



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Lana Ciboci

**VRJEDNOVANJE PROGRAMA
MEDIJSKE KULTURE U MEDIJSKOM
OPISMENJIVANJU UČENIKA
OSNOVNIH ŠKOLA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2018.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Lana Ciboci

**VRJEDNOVANJE PROGRAMA
MEDIJSKE KULTURE U MEDIJSKOM
OPISMENJIVANJU UČENIKA
OSNOVNIH ŠKOLA**

DOKTORSKI RAD

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

Zagreb, 2018.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Lana Ciboci

**EVALUATION OF THE PROGRAM OF
MEDIA CULTURE IN MEDIA
EDUCATION OF STUDENTS OF
PRIMARY SCHOOLS**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Danijel Labaš, Associate Professor

Zagreb, 2018

Zahvala

Sati, mjeseci i godine utrošeni su u doktorski studij – predavanja, polaganje ispita, istraživanja i pisanje znanstvenih radova, a potom i na izradu disertacije. Bilo je uspješnih i manje uspješnih trenutaka. Bilo je dana kada sam mislila da će sve ovo biti puno jednostavnije, kada sam htjela odustati, no bilo je i onih savršenih dana kad sam plakala od sreće jer sam objavila svoj prvi, drugi itd. znanstveni rad. U svim tim trenucima uz sebe sam imala puno dragih ljudi zahvaljujući kojima se zaista osjećam bogatom i ispunjenom osobom.

Uz mene su prije svega čitav život bili moji savršeni roditelji koji su me poticali u svim mojim željama. Kad sam mislila odustati od svega, oni su bili ti koji su rekli da ja to mogu. Najveća zahvala za ovaj rad svakako ide njima. Sretna sam što imam takve roditelje i seku te se nadam da ću im se barem jednom u životu moći odužiti za sve što su oni napravili za mene. Osim njima, najveća zahvala ide mojoj najboljoj prijateljici Meliti koju smatram svojom obitelji – hvala joj na svakoj riječi podrške, na pomoći u provedbi istraživanja, na razumijevanju i prije svega na strpljenju. Hvala i mojim drugim prijateljicama - Lei, Ivi, Silviji, Leali, Martini, Mihaeli - koje su svih ovih godina bile i ostale uz mene, bodrile me i poticale na pisanje i istraživanje. Hvala i Damiru koji je godinama strpljivo čekao dok sam ja vrijeme provodila na računalu, koji se zbog toga nije ljutio, već je čekao i bio ponosan na svaki moj uspjeh kao da je njegov vlastiti.

Ovog rada definitivno ne bi bilo bez mojih mentora, kolega, a danas prije svega prijatelja. Prije sedam godina rekli su mi da mi je samo nebo granica, danas se zaista tako i osjećam. Zahvaljujući njima danas sam ovo što jesam u akademskom smislu i radim posao u kojem zaista uživam. Hvala im na svakom savjetu, strpljenju i trudu prilikom pisanja ovoga rada. Znam da je ovo tek početak, veselim se budućim zajedničkim istraživanjima, radovima i konferencijama.

Ovom bi se radu, uz moje roditelje, danas najviše veselio moj pokojni djed Ivan stoga ovaj rad posvećujem njemu, mami i tati. Oni su me čitav život poticali na učenje, ukazivali mi na važnost obrazovanja i danas zaista mogu reći da sve što sam u životu dobroga napravila – napravila sam zahvaljujući njima, njihovom odgoju i vrijednostima koje su mi usadili. Hvala im na tome.

Pri pisanju ovoga rada naučila sam mnogo o sebi, svojim najbližima i shvatila tko su mi zaista pravi prijatelji na koje ću se uvijek moći osloniti. Svima njima koji su svih ovih godina bili uz mene unatoč rijetkim viđanjima – veliko hvala. Nadoknadit ću vam svaki propušteni trenutak. Zahvaljujući svima vama učinila sam jednu tako malu, ali zapravo toliko veliku stvar – svoj doktorski rad.

Hvala vam!

MENTOR: Izv. prof. dr. sc. Danijel Labaš

Kontakti:

Adresa: Kordunska 1, 10 000 Zagreb

Mobilni telefon: 098/9516 682

E-mail: dlabas@hrstud.hr

ŽIVOTOPIS

Danijel Labaš izvanredni je profesor zaposlen na Odsjeku za komunikologiju Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, gdje je i ECTS koordinator. Na Hrvatskim studijima predaje više predmeta s područja komunikologije i novinarstva, semiotike, etike, medijske pedgogije, religije i filma.

Gostujući je profesor poslijediplomskih interdisciplinarnih sveučilišnih studija Komunikologija i Kulturologija Doktorske škole Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, poslijediplomskog doktorskog studija Informacijskih i komunikacijskih znanosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu, doktorskog studija novinarstva Sveučilišta u Mostaru, te specijalističkog studija Odnosi s javnošću Fakulteta političkih znanosti u Zagrebu.

Član je Hrvatskog povjerenstva za suradnju s Organizacijom ujedinjenih naroda za prosvjetu, znanost i kulturu (UNESCO), Matice hrvatske i Hrvatskoga društva katoličkih novinara. Predsjednik je Društva za komunikacijsku i medijsku kulturu od 2008. godine i voditelj krovnog projekta „Djeca medija“, te je jedan od organizatora i suvoditelj „Komunikološke škole“ Matice hrvatske. Od 1998. godine predsjedava žirijem Glasa Koncila koji na „Danima hrvatskog filma“ dodjeljuje filmsku nagradu za promicanje etičkih vrijednosti na filmu „Zlatna uljanica“. Autor je i voditelj emisije „Okrugli stol“ Trećega programa Hrvatskog radija.

SAŽETAK

Medijska pismenost jedan je od najvažnijih oblika pismenosti u 21. stoljeću. Naime, za kvalitetan suživot s medijima danas su osobito potrebne vještine medijske pismenosti. Pritom medijska pismenost podrazumijeva pristup, analizu, vrjednovanje i stvaranje medijskih sadržaja (Aufderheide, 1992). Za medijsko opismenjivanje djece ključno je medijsko obrazovanje. U hrvatskom se obrazovnom sustavu medijsko opismenjivanje ostvaruje kroz medijsku kulturu, jednu od predmetnih sastavnica hrvatskoga jezika. Iako je medijska kultura prisutna u nastavi hrvatskoga jezika već dugi niz godina, do danas nije provedeno niti jedno istraživanje koje je detaljno analiziralo njezinu strukturu, sadržaj i učinkovitost. Ne postoji ni reprezentativno istraživanje o medijskoj pismenosti učenika u osnovnoj školi. U ovoj je disertaciji provedeno istraživanje čiji je glavni cilj bio utvrditi razinu medijske pismenosti učenika osmih razreda te analizirati učinkovitost programa medijske kulture predviđenog planom i programom hrvatskoga jezika u medijskom opismenjivanju učenika u hrvatskim osnovnim školama. Istraživanje je provedeno u tri faze. U prvoj su fazi analizirani udžbenici i dopunski nastavni materijali iz Kataloga obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za hrvatski jezik za školsku godinu 2014./2015. od prvog do osmog razreda kako bi se utvrdio sadržaj medijske kulture u svim razredima u osnovnoj školi. Rezultati istraživanja pokazali su da su sadržaji zastarjeli, da rijetko potiču na analizu i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja te se u njima rijetko učenike podučava kako da sami stvaraju vlastite sadržaje. U drugoj fazi istraživanja provedeno je testiranje medijske pismenosti među 1000 učenika osmih razreda na području Grada Zagreba. Istraživanje je pokazalo da učenici posjeduju srednju razinu medijske pismenosti pri čemu su najslabiji rezultati zabilježeni u području analiziranja i kritičkog vrjednovanja medijskih sadržaja. U posljednjoj fazi istraživanja ispitani su stavovi 17 učitelja razredne nastave i 16 nastavnika hrvatskoga jezika o slabostima i kvalitetama postojećeg programa medijske kulture. Učitelji i nastavnici istaknuli su da su nezadovoljni programom medijske kulture u školama i da ga smatraju neadekvatnim modelom medijskog opismenjivanja djece u hrvatskim školama. Na temelju provedenih istraživanja može se zaključiti da su u budućnosti nužne promjene medijskog obrazovanja. Važno je osigurati više sati za medijsku kulturu te s medijskim opismenjivanjem intenzivno krenuti već od prvog razreda osnovne škole, a program i sadržaji medijske kulture trebali bi biti detaljniji, suvremeniji te prilagođeni brzim

tehnološkim promjenama. Važno je i prilagoditi postojeće te izraditi nove udžbenike koji će u potpunosti biti posvećeni medijskoj kulturi, tehnološki opremiti škole medijima, osigurati financijsku potporu za školske listove te nastavnicima osigurati popratne nastavne materijale koje će moći primjenjivati u nastavi i radu s učenicima te poticati suradnju nastavnika i knjižničara na medijskom opismenjivanju.

Ključne riječi: medijska pismenost, medijska kultura, medijsko obrazovanje, osnovna škola, djeca

EXTENDED ABSTRACT

More than ever, the media are involved in the lives of children and young people, who spend most of their free time with them. For quality co-existence with the media, it is essential to possess knowledge and skills on how to use, analyse, critically assess and create media content (Aufderheide, 1992), i.e. required are media literacy skills. “The purpose of media literacy education is to help individuals of all ages to develop the habits of inquiry and skills of expression that they need to be critical thinkers, effective communicators, and active citizens in today’s world.” (Scheibe, Rogow, 2012: 36) Media literacy, as the result of media education (cf. Pérez Tornero, 2008 as cited in Borg, Lauri, 2011: 6), is considered the logical extension of traditional literacy (Hobbs, 1997 as cited in Scheibe, 2004), and it is vital in order for media users to be able to know how to interpret and critically assess media content, to respect cultural differences, to be critical towards media abuses and active participants in civil processes (Mihailidis, 2009a: 38).

For comprehending and understanding the terms used in this area, in this paper is used the terminology that was used by Jon Dornaletche-Ruiz, Alejandro Buitrago-Alonso and Luisa Moreno-Cardenal (2015: 178), according to which *education* is the process, *literacy* is the result and *competences* are „the set of skills that must be developed to achieve the result“. Media literacy is often confused with information literacy, which is based on researching, finding and assessing information from various sources and with various meanings (Grizzle, Carme Torras Calvo, 2013: 50); however, there are numerous differences between media and information literacy (Livingstone, Van Couvering, Thumim, 2008). Alton Grizzle and Carolyn Wilson (2013: 18) emphasise that information literacy implies defining information needs, finding and accessing information, analysis, organisation and ethical use of information, communicating (conveying) information, as well as using ICT skills to process information. On the other hand, media literacy implies understanding the role of the media and media functions in democratic societies, as well as the conditions by which the media can achieve their functions, critically assessing media content, as well as using the media for self-expression, intercultural dialogue and democratic participation (Grizzle, Wilson, 2013: 18).

Among the key reasons for the existence of media education and learning about the media, Len Masterman (1985) emphasises the importance of recognising different media influences such

as advertisement and violent content, as well as the influence that public relations and politicians have on the media, whereby, as he highlights, the influence of the media and communications technologies will be even greater in the future. John Pungente (as cited in Reichmayr, 2001: 11-12) also highlights that, due to numerous ideological and value messages that are conveyed via the media, as well as our understanding of the world that is often based on media reporting, imposed is the need for media education, and all with the objective of strengthening media users from the earliest possible age. The importance of media literacy of youth becomes crucial for their coping in society that is changing very rapidly under the influence of communications technologies (Lee, 2010: 2).

Media literacy consists, first of all, of the skill of analysing media messages and their critical observation (Silverblatt, 2001; Pungente, 1996: 9). Namely, the end objective of media literacy is the critical understanding competence “which involves the ability to search, select, and analyze the information and content, and understanding the media environment, as well as the economic and social development in which those contents are created and spread” (Pérez-Tornero et al., 2010: 1). About the need for media literacy and possessing media competences is especially considered within the context of prevention of potentially negative impacts of media content. In order for media users, especially children as inexperienced consumers of media content without life experience, to protect themselves from the impacts of advertising, violent content, imposed ideals of beauty etc., it is important for them to know how to recognise and assess such media content.

Numerous studies have shown that the key media literacy skills are best acquired by practical activities (Scheibe, 2004) on the basis of their own media experiences (Bilici, 2014: 76). The production of content means not only knowing how to use certain media for creating their own content (written, visual, audio or audio-visual), but also how and when to link them, and knowing what methods are appropriate for specific publics, for specific purposes and under specific circumstances (Scheibe, Rogow, 2012: 50). The production of media contents should encourage critical thinking about the media (Hobbs, 2004: 49). Hobbs (1998 as cited in Cheung, 2016: 70) emphasises that many teachers consider that young people cannot become critical users of media content until they have experienced themselves the process of creating media content. Required for a successful increase in media literacy is cooperation between teachers,

school employees, media experts and parents (Potter, 2005: 321 as cited in Bilici, 2014: 75). However, the most important role should be assumed by educational institutions, where, accentuates Hobbs (1994 as cited in Inan, Temur, 2012: 271), lies the greatest responsibility for increasing the media literacy of children.

Len Masterman (1994 as cited in Erjavec, 2005) underlines four key models of media education in European education systems: media education as a specialised subject; media education as a part of various subjects, such as history, geography, language; media education as a free activity, as well as media education as part of an existing subject, usually the first language. As in many countries of the European Union (see Emedus, 2015; ANR TRANSLIT, 2015), in Croatia, media education takes place primarily through the first language, i.e. through media culture, which is one of the components of the Croatian language subject in primary school. The main tasks of media culture, according to the syllabus and programme for primary school (Vican, Milanović Litre, 2006: 25), is developing the ability of communicating with media – theatre, film, television, radio, press, comic and computer; reception of theatrical performances, films, radio and television shows, as well as training the pupil for assessing radio and television shows and films. According to the aforementioned syllabus, media culture is a part of the Croatian language course already from lower primary school (grades 1 to 4, where one teacher teaches all subjects). The emphasis is placed on film (Vican, Milanović Litre, 2006: 27-28). Although the primary school teachers (grades 1 to 4) and Croatian language teachers are the main bearers of media education in Croatia, they themselves are not trained for teaching about such topics because, during their regular studies, they did not have sufficient subjects to gain media competences (Kanižaj, Car, 2015; Ciboci, Osmančević, 2015; Ciboci, Hobbs, Kanižaj, 2016). For this reason, in the future, necessary above all else are modifications to study programmes educating future teachers.

Besides formal education, an important role in achieving media literacy is played by informal education, whereby special focus must be placed on civil society organisations that, in recent years, have been working hard on increasing the media literacy of children and young people, as well as parents, teachers, educators and expert associates in educational institutions. Igor Kanižaj, in his report to the European Commission, highlighted that, in Croatia, there are 33 key stakeholders important for the area of media literacy in Croatia, among which 14 derive

from civil society (European Audiovisual Observatory, 2016: 206). Among them, worthy of special mention are Telecentar, the Association for Communication and Media Culture, the Croatian Film Association, Pragma, Step by Step Parents Association, Centre for Missing and Abused Children, Partners in Learning Association, and the Kids Meet Art Association.

Although media culture has been present in the Croatian language subject for many years already, to this day, no research analysing in detail its structure, content and effectiveness has been conducted. There is not even a representative study on media literacy of children in primary school. In this paper, three surveys were conducted, whose main goal was to determine the level of media literacy of eighth grade pupils and to analyse the effectiveness of media culture programmes anticipated by the Croatian language programme and syllabus for increasing the media literacy of Croatian primary school pupils. The specific goals of the research were to analyse the existing media culture content in Croatian language textbooks from grade one to grade eight, as well as to research the attitudes of Croatian language teachers and lower primary school teachers (grades 1 to 4) on the weaknesses and qualities of the existing media culture programme. The research was conducted in three phases.

Analysed in the first phase were textbooks and supplementary teaching materials from the Catalogue of Compulsory and Supplementary Teaching Materials for the Croatian language for the 2014/2015 School Year from Grades One to Eight, in order to determine the content of media culture in all grades of primary school. It was crucial to investigate how many teaching units on media explain the fundamental media terms, encourage pupils to use media in class, to analyse and critically assess media content, as well as to create their own media content, with clear instructions on how to do so. Analysed in the research were 1852 teaching units from the Croatian language subject, whereby in 524 teaching units, media culture contents were the primary or secondary topic, while in 1328 teaching units, the media were only mentioned in passing. Through analysis, it was determined that all teaching materials follow the media culture syllabus and programme as set out in the Primary School Curriculum and Programme (Vican, Milanović Litre, 2006). The research results showed that the contents were outdated, and that the media and devices that children spend the most time on – Internet, video games, tablets, mobile phones – are rarely the topic of teaching units in the teaching materials for the Croatian language subject. In addition to the obvious outdatedness of teaching materials,

significant responsibility is placed on lower primary school teachers (grades 1 to 4) and Croatian language teachers, who, if they want to work on increasing media literacy in a contemporary and quality manner, must themselves prepare content to be utilised in the classroom. It was shown that the teaching units rarely encourage pupils to analyse and critically assess media contents and, in them, children are rarely taught how to create their own contents. Without developing the ability to analyse and to critically assess, we cannot talk about a quality media literacy programme in Croatian primary schools. The results obtained from the analysis of textbooks and accompanying teaching materials for the Croatian language subject clearly show that lower primary school teachers (grades 1 to 4) and Croatian language teachers cannot rely on these materials when preparing classes for the media culture module. This is another argument to the thesis that quality media education in Croatia depends, first of all, on the work and effort of lower primary school teachers (grades 1 to 4) and Croatian language teachers who are responsible for its implementation.

Conducted in the second phase of the research was testing of media literacy among 1000 eighth grade pupils in the City of Zagreb. Namely, the growing emphasis on increasing the media literacy of all members of society had led to the question of measuring media literacy, which is necessary in order to determine advancements in media education (Hobbs, 2010: 43). As part of various studies, many have attempted to construct a methodological apparatus for testing media literacy (Hobbs, Frost, 2003; Dekelver, Nijs, De Maesschalck, 2014; Arke, Primack, 2009). Research conducted in 2009 by EAVI (European Association for Viewers' Interests) and the Danish Technological Institute was based on research on media literacy to date (Ofcom, Eurostat, Eurobarometer), as well as on new criteria created for the requirements of that pilot study (Celot, Pérez Tornero, 2009: 25). An adapted version of the questionnaire was used in this doctoral dissertation. The questionnaire is fully adapted to children and contents of media culture in Croatian primary schools, and it represents the first such methodological apparatus created in Croatia. Namely, according to publicly available information, up to date, no research examining the level of media literacy of primary school children has been conducted. The research results have shown that eighth grade children have access to nearly all media in their households, and in most cases in their rooms. It has been shown that the pupils lack even the most basic knowledge, such as recognising media types, as well as knowledge on the frequency of their publication. Many pupils do not differentiate mass media from the devices on which

they access media content, although, they thereby self-assess their own knowledge about the Internet and television as high. Furthermore, pupils are unfamiliar with their own rights, which belong to them according to laws related to the question of media content, as well as the most banal things which they learned about within the media culture programme, such as names of individuals who shot the first films and, for instance, cyberbullying. Without basic knowledge about media, it is impossible to expect a noteworthy level of analysis and critical assessment of media content. Therefore, it should not come as a surprise that eighth grade pupils consider that information from the media are reliable for the most part, whereby they are most weary of information on the Internet. When talking about creating media contents, children mostly create such content for entertainment purposes, whereby implied are photographs and audio-visual clips. Creating other media content, such as news, reports and blogs, is limited to individuals. When taking into consideration all of the research results, most eighth grade pupils in the City of Zagreb possess a medium level of media literacy. Concerning access to media and media contents, as well as knowledge of media, most eighth grade pupils in Zagreb possess a high level of media literacy. While the research showed excellent results in the area of access and knowledge of the media, in the future, much more emphasis within media education will have to be placed on encouraging critical assessment and creating media content among primary school pupils. Namely, it has been shown that most pupils possess a medium level of media literacy in the area of analysis and critical assessment of media contents and creation of media contents. Although the research refuted the hypothesis that pupils possess only a basic level of knowledge on critical assessment of media contents and the results showed a much better situation than expected, the stated results show that it is precisely in this area in the future that it is necessary to direct more attention and to place maximum effort into encouraging the development of critical thinking among pupils, as well as to encourage them to create more of their own media contents, not only for entertainment, but also for education and information purposes. Given that media culture is obligatory only in compulsory education, it is important for all children to possess, by the end of their schooling, an advanced level of media literacy, because after this period, they are left completely on their own.

An important role in the media education process is played by the teachers themselves. Therefore, in the final phase of the research, analysed were the advantages and disadvantages of media culture as one of the components of the Croatian language subject from the perspective

of lower primary school teachers (grades 1 to 4) and Croatian language teachers, who are the bearers of the media culture programme in Croatian primary schools. Participating in the research were 17 lower primary school teachers (grades 1 to 4) and 16 Croatian language teachers. In this part of the research, the objective was to discuss with teachers the research results obtained in the first two phases, and to investigate how many hours annually are actually dedicated to media culture, what they think of the media culture contents, about their own media knowledge, how satisfied they are with the existing media culture curriculum, as well as what they would emphasise as its positive and negative aspects. The teachers emphasised that they are dissatisfied with the media culture programme in schools, and consider it an inadequate model of increasing the media literacy of children. As the greatest problem, teachers emphasised the problem of their own lack of competence for the implementation of media culture in schools because, although they are responsible for increasing the media literacy of children in Croatia, they, themselves, during their compulsory education, did not have sufficient subjects dedicated to media and media culture. Therefore, imposed as a first step in improving the quality of the media culture programme is the need for modifications to the curricula of HEIs where future lower primary school teachers (grades 1 to 4) and Croatian language teachers are educated. It is necessary to introduce in study programmes more compulsory subjects dedicated to media, with an emphasis on all types of media. It is also necessary for study programmes educating future teachers to keep up to date with the development of new media and technologies. It is necessary for such content to include, besides theory, numerous practical examples of work with pupils in school. Teachers have also underlined the poor equipment available in schools, as well as the lack of educational teaching materials for the implementation of media culture. Also important is an increase in the number of hours dedicated to media culture, whereby teachers consider that this is possible only if the number of hours dedicated to Croatian language in schools is increased. Currently, lower primary school teachers (grades 1 to 4) and Croatian language teachers emphasise that one hour monthly is dedicated to media culture; however, many of them admit that they conduct the media culture classes at the end of the semester if sufficient time is left at their disposal and if the pupils do not have to additionally practice grammar. They also admit that they conduct the media culture lessons in one semester given that, in order to watch a film, more than one school hour is necessary. Consequently, many admit that they enter into the records one thing, while, in reality, they carry out something

entirely different in their lessons with pupils. The research has shown that teaching media culture depends a great deal on the enthusiasm of the teachers themselves. Given that the quality of teaching media culture depends on the individuals themselves, especially concerning the number of hours that teachers dedicate to media culture, it can be concluded that not all children in primary school have the same conditions for increasing media literacy.

On the basis of the conducted research, it can be concluded that, necessary in the future, are essential changes within the educational system. It is important, first of all, to ensure more hours for media culture within the educational system, media culture should be maximally included in the educational system from grade one, the programme and contents of media culture should be more detailed, more contemporary and adapted to rapid technological changes. It is also important to adapt existing and to prepare new textbooks that will completely be dedicated to media culture. It is also essential to change study programmes where future lower primary school teachers (grades 1 to 4) and Croatian language teachers are educated, and it is crucial to enable professional development in this area, which will follow, from one year to the next, the technical developments of the media. For the quality implementation of media culture, it is also necessary to equip schools with media, especially new technologies, to ensure financial support for school papers, as well as to ensure teachers have supplementary teaching materials that they will be able to implement in class and while working with children, as well as to encourage the cooperation of teachers and librarians on increasing media literacy.

Keywords: media culture, media education, elementary school, children

KRATICE KORIŠTENE U RADU

AEM - Agencija za elektroničke medije

CNZD – Centar za nestalu i zlostavljaju djecu

DKMK - Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu

EAVI - European Association for Viewers Interests

HAKOM - Hrvatska regulatorna agencija za mrežne djelatnosti

HAVC – Hrvatski audiovizualni centar

HRT – Hrvatska radiotelevizija

IKT – informacijsko-komunikacijska tehnologija

MZO / MZOŠ – Ministarstvo znanosti i obrazovanja / Ministarstvo znanosti,
obrazovanja i športa

n.p. – nema podataka

NHJ – nastavnik Hrvatskoga jezika

NN – Narodne novine

Ofcom – The Office of Communications

OŠ – osnovna škola

POU – pučko otvoreno učilište

QR KOD – „Quick Response“ kod

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (eng.)

/ Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (hrv.)

URN – učitelj razredne nastave

VANG – Udruga Val nove generacije

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. MEDIJSKA PISMENOST I POVIJESNI RAZVOJ MEDIJSKOG OBRAZOVANJA	4
2.1. Medijska, informacijska i medijsko-informacijska pismenost	7
2.2. Povijesni razvoj medijskog obrazovanja	10
3. IZLOŽENOST DJECE I MLADIH MEDIJSKOM SADRŽAJU	14
3.1. Zašto je potrebna medijska pismenost?	16
3.1.1. Od komunikacijskih prava do građanske participacije	17
3.1.2. Proizvodnja medijskih sadržaja	20
3.1.3. Analiza i kritičko vrjednovanje medija i medijskih sadržaja	21
3.1.4. Utjecaj nasilnih sadržaja	23
3.1.5. Djeca i oglašavanje	25
3.1.6. Edukativna strana medija	28
3.2. Uloga roditelja i škole u medijskom opismenjivanju učenika	30
4. MEDIJSKO OBRAZOVANJE U SVIJETU I HRVATSKOJ	33
4.1. Medijsko obrazovanje u svijetu	33
4.2. Medijsko obrazovanje u Hrvatskoj	36
4.2.1. Medijsko obrazovanje u hrvatskome obrazovnom sustavu	41
4.2.2. Medijska kultura u nastavi Hrvatskoga jezika	42
4.2.3. Medijsko obrazovanje učitelja razredne nastave i nastavnika hrvatskoga jezika	48
4.2.4. Udžbenici o medijskoj kulturi unutar Hrvatskoga jezika za osnovnu školu	52
4.2.5. Kurikularna reforma - postojeće stanje u trenutku pisanja disertacije	54
4.2.5.1. Prijedlozi izmjene kurikula Hrvatskog jezika – medijska kultura	56
4.2.5.2. Prijedlozi izmjene kurikula Informatike	60
4.2.5.3. Međupredmetne teme	62

4.2.6. Uloga javnih institucija kao ključnih aktera u medijskom opismenjivanju	64
4.2.6.1. Agencija za elektroničke medije i Vijeće za elektroničke medije	65
4.2.6.2. Hrvatska regulatorna agencija za mrežne djelatnosti	67
4.2.6.3. Hrvatski audiovizualni centar	68
4.2.6.4. Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba i Hrabri telefon	68
4.2.7. Uloga neformalnog obrazovanja u medijskom opismenjivanju	70
4.2.7.1. Telecentar	71
4.2.7.2. Centar za nestalu i zlostavljaju djeću	72
4.2.7.3. Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu (DKMK)	74
4.2.7.4. Pragma	77
4.2.7.5. Udruga za izvannastavne i izvanškolske aktivnosti CINAZ	78
4.2.7.6. Udruga roditelja Korak po korak	79
4.2.7.7. Udruga Val nove generacije (VANG)	80
4.2.7.8. Udruga Suradnici u učenju	81
4.2.7.9. GONG	81
4.2.7.10. Djeca susreću umjetnost	82
4.2.7.11. Hrvatski filmski savez	84
5. VRJEDNOVANJE PROGRAMA MEDIJSKE KULTURE U MEDIJSKOM OPISMENJIVANJU UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA	87
5.1. Plan istraživanja	88
6. ANALIZA UDŽBENIKA I DOPUNSKIH NASTAVNIH MATERIJALA IZ HRVATSKOGA JEZIKA	90
6.1. Uzorak	90
6.2. Metoda	93
6.3. Rezultati istraživanja	94
6.3.1. Područja i teme analiziranih nastavnih jedinica	96
6.3.2. Korištenje medija u nastavi	97
6.3.3. Analiza i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja	105
6.3.4. Proizvodnja medijskih sadržaja	116

6.4. Rasprava o rezultatima analize nastavnih materijala iz hrvatskoga jezika	121
7. MEDIJSKA PISMENOST UČENIKA OSMIH RAZREDA	125
7.1. Mjerenje medijske pismenosti	125
7.2. Upitnik korišten u provedbi istraživanja	132
7.3. Uzorak	134
7.4. Rezultati istraživanja	136
7.4.1. Pristup medijima	136
7.4.2. Znanje o medijima	144
7.4.3. Analiza i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja	151
7.4.4. Stvaranje medijskih sadržaja i komunikacija uz medije	155
7.4.5. Učenje o medijima u školi i kod kuće	159
7.5. Razine medijske pismenosti	165
7.6. Rasprava – testiranje medijske pismenosti učenika osmih razreda	168
8. VRJEDNOVANJE PROGRAMA MEDIJSKE KULTURE OD STRANE UČITELJA RAZREDNE NASTAVE I NASTAVNIKA HRVATSKOGA JEZIKA	171
8.1. Metoda polustrukturiranoga dubinskog intervjua	172
8.2. Rezultati istraživanja – učitelji razredne nastave	173
8.3. Rezultati istraživanja - nastavnici hrvatskoga jezika	185
8.4. Rasprava – dubinski intervju	202
9. RASPRAVA I SMJERNICE ZA BUDUĆNOST	209
10. ZAKLJUČAK	216
11. LITERATURA	223
12. POPIS TABLICA	244
13. PRILOZI	246
ŽIVOTOPIS AUTRICE S POPISOM OBJAVLJENIH RADOVA	268

1. UVOD

Mediji su postali sastavni dio naših života, a posjedovanje medijskih kompetencija postalo je nužno za snalaženje i život u suvremenom društvu, ali i u obrazovnom sustavu. Današnja djeca imaju pristup različitim vrstama medija i u školi i kod kuće. Mediji mogu „oblikovati osobnost i promijeniti način na koji percipiramo i razumijemo svijet i našu neposrednu stvarnost“ (Recepoğlu, Ergün, 2014: 63). Oni su danas postali moćno sredstvo pristupanja znanju (Bennett, Maton, Kervin, 2008; Cabra-Torres, Marciales-Vivas, 2009; Liu, Chang, 2010; Prensky, 2001; Tapscott, 2009 prema Recepoğlu, Ergün, 2014: 63) zbog čega je više nego ikad prije važno posjedovanje medijskih kompetencija, a medijska pismenost je posljedično postala jedan od ključnih oblika pismenosti 21. stoljeća (Pariška deklaracija o medijskoj i informacijskoj pismenosti u digitalno doba, 2014; Moskovska deklaracija o medijskoj i informacijskoj pismenosti, 2012). Peter Krausz (prema Covington, 2004: 121) ističe da će djeca koja neće biti medijski obrazovana zaostati u današnjem svijetu punom informacija pa se stoga „više ne postavlja pitanje je li nam potrebno podučavanje o medijima, već kako se ono može podučavati“ (Covington, 2004: 121).

Medijska pismenost je važna na svim razinama obrazovanja jer se smatra ključnom u pripremanju budućih medijskih korisnika za aktivno i angažirano građanstvo (Mihailidis, 2009a: 38). Paul Mihailidis (2009a: 38) ističe važnost medijskog opismenjivanja na globalnoj razini kako bi medijski korisnici znali interpretirati i kritički vrjednovati medijske sadržaje, poštovati kulturne razlike, biti kritični prema medijskim zloporabama i aktivni sudionici građanskih procesa. Cilj medijskog odgoja „morao bi biti osviješten i aktivan građanin koji poznaje medijske strukture i njihove uvjete djelovanja u društvu, te djelotvorno i odgovorno sudjeluje u društvenoj komunikaciji“ (Erjavec, Zgrabljic Rotar, 2000: 105).

Jedna od najvažnijih značajki medijske pismenosti je promicanje sposobnosti kritičkoga mišljenja s ciljem mudrijeg i opreznijeg korištenja medija (Scheibe, Rogow, 2012; Žitinski, 2009). Medijska pismenost je osim toga važna jer kod ljudi razvija svijest o utjecaju medijskih sadržaja na njihove stavove, razmišljanja i ponašanja te ih potiče na kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja, ali i na potražnju većeg broja informacija iz različitih izvora (Potter, 2014; Macedo, Steinberg, 2007). No, razvoj medijske pismenosti može u velikoj mjeri utjecati i na kvalitetu obrazovnog procesa – budući da može potaknuti ljude i da u većoj mjeri iskoriste

prednosti medijskih tehnologija u obrazovne svrhe (usp. Pavlovski, 1987; Gabelica, 2008; Nadrljanski, Nadrljanski, Bilić, 2007; Joshi, 2012), te da stvaraju vlastite sadržaje poput vijesti i drugih članaka za novine ili video i audio isječke bilo koje vrste (crtane filmove, filmove, glazbu, vijest, reportažu itd.), ali i da proizvode sadržaje za školske novine, internetske stranice i portale (Danish Technological Institute, European Association for Viewers Interests, 2011; Potter, 2014; Macedo, Steinberg, 2007), što u određenim uvjetima dugoročno pridonosi afirmativnom pristupu medijskim sadržajima.

Mnoge europske države davno su prepoznale važnost medijskog obrazovanja i uključile ga u školski kurikulum, najčešće kao dio većeg broja različitih predmeta ili u sklopu materinskog jezika. Velika Britanija, Finska, Norveška, Švedska, Njemačka i Slovenija samo su neke od njih (ANR TRANSLIT COST, 2014). I u Hrvatskoj djeca o medijima uče već od osnovne škole, u sklopu izvannastavnih aktivnosti (poput novinarskih grupa), te kroz aktivnosti koje u školama prije svega potiču knjižničari. No, većim dijelom o medijima djeca u osnovnoj školi uče u sklopu medijske kulture, jedne od predmetnih sastavnica Hrvatskoga jezika. Glavne zadaće tog nastavnog područja su, prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (Vican, Milanović Litre, 2006: 25), razvijanje sposobnosti komunikacije s medijima - kazalištem, filmom, televizijom, radijem, tiskom, stripom i računalom; recepcija kazališne predstave, filma, radijske i televizijske emisije te osposobljavanje učenika za vrjednovanje radijskih i televizijskih emisija i filmskih ostvarenja. Istraživanje koje je 2013. godine provedeno među nastavnicima Hrvatskoga jezika u osnovnim školama (Ciboci, Osmančević, 2015) pokazalo je da čak 57,8% nastavnika smatra da učenici nakon završetka osnovne škole nisu dovoljni medijski pismeni na temelju onoga što su naučili u sklopu nastave Hrvatskoga jezika. Naime, koliko će djeca tijekom obveznog osnovnoškolskog obrazovanja zaista steći medijskih kompetencija, ovisi prije svega o svakom nastavniku Hrvatskoga jezika i njegovoj odluci o tome koliko će sati godišnje posvetiti medijskoj kulturi (Ciboci, Osmančević, 2015). Iako je medijska kultura prisutna u nastavi Hrvatskoga jezika već dugi niz godina, do danas nije provedeno niti jedno istraživanje koje je detaljno analiziralo njezinu strukturu i učinkovitost, ali i testiralo medijsku pismenost učenika u osnovnoj školi.

U ovoj će se disertaciji analizirati postojeći model medijskog opismenjivanja u hrvatskome obrazovnom sustavu. Budući da se u Hrvatskoj medijsko obrazovanje provodi kroz tzv. medijsku kulturu, za medijsko opismenjivanje učenika primarno su zaduženi učitelji razredne nastave od 1. do 4. razreda te nastavnici Hrvatskoga jezika od 5. do 8. razreda. S ciljem

analiziranja navedenog modela medijskog opismenjivanja u radu su provedena tri istraživanja. U prvom su analizirani svi nastavni materijali iz Hrvatskoga jezika od 1. do 8. razreda kako bi se utvrdila kvaliteta sadržaja medijske kulture te koliko takvi sadržaji potiču učenike na analizu i kritičko promišljanje, ali i stvaranje medijskih sadržaja. Na temelju sadržaja utvrđenih prvim istraživanjem, u drugom je istraživanju testirana razina medijske pismenosti učenika osmih razreda na području Grada Zagreba, na kraju osnovnoškolskog obrazovnog ciklusa, kako bi se utvrdila učinkovitost programa medijskog obrazovanja u hrvatskim osnovnim školama. Trećim su istraživanjem obuhvaćeni glavni provoditelji medijskog obrazovanja u hrvatskim školama - učitelji razredne nastave i nastavnici Hrvatskoga jezika - kako bi se iz njihove perspektive utvrdile dobre i loše strane medijske kulture, ali ujedno želimo istražiti i u kolikoj se mjeri oni smatraju adekvatnim osobama za medijsko opismenjivanje učenika u hrvatskim osnovnim školama. Na temelju provedenih istraživanja predstaviti ćemo smjernice za izradu kvalitetnog programa medijskog obrazovanja, uzimajući u obzir rezultate svih istraživanja.

Istraživanja provedena u disertaciji, primjenom tri istraživačke metode, dat će doprinos informacijskim i komunikacijskim znanostima u području medijskog obrazovanja. Na teorijskoj razini doprinos se ostvaruje u definiranju kriterija za vrjednovanje razine medijske pismenosti učenika osmih razreda u hrvatskim osnovnim školama te na sistematizaciji znanstvene literature iz područja medijske pismenosti i konceptualizaciji očekivanoga vrijednosnog sustava osnovnoškolskog medijskog obrazovanja. Na metodološkoj razini doprinos se ostvaruje u izradi metodološkog alata za mjerenje razine medijske pismenosti učenika osmih razreda u hrvatskim osnovnim školama. Na praktičnoj razini doprinos se ostvaruje u utvrđivanju učinkovitosti programa medijske kulture, na temelju ranije definiranih kriterija, u medijskom opismenjivanju učenika u hrvatskim osnovnim školama te u predlaganju i donošenju smjernica za revidiranje postojećeg programa medijske kulture na temelju rezultata svih faza istraživanja.

2. MEDIJSKA PISMENOST I POVIJESNI RAZVOJ MEDIJSKOG OBRAZOVANJA

Za shvaćanje i razumijevanje termina koji se koriste u ovom području, u ovom će se radu koristiti terminologija koju su u svom radu koristili Jon Dornaletche-Ruiz, Alejandro Buitrago-Alonso i Luisa Moreno-Cardenal (2015: 178), a prema kojima je „*obrazovanje/odgoj proces, pismenost rezultat, a kompetencije set vještina potrebnih za postizanje rezultata*“. I David Buckingham (prema Duncan, 2005: 3) je medijsko obrazovanje definirao kao proces i podučavanje o medijima, a medijsku pismenost kao rezultat medijskog obrazovanja, odnosno znanja i vještine koje korisnici stječu medijskim obrazovanjem.

Na samo se „medijsko obrazovanje mora gledati kao na dio sveukupnog obrazovanja“ (Spanhel, 2002: 50 prema Miliša, Tolić, 2008: 126). Svrha medijskog obrazovanja je „pomoći pojedincima svih dobnih skupina da razviju navike istraživanja i vještine izražavanja koje su im potrebne da bi bili kritični mislioci, učinkoviti komunikatori i aktivni građani u današnjem društvu“ (Scheibe, Rogow, 2012: 36). Stoga Nada Zgrabljic Rotar (2005: 12) naglašava da medijska pismenost „mora biti promovirana kao najveći interes društva; djeci i mladima mora dati samopouzdanje i kreativnost u korištenju medija i razumijevanju simboličkih medijskih jezika, ekonomskih načela funkcioniranja medija i medijskog diskursa“. Vještine korištenja medija iznimno su važne jer ako medijski korisnik ne zna koristiti medije savršeno, onda funkcije koje nude mediji postaju suvišne (Gotoh, Ikuta, n.p.) jer medijski korisnik ne zna iskoristiti sve njihove prednosti. Posjedovanje vještina medijske pismenosti važno je i za razumijevanje i sudjelovanje u društvenim aktivnostima u današnjem modernom svijetu (Schmidt, 2012: 65). Renee Hobbs (1998 prema Boler, 2005: 26) ističe važnost medijskog obrazovanja za svako demokratsko društvo kako bi korisnici naučili kako mediji funkcioniraju u demokratskim državama te zašto je važno da građani imaju pristup informacijama i različitim mišljenjima.

Medijska pismenost, kao rezultat medijskog obrazovanja (usp. Pérez Tornero, 2008 prema Borg, Lauri, 2011: 6), podrazumijeva „pristup, analizu, vrjednovanje i stvaranje sadržaja“ (Aufderheide, 1992; Christ, Potter, 1998 prema Livingstone, 2004: 3) pri čemu je uz analiziranje medijskih sadržaja naglasak stavljen i na stvaranje medijskih sadržaja (Buckingham, 2003). Sve navedene su ključne vještine koje treba posjedovati osoba u 21. stoljeću (Recepoğlu, Ergün, 2014: 62). Astrid Haider i Elke Dall (2004 prema Recepoğlu,

Ergün, 2014: 67) smatraju da medijski pismena osoba treba „pratiti razvoj medijske tehnologije, poznavati njihov povijesni razvoj, barem na osnovnoj razini, te posjedovati vještine kojima će vrjednovati i analizirati manipulativne medijske sadržaje“. Maja Žitinski (2009: 237) ističe da je „središnja implikacija medijske pismenosti razumjeti kakvu sliku svijeta mediji nameću“ te da sama medijska pismenost ima defenzivnu i proaktivnu svrhu: naučiti medijske korisnike kako prepoznati propagandu i manipulacije u medijima te ih potaknuti na mudro korištenje medija i kritičko promišljanje o medijskim sadržajima (Žitinski, 2009: 237).

„Tijekom godina medijska pismenost je korištena na različite načine te je različitim ljudima imala sasvim drugačije značenje“ (Scheibe, Rogow, 2012: 19). Cindy Scheibe i Faith Rogow (2012: 19) to metaforički objašnjavaju na primjeru kruha – čak i ako su najosnovnije namirnice iste, različiti pekari mogu proizvesti u potpunosti drugačiji kruh. Tako se među brojnim definicijama medijske pismenosti mogu izdvojiti one koje je dao medijski regulator u Velikoj Britaniji, Ofcom (2006), koji je medijsku pismenost definirao kao „sposobnost korištenja, razumijevanja i komuniciranja u različitim kontekstima“, te Europska komisija (2007) koja je medijsku pismenost definirala kao „sposobnost korištenja, razumijevanja, kritičkog evaluiranja i stvaranja medijskog sadržaja“ (Direktiva 2007/65/EZ). Jednu od danas najkorištenijih definicija dala je Patricia Aufderheide još 1992. godine. Prema njoj medijska pismenost podrazumijeva „sposobnost građana da pristupi, analizira i stvara informacije za postizanje specifičnih rezultata“ (Aufderheide, 1992: 6).

„Znanstvena disciplina koja se bavi medijima u području utjecaja na odgoj i društvo naziva se medijska pedagogija“ (Garmaz, 2010: 313). Medijska pedagogija „rezultat je razvoja odgojnih znanosti, a i kao reakcija na pedagoške posljedice naglog razvitka (inovativnih) medija u dvadesetom stoljeću“ (Miliša, Tolić, 2008: 114). Glavna je svrha medijske pedagogije, prema Zlatku Miliši i Mireli Tolić (2008: 114), razvijanje medijskih kompetencija s ciljem obrane od manipulativnih medijskih sadržaja i „(raz)otkrivanje skrivenih simbola“. „Medijska pedagogija postavlja pitanje kako i na koji način inovativni mediji mogu utjecati na razvoj i poboljšanje socijalnih i simboličkih sustava u društvenoj zajednici“ (Miliša, Tolić, 2008: 118) te je njezin „zadatak sustavno interpretirati jezik medija, analizirati njegovo pedagoško i kulturološko značenje“ (Miliša, Tolić, 2008: 126). Miliša i Tolić (2008: 126) ističu da je medijsko obrazovanje poddisciplina medijske pedagogije.

Jedan od važnih pojmova unutar ovog područja je termin medijska kompetencija koja se sastoji od sljedećih elemenata: „a) individualna orijentacija primatelja, b) dekodiranje medijskih

simbola, c) aktivno korištenje medija: informacijska funkcija, d) kritička refleksija, e) razvitak kritičkog medijskog okruženja, f) emancipiranost i motiviranost medijskog korisnika, g) svjesnost pojedinca“ (Miliša, Tolić, 2008: 127). Miliša i Tolić (2008: 127) navode kako je Baacke (2004) navedene elemente podijelio u sljedeće preddimenzije:

„medijska kritika (sposobnost analize sadržaja medija), medijsko znanje (znanje o medijima i sustavima te sposobnost produkcije), medijsko korištenje (receptivna komponenta korištenja medija, npr. interaktivno korištenje kako te s kojim posljedicama) i medijske forme djelovanja (inovativni medijski sustavi, kreativnost i estetske forme)“ (Miliša, Tolić, 2008: 127).

Miliša i Tolić (2008: 127-128) navode pet osnovnih dimenzija medijskih kompetencija u medijskoj pedagogiji. Kognitivna dimenzija se „odnosi na znanje, razumijevanje i analizu sadržaja u medijima“ (Miliša, Tolić, 2008: 127). Moralna dimenzija se odnosi na etički aspekt, dok se socijalna dimenzija „odnosi na ljudska prava, medijsku politiku i socijalno djelovanje“ (Miliša, Tolić, 2008: 127). Estetska dimenzija ističe da su „mediji nositelji izražaja i informacija preko estetskih prikaza (npr. slike, boje, tonovi)“ (Miliša, Tolić, 2008: 127). Posljednjom se dimenzijom potiče medijske korisnike na aktivno izražavanje putem medija (Miliša, Tolić, 2008: 127). Goran Livazović (2010: 256) ističe kako je „opći cilj razvoja medijske kompetencije omogućiti pojedincu društveno prihvatljiva i razvojno svrhovita medijska iskustva“. Upravo se izravnim medijskim iskustvom, smatra Aufenanger (1998 prema Livazović, 2010: 256), najuspješnije stječe medijska kompetencija.

Pojmovi medijska pismenost i kompetencija često se izjednačavaju, međutim to nikako nisu sinonimi (Tolić, 2009: 197). Tolić (2009: 197) ističe da je medijska pismenost „uži pojam i odnosi se na razinu stjecanja vještina vezanih za neki konkretni medij, kao što je kompjutorska pismenost, filmska umjetnost (...), dok medijska kompetencija uključuje sve različite vrste pismenosti (...) znači sposobnost kritičke analize medijskih ponuda, istodobno koristeći medije kao sredstvo za kreativno izražavanje“. I Goran Livazović (2010: 259) smatra da termin medijske kompetencije treba razlikovati od pismenosti. Ističe da je medijska pismenost „sadržajno uži i podređeni pojam koji se odnosi na stjecanje tehničkih vještina uporabe“, dok medijska kompetencija „kao širi i nadređeni pojam, označuje sposobnost kritičke refleksije prema medijskim sadržajima uz mogućnost njihove kreativne primjene“ (Livazović, 2010: 259).

2.1. Medijska, informacijska i medijsko-informacijska pismenost

Pismenost se definira kao „sposobnost čitanja i pisanja s razumijevanjem jednostavnih tvrdnji vezanih uz svakodnevni život“ (Coles, 2013: 25). Medijska pismenost smatra se logičkim produžetkom tradicionalne pismenosti (Hobbs, 1997 prema Scheibe, 2004). Sam pojam medijske pismenosti detaljno je objašnjen u prethodnom poglavlju. Medijski pismena osoba posjeduje znanja i praktične vještine pomoću kojih razumije ulogu i funkcije medija u demokratskim društvima te uvjete pod kojima se te funkcije medija mogu ispuniti; ona je sposobna kritički analizirati medijske sadržaje i koristiti medije za samoizražavanje, interkulturalni dijalog i demokratsku participaciju te primijeniti vještine za izradu sadržaja (Grizzle, Carne Torras Calvo, 2013: 49). Medijska se pismenost često brka s informacijskom pismenošću koja se temelji na istraživanju, pronalaženju i procjeni informacija iz različitih izvora i s različitim značenjima (Grizzle, Carne Torras Calvo, 2013: 50), no između medijske i informacijske pismenosti postoje brojne razlike (Livingstone, Van Couvering, Thumim, 2008). „Dok se medijska pismenost temelji na postojanju i utjecaju suvremenih masovnih medija, informacijska pismenost širi je pojam koji uključuje informacije u svim oblicima i dobivene posredstvom svih postojećih kanala.“ (Vrkić Dimić, 2014: 389) Medijska i informacijska pismenost potječu i iz različitih akademskih disciplina – medijska pismenost razvijena je unutar medijskih (komunikacijskih) znanosti, dok je informacijska pismenost proizašla iz knjižničarstva i informacijskih znanosti (Coles, 2013: 29).

Unesco je još 1964. godine potaknuo ideju o medijskom obrazovanju (Erjavec, Zgrabljic, 2000: 89), a sam pojam informacijska pismenost prvi se put pojavljuje 1974. godine (Lau, 2015). Američko knjižničarsko društvo je 1989. godine (prema Špiranec, 2003: 7) definiralo informacijski 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 cijelog života'.“ Sonja Špiranec i Mihaela Banek (2008: 83 prema Lasić-Lazić, Špiranec, Banek Zorica, 2012: 130) smatraju informacijsku pismenost krovnom pismenošću, a s tim se slažu i neki drugi znanstvenici (Boekhorst, 2012; Kurbanoglu 2012 prema Lee, So, 2013: 139). Ističu da se „u informacijskoj pismenosti isprepliću sposobnosti korištenja tiskanih izvora, knjižnica, digitalne građe i medija“, a „tek njihov zbir stvara temelje za učenje tijekom cijeloga života“ (Špiranec, Banek, 2008: 83 prema Lasić-Lazić, Špiranec, Banek Zorica, 2012: 130). No, istodobno se s tom tvrdnjom ne slažu mnogi

drugi znanstvenici koji ističu da je informacijska pismenost koristan alat za medijsku pismenost, ali da medijska pismenost obuhvaća puno više – ne samo analizu medijskih poruka, već i medijske institucije i čitavu komunikacijsku industriju koja nije obuhvaćena informacijskom pismošću (Lee, So, 213: 139). Alton Grizzle i Carolyn Wilson (2013: 18) ističu da informacijska pismenost podrazumijeva definiranje informacijskih potreba, pronalaženje i pristup informacijama, analizu, organiziranje i etično korištenje informacija, komuniciranje (prenošenje) informacija te korištenje informacijsko-komunikacijsko-tehnoloških (IKT) vještina za obradu informacija. Medijska pak pismenost podrazumijeva razumijevanje uloge medija i medijskih funkcija u demokratskim društvima te uvjete pod kojima mediji mogu ostvariti svoje funkcije, kritičko procjenjivanje medijskih sadržaja te korištenje medija za samoizražavanje, interkulturalni dijalog i demokratsko sudjelovanje (Grizzle, Wilson, 2013: 18).

I medijska i informacijska pismenost preklapaju se u brojnim područjima. Obje ističu važnost ljudskih prava poput prava na slobodu izražavanja i pristupa informacijama – dok je u središtu medijske pismenosti sloboda izražavanja i sloboda medija te medijski pluralizam, u središtu informacijske pismenosti je pravo na traženje, primanje i širenje informacija (Coles, 2013: 30). Obje vrste pismenosti ističu važnost kritičkog promišljanja i analiziranja informacija i medijskih sadržaja (Coles, 2013: 30; Grizzle, Carme Torras Calvo, 2013: 48) te je za obje vrlo važan interdisciplinarni pristup (Coles, 2013: 30). Obje pismenosti žele oblikovati dugoročnu sposobnost pojedinca za pristupanje, analizu, stvaranje i dijeljenje informacija i medijskih sadržaja na bilo koji način, uključujući i korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije te im je objema u središtu analiza informacija – dok je informacijska usmjerena na informacije u bilo kojem obliku, medijska pismenost naglasak stavlja na medijske sadržaje (Coles, 2013: 30). I jedna i druga ističu važnost etičnosti u korištenju informacija (Grizzle, Carme Torras Calvo, 2013: 48). Obje su vrste pismenosti danas neophodne, neovisno o dobi, te snažno utječu na osobni, društveni te profesionalni život pojedinca (Coles, 2013: 30).

No, na temelju svog istraživanja Alice Y. L. Lee i Cletmet Y. K. So (2013) su zaključili kako medijska i informacijska pismenost imaju više različitosti nego sličnosti. Iako je ključni predmet obje pismenosti informacija i njeno korištenje, kritičko vrjednovanje i stvaranje novih sadržaja, Jesus Lau (2015) ističe ključne razlike između medijske i informacijske pismenosti: vrsta informacija, povijesni razvoj, društveni utjecaj, način dolaženja do informacija, ali i način njihova kreiranja i objektivnost informacija. Iako je i jednoj i drugoj pismenosti u središtu

informacija, kod medijske pismenosti naglasak je na medijima kao organizacijama koje proizvode sadržaje, neovisno o tehnologiji koju koriste (Grizzle, Wilson, 2011: 16 prema Grizzle, Carme Torras Calvo, 2013: 48). „Dok se informacijska pismenost usmjerava na korištenje izvora u obrazovne i znanstvene svrhe, razvoj medijskih kompetencija pokazuje snažnu usmjerenost na građansku svijest ostvarujući šire društvene funkcije.“ (Cortes, Lau, 2009 prema Lasić-Lazić, Špiranec, Banek Zorica, 2012: 131)

Zbog brojnih se preklapanja u novije vrijeme, prije svega zbog dostupnosti sadržaja preko interneta i mobilnih platformi (Moeller, Joseph, Lau, Carbo, 2011: 11), odnosno razvoja digitalne tehnologije (Lee, So, 2013: 138), a osobito pod utjecajem Unesco-a, sve češće koristi pojam medijsko-informacijska pismenost (Grizzle, Carme Torras Calvo, 2013) koja podrazumijeva kompetencije „koje građanima omogućuju pristup, preuzimanje, razumijevanje, vrjednovanje, korištenje, stvaranje i dijeljenje informacijskih i medijskih sadržaja u svim oblicima, koristeći različite alate na kritičan, etičan i učinkovit način, kako bi mogli sudjelovati i uključiti se u osobne, profesionalne i društvene aktivnosti“ (Unesco, 2013: 29). Upravo je Unesco imao najveću ulogu u promicanju i razvoju medijsko-informacijske pismenosti (Pérez Tornero, Durán Becerra, Tejedor Calvo, 2015: 141). Wilson (2012: 19) ističe da na medijsko-informacijsku pismenost treba gledati ne kao na oblik zaštite, već kao način pripreme korisnika na aktivno sudjelovanje u demokratskom društvu. „Medijsko-informacijska pismenost promiče pravo pojedinca na priopćavanje, izražavanje, primanje i otkrivanje informacije i nove ideje te osobito potiče evaluaciju medija i informacija.“ (Lasić-Lazić, Špiranec, Banek Zorica, 2012: 131) Wilson (2012: 22) naglašava kako je to „životna vještina koja je nužna za donošenje informiranih odluka, koja potiče promjene i ima određeni stupanj moći nad odlukama koje donosimo u svakodnevnom životu“.

Medijsko-informacijska pismenost podrazumijeva brojne oblike pismenosti: medijsku, informacijsku, knjižničarsku, televizijsku, filmsku, računalnu, internetsku, digitalnu, oglašavačku itd. (Grizzle, Carme Torras Calvo, 2013: 54), a navedenim je terminom, ističu Grizzle i Maria Carme Torras Calvo (2013: 54), prepoznata važnost svih vrsta medija, uključujući i društvene mreže, te svih pružatelja informacijskih usluga poput knjižnica, arhiva, muzeja i interneta. Kako bi se iskoristile prednosti medijsko-informacijske pismenosti, nužno je ostvarenje sljedećih uvjeta (Coles, 2013: 36): uključivanje svih dionika, uključujući političare, predstavnike obrazovanja i stručne zajednice; posebnu pozornost treba dati medijsko-informacijskom obrazovanju nastavnika koji kao prijenosnici znanja značajno

pridonose osnaživanju mladih građana; medijsku i informacijsku pismenost treba shvaćati kao skup kompetencija sastavljenih od znanja, vještina i stavova; svi građani, uključujući i marginalizirane skupine poput osoba s invaliditetom, autohtonih zajednica i etničkih manjina, trebaju imati jednak pristup informacijama i znanju te mogućnost za vlastito izražavanje; stvaranje poticajnog okruženja i jačanje kapaciteta za medijsko-informacijsko opismenjivanje svih građana.

Budući da termin medijsko-informacijska pismenost još uvijek nije u potpunosti zaživio među znanstvenicima koji se bave ovim područjem, a i da će u ovoj disertaciji naglasak biti stavljen na medijsku kulturu, koja je u kurikulumu za osnovnu školu određena puno prije pojave ovog termina, u disertaciji će se koristiti pojam medijska pismenost za koji smatramo da najbolje oslikava ishode učenja u postojećem kurikulumu kroz modul medijske kulture u osnovnim školama.

2.2. Povijesni razvoj medijskog obrazovanja

Razvoj medijskog obrazovanja razlikuje se od kontinenta do kontinenta, pa čak i od države do države, ali i između pokrajina unutar iste države. Rad Marshalla McLuhana i Harolda Lasswella osobito je potaknuo razvoj medijskog obrazovanja (prema Fedorov, 2008: 60), a važnu je ulogu imao i Unesco koji je davne 1964. godine postavio okvire medijske pismenosti istaknuvši važnost medijskog obrazovanja unutar obrazovanog sustava (Košir, 2002: 78). Medijska pismenost dodatno je ojačana 80-ih godina donošenjem Grünwaldske Deklaracije o medijskoj pismenosti (Hoechsmann, Poyntz, 2012; Zgrabljic Rotar, 2007). Danas je medijsko obrazovanje „bolje razvijeno u industrijaliziranim i tehnološki naprednim državama“ (Lee, 2010: 5).

U gotovo svim državama poticaj za razvoj medijskog obrazovanja „bila je ozbiljna zabrinutost roditelja, nastavnika i edukatora zbog predviđenih negativnih posljedica medija na djecu i omladinu. Pojava svakog novog medija je dovođila do novih bojazni i strahova.“ (Reichmayr, 2001: 8) Naime, u početku je vladao veliki strah od negativnog utjecaja filma, osobito zbog promoviranja neprimjerenih vrijednosti, ali i mogućnosti stvaranja ovisnosti među mladima, što je dovelo do snažne kritike popularne kulture (Trültzsch-Wijnen, Murru, Papaioannou,

2017: 94). Tada je biti medijski pismen značilo razlikovati dobre od loših medija, odnosno znati koje medije ne treba koristiti (Trültzsch-Wijnen, Murru, Papaioannou, 2017: 98) te je glavni cilj medijskog obrazovanja 60-ih godina „bio ostvariti razumnu upotrebu medija. U 70-im godinama započeti su obrazovni programi na televiziji, a mediji su otkriveni kao alati za obrazovanje i podučavanje, što je dovelo do određene opremljenosti škola medijima.“ (Reichmayr, 2001: 8) Tada je osobito važno bilo posjedovanje vještina kritičkog razmišljanja o medijima i medijskim sadržajima. Osamdesetih godina sve se više prepoznaje i važnost stvaranja medijskih sadržaja kao važnog dijela medijskog obrazovanja (Trültzsch-Wijnen, Murru, Papaioannou, 2017: 98).

Počeci medijskog obrazovanja vežu se uz film i razvoj filmske pismenosti. Naime, korijeni medijskog obrazovanja, ističe Alexander Fedorov (2008: 57), mogu se pronaći u Francuskoj u dvadesetim godinama 20. stoljeća u filmskim klubovima čiji je cilj bio medijsko obrazovanje, a već je tada na jednoj od konferencija predloženo obrazovanje filmskih edukatora na sveučilištima. Godine 1936. pojavio se i pokret „Kino i mladi“ u kojem su djeca sudjelovala u filmskim raspravama i na taj način razvijala kritičko promišljanje (Fedorov, 2008: 57). Drugi svjetski rat omeo je razvoj medijskog obrazovanja, ali po njegovu završetku, nakon 1945. godine, nastavljeno je s projektima medijskog obrazovanja (Fedorov, 2008: 57). Kao i u Francuskoj, i u Velikoj Britaniji te Rusiji počeci medijskog obrazovanja vežu se uz film (Fedorov, 2008: 57).

Sve do pedesetih godina u medijskom je obrazovanju dominirala Francuska. Upravo se pedesetih i šezdesetih godina javlja svojevrsno „zlatno“ doba medijskog obrazovanja – pokrenuti su predmeti audiovizualnog obrazovanja za nastavnike. Sami su nastavnici već u tom razdoblju poticani da rade na filmskom opismenjivanju svojih učenika prenoseći im temeljna znanja o filmu. Među najzaslužnijim osobama za razvoj filmske pismenosti u Francuskoj u tom razdoblju bio je Célestin Freinet koji je isticao važnost filma i fotografije kao novih sredstava razmišljanja i samoizražavanja te je smatrao da učenici moraju učiti jezik audiovizualnih medija (Freinet, 1963: 4 prema Fedorov, 2008: 58). Iako su predmeti o filmu i novinarstvu već tada bili prisutni na većini francuskih sveučilišta, prvi pokušaji da se medijski sadržaji uključe u školski kurikulum javljaju se sredinom šezdesetih godina.

„Godine 1979. različite vladine institucije (ministarstva poljoprivrede, školstva, obitelji, zabave, mladih i sporta) organizirale su eksperiment na nacionalnom nivou. Projekt je obuhvaćao učenike u dobi od 9 do 18 godina, roditelje, učitelje i knjižničare, s ciljem upoznavanja s ulogom televizije u životu mladih. Projekt

'Mladi, aktivni gledatelji' (Jeune Telespectateur Actif - JTA) trajao je do 1983. godine. Nakon dvije godine JTA je ocijenio promjene koje su nastale u odnosu djece i televizije. Prema očekivanju, porastao je opseg znanja o televiziji, a mladi su pokazali i promjene u načinu ocjenjivanja medijskih sadržaja. Više pažnje posvećivali su oblicima poruka, oblicima reprezentacije i prevladavajućim medijskim značenjima. Na kraju eksperimenta 1983. godine, mnogi seminari o vještinama kritičkog gledanja su uključeni u obrazovanje učitelja na različitim nivoima.“ (Erjavec, 2005: 101)

Od 1976. godine medijsko je obrazovanje postalo obavezno u srednjim školama, a od iste se godine u školama provodio *Tjedan tiska* pri čemu to nije obuhvaćalo samo tiskane medije, već i radio te televiziju, a cilj je bio kroz stvaranje medijskih sadržaja različitih žanrova, u suradnji sa samim novinarima, razvijati medijske vještine (Fedorov, 2008: 60). Na inicijativu J. Gonneta francusko Ministarstvo obrazovanja pokrenulo je 1983. godine nacionalni centar medijskog obrazovanja – „Centre de liason de l'insegnement et des moyens d'information“ (CLEMI), koji je imao važnu ulogu u daljnjem razvoju medijskog obrazovanja u Francuskoj (Fedorov, 2008: 60), radeći ne samo s učiteljima i učenicima, već i s instruktorima u klubovima, novinarima i knjižničarima (Fedorov, 2008: 62). Krajem 90-ih naglasak se počinje stavljati i na IKT obrazovanje (Fedorov, 2008: 62).

Šezdesetih se godina razvijaju programi medijskog opismenjivanja i na britanskim sveučilištima, s naglaskom na poseban tip pismenosti koji se bavio velikim ekranima kojima su pokušali obuhvatiti i filmsku i televizijsku pismenost (Fedorov, 2008: 58), iz čega je osamdesetih i devedesetih godina razvijeno medijsko obrazovanje (Martens, 2012: 108). Medijsko obrazovanje postalo je sastavni dio nacionalnog kurikula u Engleskoj i Walesu 1988.-1989. godine. Medijsko obrazovanje postalo je sastavni dio materinskog jezika - Engleskog jezika - za učenike u dobi od 11 do 16 godina, no mediji su bili i sastavni dio drugih predmeta poput stranih jezika, Povijesti, Geografije, Umjetnosti itd. (Fedorov, 2008: 61). Današnji model medijskog obrazovanja u Britaniji osobito je usmjeren na učenike koji se kroz znanje i vlastitim iskustvom korištenja medija medijski obrazuju (Lee, 2010: 5), a veliki je naglasak stavljen i na stvaranje medijskih sadržaja (Lee, 2010: 5).

Slična je povijest razvoja medijske pismenosti zabilježena i u Kanadi u kojoj su već šezdesetih godina u srednjim školama postojali predmeti čiji je cilj bio razvoj filmske pismenosti. Već 1968. godine Kanadani su osnovali i prvu organizaciju koja je okupila medijske edukatore – „Canadian Association for Screen Education: CASE“ (Fedorov, 2008: 58). Medijsko je obrazovanje postalo dio srednjoškolskog obrazovanja 1987. godine u pokrajini Ontario, a važno je spomenuti objavu jedne od najvažnijih knjiga u počecima medijskog obrazovanja – Vodič za

izvore o medijskoj pismenosti (Media Literacy Resource Guide) koju su zajednički objavili Udruženje za medijsku pismenost i Ministarstvo obrazovanja pokrajine Ontario (Fedorov, 2008: 61). Već su tada organizirane radionice i konferencije za nastavnike (Fedorov, 2008: 61). Fedorov (2008: 64) ističe kako je upravo Kanada danas jedna od država s najrazvijenijim programom medijskog obrazovanja. Naime, medijsko obrazovanje danas je sastavni dio kurikula u svim kanadskim pokrajinama (Lee, 2010: 5).

Kada se govori o razvoju medijskog obrazovanja, svakako treba spomenuti i Sjedinjene Američke Države u kojima se začeci medijskog obrazovanja mogu naći već u dvadesetim godinama 20. stoljeća, a osobito treba spomenuti da je od 1958. u njihovim srednjim školama postojao program „Novine u nastavi“ koji se provodio pod pokroviteljstvom Američkog udruženja novinskih izdavača (American Newspaper Publishers Association), a u kojem je sudjelovalo 95000 nastavnika i više od 5 milijuna učenika (Sim, 1977: 75 prema Fedorov, 2008: 59). U SAD-u su djeca već tada snimala vlastite filmove te je čitav program medijskog obrazovanja bio usmjeren na korištenje medijske tehnologije za stvaranje vlastitih sadržaja te za vizualizaciju nastavnih sadržaja, a ne toliko na kritičko promišljanje o medijima (Fedorov, 2008: 58). U samim je počecima smisao medijskog obrazovanja u SAD-u bio pokazati koliko su smiješni i isprazni medijski sadržaji (Walsh, 2006a prema Chen, 2007: 88) te kako bi se djecu zaštitilo od neprimjerenih medijskih sadržaja kojima se ona teško mogu oduprijeti (Chen, 2007: 88). Sedamdesetih godina filmsko obrazovanje postaje medijsko obrazovanje s naglaskom na sve medijske sadržaje te je takav oblik obrazovanja već tada bio prisutan u 35-40% srednjih škola (Fedorov, 2008: 61), no nije postao obvezni predmet niti u osnovnim niti u srednjim školama. Jedan od razloga je i veliki teritorij i broj država u SAD-u jer svaka od njih ima svoj sustav obrazovanja zbog čega je teško donijeti jedinstvenu politiku medijskog obrazovanja pa su unutar SAD-a vrlo važni projekti medijskog obrazovanja izvanobrazovnih institucija (Fedorov, 2008: 61) pri čemu osobito treba istaknuti neprofitne organizacije za medijsko obrazovanje poput Centra za medijsku pismenost i Centra za medijsko obrazovanje (Chen, 2007: 87), ali i „The National Association for Media Literacy Education“. Danas je medijsko obrazovanje sastavni dio obrazovanja u svih 50 država u SAD-u (Fedorov, 2008: 65, Lee, 2010: 6).

3. IZLOŽENOST DJECE I MLADIH MEDIJSKOM SADRŽAJU

Nakon što je u prethodnom poglavlju istaknuta važnost medijskog obrazovanja te je opisan povijesni razvoj medijskog obrazovanja u svijetu, u nastavku rada naglasit će se razlozi zbog kojih je medijska pismenost toliko važna u 21. stoljeću. Jedan od ključnih razloga je prije svega izloženost djece, mladih, ali i odraslih medijskim sadržajima. Naime, pristup informacijama temeljna je značajka demokratskih društava (Mihailidis, 2009a: 38), ali i medijske pismenosti. Pristup medijima i tehničko znanje kako ih koristiti temelj je za druge sastavnice medijske pismenosti – analiziranje i kritičko vrjednovanje te stvaranje vlastitih medijskih sadržaja. Istraživanja diljem svijeta pokazuju da današnja djeca medije koriste praktički već od rođenja (Chaudron, 2015) pa stoga ne trebaju čuditi rezultati istraživanja prema kojima djeca više vremena provode uz medije, nego u školskim klupama. Naime, „od šeste do osamnaeste godine života, za vrijeme osnovne i srednje škole, mladi pred školskom pločom provedu 11000 sati, a 15000 sati provedu pred televizijom“ (Mandarić, 2012: 132). Svake se godine diljem svijeta provode istraživanja o medijskim navikama djece i njihovom pristupu medijima koja pokazuju da danas mnoga djeca imaju pristup različitim medijima te da svake godine raste količina vremena koju djeca provode uz medije (Guth, Kinderwelten 2014; KIM-Studie, 2016; DIVSI U9-Studie, SINUS/DIVSI 2015; Media Perspektiven Basisdaten, 2016; Trend Tracking Kids 2017; KidsVA, 2015 prema vom Orde, Durner, 2017; Ofcom, 2016) čime je ostvaren temelj za razvoj drugih razina medijske pismenosti.

Britansko medijsko regulatorno tijelo Ofcom svake godine provodi opsežna istraživanja o medijskim navikama djece. Usporedbom njihovih izvješća mogu se pratiti trendovi u korištenju medija među maloljetnicima. Istraživanje iz 2016. godine pokazalo je da djeca u dobi od 5 do 15 godina pred televizijskim ekranom provode 13 sati i 36 minuta tjedno, što je za više od sat vremena manje u odnosu na prethodnu godinu (Ofcom, 2016: 5). Te su godine po prvi put zabilježeni i podaci prema kojima djeca u dobi od 5 do 15 godina više vremena provode na internetu nego gledajući televiziju, čak 15 sati tjedno (Ofcom, 2016: 5). Tableti i televizori najčešće su korišteni uređaji pri čemu 44% djece u dobi od 5 do 15 godina posjeduje svoj vlastiti tablet. Istraživanje je pokazalo da svoj vlastiti tablet posjeduje čak 16% djece u dobi od 3 do 4 godine (Ofcom, 2016: 6). Djeci starijoj od 11 godina najvažniji uređaj je mobitel (Ofcom, 2016: 6). Među djecom gotovo svih dobnih skupina, od djece predškolskog uzrasta pa do srednje škole, vrlo je popularan You Tube (Ofcom, 2016: 3), ali i druge društvene mreže pri čemu su

najpopularniji Snapchat i Facebook (Ofcom, 2016: 7). Čak 43% djece u dobi od 10 i 11 godina te 74% djece u dobi od 12 i 13 godina ima otvoren profil na nekoj društvenoj mreži (Ofcom, 2016: 7).

Brojna su istraživanja pokazala da i djeca u Hrvatskoj uz medije provode većinu svog slobodnog vremena, a mnogi se od njih s medijima susreću već u prvoj godini života (Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon, 2017; Ilišin, Bouillet, Gvozdanović, Potočnik, 2013; Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon, 2013; Pregrad i sur., 2010; Sindik, 2012; Sindik, Veselinović, 2010; Miharija, Kuridža, 2010; Mikić, Rukavina, 2006). Istraživanje koje su tijekom 2016. i 2017. godine proveli Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba i Hrabri telefon među 655 roditelja djece u dobi od 18 mjeseci do sedam godina, pokazalo je da „predškolci u prosjeku provode pred ekranom 2,4 sati radnim danom te 3 sata vikendom“. Za razliku od međunarodnih istraživanja koja pokazuju da djeca najviše vremena provode uz tablete, ovo je istraživanje pokazalo da djeca najviše vremena provode gledajući televizijski program. Potom slijede mobitel i tablet. „S prvim rođendanom uz male ekrane vrijeme provodi 40% djece, s dvije godine taj broj penje se na 79%, a s četiri godine elektroničke uređaje koriste gotovo svi (97%).“ (Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon, 2017) Rezultati istraživanja pokazali su da „97,2% djece predškolske dobi gleda televiziju, više od dvije trećine djece koristi mobitel i tablet, 60% djece se koristi računalom, svako četvrto dijete koristi igraće konzole (...) svoj mobitel posjeduje 6% predškolske djece, a čak 4,2% djece posjeduje vlastiti mobitel prije navršene četvrte godine“ (Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon, 2017). Istraživanje je pokazalo i da četvrtina roditelja ne postavlja pravila vezana uz korištenje elektroničkih uređaja, a kod onih koji ih i postavljaju najčešće se odnose na dozvoljeno vrijeme korištenja, a ne toliko na sadržaj (Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon, 2017). Pokazalo se i da „barem ponekad 70% djece koristi TV bez nadzora, 2/3 djece koristi mobitel i računalo bez nadzora, 75% djece koristi tablet bez nadzora“ (Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon, 2017).

Istraživanje koje je za Agenciju za elektroničke medije i Unicef proveo Ipsos Puls Hrvatska 2016. godine, a u kojem je sudjelovalo 1000 roditelja djece u dobi do 17 godina, pokazalo je da, prema iskazu roditelja, 57% djece pred televizorom provodi od jednog do tri sata na dan, pri čemu djeca televiziju najviše gledaju u večernjim satima, i to između 21 i 22 sata. „Gledanje televizije u padu je kod djece starije od 13 godina, a već u dobnoj skupini djece od četvrte do

šeste godine u porastu je gledanje televizijskog sadržaja na pametnim telefonima.“ (Agencija za elektroničke medije, Unicef, 2016)

Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba i Hrabri telefon proveli su istraživanje 2013. godine među 1489 djece u dobi od 11 do 18 godina. Rezultati istraživanja pokazali su da većina djece te dobi ima pristup i koristi internet. Naime, „99% djece ima pristup internetu kod kuće ili u školi, 84% djece i mladih ima pristup internetu na mobitelu, 93% ispitane djece i mladih posjeduje Facebook profil“ pri čemu je čak „68% djece i mladih otvorilo Facebook profil prije 13. godine. Gotovo polovica djece i mladih (47%) posjećuje Facebook za vrijeme nastave.“ (Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon, 2013)

Iako u Hrvatskoj u posljednjih pet godina ne postoji javno objavljeno istraživanje provedeno na reprezentativnom uzorku djece, rezultati navedenih istraživanja pokazuju da su mediji i te kako prisutni u dječjim životima i to od najranije dobi što ukazuje na nužnost medijskog obrazovanja s ciljem razvoja kritičnog stava prema medijskim sadržajima i poticaj na stvaranje vlastitih medijskih sadržaja.

3.1. Zašto je potrebna medijska pismenost?

U prošlom smo poglavlju pokazali ključne trendove u izloženosti djece različitim medijskim sadržajima. Osim zbog velike količine vremena koje djeca provode uz medije, među razlozima za postojanje medijskog obrazovanja i učenja o medijima Len Masterman (1985) ističe važnost prepoznavanja različitih medijskih utjecaja poput oglašavanja i nasilnih sadržaja, ali i utjecaja koji odnosi s javnošću i političari imaju na medije pri čemu će, kako ističe, utjecaj medija i komunikacijskih tehnologija u budućnosti biti sve veći. John Pungente (prema Reichmayr, 2001: 11-12) naglašava i kako se zbog brojnih ideoloških i vrijednosnih poruka koje se prenose putem medija, kao i našeg shvaćanja svijeta koje se često temelji upravo na medijskom izvještavanju, nameće potreba medijskog obrazovanja, a sve s ciljem osnaživanja medijskih korisnika od najranije dobi. Medijsko opismenjivanje mladih postaje ključno za njihovo snalaženje u društvu koje se vrlo brzo mijenja pod utjecajem novih komunikacijskih tehnologija (Lee, 2010: 2).

O potrebi medijske pismenosti i posjedovanju medijskih kompetencija osobito se govori u kontekstu prevencije negativnih utjecaja medijskih sadržaja. Kako bi se medijski korisnici, osobito djeca kao neiskusni korisnici medijskih sadržaja bez životnog iskustva, mogli zaštititi od utjecaja oglašavanja, nasilnih sadržaja, prikaza ljepote i dr. važno je da znaju prepoznati i vrijednovati takve medijske sadržaje. Naime, iako uz medije provode većinu svog slobodnog vremena, djeca, prema istraživanjima vjeruju gotovo svemu što u medijima vide ili pročitaju, a medijski sadržaji nesvjesno i te kako utječu na njihovo ponašanje, ali i oblikovanje stavova i moralnih vrijednosti (usp. Strasburger, Wilson, 2002; Johnson, Cohen, Smailes, Kasen, Brook, 2002; Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger, Wright, 2001; Dietz, Gortmaker, 1985; O’Keeffe, Clarke-Pearson, Council on Communications and Media, 2011).

„Mediji koji su postali moćna industrija, usmjereni isključivo na profit, a djecu tretiraju kao dio potrošača i to s vrlo velikom kupovnom moći, imaju moć upravljanja dječjim odlukama i moć utjecaja na njihovu psihu, što je potpuno suprotno pravima o slobodi djeteta. Zato odrasli, roditelji i škola, trebaju biti posrednici između medijske industrije i djeteta. Razgovorom u obitelji i u školi može se omogućiti djetetu izražavanje misli i stavova o medijskim sadržajima koje svakodnevno konzumiraju putem medija. Obrazovnim sustavom pridonosi se zaštiti djece od štetnih sadržaja u medijima, omogućava se djeci da prema tim sadržajima postanu kritični. U suvremenom konceptu medijskog odgoja to je važno i zato što se time pridonosi prevenciji neprihvatljivih oblika ponašanja kod djece.“ (Erjavec, Zgrabljčić, 2000: 96)

Današnji mediji odrasle, ali i djecu, promatraju isključivo kao potrošače koji će im donijeti profit. Stoga je važno da se djeca kroz medijsko obrazovanje nauče zaštititi od negativnih medijskih utjecaja te kako bi maksimalno iskoristila pozitivne strane suživota s medijima. Upravo zbog toga, u nastavku rada objašnjeni su neki od ključnih razloga zašto je potrebno medijsko obrazovanje od najranije dobi, a osobito unutar obrazovnog sustava: utjecaj oglašavanja i nasilnih sadržaja, ostvarivanje komunikacijskih prava i povećani građanski i politički angažman te korištenje medija u edukativne svrhe, a sve s ciljem poticanja analize i kritičkog vrijednovanja te stvaranja vlastitih medijskih sadržaja.

3.1.1. Od komunikacijskih prava do građanske participacije

Pojava novih komunikacijskih i informacijskih tehnologija omogućila je brže i lakše širenje informacija, no za njihovo su korištenje bitni određeni preduvjeti: mogućnost pristupa novim komunikacijskim i informacijskim tehnologijama, znanje kako se njima koristiti te kritičko

vrjednovanje informacija i medijskih sadržaja dobivenih putem tih tehnologija. Sve to trebalo bi omogućiti medijsko obrazovanje jer bez visoke razine medijske pismenosti kod svih građana, a osobito kod onih najmlađih, nemoguće je u potpunosti koristiti prednosti novih tehnologija, a time i ostvariti vlastita komunikacijska prava. „Komunikacijska prava su temeljna ljudska prava“ koja „jamče pravo na informaciju (Ustav čl. 38, st. 4.), pravo na sudjelovanje u medijima (Ustav čl. 38 st. 2.) i pravo na privatnost (Ustav čl. 35)“ (Boban, 2012: 588).

Pravo na komunikaciju (slobodu izražavanja) jedno je od temeljnih ljudskih prava koje štite brojni međunarodni ugovori, hrvatski zakoni, ali i Ustav RH koji člankom 38. svima jamči pravo na slobodu izražavanja. Među međunarodnim dokumentima svakako treba izdvojiti Opću deklaraciju o pravima čovjeka i Europsku konvenciju za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda (MU NN 18/97, 6/99, 14/02, 13/03, 9/05, 1/06, 2/10, čl. 10), a kad su djeca u pitanju vrlo je važna i Konvencija o pravima djeteta koja ističe da će „dijete imati slobodu izražavanja, i to pravo uključuje slobodu da traži, prima i daje informacije i ideje svih vrsta, bez obzira na granice, bilo usmeno ili pismeno, u štampi, u obliku umjetnosti ili preko bilo kojeg drugog medija po dječjem izboru“ (MU NN 12/93). Mediji trebaju omogućiti da se i glas djece čuje u javnosti, da ih se pita za mišljenje o stvarima koje ih se tiču i da na taj način ostvare svoja puna komunikacijska prava. Osim prenošenja informacija, mediji trebaju informirati djecu o njima važnim temama na način koji će njima biti jednostavan i razumljiv kako bi na taj način i djeca bila informirana i u mogućnosti ostvariti svoja prava u demokratskom društvu. „U suvremenom, informacijskom društvu informacije postaju temeljem procesa javnog informiranja, sastavnog dijela demokratskih i političkih procesa.“ (Boban, 2012: 576)

Demokracija je nezamisliva bez aktivnog i informiranog građanina, a većinu informacija o svijetu koji ih okružuje ljudima omogućuju upravo mediji. Adebisi O. Taiwo (2015: 185) smatra kako bi mladi svakako trebali biti svjesni i uključeni u politička događanja u svojoj okolini. Istraživanja su pokazala povezanost sociodemografskih karakteristika i medijskih navika pojedinca s građanskom participacijom (Quintelier, Hooghe, 2011; Romer, Jamieson, Pasek, 2009 prema Martens, Hobbs, 2015: 121). Pritom građanska participacija uključuje, primjerice, pisanje i dijeljenje bloga o političkim pitanjima ili prosljeđivanje video materijala (Martens, Hobbs, 2015: 121). Iako mladi koriste društvene mreže prije svega za komunikaciju s prijateljima i članovima obitelji, u novije su vrijeme društvene mreže utjecale i na njihovu političku participaciju i angažiranost (Tayie, 2015: 169; Kahne, Lee, Timpany Feezell, 2012: 3). Primjerice, Andrew Kohut (2008 prema Kahne, Lee, Timpany Feezell, 2012: 3) ističe kako

su se mnogi mladi o predsjedničkoj kampanji u Sjedinjenim Američkim Državama 2008. godine informirali putem interneta i društvenih mreža. Razvoj nove tehnologije i društvenih mreža omogućio je medijskim korisnicima jednostavno sudjelovanje u društvu s mogućnošću izražavanja i razmjene mišljenja te stvaranje međusobnog dijaloga. Karakteristike su tzv. participativne kulture rijetke barijere za izražavanje i građansko sudjelovanje, snažna podrška za stvaranje i dijeljenje sadržaja s drugima, mišljenje korisnika da je njihov doprinos važan, kultura u kojoj korisnici osjećaju određeni stupanj društvene povezanosti s drugima te kultura u kojoj svi građani imaju mogućnost sudjelovanja (Jenkins, 2006: 7). Nova participativna kultura nudi mladima „da sudjeluju u raspravama i društvenom životu, da postanu politički lideri čak i samo kroz 'drugi život' koji nude masivne videoigre s više igrača ili online zajednice fanova“ (Jenkins, 2006: 10). No, da bi mogli sudjelovati u društvu, mladi moraju biti medijski pismeni – znati koristiti, stvarati, istraživati, analizirati i vrjednovati medijske sadržaje (Jenkins, 2006). Medijska pismenost je važna za razumijevanje uloge i funkcije medija u demokratskim društvima (Unesco, 2011 prema Begum, 2015: 197). Medijska i digitalna pismenost pojačava građansku i političku participaciju mladih tako da ih potiče da postavljaju prava pitanja, traže informacije o važnim pitanjima, vrjednuju informacije te potiču dijalog s drugima (Martens, Hobbs, 2015: 122). Medijsko obrazovanje priprema učenike da postanu dobri građani na način da naglašavaju ulogu medija u civilnom društvu, ističu važnost informiranog glasača te odgovornog, svjesnog i aktivnog sudionika u lokalnim, nacionalnim i globalnim zajednicama (Mihailidis, 2009b: 7). Građani moraju biti sposobni prikupiti i analizirati informacije, razviti mišljenje i dijeliti ga s drugima (Mihailidis, Thevenin, 2013: 6).

Željko Pavić i Antun Šundalić (2015: 129) ističu da se politička participacija može smatrati dijelom socijalnog kapitala. Pritom koncept socijalnog kapitala, koji je izvorno oblikovan u sociologiji (Šalaj, 2003: 134), podrazumijeva „ukupnost aktualnih i potencijalnih resursa koje pojedinac može mobilizirati na temelju svog članstva u određenim organizacijama ili na temelju društvenih veza u koje je uključen“ (Bourdieu, 1986: 248 prema Šalaj, 2003: 129). Socijalni kapital podrazumijeva da pojedinci na temelju odnosa i povezanosti s ljudima mogu lakše riješiti probleme, odnosno ostvariti određene ciljeve. Robert David Putnam, jedan od najvažnijih teoretičara u ovom području, pad političke participacije (socijalnog kapitala) povezo je s televizijom „koja depolitizira građane i oduzima im jedan dio vremena potrebnog za politički i građanski angažman“ (Pavić, Šundalić, 2015: 129). Takva su se razmišljanja promijenila pojavom interneta i društvenih mreža jer „interaktivnost i mogućnost izbora sadržaja i informacija koje će se pratiti mogu dovesti do mogućnosti političkog uključivanja

onih pojedinaca koji se osjećaju isključenim i razočaranim formalnim kanalima političke participacije“ (Corrigan-Brown, Wilkes, 2014 prema Pavić, Šundalić, 2015: 130). Unatoč tome, i danas postoje oprečna razmišljanja o tome koliko mediji zapravo pospješuju i potiču građansku participaciju, a koliko je potiskuju.

3.1.2. Proizvodnja medijskih sadržaja

Jedan oblik političke participacije svakako predstavlja stvaranje vlastitih sadržaja od strane medijskih korisnika. Razvoj tehnologije, osobito one digitalne (Buckingham, 2007), uz koju djeca odrastaju od najranije dobi omogućio je da djeca više nego ikad stvaraju vlastite medijske sadržaje. No, zbog tromosti odgojno-obrazovnog sustava, osobito promjena unutar tog sustava, velika je vjerojatnost da će se djeca s proizvodnjom medijskih sadržaja susresti izvan obrazovnog sustava, bilo unutar vlastitih domova ili u sklopu izvannastavnih aktivnosti (Hobbs, 2004: 50). Proizvodnja sadržaja znači ne samo znati koristiti određene medije za stvaranje vlastitih sadržaja (pisanih, vizualnih, auditivnih ili audiovizualnih), već razumjeti kako ih i kada povezivati te znati koje su metode prikladne za određenu publiku, u određene svrhe i pod određenim okolnostima (Scheibe, Rogow, 2012: 50). Proizvodnja medijskih sadržaja mora poticati kritičko razmišljanje o medijima (Hobbs, 2004: 49). David Buckingham (2003 prema Orłowski, 2006: 178) ističe da učenike ne treba samo poticati da budu kritični prema medijskim porukama, već ih istovremeno treba poticati i da budu kreativni i da stvaraju vlastite sadržaje.

Kontinuirani razvoj tehnologije i alata za komuniciranje pa tako i stvaranje sadržaja, više nego ikad prije potiče na zajedničku suradnju nastavnika i učenika jer je gotovo nemoguće od nastavnika očekivati detaljno poznavanje svakog novog alata, no on mora poznavati barem osnovne stvari (Scheibe, Rogow, 2012: 50). Brojna su istraživanja pokazala da se ključne vještine medijske pismenosti najbolje stječu praktičnim aktivnostima (Scheibe, 2004) na temelju vlastitoga medijskog iskustva (Bilici, 2014: 76). Hobbs (1998 prema Cheung, 2016: 70) ističe da mnogi nastavnici smatraju da mladi ne mogu postati kritični korisnici medijskih sadržaja dok god sami ne iskuse proces stvaranja medijskih sadržaja. Istodobno stvaranje medijskih sadržaja čini učenje i nastavu iskustvenom, praktičnom, kreativnom, izražajnom i zabavnom (Kellner, Share, 2007: 61).

3.1.3. Analiza i kritičko vrjednovanje medija i medijskih sadržaja

Medijska pismenost je prije svega vještina analiziranja medijskih poruka i njihovog kritičkog sagledavanja (Silverblatt, 2001; Pungente, 1996: 9). Naime, krajnji cilj medijske pismenosti je kritičko razumijevanje koje „uključuje sposobnost pretraživanja, odabira i analiziranja informacija i sadržaja, razumijevanje medijske okoline, ali i ekonomskog i društvenog razvoja unutar kojeg su ti sadržaji kreirani i podijeljeni drugima“ (Pérez-Tornero i sur., 2010: 1). Upravo je razvijanje vještina kritičkog razmišljanja o okolini koju sve više oblikuju mediji jedan od najvažnijih kriterija da se postane obrazovana osoba (Silverblatt, 2001) pri čemu razumijevanje poruke među medijskim korisnicima ovisi o društvenim i kulturnim čimbenicima (Volčić, 2003: 38).

Kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja važno je za informirano građanstvo (Danish Technological Institute, European Association for Viewers Interests, 2011: 1; Bulger, 2012: 84), a kritička medijska pismenost prije svega podrazumijeva kritički i selektivni pogled na sadržaje popularne kulture, kritički odabir i proučavanje medijskih sadržaja te korištenje kritičkih vještina u proizvodnji vlastitih medijskih sadržaja (Luke, 1999 prema Ostrow, 2003: 23). Od medijski pismenih osoba zahtijeva se složena analiza medijskih sadržaja svih žanrova, a ne jednostavno dekodiranje riječi i doslovno shvaćanje tiskanih izvora (Burroughs i sur., 2009: 156). Zbog, prije svega zabavnog i informativnog karaktera medijskih poruka, učenici rijetko samostalno razvijaju vještine kritičkog razmišljanja (Scheibe, Rogow, 2012: 47) te stoga važnu ulogu u tom procesu imaju nastavnici koji trebaju pomoći učenicima u razvoju kritičkog razmišljanja i pritom paziti da im ne nameću vlastita razmišljanja (Scheibe, Rogow, 2012: 47; Ostrow, 2003: 23). „Cilj kritičkog mišljenja nije isprazno i negativno kritiziranje, nego argumentirano i razborito mišljenje.“ (Miliša, Ćurko, 2010: 70) Len Masterman (1994 prema Kellner, Share, 2007: 65) ističe da je glavni cilj medijskog obrazovanja kritička autonomija kako bi učenici kritički vrjednovali medije samostalno, a ne samo kad su s nastavnicima. Iako današnji mladi bolje poznaju medije i novu tehnologiju, nastavnici su ti koji posjeduju vještine kritičkog razmišljanja te imaju puno više životnog iskustva koje mogu prenijeti učenicima (Nightingale, 2007: 30). Stoga je upravo medijsko obrazovanje, ističe Warren Nightingale (2007: 30), područje u kojem nastavnici i učenici mogu podjednako razmjenjivati znanje.

Za razvoj medijske pismenosti važno je pet ključnih elemenata kritičkog mišljenja (Scheibe, Rogow, 2012: 25). Znatiželja i želja za postavljanjem pitanja jedan je od ključnih elemenata prema kojem pojedinac odbacuje pojednostavljivanja i traži sve moguće dokaze prije donošenja zaključka (Scheibe, Rogow, 2012: 25). Kontinuirani angažman u procesu ispitivanja drugi je element koji pretpostavlja da kritični pojedinac kontinuirano analizira i evaluira informacije, kako one s kojima se slaže tako i one koje su mu sumnjive (Scheibe, Rogow, 2012: 25). Osobe s razvijenim kritičkim mišljenjem su izrazito skeptične, jasno razlikuju činjenice od mišljenja te su vrlo otvorene i spremne mijenjati svoja razmišljanja na temelju dokaza (Scheibe, Rogow, 2012: 25).

Medijsko obrazovanje ne znači imati prave odgovore, već postavljati prava pitanja (Nightingale, 2007: 30). Američka nacionalna organizacija za medijsko obrazovanje (National Association for Media Literacy Education – NAMLE) postavila je ključna pitanja koja su potrebna za analizu medijskih sadržaja. Navedena se pitanja mogu podijeliti u tri ključna segmenta: publika i autorstvo, poruke i značenje te prikaz u medijima i stvarnost (Scheibe, Rogow, 2012: 39). U prvom je dijelu važno ispitati tko je kreirao određenu poruku i s kojom svrhom, tko je ciljana publika, tko je platio za tu poruku, tko bi mogao imati koristi od te poruke, koga bi ona na bilo koji način mogla oštetiti, zašto bi ta poruka mogla biti važna pojedincu, koje bi radnje morao poduzeti pojedinac pri odgovaranju na poruku (Scheibe, Rogow, 2012: 39). Pri analizi poruke važno je istražiti njezin sadržaj, koje se vrijednosti, ideje, informacije i stajališta njome prenose; koje su informacije izostavljene iz poruke, a koje bi mogle biti važne; koje su tehnike korištene, s kojim razlogom, kako različiti ljudi mogu na drugačiji način interpretirati poruku, na koji način pojedinac interpretira poruku i što može naučiti o samome sebi na temelju svoje reakcije ili interpretacije (Scheibe, Rogow, 2012: 39). U trećem je dijelu vrlo važno analizirati kada je poruka nastala, na koji je način poslana publici te radi li se o činjenici, mišljenju ili nečem trećem; koliko je poruka pouzdana i na temelju čega pojedinac to misli te tko su izvori informacija, ideja i tvrdnji (Scheibe, Rogow, 2012: 39).

Istraživanja pokazuju da analiziranje medijskih sadržaja u srednjoj školi kod učenika pojačava vještine razumijevanja i pisanja (Hobbs, Frost, 2003 prema Hobbs, 2004: 46). Zahvaljujući medijskoj pismenosti građani postaju svjesni da medijske poruke stvaraju, prodaju i distribuiraju medijski konglomerati te da poruke utječu na mišljenja, stavove i ponašanja pojedinca (Burroughs i sur., 2009: 155).

3.1.4. Utjecaj nasilnih sadržaja

Kada se govori o utjecaju medija na djecu, osobito na njihovo ponašanje, i važnosti medijskog obrazovanja od najranije dobi, veliku pozornost znanstvenika privlači utjecaj nasilnih sadržaja na televiziji, u crtanim filmovima, filmovima, sportskim prijenosima, glazbenim spotovima, reklamama, videoigrama, informativnim sadržajima itd., a istraživanja pokazuju da su takvi sadržaji osobito prisutni u medijskim sadržajima namijenjenima djeci (Vijeće za komunikacije i medije – Američka pedijatrijska akademija, 2009). Dok znanstvenici poput Williama Jamesa Pottera (1999: 69 prema Kanižaj, Ciboci, 2011: 16), nasilje u medijima definiraju kao „povredu nečije fizičke ili emocionalne dobrobiti“, publici je „presudni čimbenik u procjeni je li neki događaj nasilan ili ne vizualni prikaz nasilja“ (Potter, 1999: 76 prema Kanižaj, Ciboci, 2011: 16).

Na temelju velikog broja istraživanja koja su desetljećima provođena na temu nasilja u medijima, razvijene su brojne teorije koje svaka na svoj način objašnjavaju kako nasilje u medijima utječe na medijske korisnike. Neke od njih ističu da bi izloženost nasilju u medijima moglo potaknuti imitiranje i nasilno ponašanje medijskih korisnika (teorija o socijalnom učenju, teorija o prijenosu stanja uzbuđenosti – tzv. „excitation transfer theory“, skript teorija, priming teorija), druge ističu pozitivne strane izloženosti medijskim sadržajima poput „pročišćenja“ negativnih osjećaja (teorija o katarzi), ali i poticanja prosocijalnog ponašanja (efekt bumeranga, teorija o inhibiciji), treće da izloženost nasilju dovodi do navikavanja na nasilje i smanjenje empatije prema žrtvama nasilja (teorija o navikavanju), a četvrte pak da izloženost nasilju može potaknuti iskrivljenu sliku svijeta i povećani osjećaj straha (teorija o kultiviranju), a počiniteljima nasilja poslužiti kao opravdanje za vlastite zločine (teorija o racionalizaciji) (Kirsh, 2006; Kunczik, Zipfel, 2007; Valković, 2010; Kanižaj, Ciboci, 2011). Upravo je oponašanje nasilnog ponašanja ono što najviše zabrinjava stručnjake. Istraživanja pokazuju da će osobe češće imitirati ponašanje onih likova u čiju stvarnost, odnosno vjerodostojnost više vjeruju (Kirsh, 2006: 165). Također, češće će oponašati one osobe i sadržaje koji su slični uvjetima iz njihova vlastita života (Kirsh, 2006: 165). Čak i nasilje u sportskim prijenosima i glazbenim spotovima može potaknuti oponašanje neprimjerenih oblika ponašanja što ne treba čuditi osobito kad su u pitanju djeca koja upravo među sportašima i glazbenicima pronalaze svoje najveće idole (Kirsh, 2006; Roberts, Christenson, Gentile, 2003). Poticaj, ali i učenje nasilnog ponašanja, danas osobito dolazi iz svijeta videoigara. Samo podaci

prema kojima čak 89% videoigara sadrži nasilne sadržaje (Children Now, 2001 prema Gentile, Anderson, 2003), u akcijskim videoigrama svake su minute prosječno ubijene 2,3 osobe, a u pucačinama čak 23,8 njih (Thompson, Haninger, 2001: 594), pokazuju koliko je nasilje u videoigrama učestala pojava, a zbog ključnih elemenata poput identifikacije, nagrađivanja, kontinuiranog slijeda nasilja, cjelovitog slijeda agresivnih radnji i ponavljanja smatra se da nasilje u videoigrama ima puno veći utjecaj nego nasilje u drugim medijskim sadržajima (Gentile, Anderson, 2003 prema Bilić, 2010: 266).

Iako su, kada primjerice govorimo o utjecaju nasilja u crtanim filmovima na djecu, potrebna daljnja istraživanja zbog rezultata brojnih istraživanja koji s jedne strane pokazuju da takvi sadržaji potiču djecu na nasilno ponašanje, te drugih istraživanja koja nisu zabilježila takve oblike ponašanja (Hapkiewicz, 1979), danas se ističe nekoliko ključnih učinaka izloženosti medijskih korisnika nasilnim sadržajima u medijima: navikavanje na nasilje, strah, smanjenje empatije prema žrtvama nasilja te oponašanje nasilnog ponašanja (Potter, 1999; Kirsh, 2006). S ciljem zaštite djece od nasilnih sadržaja, hrvatski Pravilnik o zaštiti maloljetnika u elektroničkim medijima (NN 28/15) predviđa da se „programi za koje je vjerojatno da bi mogli narušiti fizički, mentalni ili moralni razvoj maloljetnika ili ugroziti njegov integritet, samopoimanje, samopoštovanje ili identitet emitiraju u kodiranom obliku, pružatelj medijske usluge je obvezan osigurati da ih je moguće prepoznati pomoću vizualnog simbola koji se emitira neposredno prije početka programa“ pri čemu se pod vizualnim simbolima podrazumijevaju dobne oznake 12, 15 i 18. Kako bi olakšala urednicima kategorizaciju sadržaja unutar navedenih dobnih oznaka, Agencija za elektroničke medije je 2016. godine izdala „Preporuke za zaštitu djece i sigurno korištenje elektroničkih medija“. „Preporuke bi trebale pomoći i roditeljima u odabiru primjerenog audiovizualnog sadržaja i medijskom obrazovanju njihove djece, kao i sudionicima u obrazovnom procesu u kreiranju nastave i obrazovnih sadržaja i alata.“ (Agencija za elektroničke medije, 2016: 4)

No, osim navedenih oblika nasilnih sadržaja, u posljednje vrijeme niti jedan oblik nasilja u medijima ne izaziva toliko pozornosti javnosti, ali i stručnjaka, kao elektroničko nasilje pri čemu se pod elektroničkim nasiljem podrazumijeva „bilo kakav oblik višestruko slanih poruka internetom ili mobitelom čiji je cilj povrijediti, uznemiriti ili na bilo koji drugi način oštetiti dijete, mlade ili odrasle“ (Pregrad i suradnici, 2010). Istraživanja (Ipsos, Reuters, 2012; Microsoft, 2012; Hinduja, Patchin, 2016) pokazuju da je elektroničko nasilje sve češće prisutno među djecom i mladima, kako u inozemstvu tako i u Hrvatskoj. Naime, istraživanja provedena

u Hrvatskoj potvrdila su da su i djeca u Hrvatskoj često žrtve, ali i počinitelji elektroničkog nasilja (Pregrad i suradnici, 2010; Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba, Hrabri telefon, 2013; Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu, 2013). Trenutačno najrelevantnije domaće istraživanje koje su 2013. godine proveli Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba i Hrabri telefon, a u kojem je sudjelovalo 1489 djece u dobi od 11 do 18 godina,

„pokazalo je da je 12,1% djece doživjelo nasilje na Facebooku, a 9,6% njih ponašalo se nasilno. Svako drugo dijete uključeno u nasilje putem Facebooka izjavilo je da bi prihvatili zahtjev za prijateljstvom od nepoznatih osoba. Istraživanje je pokazalo i da su djeca koja su uključena u nasilje putem Facebooka češće spremna otići na susret s nepoznatom osobom koju su upoznali na Facebooku.“ (prema Ciboci, 2014: 17)

U Hrvatskoj su djeca često predmet ismijavanja na društvenim mrežama unutar različitih grupa mržnje čije su glavne karakteristike usmjerenost prema većem broju ljudi, kratkog su trajanja, koriste se brojne psovke i vulgarni izrazi, u njima se djevojke najčešće optužuje za promiskuitet, a dječake se naziva „kretenima“ i „retardiranima“ pri čemu veću netrpeljivost pokazuju simpatizeri takvih grupa, nego osnivači, a osobe protiv kojih su grupe pokrenute, najčešće su imenovane punim imenom i prezimenom (Ciboci, 2014). Uz edukaciju roditelja, nastavnika i stručnih suradnika, podizanje razine osviještenosti o problemu elektroničkog nasilja u društvu, nadzor i postavljanje jasnih pravila, ključno u prevenciji elektroničkog nasilja je medijsko opismenjivanje djece, odnosno uključivanje takvih sadržaja u obvezno obrazovanje djece u Hrvatskoj (Ciboci, 2014: 21).

3.1.5. Djeca i oglašavanje

Osim zabrinutosti stručnjaka zbog utjecaja nasilnih sadržaja u medijima na djecu, velika se pozornost pridaje i utjecaju oglašavanja, prije svega na one najmlađe. Mnogi su se znanstvenici kroz povijest bavili analizom utjecaja oglašavanja na djecu, a sama su djeca „meta“ marketinških stručnjaka već više od sto godina (Gunter i sur., 2014: 1). Svake se godine velike svote novaca troše na oglašavanje usmjereno prema djeci (Kunkel i sur., 2004), a razvijene su i brojne tehnike kako da oglasi koji su usmjereni prema djeci budu što učinkovitiji. Cilj je animacije, fantazije, brzih pokreta i glazbe privući i zadržati pozornost djece i pobuditi njihovo zanimanje za proizvod koji se oglašava (Maher, Hu, Kolbe, 2006; Schneider, 1987; Van Evra, 1998 prema Blumberg, Williams, Kelley, 2014: 163). Djeca su oglašivačima zanimljiva zbog tri ključna razloga: djeca imaju veliki utjecaj na potrošnju svojih roditelja, posjeduju vlastiti

džeparac kojim mogu samostalno raspolagati, a i „djeca su budući potrošači koji će postati samostalni potrošači kada odrastu“ (Kuterovac Jagodić, 2005: 13).

Pozornost znanstvenika osobito privlače istraživanja kojima je analizirano kada djeca u potpunosti shvaćaju namjeru oglasa. Pamela Mason (2012: 86) ističe da se sposobnost djece za razumijevanje oglasa obično opisuje u dvije faze: prva u kojoj dijete razlikuje oglase od drugih vrsta sadržaja te druga u kojoj je dijete sposobno shvatiti persuazivnu namjeru oglasa. Istraživanja su pokazala da djeca tek u dobi od šest godina razlikuju oglase od ostalih medijskih sadržaja (Levin i sur., 1982 prema Mason, 2012: 6), a persuazivnu namjeru oglasa počinju shvaćati tek djeca starija od 8 godina (Buckingham, 2009; Gunter i sur., 2005; John, 1999a, 1999b, 2008; Kunkel, Gantz, 1992; Kunkel i sur., 2004; Young, 2003 prema Ali, Blades, 2014: 17), a prema nekim istraživanjima čak i djeca starija od 10, pa i 11 godina (Chan, 2000; Levin i sur., 1982; Macklin, 1987; Mallalieu, Palan, Laczniak, 2005 prema Owen i sur., 2007: 619). Do tada mnogi smatraju da ih oglasi tek žele nasmijati, zabaviti ili pokazati određene proizvode (Wilson, Weiss, 1992). Što djeca imaju više potrošačkoga iskustva, osobito onog negativnog, više su skeptična prema samim oglasima (Ward, Wackman, Wartella, 1977; Oates, Blades, Gunter, Don, 2003 prema Chu, Blades, Herbert, 2014: 42). Shvaćanje persuazivne namjere oglasa znanstvenici su povezali i s povećanom sposobnosti kritičkog vrjednovanja samih oglasa (Boush, Friestad, Wright, 2009; Friestad, Wright, 1994; John, 1999a, 1999b, 2008; Moore, 2004; Moses, Baldwin, 2005; Smith, Atkin, 2003 prema Ali, Blades, 2014: 18).

Iako je većina marketinških kampanja usmjerena prema djeci preko tradicionalnih medija, osobito preko televizije (Oates, Newman, Tziortzi, 2014: 118), u novije se vrijeme oglašavanje prema djeci sve više usmjerava preko interneta i videoigara kao medija uz koje djeca provode najviše vremena (Ofcom, 2016). Znanstvenici su utvrdili i da je djeci prepoznavanje oglasa još i teže kada se radi o oglasima na internetu (Ali i sur., 2009 prema Li, Pickering, Ali, Blades, Oates, 2014). Sve veću brigu izazivaju i tehnike oglašavanja koje nisu toliko očite poput prikrivenih oglasa umetnutih u crtane filmove ili igrice (Oroz Štancl, 2014), koje djeca vrlo često ne prepoznaju kao oglase (Owen, Lewis, Auty, 2014), a zbog zabavnog karaktera takvih sadržaja, niti ne zauzimaju potreban obrambeni stav (Staiano, Calvert, 2014: 220).

Oglašavanje usmjereno prema djeci osobito zabrinjava kada je u pitanju oglašavanje prehrambenih proizvoda, osobito onih nezdravih (vidi više u: Boyland, Harrold, Kirkham, Halford, 2014), ali i alkohola (Gunter, 2014). Osim namjeranih učinaka oglasa koji podrazumijevaju prodaju proizvoda, oglasi često izazivaju i nenamjeravane učinke poput

konzumacije alkohola ili cigareta, potiču stereotipe te utječu na percepciju vlastitoga tijela (Gunter, Oates, Blades, 2005: 140).

I sami roditelji često pokazuju zabrinutost zbog velike količine oglasa kojima su gotovo svakodnevno izložena njihova djeca, ali ih brinu i karakteristike takvih oglasa te njihovo „promoviranje specifičnih proizvoda koje roditelji smatraju neprimjerenima djeci“ (Oates, Newman, Tziortzi, 2014: 115). Iako su istraživanja pokazala da oglasi utječu na djecu i njihovu želju za određenim proizvodom, važnu ulogu u potrošačkom ponašanju djece imaju vršnjaci i obitelj (Cram, Ng, 1999; Jensen, 1995 prema Oates, Newman, Tziortzi, 2014: 119). Upravo stoga velika odgovornost leži na roditeljima koji kroz razgovor s djecom trebaju istaknuti one negativne strane oglašavanja i podučiti djecu njihovoj persuazivnoj namjeri (Buijzen, 2007 prema Buijzen, 2014: 145), dok sama zabrana nikad nije rješenje jer je zbog velike količine vremena koju djeca svakodnevno provode uz medije oglase teško zaobići u potpunosti.

Zbog nedostatka potrošačkog iskustva, ali i nerazumijevanja svrhe oglasa, zakonski propisi koji reguliraju oglašavanje osobito štite djecu. Pritom se mogu uočiti velike razlike među državama. Primjerice, Norveška i Švedska su zabranile oglašavanje usmjereno prema djeci mlađoj od 12 godina te su u potpunosti zabranile oglase u dječjim programima, dok su u Australiji zabranjeni oglasi tijekom programa za djecu predškolske dobi (Gunter, Oates, Blades, 2005: 140). U Hrvatskoj Pravilnik o zaštiti maloljetnika u elektroničkim medijima (NN 28/15, čl. 5) osobito štiti maloljetnike tako da se zabranjuje

„izravno ih poticati na kupnju ili najam proizvoda i usluga, i to maloljetnike osobno ili preko roditelja ili drugih osoba od njihova povjerenja (...) U programima koji su namijenjeni maloljetnicima u audiovizualnim komercijalnim komunikacijama u vezi s hranom i pićima čija se pretjerana uporaba u općoj prehrani ne preporučuje, ne smiju se koristiti poznate javne osobe kao ni popularni likovi iz animiranih i igranih filmova. (...) Reklamiranje alkoholnih pića ne smije biti usmjereno na maloljetnike, a osobito ih se ne smije prikazivati kako konzumiraju alkohol. U audiovizualnoj komercijalnoj komunikaciji maloljetnike se ne smije nerazborito niti privlačno prikazivati u za zdravlje i/ili život opasnim situacijama.“

Upravo se medijsko obrazovanje često navodi kao jedini mogući način zaštite medijskih korisnika, osobito djece, od oglašavanja te kako bi donosili informirane odluke prije same kupnje proizvoda (Armstrong, Brucks, 1988; Kennedy, 2004; Rogers, 2002 prema Eagle, 2007).

3.1.6. Edukativna strana medija

Među pozitivnim medijskim utjecajima treba izdvojiti sadržaje koji mogu obogatiti živote djece, promijeniti nezdrave vrste ponašanja, poticati inkluziju i toleranciju, smanjiti razliku između društvenih slojeva, pridonijeti razvoju i civilnom društvu, potaknuti maštu i kreativnost te proširiti obrazovanje i znanje (Kolucki, Lemish, 2013). Upravo je korištenje medija u odgoju i obrazovanju jedna od najvažnijih pozitivnih strana medija. Zbog sve češćeg korištenja tehnologije, odnosno medija među najmlađom populacijom, čak i za vrijeme nastave (Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon, 2013), nastavnici, odgajatelji i svi koji sudjeluju u procesu obrazovanja djece i mladih trebali bi, zbog činjenice da uz njih provode toliko vremena, koristiti medije što je više moguće u obrazovne svrhe. Naime, razvoj tehnologije omogućio je jednostavnije, ali i zanimljivije načine učenja. Djeci se školski sadržaji mogu prikazati pomoću video, audio i foto materijala. „Učenici više nisu ograničeni zidovima učionica i znanjem pojedinih udžbenika.“ (Walker Tileston, 2004: 1) Korištenje medija u nastavi povećava motiviranost učenika za nastavno gradivo i omogućuje njegovo lakše shvaćanje, ali i potiče učenike na dodatno usavršavanje. Marko Pranjić (2005) naglašava kako su funkcije medija u nastavi vizualiziranje složenih nastavnih sadržaja, širenje geografskih, povijesnih, osobno-društvenih iskustvenih obzorja učenika; didaktička redukcija sadržaja te nastava koja je usredotočena na učenika. Pranjić (2005) ističe i kako se mediji mogu koristiti u svim fazama nastavnog procesa – na početku sata kao motivacija, tijekom sata kao pomoć u stjecanju novih znanja te na kraju sata kao evaluacija.

Najčešće korišteni medij u obrazovanju je film. Riječ je o medijskom žanru koji je već desetljećima dio sustava obrazovanja.

„Nastavni film kao takav dio je vizualne nastave, a od toga proizlazi da se treba koristiti samo u slučajevima gdje odgovara određenom cilju. (...) Nastavni film ne zamjenjuje nastavnika. On je samo dobar instrument u njegovim rukama, a taj instrument koliko god da je savršen i uspješan neće dati najbolje rezultate ako kvaliteta onoga koji upravlja njime ne bude na određenoj visini. Sat na kojem se koristi nastavni film treba povećati aktivnost učenika i razvijati kod njih ostale psihičke procese. (...) U rukama nastavnika on treba povećati učinak nastavnog rada i pobuditi veće zanimanje za te nastavne sadržaje kod učenika, a ujedno ih osposobiti za samostalno uočavanje bitnih elemenata pri donošenju pravilnih zaključaka.“ (Pavlovski, 1987: 169-170)

Zbog važnosti filma u životima djece i mladih, mnogi ističu važnost videodružina u školama koje bi djecu trebale potaknuti na dodatno samoobrazovanje, ali i povećati njihovu ljubav i

strast prema medijima, osobito prema filmu (Gabelica, 2008). Mnogi stručnjaci važnost pridaju i edukativnim obrazovnim emisijama na televiziji koje i te kako mogu obogatiti nastavno gradivo. Korištenje televizijskih emisija zahtijeva od nastavnika brojne pripreme: upoznavanje sa sadržajem emisije, pripremanje dopunskih materijala i nastavnih sredstava, snimanje emisije te pripremanje učenika na gledanje emisije (Pavlovski, 1987: 170), a televizijski sadržaji povećavaju razumijevanje i raspravu među učenicima, omogućuju učenje putem različitih stilova, povećavaju motivaciju i entuzijazam učenika te promoviraju učinkovitost nastavnika (EDC's Center for Children and Technology, 2004: 2). Sadržaji za djecu moraju biti namijenjeni djeci i prilagođeni njihovoj dobi, trebaju uzimati u obzir cjeloviti razvoj djece, moraju biti pozitivni i naglašavati kvalitete te se trebaju baviti potrebama i sposobnostima sve djece, uključujući najugroženije skupine (Kolucki, Lemish, 2013). Ključni čimbenici o kojima ovisi hoće li dijete nešto naučiti gledajući televizijske sadržaje su način prezentiranja (dijete će teško nešto zapamtiti ili naučiti ako se odjednom prezentira prebrzo i previše informacija), djetetovo postojeće znanje i interesi, razlozi gledanja televizije, stupanj koncentracije prilikom gledanja sadržaja, način na koji su sadržaji producirani (Gunter, McAleer, 2002: 54), a vrlo je važno, osobito za onu mlađu djecu, koristiti tehnike ponavljanja televizijskih sadržaja jer ono pospješuje djetetovo učenje (Kirkorian, Wartella, Anderson, 2008: 51).

Svakako treba spomenuti i digitalne medije koji „u obrazovanju nalaze različite primjene: od nastavnih programa za učenje i vježbe, od baza podataka i alata preko igara za učenje, pokusa i simulacija do kompleksnih komunikacijskih i kooperacijskih okruženja“ (Nadrljanski, Nadrljanski, Bilić, 2007: 530). Novi oblici učenja omogućuju veću fleksibilnost u učionicama – školska ploča više nije središnje mjesto, već takvi oblici učenja omogućuju da djeca mogu sjediti u krugu, raditi u grupama i na taj način razmjenjivati mišljenja, rješavati zadatke i slično (Joshi, 2012: 34). Zbog velikih mogućnosti koje pružaju, digitalni se mediji mogu koristiti na svim razinama obrazovanja – od vrtića preko osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja pa sve do fakultetskog obrazovanja i tzv. cjeloživotnog učenja. Brojne su prednosti korištenja digitalnih medija u obrazovanju. Nadrljanski, Nadrljanski i Bilić (2007: 528) ističu da se korištenjem interaktivnih multimedijjskih sustava

„kvalitetno poboljšava komunikacija između korisnika i računala; (...) istodobno djelovanje na više osjetila pomoću obrazovnih sadržaja omogućava se razvitak raznih kognitivnih stilova i učenici su više zainteresirani za učenje u odnosu na druge aktivnosti; prikaz sadržaja je zanimljiviji, pragmatičan i doprinosi usvajanju znanja u različitim situacijama; interaktivni multimedijalni sustavi omogućavaju transfer znanja istodobnim djelovanjem na više osjetila, a time se ubrzava proces usvajanja gradiva;

mногоstrukim kodiranjem i modeliranjem moguće je stvaranje realnih i kompleksnih situacija i prikaz nastavnog sadržaja iz drugih perspektiva, u različitim kontekstima i na više razina apstrakcije; usvajanje pojmova potiče učenikovu/studentovu aktivnost, a rješavanje problema koje nudi program motivira učenika/studenta na učenje.“

Kada govorimo o internetu kao nepresušnom izvoru informacija, svakako treba spomenuti i brojne edukativne video uratke koji, koristeći se slikom, zvukom i tonom, prenose znanja iz različitih područja. Danas se čak i na Youtube-u, kojeg mnogi smatraju isključivo sredstvom zabave, mogu pronaći, primjerice, lekcije iz Matematike, ali i drugih nastavnih predmeta (na hrvatskome jeziku) koje su nerijetko snimili sami nastavnici kako bi pomogli djeci¹. Gledanost tih uradaka pokazuje da su djeci takvi sadržaji i te kako potrebni. I društvene se mreže mogu koristiti u obrazovne svrhe (Raut, Patil, 2016; Rajesh, Michael, 2015) jer na njima djeca mogu pronalaziti i razmjenjivati informacije i znanje.

Važnu ulogu u obrazovanju imaju i videoigre. Osim što potiču i razvijaju misaone procese, asocijativno mišljenje, intuiciju, logičke i matematičke sposobnosti, videoigre dovode do bolje koordinacije pokreta, a mogu biti i vrlo korisna pomagala u učenju (Laniado, Pietra, 2005: 44). Iako je edukativnih videoigara brojčano puno manje, pomoću takvih igrica djeca mogu učiti računalne operacije, gramatiku, ali i sve drugo što svakoga dana uče u školi.

Mogućnosti korištenja medija u nastavi su brojne, no da bi ih bilo moguće iskoristiti, nužno je prije svega da su škole tehnološki opremljene medijima i medijskim sadržajima te da su nastavnici, neovisno o predmetu koji predaju, educirani kako medije koristiti u nastavnom procesu te da su i sami medijski pismeni kako bi mogli na kvalitetan način sudjelovati u medijskom obrazovanju djece.

3.2. Uloga roditelja i škole u medijskom opismenivanju učenika

Hobbs (2004: 45) ističe da bi u ranoj dobi djece medijsko obrazovanje osobito trebalo biti usmjereno prema roditeljima kako bi se roditeljima ukazalo na važnost selekcije programa (i medijskih sadržaja), postavljanje pravila o korištenju medija te razvoj komunikacijskih

¹ Dobar primjer za to su predavanja iz Matematike nastavnika Tonija Miluna uz koja su odrasla mnoga djeca u Hrvatskoj. Primjer predavanja: <http://www.youtube.com/watch?v=P2IG4WXtxUU>. Stranici pristupljeno 2. travnja 2014.

strategija s ciljem koištenja medija kao obrazovnog sredstva. Naime, važnu ulogu u medijskom opismenjivanju djece od najranije dobi imaju roditelji koji trebaju raditi na vlastitom medijskom opismenjivanju jer „u protivnom, medijski nepismeni roditelji ne mogu pomoći svojoj djeci u ostvarivanju željenih ciljeva“ (Bilici, 2014: 77). Ibrahim Bilici (2014: 77) smatra da roditelji trebaju prije svega biti uključeni u odnos djece i medija, nadzirati ih, zaštititi, razgovarati s njima o medijskim sadržajima, postaviti pravila ponašanja, ali i osnaživati ih u korištenju medijskih sadržaja. Roditelji moraju biti svjesni da djeca oponašaju ono što vide tako da i oni sami moraju poštivati pravila ponašanja koja očekuju od svoje djece (Bilici, 2014: 78). Roditelji moraju ograničiti i sebi i djeci vrijeme korištenja medijskih sadržaja, ali i neprimjerene medijske sadržaje (osobito nasilne), trebaju paziti i da djeca prvo ispune sve svoje obaveze uključujući zadaću, a tek potom koriste različite medije, roditelji i djeca trebaju zajedno pratiti medije, ali i paziti da ne pretjeraju u ograničenjima jer to može potaknuti loš odnos roditelja i djece, ali i nepoštivanje pravila (Bilici, 2014: 78).

Za uspješno medijsko opismenjivanje nužna je suradnja nastavnika, školskih djelatnika, medijskih stručnjaka i roditelja (Potter, 2005: 321 prema Bilici, 2014: 75). No, veliki je problem što se ni roditelji ni nastavnici koji djecu pripremaju za život i snalaženje u svim životnim okolnostima ni sami ne znaju pravilno služiti medijima i kritički analizirati medijske poruke (Livingstone, Van Couvering, Thumim, 2005; Ciboci, Osmančević, 2015) te se taj nedostatak znanja i te kako odražava na mlađim generacijama koje sve više koriste medije, a da ih pritom nitko ne usmjerava i nadzire na koji se način služe medijima (Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon, 2013; Duerager, Livingstone, 2012). Upravo bi tu najvažniju ulogu trebale imati obrazovne institucije na kojima je, ističe Hobbs (1994 prema Inan, Temur, 2012: 271), najveća odgovornost za medijsko opismenjivanje djece. Upravo obrazovne institucije trebaju biti vodiči učenicima u njihovom svakodnevnom korištenju medijskih sadržaja (Bilici, 2014: 76).

Hobbs (2004: 43-44) ističe da među samim nastavnicima u školama postoje različiti razlozi zbog kojih oni medijski opismenjuju učenike – od poticanja kreativnosti i samoizražavanja, preko učenja o ekonomskim, političkim, kulturnim i društvenim pitanjima djelovanja medija pa do korištenja medija samo kao načina na koji će učenike motivirati za nastavne sadržaje. Sadržaji kojima će se medijski opismenjivati djecu moraju „uključivati cjelovit pristup medijima, što znači uključenje svih medijskih oblika i svih vidova masovnoga komuniciranja (od povijesti do učinaka)“ (Erjavec, Zgrabljic Rotar, 2000: 105). No, veliki je problem što

kreatori obrazovnih politika u mnogim državama ističu kako je školski sustav već pretrpan te da su predmeti poput Građanskog odgoja i Informatike važniji od medijskog obrazovanja (Buckingham, 2002). Kao dobar primjer uključenosti medijske pismenosti u obrazovni sustav, Hobbs (2004: 47) ističe državu Teksas u Sjedinjenim Američkim Državama u kojoj unutar nastave Engleskoga jezika, od 4. do 12. razreda, učenici uče razumijevati, analizirati i stvarati medijske sadržaje, a medijska pismenost uključena je i u završni ispit (analiziranje persuazivnih tehnika oglašavanja) koji svi učenici te savezne države moraju položiti prije nego maturiraju. Medijska pismenost u nastavi potiče čak i one neaktivne učenike na veće sudjelovanje i angažman u nastavi (Scheibe, 2004: 68), a Scheibe navodi i da roditelji znaju reći kako jedino o čemu im djeca pričaju kada dođu iz škole tijekom školske godine su upravo lekcije o medijskoj pismenosti. Navodi i da su nakon satova medijske pismenosti sami učenici propitivali različita pitanja iz područja medijske pismenosti dok gledaju televiziju ili čitaju novine kod kuće (Scheibe, 2004: 68).

Erjavec i Zgrabljic također ističu i da ključnu ulogu u državama u kojima medijsko obrazovanje još nije razvijeno imaju školski pedagozi i učitelji. Naime, „stručnjaci (npr. Boeckmann, 1992; Pungente, 1999 prema Erjavec, Zgrabljic, 2000: 104) tvrde da ključni poticaj za uvođenje odgoja za medije mora doći iz redova učitelja, jer će samo tako taj odgoj biti uspješno ostvaren u svakodnevnoj nastavi“. Veliku pomoć nastavnicima u školama mogu pružiti i školski knjižničari (Baker, 2004). Da bi nastavnici uvidjeli prednosti i ugradili medijsku pismenost u svoju nastavu, oni prvo sami moraju postati svjesni temeljnih znanja i praksi iz tog područja (Scheibe, 2004: 62). Važno im je pružiti podršku, prije svega u vidu njihova osobnog obrazovanja. Nastavnici sami tijekom svog obrazovanja moraju steći temeljna teorijska i praktična medijska znanja kako bi o njima mogli predavati učenicima te je stoga nužno osigurati im treninge medijske pismenosti (Scheibe, 2004: 61; Considine, 2002 prema Inan, Temur, 2012: 271). Učiteljski fakulteti, ali i fakulteti na kojima se obrazuju nastavnici koji će medijske sadržaje imati u okviru svojih satnica, moraju uvesti takve sadržaje u izvedbene planove studijskih programa (Erjavec, Zgrabljic Rotar, 2000: 104). Osim usavršavanja tijekom studija, nastavnicima je nužno omogućiti i cjeloživotno obrazovanje budući da je riječ o području koje se stalno razvija. „Odgoj za medije zahtijeva neprestano prilagođavanje dinamičkim promjenama medija. Obrazovanje na tome području ovisno je o financijskim sredstvima i velikoj motiviranosti učitelja za neprestano obnavljanje i prilagođavanje znanja.“ (Erjavec, Zgrabljic, 2000: 104) Nastavnicima svakako treba omogućiti i pristup knjigama i drugim izvorima s ciljem daljnjeg osobnog razvoja (Thoman, 2003: 283).

4. MEDIJSKO OBRAZOVANJE U SVIJETU I HRVATSKOJ

U trećem smo poglavlju istaknuli važnost medijske pismenosti u današnjem društvu te naglasili da ključnu ulogu u medijskom opismenjivanju imaju, prije svega, obrazovne institucije. U nastavku rada opisat će se trenutačno stanje medijskog obrazovanja u svijetu i Hrvatskoj.

4.1. Medijsko obrazovanje u svijetu

Len Masterman (1994 prema Erjavec, 2005) ističe četiri ključna modela medijskog obrazovanja u europskim obrazovnim sustavima: medijsko obrazovanje kao specijalizirani predmet; medijsko obrazovanje kao dio različitih predmeta poput Povijesti, Geografije, Jezika; medijsko obrazovanje kao slobodna aktivnost te medijsko obrazovanje kao dio postojećeg predmeta, obično materinskog jezika. Upravo se potonji model primjenjuje i u Hrvatskoj. Mnoge europske države davno su prepoznale važnost medijskog obrazovanja i uključile ga u školski kurikulum, najčešće kao dio većeg broja različitih predmeta ili u sklopu materinskog jezika. Velika Britanija, Finska, Norveška, Švedska i Njemačka samo su neke od njih (ANR TRANSLIT COST, 2014).

Alice Y. L. Lee (2010: 5) ističe da se razvoj medijskog obrazovanja u državama može podijeliti u nekoliko kategorija. Prvu čine države s naprednim stupnjem razvoja medijskog obrazovanja poput Australije, Kanade, Finske, Danske, Norveške, Francuske, Švicarske, Švedske i Ujedinjenog Kraljevstva. U tim su državama postavljeni temelji za medijsko obrazovanje u nacionalnim ili regionalnim kurikulumima, bilo kao obvezni bilo kao izborni predmet. Drugu kategoriju čine države u kojima je medijsko obrazovanje dobro razvijeno, no ovisi prije svega o naporima pojedinaca i podršci agencije (Lee, 2010: 5). Među takve je države Lee uvrstila Sjedinjene Američke Države i Njemačku. Treću skupinu čine države u kojima je medijsko obrazovanje tek u povojima poput Japana, Filipina, Indije i Rusije (Lee, 2010: 5).

Istraživanje provedeno 2014. godine među državama članicama Europske unije pokazalo je da u 70% država članica postoji neki oblik medijskog obrazovanja na prvom stupnju obrazovanja (u osnovnoj školi), u 75% država u nižem drugom stupnju (niži razredi srednje škole), te u 80%

država na višem drugom stupnju obrazovanja (viši razredi srednje škole) (Hartai, 2014: 57). Istraživanjem su uočene značajne promjene u odnosu na 2001. godinu, na temelju istraživanja koje su tada proveli Buckingham i Domaille (Hartai, 2014: 57), jer tada u mnogim državama nisu zabilježeni programi medijskog obrazovanja. Istraživanje iz 2014. pokazalo je da je u nižim razredima srednje škole medijsko obrazovanje kao zaseban predmet prisutan samo u Sloveniji i Slovačkoj. U višim razredima srednje škole zabilježen je u nešto većem broju država kao zaseban predmet (u Slovačkoj, Mađarskoj, Rumunjskoj, Danskoj, Estoniji i Škotskoj) (Hartai, 2014: 62). U državama u kojima je medijsko obrazovanje zastupljeno unutar školskog kurikulumu, pokazalo se da je najčešće uklopljeno u materinski jezik. Uočena je i česta zastupljenost medijskih tema u predmetima koji pokrivaju vizualnu umjetnost, građanski odgoj i IKT predmete (Hartai, 2014: 65). I istraživanje koje je provedeno 2014. godine u sklopu ANR TRANSLIT COST projekta pokazalo je da je u većini europskih država medijsko-informacijska pismenost dio obrazovnog sustava, uglavnom kao međupredmetna tema (Trültzsch-Wijnen, Murru, Papaioannou, 2017: 97).

Za provođenje kvalitetnog programa medijskog obrazovanja u školama važno je adekvatno obrazovanje nastavnika koji su zaduženi za njegovu provedbu. Formalno obrazovanje nastavnika u području medijskog obrazovanja prije svega ovisi o prisutnosti, odnosno izostanku politika medijskog obrazovanja u državi (McDougall, Türkoğlu, Kanižaj, 2017: 133). Na visokoobrazovnoj razini rijetke su države koje imaju preddiplomski i diplomski studij u području medijske i medijsko-informacijske pismenosti. Među takvim se državama mogu izdvojiti Bugarska, Danska, Finska, Mađarska i Poljska (McDougall, Türkoğlu, Kanižaj, 2017: 139). Diplomski studij u tom području imaju Belgija, Italija, Portugal, Slovačka i Turska (McDougall, Türkoğlu, Kanižaj, 2017: 139). No, predmeti iz tog područja zabilježeni su u većini europskih država izuzev Bosne i Hercegovine, Cipra i Litve (McDougall, Türkoğlu, Kanižaj, 2017: 139). Osim u samom obrazovnom sustavu, velike se razlike mogu uočiti i u dostupnosti nastavnih materijala i izvora. Belgija, Češka, Finska, Njemačka, Grčka i Italija izdvojene su kao države s brojnom literaturom, s naglaskom na digitalne materijale, u kojima su nastavnici nagrađeni za najbolje praktične primjere; a Austrija, Francuska, Mađarska, Poljska, Portugal, Španjolska, Nizozemska i Velika Britanije su također države s brojnim nastavnim materijalima, ali u nešto manjem opsegu u odnosu na prve (McDougall, Türkoğlu, Kanižaj, 2017: 144). Iako je, kako ističu Julian McDougall, Nurcay Türkoğlu i Igor Kanižaj (2017: 147), posljednjih godina uočen značajan pomak, u Bosni i Hercegovini, Bugarskoj, Srbiji, Cipru, Hrvatskoj i Slovačkoj drastično nedostaje nastavnih materijala.

Uz formalno obrazovanje u većini država u Europskoj uniji vrlo važnu ulogu u medijskom opismenjivanju ima i izvaninstitucionalno obrazovanje među kojima osobito treba istaknuti udruge civilnog društva koje održavaju predavanja i seminare, provode istraživanja te objavljuju važne publikacije u tom području (Matović, Juraite, Gutiérrez, 2017, McDougall, Türkoğlu, Kanižaj, 2017). Njihova je uloga osobito važna u mediteranskim te u državama istočne i jugoistočne Europe (Matović, Juraite, Gutiérrez, 2017). Treba istaknuti i važnost medijskih regulatora koji u mnogim državama imaju važnu ulogu u medijskom obrazovanju – od financiranja projekata u tom području, do provođenja istraživanja i objavljivanja publikacija. Među njima svakako treba izdvojiti „Office of Communications“ (Ofcom) iz Velike Britanije te „Finnish Centre for Media Education and Audiovisual Media“ (MEKU) iz Finske (Matović, Juraite, Gutiérrez, 2017). U državama sjeverne Europe važnu ulogu imaju i javne te sveučilišne knjižnice koje su glavni akteri medijskog obrazovanja izvan obrazovnog sustava (Matović, Juraite, Gutiérrez, 2017). Matović, Juraite i Gutiérrez (2017: 171) navode primjer Danske u kojoj javne knjižnice organiziraju tečajeve medijske pismenosti, ali se i unutar njih održavaju filmski klubovi za djecu. Zahvaljujući velikim kompanijama koje djeluju unutar pojedinih država (poput Applea i Microsofta u Belgiji) u nekima od njih jaka je uloga privatnog sektora u promicanju medijske pismenosti, dok je u drugima njihova uloga svedena tek na minimum (Irska, Ujedinjeno Kraljevstvo, Danska) (Matović, Juraite, Gutiérrez, 2017).

Europske države razlikuju se i prema postojanju pravnog okvira za razvoj medijskog obrazovanja. Tako Maria del Mar Grandio, Sirin Dilli i Brian O'Neil (2017: 121) ističu Bosnu i Hercegovinu, Srbiju, Latviju i Rumunjsku kao države s najnižim stupnjem zastupljenosti medijske pismenosti unutar pravnih akata. Naime, u njima niti jedan zakon ne definira medijsku pismenost te je u njihovim pravnim aktima naglasak na digitalnoj i informacijskoj pismenosti. Države poput Francuske, Velike Britanije, Njemačke, Irske i Španjolske pravno reguliraju medijsku pismenost, najčešće kroz zakone o komunikacijama (del Mar Grandio, Dilli, O'Neil, 2017: 123). U većini tih država postoji i nacionalno ili regionalno tijelo zaduženo za područje medijske pismenosti.

Iako u većini europskih država ne postoje statistike o količini financijskih sredstava koje se usmjeravaju na medijsko obrazovanje, Piermarco Aroldi, Miguel Vicente Marino i Norbert Vrabec (2017: 207) ističu da su nacionalne vlade još uvijek glavni izvor financiranja projekata iz područja medijsko-informacijske pismenosti, a važnu ulogu imaju i nevladine neprofitne organizacije, ali i akademske institucije koje financiraju brojne projekte te objavljuju značajan

broj publikacija u tom području (Aroldi, Vicente Marino, Vrabc, 2017). Izvješća nacionalnih država pokazuju i da se više financira nabava digitalne opreme i informacijske tehnologije, nego projekti medijsko-informacijskog opismenjivanja (Aroldi, Vicente Marino, Vrabc, 2017: 209).

Kao što je vidljivo iz prethodno rečenog, još uvijek postoji velika nejednačenost u razvoju, ali i prepoznatoj važnosti medijskog obrazovanja među europskim državama. Dok je u nekim državama u potpunosti prepoznata važnost medijskog opismenjivanja, i od strane države koja ga je uključila u obrazovni sustav, ali i unutar izvaninstitucionalnog obrazovanja među kojima svakako treba istaknuti udruge civilnog društva koje u gotovo svim europskim državama imaju važnu ulogu u opismenjivanju medijskih korisnika, u drugim je državama medijska pismenost još uvijek u povojima. Upravo one trebaju slijediti primjere razvijanja programa medijskog obrazovanja u državama u kojima su se takvi modeli pokazali kao iznimno uspješni, a među kojima svakako treba izdvojiti skandinavske države. Kakva je situacija po pitanju medijskog obrazovanja u Hrvatskoj, analizirat ćemo i objasniti u nastavku rada.

4.2. Medijsko obrazovanje u Hrvatskoj

Kao i u mnogim državama Europske unije (vidi Pérez-Tornero, 2014; ANR TRANSLIT COST, 2014), i u Hrvatskoj se medijsko obrazovanje djece ostvaruje primarno kroz materinski jezik, odnosno kroz medijsku kulturu koja je jedna od predmetnih sastavnica Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi. Osim formalnog obrazovanja, važnu ulogu u medijskom opismenjivanju ima i neformalno obrazovanje, pri čemu osobito treba istaknuti udruge civilnog društva koje posljednjih godina mnogo rade na medijskom opismenjivanju djece i mladih, ali i roditelja, učitelja, odgajatelja i stručnih suradnika u odgojno-obrazovnim ustanovama. Kanižaj je u izvješću za Europsku komisiju istaknuo da u Hrvatskoj postoje 33 ključna dionika važnih u području medijske pismenosti u Hrvatskoj među kojima čak 14 dolazi iz civilnog društva (European Audiovisual Observatory, 2016: 206).

Kanižaj i Viktorija Car su 2015. godine, u sklopu *ANR TRANSLIT Media and Information Literacy policies in Europe*, napravili prvo mapiranje medijske i informacijske pismenosti u Hrvatskoj. U projektu je sudjelovalo 29 europskih država. U svom izvješću Kanižaj i Car (2015:

23) ističu da se po pitanju razvoja politike medijskog obrazovanja malo toga napravilo od stjecanja državne samostalnosti 1991. godine. Smatraju da se proteklih 26 godina učenike tek djelomično poticalo na pristupanje i stvaranje medijskih sadržaja, dok su izostale aktivnosti vezane uz analizu i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja (Kanižaj, Car, 2015: 23). U izvješću su naglasili i kako je „Hrvatska još uvijek jedna od članica Europske unije bez službene politike obrazovanja za medije“ (Kanižaj, Car, 2015: 20) te „kako se pojam medijskog obrazovanja zapravo uopće ne koristi u službenim dokumentima RH. (...) Također, ni jedan zakon ne predviđa službeno tijelo koje bi se bavilo planiranjem, regulacijom i evaluacijom aktivnosti vezanih uz obrazovanje za medije.“ (Kanižaj, Car, 2015: 28)

No, Hrvatska je u isto vrijeme i jedina država Europske unije u kojoj se o medijskoj pismenosti raspravljalo u Saboru. Naime, Ured pravobranitelja za djecu, u suradnji s Društvom za komunikacijsku i medijsku kulturu te udrugom Suradnici u učenju, organizirao je prvu tematsku sjednicu o medijskoj pismenosti „Medijska pismenost za sigurnost djece u svijetu medija i interneta“ koja je 10. veljače 2014. godine održana u Hrvatskom saboru. „Time je Hrvatska postala prva država članica Europske unije u kojoj su o tom važnom problemu današnjice raspravljali saborski zastupnici, predstavnici izvršne vlasti, znanstvenici i stručnjaci, zainteresirana javnost te članovi više udruga civilnoga društva koje djeluju na području medijske pismenosti i medijskoga odgoja.“ (Dkmk.hr, 2014) Sjednicu su zajednički organizirala tri saborska odbora: Odbor za informiranje, informatizaciju i medije, Odbor za obrazovanje, znanost i kulturu te Odbor za obitelj, mlade i sport. Tom su prilikom donesene i preporuke kojima se potiče da medijska pismenost dobije mjesto u javnim politikama i hrvatskome obrazovnom sustavu, da se svojoj djeci i mladima osigura pristup tradicionalnim, elektroničkim i novim medijima, ali i da mediji stvaraju pozitivne i kvalitetne sadržaje.

Važnost medijske pismenosti prepoznali su i stručnjaci i znanstvenici u Hrvatskoj. Proteklih su godina provedena važna istraživanja o potrebi medijske pismenosti iz perspektive građana Republike Hrvatske, roditelja, nastavnika i stručnih suradnika, ali i same djece. Prvo i zasad jedino javno objavljeno reprezentativno istraživanje javnoga mnijenja o medijskom odgoju proveli su 2013. godine Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu te agencija za istraživanje tržišta, medija i javnog mnijenja Ipsos Puls. Rezultati istraživanja, u kojem je sudjelovalo 1080 ispitanika, pokazali su da čak 62% hrvatskih građana smatra da bi u obrazovni sustav trebalo uvrstiti medijski odgoj čija bi svrha bila podučavanje učenika o korištenju medija i odnosu prema medijskim sadržajima (Ciboci, Kanižaj, Labaš, 2015). Među građanima

Republike Hrvatske koji smatraju da bi medijsko obrazovanje trebalo postati dio hrvatskoga obrazovnog sustava, njih čak 55,2% smatra da bi medijsko obrazovanje trebalo biti dio drugih predmeta. Da bi medijsko obrazovanje trebalo biti poseban predmet u školama najviše se zauzimaju građani s osnovnoškolskim obrazovanjem, potom oni s fakultetskim obrazovanjem i na posljednjem su mjestu građani sa srednjoškolskim obrazovanjem. Gotovo 42,7% hrvatskih građana smatra da bi s medijskim obrazovanjem trebalo započeti od 5. do 8. razreda osnovne škole, 22,6% građana smatra da bi s medijskim obrazovanjem trebalo započeti od 1. do 4. razreda osnovne škole, dok 15% građana smatra da bi s medijskim obrazovanjem trebalo započeti u srednjoj školi, odnosno u vrtiću. Istraživanje je pokazalo i da 48,4% hrvatskih građana smatra da su za medijsko obrazovanje djece jednako odgovorni roditelji te odgajatelji u vrtićima, odnosno učitelji u školama, dok 41,7% građana smatra da su za medijsko obrazovanje odgovorni prije svega roditelji (Ciboci, Kanižaj, Labaš, 2015: 173-175). Iako roditelji imaju važnu ulogu u medijskom opismenjivanju djece, istraživanje je pokazalo da, primjerice, čak 69,2% roditelja djece u dobi od 0 do 3 godine starosti ne razgovara s djecom o sadržajima koje vide u medijima. Što su djeca starija, roditelji sve više razgovaraju s njima o medijskim sadržajima – to čini čak 74,8% roditelja djece u dobi od 4 do 6 godina, 75,3% roditelja djece u dobi od 7 do 10 godina, 89,8% djece u dobi od 11 do 14 godina te 87,7% roditelja djece u dobi od 15 do 17 godina (Ciboci, Kanižaj, Labaš, 2015: 175). Istraživanje je osobito važne rezultate dalo među ispitanicima od 10 do 19 godina, kojima bi medijsko obrazovanje bilo i namijenjeno. Naime, čak 67,6% djece u toj dobi smatra da bi medijsko obrazovanje trebalo biti dio obrazovnog sustava pri čemu 46% njih smatra da bi medijsko obrazovanje trebalo biti poseban predmet u školama, a čak 64,1% djece u toj dobi smatra da bi s medijskim obrazovanjem trebalo započeti od 5. do 8. razreda (Ciboci, Kanižaj, Labaš, 2015: 174-175).

Iste je godine i Telecentar u sklopu velikoga europskog projekta objavio istraživanje „Medijska pismenost u Hrvatskoj“ u kojem je sudjelovao 1141 ispitanik među kojima su bili studenti (36%), učenici srednjih škola (33%), nastavnici srednjih (5%) i osnovnih škola (5%), profesori na fakultetu (4%), učitelji razredne nastave (4%); 10% ispitanika je bilo „zaposleno izvan formalnog obrazovanja, dok je 3% ispitanika nezaposleno, a ostale kategorije predstavljaju manje od 1% ispitanika“ (Čižmar, Obrenović, 2013: 7). Rezultati su pokazali da se većina ispitanika „slaže s tvrdnjom da je medijska pismenost jedna od ključnih kompetencija 21. stoljeća“ (Čižmar, Obrenović, 2014: 9). Među kompetencije koje spadaju u područje medijske pismenosti ispitanici su istaknuli „komunikacijske i prezentacijske vještine, osnove vizualnih

komunikacija, kompetencije prikupljanja i obrade informacija, njihove kritičke analize i korištenja društvenih mreža“, ali i „kompetencije fotografiranja i obrade fotografije, snimanja i montaže videa i snimanja i obrade zvuka“ (Čižmar, Obrenović, 2014: 9). Velike su razlike uočene između starijih i mlađih ispitanika. Tako su, primjerice, kompetencije kritičke analize medijskih informacija puno važnije ispitanicima od 30 do 65 godina (76%), nego mlađima u dobi od 15 do 18 godina (22%) (Čižmar, Obrenović, 2013: 10-11). Većina ispitanika smatra da medijsku pismenost treba razvijati u sklopu učiteljskih fakulteta, no ponovno su uočene razlike među ispitanicima:

„Odrasli u velikom postotku ističu potrebu za programom medijske pismenosti na učiteljskim studijima (73%) i u sklopu pedagoško-psihološke izobrazbe (62%). Najveći broj mladih u dobi od 15 do 18 godina se u potpunosti slaže s potrebom posebnog predmeta medijske pismenosti u srednjim školama (37%), dok su se mladi u dobi od 19 do 29 godina složili s odraslima i kao prioritet vide medijsku pismenost na učiteljskim studijima (52%).“ (Čižmar, Obrenović, 2013: 13)

Među prioritete razvoja medijskog obrazovanja, ispitanici su izdvojili obuku učitelja i nastavnika za provedbu kurikuluma (63%), modernizaciju opreme (61%) i međunarodnu suradnju (58%) (Čižmar, Obrenović, 2014: 13). Istraživanje je pokazalo da je „između 70% i 81% ispitanika zainteresirano za programe medijskog osposobljavanja i usavršavanja“ pri čemu je najviše ispitanika „zainteresirano za srednju razinu obrazovnog programa iz snimanja i montaže videa (326 ili 38%), srednju razinu iz fotografiranja i obrade fotografija (320 ili 37%) i srednju razinu iz snimanja i obrade zvuka (315 ili 37%)“ (Čižmar, Obrenović, 2013: 15-16).

Budući da djeca koriste medije od najranije dobi, važno je što o potrebi medijskog obrazovanja misle sami roditelji. Istraživanje koje je provedeno 2013. godine, a u kojem je sudjelovalo 837 roditelja djece predškolske dobi iz 15 gradskih vrtića na području Grada Zagreba, pokazalo je da 68,1% njih smatra da je djeci od najranije dobi potrebno medijsko obrazovanje da nauče kako se koristiti medijima i kako razlikovati dobre od loših medijskih sadržaja, a 69,1% roditelja smatra da bi s medijskim obrazovanjem trebalo započeti već u vrtiću (Ciboci, Kanižaj, Labaš, 2014: 62). Unatoč tome, 46,1% roditelja smatra da u škole ne bi trebalo uvesti poseban predmet koji bi se bavio samo medijskim obrazovanjem. Kada bi postojao poseban predmet koji bi se bavio samo pitanjem medijskog obrazovanja, a radilo bi se o izbornom predmetu, 42,1% roditelja djece predškolske dobi upisalo bi svoje dijete na njega, 21,7% roditelja ne bi, a njih 36,2% izjasnilo se da ne zna. To je istraživanje pokazalo i da čak 72,9% roditelja smatra da bi roditelji, odgajatelji i učitelji trebali djecu medijski obrazovati. No, gotovo četvrtina roditelja (23,3%) smatra da je to samo njihova obaveza (Ciboci, Kanižaj, Labaš, 2014: 61-62).

Forum za slobodu odgoja je 2013. godine proveo istraživanje u 11 zemalja jugoistočne Europe u kojem je sudjelovalo 4283 mladih, 32 predstavnika medija, 39 predstavnika organizacija mladih te sedam predstavnika medijskih organizacija (Gospodnetić, Morić, 2013: 1). „Istraživanje je pokazalo da gotovo sve medijske organizacije rade ili su radile na projektima usmjerenima na mlade, ali je u većini slučajeva riječ o općenitom ili aktivističkom pristupu društvenim problemima, a ne o povećanju medijske pismenosti.“ (Gospodnetić, Morić, 2013: 3) Koliko su mladi nekritički prema medijima pokazuje podatak prema kojem 57,1% mladih nikada ili rijetko sumnja u istinitost određene vijesti u medijima, ali i da su sadržaji na radiju i televiziji pouzdani i točni. „S druge strane, društvene mreže smatraju se nepouzdanima i netočnima.“ (Gospodnetić, Morić, 2013: 3)

„Mladi u Hrvatskoj imaju tehničke vještine potrebne za korištenje medija, posebice interneta, ali nedostaje im svijest o društvenim problemima i aktivizmu. Kod mladih u Hrvatskoj slabo je razvijena sposobnost kritičkog razumijevanja, posebno o političkim temama, što je rezultat površnog političkog obrazovanja i nedostatka demokratske kulture, ali i nerazvijenog istraživačkog novinarstva te nedostatka kvalitetnog sadržaja u medijima.“ (Gospodnetić, Morić, 2013: 3)

Najnovije istraživanje proveo je Odjel za komunikologiju s Hrvatskih studija. U istraživanju provedenom 2015. godine 60% mladih do 25 godina te starijih od 25 godina bez djece je čulo za medijsku pismenost, a njih čak 90% „smatra da je 'djeci i roditeljima potrebno trajno obrazovanje o tome kako mediji mogu utjecati na razvoj djece“ (Labaš, 2017: 40). Najodgovornijima u medijskom obrazovanju djece njih 44% navelo je roditelje, 37% nastavnike u osnovnim i srednjim školama, 9% odgajatelje u vrtićima, 7% stručnjake za medije te 3% profesore na fakultetima (Labaš, 2017: 40).

Sva navedena istraživanja pokazuju da postoji visoka razina svijesti o važnosti medijskog obrazovanja u Hrvatskoj i da je ono, prema mišljenju ispitanika različitih dobnih skupina, prijeko potrebno ne samo djeci, već i odraslima – roditeljima, bakama i djedovima, ali i svima onima koji aktivno sudjeluju u odgoju i obrazovanju djece od najranije dobi. U Hrvatskoj djeca o medijima uče u osnovnoj školi, u sklopu nastave Hrvatskoga jezika, o čemu će više riječi biti u sljedećem poglavlju.

4.2.1. *Medijsko obrazovanje u hrvatskome obrazovnom sustavu*

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14), školske ustanove dužne su „poticati i unapređivati intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj učenika te im osigurati stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i stručnih kompetencija i osposobiti ih za život i rad (...) u doba suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, znanstvenih spoznaja i dostignuća“. Stoga školske ustanove imaju, ili bi barem trebale imati, važnu ulogu i u medijskom opismenjivanju djece i mladih budući da su mediji postali sastavni dio njihovih života te je dobro poznavanje karakteristika medija, ali i kritičkog znanja o medijskim sadržajima, nužno za život u informacijsko-komunikacijskom dobu.

Nacionalni okvirni kurikulum temeljni je dokument koji „predstavlja osnovne sastavnice predškolskoga, općega obveznoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja, uključujući odgoj i obrazovanje za djecu s posebnim odgojno-vreobrazovnim potrebama“ te „služi kao temelj za izradbu predmetnih kurikuluma, ali i ostalih kurikulumskih dokumenata (smjernice za primjenu kurikuluma, priručnici za nastavnike, priručnici za roditelje, standardi za izradbu udžbenika i ostalih nastavnih materijala, standardi i mjerila za vrjednovanje kvalitete učeničkih postignuća i rada škola i dr.)“ (Fuchs, Vican, Milanović Litre, 2011: 16). Glavni odgojno-obrazovni ciljevi kurikuluma su razvijanje kompetencija koje bi učenike trebale osposobiti za život i rad u suvremenom društvu, između ostaloga, prema zahtjevima „suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija“ (Fuchs, Vican, Milanović Litre, 2011: 23). Kurikulum predviđa razvoj osam ključnih kompetencija – komunikaciju na materinskom jeziku, komunikaciju na stranim jezicima, matematičke kompetencije i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i matematici, učiti kako učiti, socijalne i građanske kompetencije, inicijativnost i poduzetnost, digitalne kompetencije te kulturnu svijest i izražavanje. Upravo su posljednje dvije važne u kontekstu medijskog opismenjivanja djece. Prema Nacionalnome okvirnom kurikulumu (Fuchs, Vican, Milanović Litre, 2011: 17) digitalne se kompetencije odnose na

„osposobljenost za sigurnu i kritičku upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije za rad u osobnomu i društvenomu životu te u komunikaciji. Njezini su ključni elementi osnovne informacijsko-komunikacijske vještine i sposobnosti: upotreba računala za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjenu informacija te razvijanje suradničkih mreža putem interneta.“

Kompetencija „kulturna svijest i izražavanje“ „odnosi se na svijest o važnosti stvaralačkoga izražavanja ideja, iskustva i emocija u nizu umjetnosti i medija, uključujući glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost“ (Fuchs, Vican, Milanović Litre, 2011: 17). I u Smjernicama za strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije (MZOŠ, 2012: 9) također je naglašeno da učenici tijekom obveznog obrazovanja moraju steći vještine „samoizražavanja kroz različite medije uz korištenje svojih urođenih sposobnosti“. No, važnost medijske pismenosti je u potpunosti prepoznata tek donošenjem Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije koja je usvojena u Hrvatskome saboru u listopadu 2014. godine. Osim što se medijska pismenost navodi među ključnim kompetencijama, Strategija (NN 124/14) predviđa da je pri izradi kurikularnih dokumenata važno osigurati „uvođenje novih sadržaja kojima će se razvijati informacijska, financijska i medijska pismenost“ te „osigurati trajnu potporu programa dječjeg medijskog stvaralaštva u vrtićima, osnovnim i srednjim školama te poticati razvoj novih školskih medijskih projekata“.

4.2.2. Medijska kultura u nastavi Hrvatskoga jezika

U Hrvatskoj ne postoji zaseban predmet u školama koji se bavi medijskim odgojem djece. Naime, u Hrvatskoj je medijska kultura, uz hrvatski jezik, književnost i jezično izražavanje, tek jedna od predmetnih sastavnica Hrvatskoga jezika. Kroz nastavu Hrvatskoga jezika učenici stječu „osnove čitalačke, medijske, informacijske i međukulturne pismenosti što je preduvjet osobnomu razvoju, uspješnom školovanju, cjeloživotnom učenju te kritičkom odnosu prema nizu pojava u društvenom i poslovnom životu“ (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta: Hrvatski jezik – prijedlog, 2016: 3). Medijski sadržaji prisutni su i u brojnim „izvannastavnim aktivnostima, na satu razrednika, kroz aktivnosti knjižničara, kroz stvaranje školskih časopisa te primjerice filmskih ili novinarskih družina“ (Kanižaj, Car, 2015: 20).

„Ključne kompetencije, koje uključuju i one digitalne, navedene su i unutar tehničkih i informatičkih predmeta, kao i unutar međupredmetnih tema. Međutim, ukoliko se fokus stavi samo na medijsku kulturu, što i jest slučaj u NOK-u, ishodi učenja medijske pismenosti ne mogu se postići jer medijska kultura ne pokriva sve njezine aspekte: pristup medijima, mogućnost analize i kritičkog vrjednovanja medijskih sadržaja te mogućnost proizvodnje novih medijskih sadržaja. Već spomenuti NOK na svojih 296 stranica medije spominje 25 puta (NOK, 2011), ali ni jednom u široj perspektivi.“ (Kanižaj, Car, 2015: 27)

Glavne zadaće medijske kulture su, prema Nastavnome planu i programu za osnovnu školu (Vican, Milanović Litre, 2006: 25), razvijanje sposobnosti komunikacije s medijima - kazalištem, filmom, televizijom, radijem, tiskom, stripom i računalom; recepcija kazališne predstave, filma, radijske i televizijske emisije te osposobljavanje učenika za vrjednovanje radijskih i televizijskih emisija i filmskih ostvarenja. Prema navedenome Nastavnom planu medijska kultura je dio nastave Hrvatskoga jezika već od razredne nastave (vidi Tablicu 1). U prvom razredu učenike se upoznaje s animiranim filmom, knjižnicom i lutkarskom predstavom. Obrazovni je cilj doživjeti i razlikovati crtani i lutkarski film, doživjeti lutkarsku predstavu, navesti glavne likove, izvesti kratki igrokaz, oživjeti scensku lutku, upoznati školsku i mjesnu knjižnicu te naučiti posuđivati, čuvati i vraćati knjige kao i razlikovati knjižnicu od knjižare (Vican, Milanović Litre, 2006: 27-28). U drugom razredu učenike se upoznaje s filmskom pričom (cilj je zamijetiti i odrediti slijed događaja u filmu, ispričati filmsku priču kratkoga crtanoga filma, razlikovati glavne i sporedne likove u filmu), kazalištem (cilj je recepcija nekoliko primjerenih kazališnih predstava, naučiti razlikovati kazališnu predstavu od filma i pozornicu od gledališta), televizijom (cilj je izdvojiti najdražu emisiju, pogledati ju i razgovarati o njoj) te dječjim časopisima (cilj je upoznati i čitati neke dječje časopise i stripove u njima te ih razlikovati od ostaloga tiska) (Vican, Milanović Litre, 2006: 29-30). U trećem razredu djeca uče o dječjem filmu (cilj je razlikovati igrani film za djecu od animiranoga filma te ispričati filmsku priču), radijskoj emisiji (cilj je recepcija radijske emisije, rasprava o njoj, učenje zamjećivanja zvučnih izražajnih sredstava) i knjižnici – korištenju enciklopedije (cilj je naučiti naći traženu obavijest u dječjoj enciklopediji služeći se kazalom i abecednim redom) (Vican, Milanović Litre, 2006: 32). U četvrtom razredu učenike se upoznaje s dokumentarnim filmom (cilj je zamijetiti osnovna obilježja dokumentarnoga filma), usporedbom filma s književnim djelom (cilj je iskazivanje vlastitog doživljaja književnog djela i filma te uočavanje sličnosti i razlika između filma i književnog djela prema kojemu je snimljen), računalom (cilj je razlikovati obavijesne i zabavne mogućnosti računala) i knjižnicom – služenje rječnikom i školskim pravopisom (cilj je pronaći traženu obavijest u školskome rječniku ili pravopisu služeći se kazalom i abecednim redom) (Vican, Milanović Litre, 2006: 34).

Tablica 1. Medijska kultura u sklopu nastave Hrvatskoga jezika od 1. do 4. razreda (tablica pripremljena prema podacima iz Vican, Milanović Litre, 2006: 26-34)

RAZRED	TEME	KLJUČNI POJMOVI	OBRAZOVNA POSTIGNUĆA	PREPORUKE FILMOVA
1.	Animirani film	Lutkarski film, crtani film	Primanje kratkih lutkarskih i crtanih filmova stilski sadržajno primjerenih djetetu; razlikovanje lutkarskog i crtanoog filma	1. B. Kolar: Vau-vau 2. M. Jović i S. Fabio: Pale sam na svijetu 3. N. Kostelac: Crvenkapica 4. B. Ranitović: Srce u snijegu 5. N. Park: Krive hlače 6. B. Dovniković i A. Marks: Tvrdoglavu mače ili Bijela priča ili Tko je Videku napravio košuljicu 7. Filmovi iz serije kratkih animiranih i komičnih filmova o Loleku i Boleku, Tomu i Jerryju, Mickeyu Mouseu, Profesoru Baltazaru i Ch. Chaplinu
	Lutkarska predstava	Lutka, lutkarska predstava	Doživjeti lutkarsku predstavu; navesti glavne likove; oživjeti scensku lutku; izvesti kraći ulomak igrokaza	
	Knjižnica	Školska knjižnica, mjesna knjižnica, knjižničar	Upoznati školsku i mjesnu knjižnicu; naučiti posuđivati, čuvati i vraćati knjige; razlikovati knjižnicu od knjižare	
2.	Filmska priča	Filmska priča, slijed događaja, lik u filmu	Primati (recepcija) primjerene dječje filmove; zamijetiti i odrediti slijed događaja u filmu; ispričati filmsku priču kratkoga crtanoog filma; razlikovati glavne i sporedne likove u filmu	1. Vrbanić: Svi crteži grada 2. D. Vukotić: Kauboj Jimmy 3. Z. Grgić: Posjet iz Svemira 4. A. Marks: Kako je Ana kupila kruh 5. M. Lovrić: Putovanje plavog lonca 6. M. Lovrić: Ružno pače 7. Lj. Jojić: Svinjar 8. Lj. Jojić: Kraljevna na zrnu graška 9. K. Golik: Gliza, Raka i Njaka 10. M. Jović i S. Fabio: Metla i Metlenko 11. W. Disney: Snjeguljica i sedam patuljaka ili Pinokio 12. Filmovi iz serije kratkih animiranih i komičnih filmova o Loleku i Boleku, Tomu i Jerryju, Mickeyu Mouseu, profesoru Baltazaru, Ch. Chaplinu 13. Televizijske emisije s tematikom doma, škole i zavičaja
	Kazalište	Kazališna predstava, pozornica, gledalište	Primati (recepcija) nekoliko primjerenih kazališnih predstava (prema mogućnosti); razlikovati kazališnu predstavu od filma; razlikovati pozornicu od gledališta	
	Televizija	Televizija, televizijski program, televizijska emisija	Izdvojiti iz televizijskoga programa najdražu emisiju, pogledati ju i razgovarati o njoj	
	Dječji časopisi	Dječji časopisi, strip	Upoznati neke dječje časopise i stripove u njima, čitati ih, razlikovati ih od ostaloga tiska	
3.	Dječji film	Dječji film, glumac	Primati primjerene dječje filmove (recepcija); razlikovati igrani film za djecu od animiranoga filma; ispričati filmsku priču	1. Z. Grgić, A. Zaninović, B. Kolar: Izbor filmova o profesor Baltazaru 2. M. Blažeković: Palčić 3. D. Vunak: Mali vlak 4. B. Dovniković, A. Marks: Dva miša 5. Lj. Heidler: Lisica i gavran ili Lisica i roda ili Lav i miš 6. M. Blažeković: Čudnovate zgode šegrta Hlapića 7. M. Relja: Vlak u snijegu 8. V. Fleming: Čarobnjak iz Oza 9. A. Adamson, V. Jenson: Schrek 10. R. Minkoff: Velika pustolovina Stuarta Maloga
	Radijska emisija	Ključni pojmovi: radijska emisija za djecu	Primati radijsku emisiju za djecu (recepcija); raspravljati o njoj; zamijetiti zvučna izražajna sredstva	
	Knjižnica - korištenje enciklopedije	Dječja enciklopedija, sadržaj/kazalo, abecedni red	Pronaći traženu obavijest u dječjoj enciklopediji služeći se kazalom i abecednim redom	
4.	Dokumentarni film	Dokumentarni film	Primanje primjerenih dokumentarnih filmova (ekološkoga sadržaja, zavičajna tematika) primjerenih učeniku; zamijetiti osnovna obilježja dokumentarnoga filma	1. D. Vukotić: Krava na Mjesecu 2. B. Dovniković: Znatiželja 3. D. Vukotić: Piccolo 4. M. Blažeković: Čudesa šuma 5. V. Tadej: Družba Pere Kvržice 6. O. Gluščević: Vuk 7. B. Marjanović: Mala čuda velike prirode (izbor) 8. T. Burto: Batman 9. R. Donner: Superman
	Usporedba filma s književnim djelom	Knjiga, film	Primati nekoliko dječjih filmova nastalih na književnome predlošku (recepcija); iskazivati vlastiti doživljaj književnog djela i filma; zamijetiti sličnosti i razlike između filma i književnog djela prema kojemu je snimljen	
	Računalo	Računalo, mreža (internet)	Razlikovati obavijesne i zabavne mogućnosti računala	
	Knjižnica - služenje rječnikom i školskim pravopisom	Rječnik, pravopis	Pronaći traženu obavijest u školskome rječniku ili pravopisu služeći se kazalom i abecednim redom	

Medijska kultura dio je nastave Hrvatskoga jezika i u sklopu predmetne nastave (vidi Tablicu 2). U petom razredu učenike se upoznaje s medijima (cilj je osvijestiti postojanje različitih vrsta medija; navesti primjer za priopćajni proces: pošiljatelj - poruka - medij – primatelj u jednome od medija), filmskim rodovima (cilj je prepoznati i razlikovati filmske rodove), animiranim filmom (cilj je prepoznati osnovna obilježja animiranoga filma i razlikovati crtani film od lutkarskoga filma), tiskom (cilj je prepoznati i razlikovati vrste) te kazalištem (cilj je uočiti suprotstavljene likove, prepoznati kazališna izražajna sredstva u predstavi: scenografiju, kostimografiju, rasvjetu) (Vican, Milanović Litre, 2006: 37).

U šestom razredu osnovne škole učenici se upoznaju s filmskim izražajnim sredstvima (uče prepoznavati izražajna sredstva u filmu; razlikovati vrste kadrova, planova i kuta snimanja), internetom (učenici moraju pronaći nekoliko mrežnih stranica o temama iz Hrvatskoga jezika i književnosti) i stripom (cilj je prepoznati izražajna sredstva stripa; uočiti sličnosti i razlike između filmskoga kadra i kvadrata stripa (plan i kut gledanja) (Vican, Milanović Litre, 2006: 41).

U sedmom razredu djeca uče o igranom filmu (cilj je prepoznati i objasniti obilježja igranoga filma i filmske priče; uočiti ideju te odnose među likovima i izražajna sredstva; razlikovati vrste igranoga filma; usporediti film i književno djelo), televizijskim emisijama (cilj je naučiti razlikovati vrste televizijskih emisija s obzirom na njihovu namjenu) i radijem (cilj je naučiti prepoznati radijska izražajna sredstva; razlikovati vrste radijskih emisija; osvijestiti obavijesnu, obrazovnu i zabavnu ulogu radija) (Vican, Milanović Litre, 2006: 45).

U osmom razredu učenici uče o scenariju i knjizi snimanja (cilj je naučiti razlikovati scenarij i knjigu snimanja te uočiti ulogu redatelja), dokumentarnom filmu (učenici uče razlikovati dokumentarni film od ostalih filmskih rodova; uče razlikovati vrste dokumentarnih filmova i uočavaju filmska izražajna sredstva u dokumentarnome filmu), Zagrebačkoj školi crtanoga filma te kako pomoću kataloškog i računalnog pretraživanja pronaći određeni književni naslov (Vican, Milanović Litre, 2006: 49).

Tablica 2. Medijska kultura u sklopu nastave Hrvatskoga jezika od 5. do 8. razreda (tablica napravljena prema podacima iz Vican, Milanović Litre, 2006: 34-50)

RAZRED	TEME	KLJUČNI POJMOVI	OBRAZOVNA POSTIGNUĆA	PREPORUKE FILMOVA
5.	Mediji	Medij - prijenosnik poruke, vrste medija	Osvijestiti postojanje različitih vrsta medija; navesti primjer za priopćajni proces (pošiljatelj - poruka - medij – primatelj - sporazumijevanje) u jednome od medija	1. Što je film: Uvod u filmske vrste 2. B. Dovniković: Znatiželja 3. D.Vukotić:1001 crtež, Igra 4. W. Fin, J. Sanford: Pobuna na farmi 5. W. Disney: po izboru 6. C. Wedge, C. Saldanha: Ledeno doba 7. Suvremeni animirani filmovi po izboru
	Filmski rodovi	Dokumentarni film, animirani film, igrani film	Prepoznati i razlikovati filmske rodove	
	Animirani film	Crtež ili predmet u pokretu	Prepoznati osnovna obilježja animiranoga filma; razlikovati crtani film od lutkarskoga filma	
	Tisak	Vrste tiska	Prepoznati i razlikovati vrste tiska	
	Kazalište	Kazališna izražajna sredstva: govor, gluma, scenografija, kostimografija	Uočiti suprotstavljene likove, prepoznati kazališna izražajna sredstva u predstavi: scenografiju, kostimografiju, rasvjetu	
6.	Filmska izražajna sredstva	Kadar, plan, kut snimanja	Prepoznati izražajna sredstva u filmu; razlikovati vrste kadrova, planova i kutova snimanja	1. Što je film: Filmska izražajna sredstva 2. Kazalište: Sve je to kazalište, Gužva na pozornici 3. Braća Lumiere, G. Melies 4. P. Krelja: Povratak 5. R. Zemeckis: Forrest Gump 6. S. Raimi: Spiderman 2 7. G. Lucas: Zvezdani ratovi (serijal) 8. W. Wyler: Ben Hur
	Mreža (internet)	Mrežne stranice, Hrvatski jezik i književnost na mreži	Pronaći nekoliko mrežnih stranica o temama iz Hrvatskoga jezika i književnosti	
	Strip	Izražajna sredstva stripa: crtež, kvadrat, fabula prikazana kvadratima	Prepoznati izražajna sredstva stripa; uočiti sličnost i razliku između filmskoga kadra i kvadrata stripa (plan i kut gledanja)	
7.	Igrani film	Igrani film, vrste igranoga filma	Obrazovna postignuća: prepoznati i objasniti obilježja igranoga filma i filmske priče; uočiti ideju te odnose među likovima i izražajna sredstva; razlikovati vrste igranoga filma; usporediti film i književno djelo	1. Što je film: Igrani film 2. Što je film: Gluma u filmu 3. Filmovi Ch. Chaplina 4. K. Golik: Tko pjeva, zlo ne misli 5. S. Daldry: Billy Elliot (ili neki drugi suvremeni film po izboru koji je dobio dobre kritike ili značajne nagrade) 6. TV-serija Smogovci (ili neka druga aktualna i kvalitetna serija po izboru)
	Televizijske emisije	Vrste televizijskih emisija	Razlikovati vrste televizijskih emisija s obzirom na njihovu namjenu	
	Radio	Zvuk - radijsko izražajno sredstvo, vrste radijskih emisija	Prepoznati radijska izražajna sredstva; razlikovati vrste radijskih emisija; osvijestiti obavijesnu, obrazovnu i zabavnu ulogu radija	
	Knjižnica	Knjižna građa	Samostalno se služiti referentnom zbirkom: rječnikom, enciklopedijom i pravopisom	
8.	Scenarij, knjiga snimanja	Scenarij, knjiga snimanja, redatelj	Razlikovati scenarij i knjigu snimanja; uočiti ulogu redatelja	1. Što je film: Filmska montaža 2. Zagrebačka škola crtanoga filma (Bourek, Grgić, Vukotić, Dovniković i dr.) 3. R. Sremec: Zelena ljubav 4. I. Škrabalo: Slammarke divojke 5. Z. Tadić: Druge 6. A. Babaja: Breza, Romeo i Julija 7. R. Benigni: Život je lijep
	Dokumentarni film	Dokumentarni film: obilježja i vrste dokumentarnoga filma	Razlikovati dokumentarni film od ostalih filmskih rodova; razlikovati vrste dokumentarnih filmova; uočiti filmska izražajna sredstva u dokumentarnome filmu	
	Zagrebačka škola crtanoga filma	Zagrebačka škola crtanoga filma	Uočiti obilježja Zagrebačke škole crtanoga filma; navesti imena najznačajnijih autora	
	U potrazi za knjigom	Kataloško i računalno pretraživanje	Samostalno ili uz pomoć knjižničara pronaći podatke o određenome knjižnome naslovu kataloškim i računalnim pretraživanjem	

Koliko će kompetencija o medijima djeca zaista steći tijekom obveznoga osnovnoškolskog obrazovanja, ovisi prije svega o svakom nastavniku pojedinačno i njegovoj odluci o tome koliko će sati godišnje posvetiti medijskoj kulturi (Ciboci, Osmančević, 2015). Iako u Hrvatskome nacionalnom obrazovnom standardu Hrvatskoga jezika (2006: 13) uz medijsku kulturu stoji napomena „da su mediji sve prisutniji u životima učenika i da se stoga nameće potreba za dodatnim odgojno-obrazovnim sadržajima o medijima u osnovnoj školi“, do danas medijski odgoj nije postao dio hrvatskoga školskog kurikulumu kao zaseban predmet. Prema Nacionalnome okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje iz 2011. godine medijska kultura predviđena je tek kao jedan od mogućih fakultativnih (neobveznih) predmeta koje svaka škola može ponuditi svojim učenicima, no takvih škola gotovo uopće pa i nema. Postojeći nastavni plan nije za odbaciti, no današnjim su učenicima potrebna dodatna znanja o medijima kako bi zajedno s njima mogli sigurno odrastati – uživajući u svim blagodatima koje oni pružaju, ali pazeći pritom na sve opasnosti na koje bi mogli naići.

Važnu ulogu u razvijanju medijske kulture unutar hrvatskoga obrazovnog sustava, osobito u poticanju stvaranja medijskih sadržaja, ima LiDraNo², hrvatska smotra literarnog, dramsko-scenskog i novinarskog stvaralaštva, koju već 26 godina organiziraju Ministarstvo znanosti i obrazovanja te Agencija za odgoj i obrazovanje. Smotra se provodi na školskoj, općinskoj/gradskoj, županijskoj i državnoj razini, a njen je glavni cilj „razvijati i poticati učeničko literarno, novinarsko i dramsko-scensko stvaralaštvo; promicati učeničko pisano i govorno izražavanje na hrvatskome jeziku; otkrivati, pratiti i poticati učenike posebnih sklonosti, sposobnosti i kreativnosti; predstaviti stvaralaštvo smotre LiDraNo javnosti (škola, općina, grad, županija, država)“ (Azoo.hr, 2016). Pritom se kroz dječje stvaralaštvo promiču ključna načela slobode stvaralaštva učenika i družina, osobno stvaralačko izražavanje te dobrovoljnost sudjelovanja (Azoo.hr, 2016). Prijavljeni radovi prije smotre ne smiju biti objavljeni niti izvedeni ni u kojem obliku.

U kategoriji novinarskog stvaralaštva, učenici mogu prijaviti svoje radove u tri kategorije: samostalni novinarski rad, školski list (tiskani i digitalni) te radijska emisija. Pritom samostalni novinarski radovi „trebaju biti napisani novinarskim stilom, a predloženi radovi mogu biti

² Sve informacije o Lidranu preuzete su sa službene stranice Agencije za odgoj i obrazovanje, http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=6087:smotra-literarnog-dramskog-scenskog-i-novinarskog-stvaralatva-lidrano-2017-&catid=294:lidrano--literarno-novinarsko-i-dramsko-scensko-stvaralatvo&Itemid=118 kojoj je pristupljeno 8. travnja 2017.

sljedeće novinarske vrste: vijest, izvješće, intervju, reportaža, prikaz, osvrt, bilješka, recenzija, komentar i kritika“ (Azoo.hr, 2016). Škole mogu prijaviti i svoje listove, u tiskanom ili digitalnom obliku, na hrvatskome jeziku ili „paralelno na hrvatskome jeziku i jeziku nacionalne manjine učenika koji u svojoj školi stvaraju list“ (Azoo.hr, 2016). Školski listovi moraju odražavati sve karakteristike listova – raznovrsna građa, rubrike i impresum sa svim podacima o stvarateljima lista. U kategoriji dramsko-scenskog stvaralaštva učenike se, osim samostalnog i skupno dramsko-scenskog stvaralaštva, potiče i na radijsko stvaralaštvo i kreiranje radioigre. Radijska emisija, da bi bila prijavljena na državnu smotru, mora zadovoljiti sljedeće kriterije, tj. mora biti:

„napravljena po svim odrednicama radijskoga izraza; tematski primjerena interesima učenika; zaokružena cjelina koja može sadržavati priloge jednoga ili više mladih autora; snimljena u skladu s tehničkim mogućnostima škole i družine; napravljena tehnički čisto, s fonijskom jasnoćom i u granicama mogućnosti učenika i tehničkih pomagala koja postoje u školi te bez korištenja profesionalne radijske tehnike izvan škole; imati špicu, odnosno početnu najavu emisije te završnu objavu – najava sadrži ime škole i radijske družine ako postoji, naziv emisije i naznaku teme (ne nužno i tim redosljedom), a u objavnoj špici treba reći što smo slušali, tko je emisiju realizirao i pod čijim mentorstvom (također, ne nužno tim redosljedom)“ (Azoo.hr, 2016).

LiDraNo je najstarija manifestacija u Hrvatskoj koja potiče dječje stvaralaštvo i time razvija njihovu medijsku pismenost, osobito u području proizvodnje medijskih sadržaja čime se djecu od najranije dobi potiče da aktivno stvaraju medijske sadržaje, a ne da budu samo njegovi pasivni primatelji.

4.2.3. Medijsko obrazovanje učitelja razredne nastave i nastavnika Hrvatskoga jezika

Iako su učitelji razredne nastave i nastavnici Hrvatskoga jezika glavni nositelji medijskog obrazovanja u Hrvatskoj, oni sami nisu osposobljeni za podučavanje o takvim sadržajima jer sami tijekom redovnog studija nisu imali dovoljno predmeta na kojima bi stekli potrebne medijske kompetencije (Kanižaj, Car, 2015; Ciboci, Osmančević, 2015). Analiza silabusa izvedbenih nastavnih planova na osam hrvatskih visokoobrazovnih institucija na kojima se

obrazuju budući nastavnici Hrvatskoga jezika³ pokazala je velike razlike u medijskoj naobrazbi budućih nastavnika Hrvatskoga jezika (Ciboci, Osmančević, 2015) što pokazuje i Tablica 3.

„Uzmemo li u obzir sve predmete na kojima budući nastavnici Hrvatskoga jezika stječu naobrazbu o medijima, mogu se uočiti iznimno velike razlike u kompetencijama koje su mogli steći oni koji su se obrazovali na primjerice Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci (na kojem su mogli slušati čak 27 takvih predmeta) i onih koji su završili Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu na kojem su mogli odslušati samo tri takva predmeta. To ukazuje na činjenicu da već od samog početka među nastavnicima postoje velike razlike u kompetencijama koje se tiču medijskog odgoja.“ (Ciboci, Osmančević, 2015: 125-126)

Tablica 3. Naobrazba nastavnika Hrvatskoga jezika o medijima (N=66) (preuzeto iz: Ciboci, Osmančević, 2015: 125)

	Sveučilište Josipa Jurja Stross. u Osijeku - Filozofski fakultet	Sveučilište u Splitu - Filozofski fakultet	Sveučilište Jurja Dobrile u Puli - Odjel za humanističke znanosti	Sveučilište u Zadru - Odjel za kroatistiku i slavistiku	Sveučilište u Zagrebu - Filozofski fakultet	Sveučilište u Zagrebu - Hrvatski studiji	Sveučilište u Rijeci - Filozofski fakultet
Medijsko-informacijski predmeti ⁴	3	2	4	3	2	11	18
Prošireni predmeti (dio medijske kulture) ⁵	2	1	4	4	2	1	9
Ukupno	5	3	8	7	4	12	27

Istraživanje koje je metodom anketnog upitnika 2013. godine provedeno među 49 nastavnika Hrvatskoga jezika pokazalo je da i sami nastavnici smatraju da na fakultetu nisu stekli dovoljno

³ Odsjek za kroatistiku na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za kroatologiju na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za hrvatski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Odsjek za hrvatski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu, Odsjek za hrvatski jezik i književnost na Odjelu za kroatistiku i slavistiku Sveučilišta u Zadru, Odsjek za kroatistiku na Odjelu za humanističke znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te Odsjek za kroatistiku na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci (Ciboci, Osmančević, 2015).

⁴ „Primjeri takvih predmeta su: Metodika nastave filma, Govor elektroničkih medija, Medijska pismenost, Teorija i praksa medija, Novinarska etika, Informativni sustav RH, Mediji u nastavi, Medijska pedagogija, Oblici novinarske komunikacije, Jezik reklama, Osnove teorije filma, Medij i poruka, Povijest hrvatskoga filma.“ (Ciboci, Osmančević, 2015: 124)

⁵ „Primjeri takvih predmeta su: Drama i kazalište hrvatske moderne, Kako nastaje kazališna predstava, Uvod u scensku umjetnost i teatrologiju, Povijest hrvatskoga kazališta, Scensko izražavanje učenika, Knjižnice i društvo, Informativno poslovanje i knjižnično upravljanje, Digitalizacije tiskane građe, Knjižnice u virtualnom okruženju, Uvod u teatrologiju, Scenska umjetnost.“ (Ciboci, Osmančević, 2015: 125)

znanja o medijima te je to i glavni razlog zbog kojeg čak 69,4% nastavnika smatra da im je potrebna dodatna edukacija ili usavršavanje o medijima i medijskoj kulturi (Ciboci, Osmančević, 2015). Više od polovice anketiranih nastavnika, njih 53,1%, smatra da medijska kultura ne bi trebala biti dio nastave Hrvatskoga jezika, dok njih 42,9% smatra da bi u osnovne škole trebalo uvesti poseban predmet koji bi se bavio medijskim odgojem djece pri čemu čak 61,9% njih smatra da bi taj predmet trebao biti izborni. Većina nastavnika, njih 56,3%, izjasnila se da bi mijenjali program medijske kulture u sklopu nastave Hrvatskog jezika i to da „bi povećali broj sati za sadržaje medijske kulture, prilagodili bi i osuvremenili program, uveli bi praktičnu nastavu (odlaske u kina i kazališta, suradnja s medijskim urednicima i novinarima, suradnja s Hrvatskim filmskim savezom) te povećali kvalitetne edukativne medijske materijale (cd, filmovi, emisije, itd.) i bolje opremili škole medijima“ (Ciboci, Osmančević, 2015: 133). Istraživanje je pokazalo i veliku neujednačenost u satnici koju nastavnici Hrvatskoga jezika posvećuju medijskoj kulturi – od 0 pa do ukupno 30 sati godišnje. Istraživanje je pokazalo da nastavnici „puno više sati godišnje medijskoj kulturi posvećuju u višim razredima osnovne škole“ (Ciboci, Osmančević, 2015: 134). Prema Hrvatskome nacionalnom obrazovnom standardu Hrvatskoga jezika (2006) predviđeno je da nastavnici medijskoj kulturi posvete jedan sat mjesečno.

„Istraživanje je pokazalo da čak 73,5% nastavnika Hrvatskoga jezika smatra da, neovisno o tome koliko sati godišnje posvećuju medijskoj kulturi, da to nije dovoljno sati za stjecanje općeg znanja o medijima i njihovoj važnosti u današnjem društvu. (...) Stoga ne treba čuditi da čak 57,8% nastavnika smatra da učenici nakon završetka osnovne škole nisu dovoljno medijski pismeni na temelju onoga što su naučili u sklopu nastave Hrvatskoga jezika. Da su djeca tek djelomično medijski pismena na temelju znanja stečenog u sklopu nastave Hrvatskoga jezika smatra 13,3% nastavnika, dok 28,9% nastavnika smatra da su djeca medijska pismena nakon završetka osnovne škole.“ (Ciboci, Osmančević, 2015: 135)

Istraživanjem koje su 2016. godine proveli Lana Ciboci, Renee Hobbs i Igor Kanižaj analizirani su silabusi Učiteljskih fakulteta⁶ u Hrvatskoj na kojima se obrazuju budući učitelji razredne nastave.⁷ Istraživanje je pokazalo gotovo identične rezultate kao i istraživanje kojim su analizirani izvedbeni programi na studijima na kojima se obrazuju nastavnici Hrvatskoga

⁶ Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (modul Hrvatski jezik, modul Likovna kultura, modul Informatika, modul odgojne znanosti, jezici – Engleski jezik i Njemački jezik), Učiteljski studij - Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru.

⁷ Istraživanje je predstavljeno na međunarodnoj znanstvenoj konferenciji „European Communication Conference“ na temu Mediated (Dis)Continuities Contesting Pasts, Presents and Futures koja je održana u Pragu od 9. do 11. studenoga 2016. godine.

jezika. I ovo je istraživanje pokazalo da među fakultetima postoje velike razlike kada su u pitanju sadržaji o medijima pa je tako učitelj koji je završio Učiteljski studij na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu mogao odslušati deset predmeta koji su u potpunosti posvećeni medijima, dok je student koji je završio Odjel za nastavničke studije u Gospiću tijekom svog školovanja mogao odslušati samo jedan predmet koji je u potpunosti bio posvećen medijima. Detaljni rezultati o medijskoj naobrazbi učitelja razredne nastave nalaze se u Tablici 4.

Tablica 4. Naobrazba učitelja razredne nastave o medijima (N=183) (preuzeto iz: Ciboci, Hobbs, Kanižaj, 2016)

Sveučilište u Rijeci – Učiteljski fakultet	Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti	Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet, modul Hrvatski jezik	Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet, modul Likovna kultura	Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet, modul Informatika	Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet, modul Odgojne znanosti	Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet, modul jezici – Engleski i Njemački jezik	Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet – Učiteljski studij	Sveučilište u Zadru – Odjel za nastavničke studije u Gospiću
MEDIJI UNUTAR NASTAVNIH SADRŽAJA (U MANJEM ILI VEĆEM UDJELU)								
11	15	19	11	17	10	22	22	12
PREDMET U POTPUNOSTI POSVEĆEN MEDIJIMA⁸								
2	7	4	2	4	2	2	10	1

Zbog nedovoljnoga formalnog obrazovanja učitelja razredne nastave i nastavnika Hrvatskoga jezika u području medijske kulture, osobito je važno dodatno usavršavanje. Naime, nastavnici u Hrvatskoj dužni su se usavršavati i nakon završenog formalnog obrazovanja. Važnu ulogu u tome ima Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO). Zakon o agenciji za odgoj i obrazovanje (NN 85/06, čl. 4) ističe da je „djelatnost Agencije obavljanje stručnih i savjetodavnih poslova u odgoju i obrazovanju“ te, između ostaloga, da „organizira i provodi stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika i ravnatelja“. Iako je u početku zabilježen vrlo mali broj stručnih seminara posvećenih medijskoj pismenosti, Kanižaj i Car (2015) navode da se posljednjih godina ipak uočava napredak i u tom području. Naime, „tijekom 2012. i 2013. godine organizirana su 23 programa stručnog usavršavanja koja su se odnosila na izvannastavne aktivnosti produkcije školskih novina, časopisa i radijskih programa“ (Kanižaj, Car, 2015: 30). Takvih je edukacija potrebno sve više kako bi svi učitelji razredne nastave i nastavnici

⁸ Primjeri takvih predmeta: Medijska kultura, Internet u odgoju i obrazovanju, Suvremeni mediji u nastavi književnosti, Dječja medijska kultura na engleskom jeziku, Klasični mediji u nastavi Hrvatskoga jezika, Multimediji u nastavi Hrvatskoga jezika, Interdisciplinarni pristup medijima, Mediji u odgoju i obrazovanju, Sustavi za e-učenje, Uvod u hrvatski film (Ciboci, Hobbs, Kanižaj, 2016).

Hrvatskoga jezika dobili mogućnost stjecanja medijskih kompetencija i na taj način nadoknadili nedostatak stečenog znanja u sklopu formalnog obrazovanja na visokoobrazovnim institucijama.

4.2.4. Udžbenici o medijskoj kulturi unutar Hrvatskoga jezika za osnovnu i srednju školu

Osim nedovoljne educiranosti nastavnika zaduženih za medijsko obrazovanje učenika u hrvatskim školama, veliki je problem i nedostatak adekvatne literature o medijima (Kanižaj, Car, 2015). U hrvatskim osnovnim školama sadržaji o medijima sastavni su dio čitanki iz Hrvatskoga jezika. Zlatko Miliša i Marija Šaravanja (2011: 182) kvalitativnom su analizom istraživanja „sadržaja vezanih za medijsku kulturu u čitankama od drugoga do osmoga razreda osnovne škole, koje se koriste na području Hercegovačko-neretvanske županije, te u čitankama *Krila riječi* od petoga do osmoga razreda osnovne škole koje su se koristile u Hrvatskoj“, zaključili da je u udžbenicima iz Hrvatskoga jezika medijskim sadržajima (uglavnom) posvećena samo jedna tematska cjelina pri čemu takvi sadržaji obuhvaćaju „analizu filma, televizije, videa, radija, računala, tiska, stripa, kazališta, a u nekim čitankama i knjižnice“ (Miliša, Šaravanja, 2011: 192), pri čemu nedostaju sadržaji vezani uz mobitele, internet i računalne igre (Miliša, Šaravanja, 2011: 193), a njihova je primarna funkcija upoznavanje učenika s različitim medijima, dok su rijetki sadržaji kojima se učenike potiče na kritično promišljanje (Miliša, Šaravanja, 2011: 192).

Analiza čitanki Hrvatskoga jezika za više razrede osnovne škole, iz Kataloga obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavničkih sredstava za školsku god. 2014./2015., pri čemu su analizirane čitanke nakladničkih kuća *Školska knjiga*, *Ljevak*, *Profil* i *Alfa*, pokazala je da su medijski sadržaji u čitankama Hrvatskoga jezika najčešće sporedna tema (Ciboci, Osmančević, 2015: 127). U tek 6,3% nastavnih jedinica objašnjavaju se utjecaji medijskih sadržaja te se rijetko ukazuje na pozitivne (25,4%) i negativne (7,9%) strane medijskih sadržaja (Ciboci, Osmančević, 2015: 127-129).

Teorijske osnove filmu u nastavi Hrvatskoga jezika postavio je Stjepko Težak 1967. godine u knjizi *Film u nastavi hrvatskosrpskog jezika*, a 1999. godine objavio je knjigu *Metodika nastave filma* (Bežen, 2006: 251). Međutim, prvi udžbenik o medijskoj kulturi – *Film u nastavi medijske*

kulture, napisao je Krešimir Mikić 2001. godine. Tri godine kasnije, u koautorstvu s Dubravkom Kuhtom, Mikić je napisao udžbenike za medijsku kulturu od 5. do 8. razreda, u izdanju Školske knjige. U svim je udžbenicima naglasak na filmu. Tako u udžbeniku *Medijska kultura 5* autori obrađuju poglavlja o komunikaciji; počecima filma; filmu i drugim vrstama umjetnosti (film – fotografija, slikarstvo, strip; film i književno djelo; film i kazalište; film i glazba); filmskim rodovima i vrstama (dokumentarni, igrani, animirani film); radijskim i televizijskim emisijama; stripu; kazalištu; novinama i školskoj knjižnici. U udžbeniku *Medijska kultura 6* autori obrađuju poglavlja o filmskom kadru, planu i kutu snimanja; pokretima kamere, panoramama, vožnji kamere, kameri na dizalici, slobodnoj kameri ili kameri iz ruke, *steadycamu*, osvjetljenju, boji; filmskim trikovima; filmskoj ekipi; sadržajima u novinama, na radiju i televiziji; informativnim vrstama ili žanrovima u pisanom novinarstvu; dnevnicima, tjednicima, revijama i časopisima; stripovima; računalima i internetu; glumcima u kazalištu i knjižnicama. U udžbeniku *Medijska kultura 7* autori obrađuju poglavlja o filmskim izražajnim sredstvima (kako film mijenja vrijeme, vremenski prijelazi u filmu, zvuk u filmu); scenografiji, kostimografiji i maski na filmu i u kazalištu; povijesti filma (nastanak jedne umjetnosti: braća Lumiere i Georges Melies; Moderno čudovište – počeci hrvatskoga filma); stvaranju medija i televizijskih vijesti (televizijske emisije i televizijske vrste, televizijske serije ili sapunice, medijski uzori, jezik stripa). U udžbeniku *Medijska kultura 8* autori obrađuju poglavlja o filmskoj montaži; glumi i glumcu; knjizi snimanja; knjizi na filmu; kazališnom životu i kazališnim priredbama u Hrvatskoj, nastanku stripa; budućnosti medija (mladi i mediji – sadašnje stanje, bitne razlike između filmske i elektroničke slike, računalne igre, što je to novo u novim medijima) te knjižnici.

„Mikić ističe kako su postojale inicijative da se u medijsku kulturu uz poučavanje o filmu uvrste i drugi mediji, posebno novi mediji. Međutim, ta ideja nije provedena u praksi.“ (Kanižaj, Car, 2015: 23) Korak naprijed učinjen je u sklopu velikog projekta koji je sufinancirala Europska unija iz Europskoga socijalnog fonda „Sigurnost djece na internetu”, a čiji su nositelji bili učitelji iz pet osnovnih škola: OŠ Popovača, OŠ Veliki Bukovec, OŠ „Mladost“, Osijek, OŠ „Mato Lovrak“, Nova Gradiška i OŠ Gripe, Split. U sklopu projekta izrađen je školski kurikulum o sigurnom korištenju interneta unutar kojeg su pripremljeni udžbenici i e-udžbenici, priručnici za učitelje i roditelje, računalne igre i kvizovi o sigurnosti djece na internetu. Svi su edukativni sadržaji besplatno dostupni na službenoj stranici projekta <http://www.petzanet.hr/>.

4.2.5. Kurikularna reforma⁹ - postojeće stanje u trenutku pisanja disertacije

Trenutačno stanje medijskog obrazovanja u hrvatskome obrazovnom sustavu u trenutku pisanja disertacije detaljno je opisano u prethodnim poglavljima. Donošenjem Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije u listopadu 2014. godine, postavljeni su temelji za početak kurikularne reforme koja je, između ostaloga, usmjerena na:

„razvoj temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje; povećanje razine funkcionalnih pismenosti učenika; povezanost obrazovanja s interesima, životnim iskustvima, potrebama i mogućnostima učenika; povezanost obrazovanja s potrebama društva i gospodarstva; jasno određenje odgojno-obrazovnih ishoda (ishoda učenja) i to ne samo onih kognitivne prirode (znanja), već i onih koji osiguravaju razvoj stavova, vještina, kreativnosti, inovativnosti, kritičkog mišljenja, estetskog vrjednovanja, inicijativnosti, poduzetnosti, odgovornosti, odnosa prema sebi, drugima i okolini, vladanja i brojne druge; osiguravanje veće autonomije učitelja i nastavnika u izboru sadržaja, metoda i oblika rada, ali i poticanje primjena metoda poučavanja i učenja koje omogućuju aktivnu ulogu učenika u razvoju znanja, vještina i stavova uz podršku učitelja/nastavnika i u interakciji s drugim učenicima; jasno određenje kriterija razvijenosti i usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda, čime će se osigurati osnova za objektivnije i valjanije ocjenjivanje i vrjednovanje učeničkih postignuća; korjenitu promjenu ocjenjivanja, vrjednovanja i izvještavanja o postignućima učenika u smjeru vrjednovanja kao integralnog dijela procesa učenja.“ (Kurikulum.hr, 2016)

Kurikularnom se reformom želi povezati i unaprijediti čitav sustav obrazovanja. U prijedlogu Okvirnoga nacionalnog kurikulumu (2016) ističe se da je cilj djeci i mladima omogućiti obrazovanje koje će ih osposobiti za tržište rada, ali i nastavak obrazovanja; aktivno uključiti roditelje u obrazovanje djece; učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima i ostalim djelatnicima odgojno-obrazovnih ustanova omogućiti „veću autonomiju u radu, kreativniji rad, smanjenje administrativnih obveza, motivirane učenike i smanjivanje vanjskih pritisaka“ (Okvir nacionalnog kurikulumu - prijedlog, 2016: 5), gospodarskim subjektima omogućiti veću povezanost s odgojno-obrazovnim sustavom čime bi se na kraju „društvu osigurala osnova za aktivno, odgovorno i konstruktivno djelovanje djece i mladih osoba u različitim zajednicama“ (Okvir nacionalnog kurikulumu – prijedlog, 2016: 5). Prijedlog Okvirnoga nacionalnog kurikulumu (2016: 13) predviđa tzv. generičke kompetencije koje obuhvaćaju oblike mišljenja, rada i korištenje alata te osobni i socijalni razvoj, a koje treba razvijati među djecom i mladima

⁹ „Kurikulum je osmišljen, sustavan i skladno uređen način reguliranja, planiranja, izvedbe i vrjednovanja odgojno-obrazovnoga procesa, koji može biti određen na različitim razinama, na razini cjelokupnoga sustava odgoja i obrazovanja, na razini pojedinih njegovih dijelova, na razini odgojno-obrazovne ustanove i na razini pojedinca.“ (Okvir nacionalnog kurikulumu, 2016: 6)

na svim razinama obrazovnog sustava. Pritom se pod kompetencijama oblika mišljenja stavlja naglasak na stjecanje znanja i vještina učenika za rješavanje problema, donošenje odluka, metakogniciju, kritičko mišljenje te kreativnost i inovativnost (Okvir nacionalnog kurikulum – prijedlog, 2016: 15). Pod oblicima rada i korištenjem rada podrazumijevaju se znanja i vještine korištenja novih komunikacijskih tehnologija s ciljem komunikacije i suradnje, ali i postizanja određenih ciljeva te „učinkovit pristup različitim izvorima informacija i različitim informacijama djece i mladih osoba, koje ih kritički vrjednuju, procjenjuju, interpretiraju i odabiru i njima se svrhovito, odgovorno i kreativno koriste u različitim situacijama učenja i rješavanja problema“ (Okvir nacionalnog kurikulum – prijedlog, 2016: 15). Uz navedene, kurikulum ističe važnost osposobljavanja djece „za upravljanje vlastitim obrazovnim i profesionalnim putevima“, sudjelovanje u „interakcijama s različitim grupama ljudi u različitim okruženjima“ te „aktivnu uključenost u lokalne, regionalne, nacionalne i globalne zajednice“ (Okvir nacionalnog kurikulum – prijedlog, 2016: 16).

U kurikularnoj reformi važnost medijskog opismenjivanja prepoznata je već u prijedlogu izmjena i dopuna nacionalnog kurikulum za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Ističe se da je nakon završenog programa predškole od djeteta moguće očekivati da „poznaje i koristi se različitim izvorima informacija (tiskanim, medijskim, digitalnim, socijalnim)“, ali i da se „koristi vlastitim osjetilima, jednostavnim alatima i tehnologijama za promatranje i istraživanje svijeta u kojem živi“ te je „u mogućnosti koristiti se uobičajenim informacijskim i komunikacijskim sredstvima (izvorima informacija poput knjiga, enciklopedija, zatim računalima, audiovizualnom opremom, telefonom i sl.)“ (Izmjene i dopune nacionalnog kurikulum za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – prijedlog, 2016: 6-7). Među kreativnim i umjetničkim kompetencijama ističe se, u kontekstu medijske pismenosti, da bi nakon završetka predškole dijete trebalo pokazati zanimanje „za različite vidove umjetnosti (glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost) u smislu doživljavanja umjetničkih djela te umjetničkog izražavanja i stvaranja (glazbom, riječju, likovnošću, pokretom, digitalnim iskazom...)“, koristiti se „različitim medijima za izražavanje svojih ideja, doživljaja i iskustava“, ali i pokazati „osjetljivost za različite boje, teksture, kretanje linija i prostora, glazbu, ples, strip i film kroz iskustva s različitim izražajnim medijima i materijalima“ (Izmjene i dopune nacionalnog kurikulum za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – prijedlog, 2016: 7).

4.2.5.1. Prijedlozi izmjene kurikula Hrvatskoga jezika – medijska kultura

U osnovnoj i srednjoj školi medijskoj se pismenosti najviše pozornosti pridaje u nastavi Hrvatskoga jezika. Prijedlog nacionalnog kurikuluma nastavnoga predmeta za Hrvatski jezik predviđa tri ključna predmetna područja: Hrvatski jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo te Kultura i mediji.

„Predmetno područje *Hrvatski jezik i komunikacija* temelji se na učenju i poučavanju jezičnim znanjima s uporabnoga stajališta. (...) Predmetno područje *Književnost i stvaralaštvo* utemeljeno je na čitanju i recepciji književnoga teksta koji je iskaz umjetničkoga, jezičnog, spoznajnog i osobnog poimanja svijeta i stvarnosti. (...) Predmetno područje *Kultura i mediji* odnosi se na istraživanje veza između tekstova i njihovih oblika, između kultura življenja i društvenih odnosa, međuodnosa autora i publike te visoke umjetnosti i popularne kulture. U središtu je učenikova istraživanja i stvaranja tekst koji, sinkronijski i dijakronijski, predstavlja vrijednosti i predrasude, sukobe i razlike, uvjerenja, znanja i društvene strukture te komunikacijska priroda kulture, koja je istodobno posrednik i posredovano, a mediji su primarni prijenosnici kulture.“ (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta: Hrvatski jezik – prijedlog, 2016: 4-5)

U nastavi Hrvatskoga jezika za sva su predmetna područja predviđeni ishodi koje učenik mora položiti tijekom svakog razreda, odnosno razine obrazovanja. Za svaki od navedenih ishoda u prijedlogu Nacionalnog kurikuluma nastavnoga predmeta za Hrvatski jezik predviđene su četiri razine usvojenosti – zadovoljavajuća, dobra, vrlo dobra i iznimna uz jasno navođenje što podrazumijeva koja od tih razina. Primjerice, za ishod u prvom razredu osnovne škole „učenik razlikuje medijske sadržaje primjerene dobi i interesu“ predviđeno je da učenik posjeduje zadovoljavajuću razinu usvojenosti ishoda ako „prepoznaje medijske sadržaje primjerene dobi i interesu“, dobru razinu ako „prepoznaje medijske sadržaje primjerene dobi i interesu te izdvaja omiljene medijske sadržaje“, vrlo dobru razinu ako „razlikuje medijske sadržaje primjerene dobi i iskazuje interes za izbor medijskih sadržaja te komunikaciju s medijskom porukom usmjerava na sadržaj“ te iznimnu ako „razlikuje medijske sadržaje te iskazuje svoje mišljenje o njima; identificira i prima medijske poruke te razlikuje stvarno i nestvarno u poruci“ (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta: Hrvatski jezik – prijedlog, 2016: 14). Svi ishodi iz predmetnog područja *Kultura i mediji* navedeni su u Tablici 5 i 6.

Tablica 5. Ishodi učenja predmetnog područja *Kultura i mediji* u nižim razredima osnovne škole (podaci preuzeti iz Nacionalnog kurikulumu nastavnoga predmeta: Hrvatski jezik – prijedlog, 2016)

PRVI RAZRED	<p>I1: Učenik sluša/čita tekst u skladu s početnim opismenjivanjem i pronalazi podatke u tekstu.</p> <p>I2: Učenik razlikuje medijske sadržaje primjerene dobi i interesu.</p> <p>I3: Učenik posjećuje kulturne događaje primjerene dobi. Kulturni događaji: kazališne predstave za djecu, likovne izložbe, izložbe u muzejima primjerene dobi i interesima učenika, susreti s književnicima i ilustratorima u školi ili narodnim knjižnicama, dječji književni, filmski, edukacijski, tradicijski festivali, kulturni projekti namijenjeni djeci.</p>
DRUGI RAZRED	<p>I1: Učenik sluša/čita tekst primljen uz pomoć elektroničkih medija, oblikovan u skladu s početnim opismenjivanjem i izdvaja važne podatke iz teksta.</p> <p>I2: Učenik razlikuje medijske sadržaje primjerene dobi i interesu.</p> <p>I3: Učenik posjećuje kulturne događaje primjerene dobi i iskazuje svoje mišljenje. Kulturni sadržaji: kazališne predstave za djecu, posjet knjižnicama i odjelima većih knjižnica (zvučne knjige), likovne izložbe, izložbe u muzejima primjerene uzrastu i interesima učenika, susreti s književnicima i ilustratorima u školi ili narodnim knjižnicama, dječji književni, filmski, edukacijski, tradicijski festivali, kulturni projekti namijenjeni djeci.</p>
TREĆI RAZRED	<p>I1: Učenik pronalazi podatke koristeći se različitim izvorima primjerenima dobi učenika.</p> <p>I2: Učenik razlikuje tiskane medije primjerene dobi i interesima.</p> <p>I3: Učenik razlikuje kulturne događaje koje posjećuje i iskazuje svoje mišljenje o njima. Kulturni sadržaji: kazališne predstave za djecu, likovne izložbe, izložbe u muzejima primjerene uzrastu i interesima učenika, susreti s književnicima i ilustratorima u školi ili narodnim (gradskim, mjesnim) knjižnicama, dječji književni, filmski, edukacijski, tradicijski festivali, kulturni projekti namijenjeni djeci, hrvatska kulturna i prirodna baština na svjetskoj razini (spomenici pod zaštitom Unesco-a i nematerijalna svjetska baština u Hrvatskoj – narodni običaji i uratci).</p>
ČETVRTI RAZRED	<p>I1: Učenik izdvaja važne podatke koristeći se različitim izvorima primjerenima dobi.</p> <p>I2: Učenik razlikuje elektroničke medije primjerene dobi i interesima učenika.</p> <p>I3: Učenik razlikuje i opisuje kulturne događaje koje posjećuje i iskazuje svoje mišljenje o njima. Kulturni sadržaji: kazališne predstave za djecu, likovne izložbe, izložbe u muzejima primjerene uzrastu i interesima učenika, susreti s književnicima i ilustratorima u školi ili narodnim (gradskim, mjesnim) knjižnicama, dječji književni, filmski, edukacijski, tradicijski festivali, kulturni projekti namijenjeni djeci, posjet nacionalnim ustanovama.</p>

Navedeni ishodi pokazuju velike promjene u medijskom obrazovanju unutar nastave Hrvatskoga jezika s naglaskom na kritičko promišljanje o medijskim sadržajima. Jasno su uočljive i razlike u odnosu na dosadašnji program medijske kulture u osnovnoj školi u kojoj je trenutačno naglasak stavljen na film i kazalište, a u novom se prijedlogu nastavnog plana veći naglasak stavlja na sve vrste medija. Učenje o medijima u odnosu na trenutačni model je puno detaljniji. Primjerice, dok se u trenutačnom modelu medijske kulture tiskani mediji odrađuju samo površno, u prijedlogu novog kurikula predložena je puno detaljnija obrada te teme u petom razredu. Naime, u prijedlogu novog kurikula od učenika se očekuje da

„razlikuje tiskane medijske tekstove prema ritmu izlaženja: dnevne novine, tjedne, mjesečne i godišnje časopise; uočava uporabu i organizaciju pojedinih sadržajnih i grafičkih elemenata u različitim tiskanim medijskim tekstovima sa svrhom prenošenja poruke; prepoznaje kako se grafičkim elementima (naslov, nadnaslov, podnaslov, fotografija/ilustracija, okvir) oblikuje značenje medijske poruke i stvara željeni

učinak na primatelja; izdvaja sadržaje koji promiču pozitivne vrijednosti i potiču pozitivne komunikacijske obrasce“ (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta: Hrvatski jezik – prijedlog, 2016: 37)

Tablica 6. Ishodi učenja predmetnog područja *Kultura i mediji* u višim razredima osnovne škole (podaci preuzeti iz Nacionalnog kurikuluma nastavnoga predmeta: Hrvatski jezik – prijedlog, 2016: 18-19)

PETI RAZRED	<p>I1: Učenik razlikuje izvore informacija, pronalazi potrebne informacije u skladu sa svojim potrebama i interesima. Tekstne vrste: post, obavijest, recept, plakat, hipertekst.</p> <p>I2: Učenik prosuđuje različite medijske tekstove jednostavnih struktura kojima se promiču pozitivni komunikacijski obrasci.</p> <p>I3: Učenik razlikuje tiskane medijske tekstove i objašnjava uporabu sadržajnih i grafičkih elemenata sa svrhom prenošenja poruke.</p> <p>I4: Učenik opisuje vlastitim riječima značenje popularnokulturnih tekstova u kontekstu svakodnevnoga života. Tekstne vrste: animirani filmovi, stripovi, videoigre, igrani filmovi, tekstovi popularne glazbe, isječci na raznim internetskim portalima.</p> <p>I5: Učenik vrednuje kulturne događaje, samostalno ih izabire i posjećuje u fizičkome i digitalnome okružju.</p>
ŠESTI RAZRED	<p>I1: Učenik samostalno izabire informacije iz različitih izvora, provjerava njihovu korisnost i točnost u skladu s postavljenim zadatkom. Tekstne vrste: upute, katalog, programi, vijest, prospekt.</p> <p>I2: Učenik uspoređuje različito predstavljanje istih medijskih sadržaja sa svrhom utjecaja na razvoj mišljenja i stavova.</p> <p>I3: Učenik objašnjava uporabu vizualnih i zvučnih postupaka i tehnika u medijskim tekstovima sa svrhom prenošenja poruke.</p> <p>I4: Učenik objašnjava vlastitim riječima značenje popularnokulturnih tekstova s obzirom na vlastite interese i iskustvo. Tekstne vrste: televizijske emisije, časopisi.</p> <p>I5: Učenik vrednuje kulturne događaje, samostalno ih izabire i posjećuje u fizičkome i digitalnome okružju.</p>
SEDMI RAZRED	<p>I1: Učenik organizira izabrane informacije iz različitih izvora radi rješavanja problemske situacije. Tekstne vrste: dnevnik, blog, novinski članak, letak, natuknica u različitim priručnicima (referentnoj literaturi).</p> <p>I2: Učenik obrazlaže pozitivan i negativan utjecaj različitih medijskih tekstova na razvoj stavova i vrijednosti ciljane tinejdžerske publike.</p> <p>I3: Učenik objašnjava uporabu postupaka, tehnika i izražajnih sredstava u različitim časopisima sa svrhom prenošenja poruke.</p> <p>I4: Učenik obrazlaže vlastitim riječima značenje popularnokulturnih tekstova s obzirom na društveni i ekonomski kontekst. Tekstne vrste: djela tzv. trivijalne književnosti: krimić, romana, gotički roman; tinejdžerski časopisi.</p> <p>I5: Učenik vrednuje kulturne događaje, samostalno ih izabire i posjećuje u fizičkome i digitalnome okružju.</p>
OSMI RAZRED	<p>I1: Učenik vrednuje informacije i izvore informacija te povezuje odabrane informacije s postojećim znanjem radi rješavanja problemske situacije. Tekstne vrste: opis procesa, biografija, dijagram, grafikon, kritika, osvrt; referentna literatura.</p> <p>I2: Učenik prosuđuje utjecaj medijskih tekstova sa svrhom komercijalizacije i oblikovanja stavova te ih dekonstruira uspoređujući više tekstova istoga sadržaja.</p> <p>I3: Učenik tumači uporabu postupaka, tehnika i izražajnih sredstava u internetskome okružju sa svrhom prenošenja poruke.</p> <p>I4: Učenik samostalno prosuđuje popularnokulturne tekstove s obzirom na književni i kontekst ostalih umjetnosti. Tekstne vrste: suvremeni tekstovi s kojima se učenik svakodnevno susreće.</p> <p>I5: Učenik vrednuje kulturne događaje, samostalno ih izabire i posjećuje u fizičkome i digitalnome okružju.</p>

U šestom se razredu učenike potiče i na kritičko promišljanje o medijskim sadržajima i njihovom utjecaju na medijske korisnike. Tako se od učenika očekuje da razlikuju javne od komercijalnih medija i način na koji se isti sadržaji prenose na drugačiji način u takvim medijima. Učenicima se „objašnjava zašto bi različiti primatelji i pošiljatelji (dječaci, djevojčice, odrasli, pripadnici treće dobi te različite kulturne grupe) mogli različito reagirati na više različitih medijskih tekstova (npr. manga stripove, sportske emisije, „sapunice“, videoigre koje simuliraju utrke i sl.)“, a od samih se učenika očekuje da će nakon što nauče navedeni ishod biti sposobni zaključiti „o ciljanoj publici na temelju pročitanoa teksta/pogledanoga filma/serije/glazbenoga videospota (npr. pretpostavlja tko su čitatelji pojedinih časopisa; gledatelji pojedinih TV programa i sl.)“ (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta: Hrvatski jezik – prijedlog, 2016: 99). Nadalje, osim u samim sadržajima, uočene su promjene i u vremenskoj raspoređenosti učenja pojedinih sadržaja. Dok djeca vrste medija trenutačno uče tek u petom razredu, prema prijedlogu novog kurikulumu djeca bi o tome učila već u prvom razredu. Promjene su uočljive i u učenju o internetu kojem se u novom prijedlogu posvećuje puno više pozornosti u odnosu na trenutačni model medijske kulture. Uz navedeno, učenike se više potiče i na stvaranje medijskih sadržaja.

U javnu stručnu raspravu o kurikulumnim dokumentima, koja je trajala od 14. ožujka do 1. svibnja 2016. godine, pristigli su brojni komentari stručnjaka među kojima treba izdvojiti sljedeće (Kurikulum.hr, 2016a): *povećanje satnice s pet na šest sati tjedno; neopremljenost škole suvremenim medijima zbog čega je nemoguće provesti kurikulum u potpunosti; za realizaciju medijske kulture treba obogatiti školske knjižnice časopisima i snimkama televizijskih i radijskih emisija; treba ponuditi izbor medijskih sadržaja (edukativnih radijskih emisija, internetskih stranica); izdvojiti sredstva za dodatno osposobljavanje i usavršavanje učitelja, osobito u pogledu medijske i informatičke pismenosti.* Među prijedlozima bilo je čak i onih koji smatraju da zbog preopterećenosti i zahtjevnosti predmeta Hrvatskoga jezika treba izbaciti domenu *Kultura i mediji* te da treba kreirati poseban izborni predmet posvećen samo tom području. Među školama i učiteljima bilo je i onih koji smatraju da bi „domena *Kultura i mediji* (odnosno njezin dio koji je povezan sa sadašnjom nastavom medijske kulture) morao napustiti naš predmet jer učitelj koji nije diplomirao komparativnu književnost i filmske i teatrološke kolegije ili završio Akademiju, ne može imati potrebna znanja o medijima“ što pokazuje da su i nastavnici svjesni ranije uočenog problema o nedovoljnoj obrazovanosti samih nastavnika Hrvatskoga jezika za predavanja sadržaja medijske kulture. Dio škola smatra da su ishodi medijske kulture u pojedinim razredima prezahtjevni za učenike te dobi. Škole su ustvrdile i da

su im za provedbu medijske kulture potrebni udžbenici. Neke su škole istaknule i kako su za posjet kulturnim događajima (kazališne predstave, likovne izložbe, posjet muzejima) potrebna financijska sredstva koja roditelji, a ni škola često nema i ne može osigurati te neki od njih smatraju da bi takva sredstva trebale osigurati jedinice lokalne samouprave ili država. Neke su škole upozorile i na činjenicu da se u nastavi Hrvatskoga jezika već od učenika razredne nastave zahtjeva određena informatička pismenost, a Informatika je Cjelovitom kurikulumom reformom predviđena tek kao izborni/neobavezni predmet od četvrtog razreda. Škole smatraju da čak ni nakon toga mnogi učenici nisu uključeni u izbornu nastavu Informatike te je stoga nemoguće od njih očekivati da znaju sve što je predviđeno kurikulumom Hrvatskoga jezika.

Unatoč predloženim promjenama, postavlja se pitanje hoće li biti moguće obraditi sve sadržaje navedene u prijedlogu kurikulumu ako satnica Hrvatskoga jezika ostane ista s jedne strane, a s druge strane – kako će nastavnici znati podučiti učenike sadržajima koje ni sami nisu imali prilike naučiti tijekom svoga obveznog obrazovanja – što je pokazalo prethodno poglavlje 4.2.3. Budući da se u navedenom prijedlogu kurikulumu stavlja još veći naglasak na medije, što je izvrsno u smislu medijskog opismenjivanja djece unutar hrvatskoga obrazovnog sustava, za dosljednu provedbu kurikulumu nužno je omogućiti nastavnicima usavršavanje u tom području jer će bez tog provedba ovako predloženog kurikulumu biti – nemoguća. Stoga je uz kurikulumu reformu nužno mijenjati i programe obrazovanja učitelja na učiteljskim fakultetima te na fakultetima na kojima se obrazuju budući nastavnici Hrvatskoga jezika. Nužno je da i učitelji razredne nastave i nastavnici Hrvatskoga jezika na fakultetima steknu cjelovitu naobrazbu u području medijskog obrazovanja kako bi bili adekvatno osposobljeni za medijsko opismenjivanje djece.

4.2.5.2. Prijedlozi izmjene kurikula Informatike

Važnu ulogu u medijskom opismenjivanju, s naglaskom na digitalnu pismenost, ima Informatika.¹⁰ U okviru predmetnoga kurikulumu Informatike predviđene su četiri domene: e-

¹⁰ Trenutačno se nastava Informatike u osnovnoj školi provodi kao izvannastavna aktivnost od 1. do 4. razreda te kao izborni predmet od 5. do 8. razreda (Vican, Milanović Litre, 2006: 310). „Po završetku osnovne škole učenici bi trebali biti u stanju: vješto upotrebljavati ulazno-izlazne naprave; djelotvorno upotrebljavati pomagala za pripremu pisanih dokumenata i izradu prikaza; djelotvorno upotrebljavati pomagala za pristup do udaljenih informacija te za udaljeno komuniciranje; prepoznati i odabrati prikladna tehnološka sredstva i alate za rješavanje određene klase problema; razumjeti načine pohranjivanja informacija u računalima; prepoznati sklopovske i

Društvo, digitalna pismenost i komunikacija, računalno razmišljanje i programiranje te informacije i digitalna tehnologija. U okviru domene „e-Društvo“ učenici uče o temama kao što su sigurnost na mreži, zaštita podataka, elektroničko nasilje i briga o svojem digitalnom ugledu (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta – Informatika – prijedlog, 2016: 5). „Svaki e-građanin treba razumjeti što su osobni podatci i kako ih zaštititi, znati se zaštititi od prijevara, prijetnji i elektroničkoga nasilja, reagirati na neprikladne oblike ponašanja, poštovati tuđu privatnost te znati gdje potražiti pomoć zbog neželjenih sadržaja ili kontakata.“ (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta – Informatika – prijedlog, 2016: 5) U okviru domene „Računalna znanost i upravljanje podacima“ učenici usvajaju osnovna znanja i koncepte računalne znanosti te stječu znanja o digitalnom prikazu, pohrani i prijenosu podataka uporabom računala, digitalnih uređaja ili mreža (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta – Informatika – prijedlog, 2016: 5). U okviru domene „Informacije i digitalna tehnologija“ učenici uče „temeljne koncepte rada računala i pojedinih uređaja, obrasce pohrane podataka te obilježja i načine prijenosa digitalnih informacija kako bi se razvile sposobnosti odabira i uporabe primjerene digitalne tehnologije i programa za obradu i predstavljanje informacija“ (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta – Informatika – prijedlog, 2016: 6). Domena „Digitalna pismenost i komunikacija“ „daje temeljne digitalne kompetencije koje su neophodne za kvalitetnu primjenu tehnologije pri obavljanju svakodnevnih obveza“ (Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta – Informatika – prijedlog, 2016: 5). Navedeni je prijedlog kurikuluma Informatike puno suvremeniji u odnosu na trenutni kurikulum te odgovara potrebama današnjega prosječnog medijskog korisnika. Kurikulum Informatike značajno dopunjuje kurikulum Hrvatskoga jezika u pogledu medijske kulture te nudi kompetencije nužne u ovo suvremeno informacijsko doba.

programske probleme koji se pojavljuju u svakodnevnom radu i odabrati načine njihova otklanjanja; shvaćati pravna i etička načela uporabe informacijske i komunikacijske tehnologije i raspraviti posljedice njihova narušavanja; upotrebljavati primjerene programske alate kao potporu u učenju i istraživanju; upotrebljavati multimedijske alate kao potporu vlastitoj i grupnoj produktivnosti u učenju; odabrati i ocijeniti prikladna pomagala za rješavanje raznovrsnih zadataka i problema iz stvarnoga života.“

4.2.5.3. Međupredmetne teme

Medijsko opismenjivanje predviđeno je unutar kurikularne reforme i kao dio međupredmetnih tema koje se obrađuju unutar različitih predmeta.¹¹ Naime, prisutnost medija u dječjim životima, osobito interneta, nameće potrebu da se nove tehnologije aktivno uključe i u obrazovni proces. Korištenje medija u nastavi olakšava nastavni proces jer se djeci može na lakši način vizualizirati nastavno gradivo, pokazati im ulice gradova diljem svijeta, prikazati pokuse i druge eksperimente koje djeca i nastavnici nemaju mogućnosti provesti u vlastitom razredu, ali i na vrlo jednostavan način pronaći brojne informacije o temi koju istražuju. „Međupredmetna tema *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije* obuhvaća učinkovito, primjereno, pravodobno, odgovorno i stvaralačko služenje informacijskom i komunikacijskom tehnologijom u svim predmetima, područjima i na svim razinama obrazovanja (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme – *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije* – prijedlog, 2016: 4). Navedena međupredmetna tema učenicima treba prenijeti znanja i vještine koje će im omogućiti da po završetku osnovne škole mogu:

„primijeniti informacijsku i komunikacijsku tehnologiju za obrazovne, radne i privatne potrebe; odgovorno, moralno i sigurno rabiti informacijsku i komunikacijsku tehnologiju; učinkovito komunicirati i surađivati u digitalnome okružju; informirano i kritički vrjednovati i odabrati tehnologiju i služiti se tehnologijom primjerenom svrsi; upravljati informacijama u digitalnome okružju; stvarati i uređivati nove sadržaje te se kreativno izražavati s pomoću digitalnih medija“ (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme – *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije* – prijedlog, 2016: 5).

¹¹ I Nacionalnim okvirnim kurikulumom (Fuchs, Vican, Milanović Litre, 2011) iz 2011. godine predviđene su međupredmetne teme koje su „obvezne u svim nastavnim predmetima i svi nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti u školi obvezni su ih ostvarivati“. Riječ je o sljedećim međupredmetnim temama: osobni i socijalni razvoj; zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša; učiti kako učiti; poduzetništvo; uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije te građanski odgoj i obrazovanje. Za medijsku je pismenost osobito važna tema o uporabi informacijske i komunikacijske tehnologije, unatoč tome što je u njoj naglasak stavljen na informacijsku pismenost. Smatra se da će učenici nakon što polože ovo područje „biti osposobljeni za prepoznavanje i izbor informacija potrebnih za određene situacije te vrjednovati odgovarajuće izvore informacija; biti osposobljeni prikazati informacije na jasan, logičan, sažet i precizan način; razložno i učinkovito rabiti informacijsku i komunikacijsku tehnologiju za traženje i prikupljanje podataka te njihovu pohranu, pretraživanje, obradbu i organizaciju; za analizu i sintezu strukturiranih informacija, za istraživanje, modeliranje i simuliranje različitih procesa i pojava u prirodi i društvu, za rješavanje problema u različitim situacijama, za stvaranje i prikazivanje vlastitih ideja i materijala, za učinkovito samostalno učenje služeći se računalom kao medijem, za komunikaciju i suradnju s drugima; razviti svijest o primjeni informacijske i komunikacijske tehnologije u društvu i njezinim posljedicama; razviti kritičan i misaon stav o pitanjima vezanima za valjanost i pouzdanost dostupnih informacija te o pravnim i etičkim načelima interaktivnoga korištenja tehnologijama informacijskoga društva.“ (Fuchs, Vican, Milanović Litre, 2011: 46)

U okviru ove međupredmetne teme, predviđene su četiri domene - funkcionalna i odgovorna uporaba IKT-a, komunikacija i suradnja u digitalnome okružju, istraživanje i kritičko vrjednovanje u digitalnome okružju te stvaralaštvo i inovativnost u digitalnome okružju. Sve se domene isprepliću, a svaka od njih učenicima pruža temeljna znanja za pravilno korištenje novih tehnologija. „U domeni *Funkcionalne i odgovorne uporabe informacijske i komunikacijske tehnologije* učenici“ (...) se „služe digitalnim sadržajima, obrazovnim društvenim mrežama, računalnim oblacima i mrežnim izvorima znanja na siguran i odgovoran način radi unapređivanja svoga osobnog, obrazovnog i profesionalnog razvoja“ (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme – Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije – prijedlog, 2016: 6). „Domena *Komunikacije i mediji* obuhvaća uporabu digitalnih programa za podršku suradničkim oblicima učenja“ kojima se „stvara ozračje u kojemu se potiče ravnopravno i aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnome procesu. Učenici argumentirano raspravljaju,“ (...) „poštuju različitosti i uvažavaju tuđe stavove u skladu s demokratskim vrijednostima“ te potiče međusobno razumijevanje, razvijaju se socijalne vještine i međukulturne kompetencije (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme – Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije – prijedlog, 2016: 6-7). „Domena *Istraživanja i kritičkoga vrjednovanja* obuhvaća razvoj informacijske i medijske pismenosti u digitalnome okružju te poticanje istraživačkoga duha kritičkim mišljenjem i rješavanjem problema.“ (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme – Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije – prijedlog, 2016: 7) „U domeni *Stvaralaštva i inovativnosti* u digitalnome okružju učenike se potiče da slobodno i otvoreno iskažu svoju umješnost, maštovitost i domišljatost u radu s informacijskom i komunikacijskom tehnologijom.“ (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme – Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije – prijedlog, 2016: 7)

Međupredmetna tema *Učiti kako učiti* naglasak stavlja na širenje znanja i vještina koje su učenicima potrebne za aktivno „cjeloživotno učenje u različitim okruženjima“ (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme – Učiti kako učiti – prijedlog, 2016: 4). Navedena međupredmetna tema „uključuje sposobnost učinkovitog upravljanja svojim učenjem, rješavanja problema, usvajanja, obrade i vrjednovanja informacija i njihova integriranja u smislene cjeline novog znanja i vještina koje su primjenjive u različitim situacijama – kod kuće, na poslu, u obrazovanju i usavršavanju“ (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme – Učiti kako učiti – prijedlog, 2016: 5). Kao i prethodni, i kurikulum međupredmetne teme *Učiti kako učiti* sastoji se od četiri ključne domene: primjena strategija učenja i upravljanja informacijama,

upravljanje svojim učenjem, upravljanje emocijama i motivacijom u učenju i stvaranje okruženja za učenje. Za medijsko je opismenjivanje najvažnija prva domena, primjena strategija učenja i upravljanja informacijama, koja se

„odnosi na prepoznavanje potrebe za informacijama, na njihov pronalazak, vrjednovanje i korištenje njima te na stvaranje novih informacija i njihove transformacije u novo znanje. Pristupanje informacijama iz različitih izvora (tiskanih i digitalnih) i njihova obrada temelj je za razvoj ostalih vrsta pismenosti (informacijske, jezične, računalne, matematičke, prirodoslovne, medijske i druge), kao i za korištenje informacijsko-komunikacijskom tehnologijom u procesu učenja.“ (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme – Učiti kako učiti – prijedlog, 2016: 5)

Međupredmetna tema *Građanski odgoj i obrazovanje* osnažuje učenike „za aktivno i učinkovito“ (...) „sudjelovanje u životu demokratske zajednice“ (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme – Građanski odgoj i obrazovanje – prijedlog, 2016: 4). Ova se međupredmetna tema sastoji od tri domene – ljudska prava, demokracija i civilno društvo. U kontekstu medijskog opismenjivanja, učenike se kroz međupredmetnu temu potiče na promišljanje o različitim ulogama medija i medijskih sadržaja: na koji način mediji promoviraju, ali i krše ljudska prava s naglaskom na dječja prava; potiče ih se na analizu medijskih sadržaja u vidu stereotipa među muškarcima i ženama u svakodnevicu i medijima; potiče ih se da uoče važnost informiranja i ulogu medija u informiranju te da preispituju medijske sadržaje; potiče ih se na kritičku procjenu utjecaja interesnih skupina na medije i donošenje političkih odluka kroz praćenje političkih događaja u medijima; potiče ih se na promišljanje o medijima i kako oni, uz članove civilnog društva, sudjeluju u oblikovanju demokracije; ali ih se potiče i da kroz medijske sadržaje prate aktivnosti civilnog društva (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme – Građanski odgoj i obrazovanje – prijedlog, 2016: 6-30); „navodi korisnost i neovisnost medija u aktivnome sudjelovanju građana u zajednici“ (Nacionalni kurikulum međupredmetne teme – Građanski odgoj i obrazovanje – prijedlog, 2016: 29).

4.2.6. *Uloga javnih institucija kao ključnih aktera u medijskom opismenjivanju*

Važnu ulogu u medijskom opismenjivanju, osim obrazovnih institucija, u Hrvatskoj imaju također i regulatorna tijela. Tako je Priopćenjem o budućoj europskoj regulatornoj

audiovizualnoj politici, koju je Europska komisija donijela 15. prosinca 2003. godine, „istaknuto da regulatorna politika u tom sektoru mora štiti određene javne interese, kao što su kulturna raznolikost, pravo na informiranje, pluralizam medija, zaštita maloljetnika i zaštita potrošača, i poticati javnu osviještenost i medijsku pismenost, kako sada tako i u budućnosti“ (Direktiva 2007/65/EZ). Pritom se na medijsku pismenost u Direktivi gleda kao na „vještine, znanja i spoznaje koji potrošačima omogućuju učinkovitu i sigurnu uporabu medija“ pri čemu medijski pismeni ljudi mogu donositi informirane odabire, razumjeti prirodu sadržaja i usluga i koristiti prednosti cjelokupnog raspona mogućnosti koje nude nove komunikacijske tehnologije (Direktiva 2007/65/EZ, točka 37). Navedenom se Direktivom određuje i da je Komisija dužna Europskom parlamentu, Vijeću te Gospodarskom i socijalnom odboru svake tri godine dostaviti izvješće o primjeni Direktive te, „po potrebi, izraditi daljnje prijedloge za njezinu prilagodbu razvoju u području audiovizualnih medijskih usluga, a posebno u svjetlu nedavnoga tehnološkog razvoja, konkurentnosti sektora i razina medijske pismenosti u svim državama članicama“ (Direktiva 2007/65/EZ, članak 26).

U nastavku rada navest će se i opisati ključne aktivnosti hrvatskih institucija i regulatornih tijela koje su posljednjih godina značajan dio svojih aktivnosti usmjerile na medijsko obrazovanje.

4.2.6.1. Agencija za elektroničke medije i Vijeće za elektroničke medije

Agencija za elektroničke medije „samostalna je i nezavisna pravna osoba s javnim ovlastima upisana u sudski registar“ (Zakon o elektroničkim medijima, NN 153/09, 84/11, 94/13, 136/13, čl. 66). Agencijom upravlja Vijeće za elektroničke medije koje obavlja zadaće regulatornog tijela u području elektroničkih medija. Posljednjih nekoliko godina Vijeće za elektroničke medije aktivno radi na medijskom opismenjivanju građana Republike Hrvatske što je i jedna od njegovih zadaća sukladno Zakonu o elektroničkim medijima (NN 153/09, 84/11, 94/13, 136/13, čl. 69). Najvažniji projekt u tom području, kampanju „Birajmo što gledamo“, pokrenuli su u suradnji s Unicefom 2015. godine. „Kampanja želi ukazati na važnost pažljivog odabira medijskih sadržaja za djecu, svrsishodnog korištenja programskih oznaka o primjerenosti sadržaja i poticanja djece na kritičko promišljanje medijskih sadržaja.“ (Medijskapismenost.hr, 2016) U sklopu kampanje snimljena su tri televizijska spota koji upozoravaju roditelje na izloženost djece nasilnim medijskim sadržajima, psovkama i nametanju pogrešnih ideala

ljepote. Iz navedene je kampanje proizašao i portal medijskapismenost.hr koji je prije svega namijenjen urednicima i roditeljima, ali i učiteljima i djeci. Uz Agenciju i Unicef, partneri na portalu su Akademija dramske umjetnosti, Fakultet političkih znanosti u Zagrebu, Hrvatski audiovizualni centar i Hrvatski filmski savez. Portal donosi brojne edukativne sadržaje iz svijeta filma, televizije, radija, tiskanih medija, videoigara, interneta i oglašavanja pri čemu veliki naglasak stavljaju na četiri teme: sigurnost na internetu, medije i dječji razvoj, nasilje u medijima te stereotipe. Na portalu se nalazi i opsežan medijski pojmovnik za sve one koji se prvi put susreću sa svijetom medija i pojedinim njegovim dijelovima, a nude i preporuke filmova i aplikacija za djecu. U brojnim kolumnama poznate osobe dijele vlastita iskustva odgajanja djece uz sveprisutnost medijskih sadržaja.

Na temelju sporazuma o suradnji s Unicefom iz 2014. godine, Agencija kontinuirano provodi istraživanja o navikama gledanja televizije, a sve s ciljem podizanja razine svijesti o važnosti medijskog opismenjivanja. S ciljem promicanja medijske pismenosti i zaštite djece od neprimjerenih medijskih sadržaja, te radi provedbe Pravilnika o zaštiti maloljetnika u elektroničkim medijima, Vijeće za elektroničke medije usvojilo je 8. rujna 2016. Preporuke za zaštitu djece i sigurno korištenje elektroničkih medija. Preporuke bi trebale pomoći u radu pružateljima usluga audio i audiovizualnih medijskih sadržaja, ali i „roditeljima u odabiru primjerenog audiovizualnog sadržaja i medijskom obrazovanju njihove djece, kao i sudionicima u obrazovnom procesu u kreiranju nastave i obrazovnih sadržaja i alata“ (Agencija za elektroničke medije, 2016: 1).

Vijeće za elektroničke medije sudjelovalo je u (su)organizaciji nekoliko konferencija i okruglih stolova na temu medijske pismenosti među kojima treba istaknuti međunarodnu znanstvenu konferenciju „Medijska pismenost u digitalno doba – kulturna, ekonomska i politička perspektiva“ koju su organizirali Hrvatski studiji – Odjel za komunikologiju, u suradnji s Vijećem za elektroničke medije 6. i 7. lipnja 2014. godine. Treba istaknuti i okrugli stol „Govor mržnje i odgovornost medija – od slobode izražavanja do kršenja zakona“ koji je Vijeće za elektroničke medije organiziralo 18. ožujka 2016. godine, okrugli stol „Rodna ravnopravnost u medijima“ koji je održan 14. prosinca 2016. te okrugli stol „Medijska pismenost za odgovorno društvo“ koji je Vijeće 9. veljače 2017. godine organiziralo u suradnji s Društvom za komunikacijsku i medijsku kulturu.

Od 2015. godine Vijeće dodjeljuje i sredstva temeljem javnog poziva za sufinanciranje projekata, seminara, konferencija i predavanja na temu poticanja medijske pismenosti. „Pravo

podnošenja prijave imaju fakulteti, instituti, udruge i druge pravne osobe koje se bave djelatnošću vezanom uz medije, komunikaciju, novinarstvo“ (Agencija za elektroničke medije, 2015). Agencija je posljednje tri godine, u suradnji s različitim partnerima, održala radionice za nakladnike elektroničkih medija o nacionalnim manjinama, rodnoj ravnopravnosti i borbi protiv rodnih stereotipa u medijima te o izradi kvalitetnih sadržaja za djecu i mlade.

4.2.6.2. Hrvatska regulatorna agencija za mrežne djelatnosti (HAKOM)

Među regulatornim agencijama treba izdvojiti i Hrvatsku regulatornu agenciju za mrežne djelatnosti čija je misija osigurati „tržišno natjecanje, stabilan rast i prostor za inovacije na tržištu elektroničkih komunikacija, poštanskih i željezničkih usluga; zaštitu interesa korisnika i putnika i mogućnost izbora raznolikih komunikacijskih i poštanskih usluga po prihvatljivim cijenama; održive, konkurentne uvjete operatorima, davateljima poštanskih usluga i željezničkim prijevoznicima uz pravedne uvjete za povrat ulaganja; podršku ekonomskom rastu, javnim uslugama i kvaliteti života u RH uporabom suvremenih tehnologija“ (Hakom.hr, 2009). Hakom-ove su aktivnosti u području medijskog opismenjivanja prije svega usmjerene na internet. Među njihovim aktivnostima svakako treba istaknuti publiciranje brošure „Kako zaštititi dijete u svijetu interneta, mrežnih tehnologija i mobilnih telefona“ koja je 2017. godine podijeljena svim učenicima petih razreda u Hrvatskoj. Brošura, koja je dostupna i u digitalnom izdanju, sadrži praktične i korisne savjete vezane uz opasnosti i sigurnost na internetu, zaštitu privatnosti i osobnih podataka, način ponašanja i uporabe društvenih mreža.

Na službenoj internetskoj stranici Hakoma nalazi se i Katalog prevara na internetu s brojnim primjerima. Tako se među internetskim prijevarama navode prijevare o neočekivanim novčanim dobicima, prijevare uz posao i investicije, prijevare pri kupovini ili prodaji, lažne donacije, lažno predstavljanje, krađa osobnih podataka, piramidalne prijevare, prijevare putem pokretnih ili fiksnih telefona te prijetnje i iznude (Hakom.hr, n.p.). Na svojim stranicama nude i kviz o pravima osoba s invaliditetom u elektroničkim komunikacijama čiji je cilj upoznati korisnike s barijerama na koje nailaze osobe s poteškoćama vida i motoričkim poteškoćama pri korištenju interneta. Aplikaciju su razvili Hakom i Fakultet elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu u sklopu projekta „Pogled u budućnost 2020“ (Hakom.hr, 2015).

4.2.6.3. Hrvatski audiovizualni centar (HAVC)¹²

Hrvatski audiovizualni centar „javna je ustanova koja se bavi poticanjem proizvodnje audiovizualne djelatnosti i promicanjem audiovizualne kulture“ (Havc.hr, n.p.). Sredstva za rad Centra „osiguravaju se iz državnog proračuna te iz dijela ukupnog godišnjeg bruto-prihoda ostvarenog obavljanjem audiovizualnih djelatnosti“ (Havc.hr, n.p.). Dužnost ravnatelja Centra trenutačno obnaša Daniel Rafaelić. Centar osobito radi na promicanju filmske pismenosti te kroz Projekt filmske pismenosti organizira različite aktivnosti i događanja. Tako su 2016. godine u suradnji s KinoKino – Međunarodnim festivalom za djecu održali okrugli stol o ulozi nastavnika u promicanju filmske i audiovizualne kulture. Iste su godine s udrugom OPA i Hrvatskim filmskim savezom organizirali okrugli stol „Medijska kultura u reformi odgoja i obrazovanja“. Povodom Noći knjige 2016. godine u suradnji s Knjižnicama Grada Zagreba organizirali su projekciju humorističnih kratkometražnih filmova. Tom suradnjom „dugoročno žele promicati važnost školskih i javnih knjižnica kao mjesta filmskog obrazovanja i dostupnosti baštinskog i kulturno vrijednog audiovizualnog stvaralaštva“ (Havc.hr, n.p.). Od samog početka Centar sudjeluje i u kreiranju sadržaja na portalu www.medijskapismenost.hr. U suradnji s KinoKino – Međunarodnim filmskim festivalom za djecu održali su, u veljači 2017. godine, radionički program metodike nastave kratkometražnog filma za učitelje i nastavnike u osnovnim i srednjim školama.

4.2.6.4. Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba i Hrabri telefon¹³

Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba i Hrabri telefon također imaju važnu ulogu u medijskom opismenjivanju građana. Naime, obje institucije posljednjih godina rade mnogo na osvještavanju javnosti o elektroničkom nasilju. Osim objave edukativnog priručnika, kontinuirano provode istraživanja o korištenju interneta i tehnologije među djecom. Istraživanje koje su proveli 2013. godine o učestalosti elektroničkog nasilja među djecom i mladima

¹² Svi podaci o organizaciji preuzeti su sa njihove službene internetske stranice <http://www.havc.hr/> kojoj je pristupljeno 5. kolovoza 2017.

¹³ Svi podaci su preuzeti sa službenih internetskih stranica Poliklinike i Hrabrog telefona te su dobiveni od Hane Hrpka, predsjednice udruge Hrabri telefon, u veljači 2017. godine.

pokazalo je da je 12,1% djece u dobi od 11 do 18 godina bilo žrtva elektroničkog nasilja, a njih 9,6% priznalo je da su i sami nekoga zlostavljali preko interneta (Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon, 2013). Osim kontinuiranih istraživanja, objavljuju i edukativne materijale o sigurnosti djece na internetu i zaštiti od elektroničkog nasilja među kojima treba izdvojiti priručnik „Nasilje preko interneta – cyberbullying“.

U sklopu Poliklinike za zaštitu djece Grada Zagreba, 1997. godine je osnovan Hrabri telefon, nevladina neprofitna organizacija. Hrabri telefon je od 2004. godine proveo više od 1000 preventivnih radionica o sigurnosti na internetu na kojima je sudjelovalo preko 950 djece iz lokalne zajednice, dok je čak 1353 škola diljem Hrvatske dobilo radionicu, brošuru te igru „Sigurno surfanje” (Hrpka, 2017). Sve radionice provode besplatno. Među njihovim najznačajnijim projektima svakako treba izdvojiti kampanju „Prekini lanac!” koju su Unicef i Hrabri telefon pokrenuli 2008. godine s ciljem zaustavljanja elektroničkog nasilja među djecom. U sklopu kampanje podijeljeno je 550.000 letaka o sprječavanju elektroničkog nasilja za djecu i roditelje te informativni plakati po svim osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj. „Tijekom kampanje broj poziva Hrabrom telefonu je porastao za 37 posto.“ (Hrpka, 2017) Tijekom 2013. i 2014. godine, uz financijsku potporu T-HT-a, proveli su projekt „Hrabri čuvari“ koji je bio „usmjeren na osnaživanje djece i škole kao zajednice u prevenciji cyberbullyinga među djecom, a temelji se na primjerima dobre prakse drugih zemalja te rezultatima znanstvenih istraživanja“ (Hrpka, 2017). Program je završilo 25 škola, a u njemu je sudjelovalo 30 stručnih suradnika i nastavnika koji su se volonterski uključili u njegovu provedbu te prošli jednodnevnu edukaciju Hrabrog telefona. Po završetku projekta, svaki je stručni suradnik i nastavnik trebao prenijeti stečena znanja i održati najmanje četiri radionice za učenike od 5. do 8. razreda, te kontinuirano održavati komunikaciju s djecom o problemu elektroničkog nasilja. No, mnogi su nastavnici uključili puno veći broj djece, čak i čitave generacije (Hrpka, 2017). Nakon tog projekta, Hrabri telefon je sudjelovao u brojnim kampanjama o sigurnosti djece na internetu i prevenciji nasilja i govora mržnje, održali su brojna predavanja za djecu i roditelje te tiskali i distribuirali edukativne materijale u 810 osnovnih škola na razini Republike Hrvatske. Organizirali su i natječaj za video, literarne i likovne radove učenika osnovnih i srednjih škola na temu sigurnog interneta i govora mržnje u kojem je sudjelovalo 622 učenika s 353 rada (Hrpka, 2017).

Uz financijsku potporu Ministarstva socijalne politike i mladih od 1. studenoga 2016. provode projekt „Hrabri čuvari“. U projekt su uključeni viši razredi osnovnih škola iz Međimurske i Sisačko-moslavačke županije. U okviru projekta provest će se sljedeće aktivnosti:

„tisak i priprema edukativnih materijala na temu sigurnog surfanja (brošure, online memory igra); provedba fokus grupa s učenicima i nastavnicima u svrhu prikupljanja informacija bitnih za sadržaj edukacije; edukacija nastavnika i stručnih suradnika kroz jačanje njihovih kompetencija u području prevencije cyberbullyinga kako bi oni naučeno prenijeli učenicima svojih škola; predavanje za roditelje; planiranje i osmišljavanje edukacije za djecu koju provode educirani nastavnici/stručni suradnici; djeca dobivaju naziv 'Hrabri čuvari', koji tako preuzimaju aktivnu ulogu u zaustavljanju cyberbullyinga (radionice s drugom djecom, predstavljanje čuvara u školama, poster prezentacije i sl.); provedba ljetne škole s djecom Hrabrim čuvarima, gdje će konačno producirati dva video uratka na temu sigurnosti na internetu; aktivnosti komunikacije i vidljivosti u svrhu podizanja javne svijesti o problemu nasilja na internetu“ (Hrpka, 2017).

4.2.7. Uloga neformalnog obrazovanja u medijskom opismenjivanju

Zbog nedovoljnog obrazovanja djece o medijima tijekom redovnoga školskog obrazovanja, posljednjih su godina u Hrvatskoj mnoge udruge koje se bave neformalnim obrazovanjem pokrenule važne projekte medijskog opismenjivanja djece i mladih, ali i roditelja, nastavnika i stručnih suradnika. I samo Ministarstvo znanosti i obrazovanja već dugi niz godina potiče izvaninstitucionalni odgoj i obrazovanje dodjelom financijskih sredstava udrugama u području izvaninstitucionalnoga odgoja i obrazovanja djece i mladih. Kanižaj je među 33 ključna dionika u medijskom opismenjivanju u Hrvatskoj izdvojio čak 14 udruga civilnog društva (European Audiovisual Observatory, 2016: 206). Pritom je među pet najvažnijih projekata medijske pismenosti izdvojio četiri koja su u nadležnosti udruga civilnog društva: Telecentra, Centra za nestalu i zlostavljanu djecu, Društva za komunikacijsku i medijsku kulturu te Hrvatskog filmskog saveza (European Audiovisual Observatory, 2016: 214). U nastavku rada bit će izdvojeni neki od najvažnijih projekata i inicijativa različitih institucija i udruga. Sve informacije o radu udruga preuzete su s njihovih službenih internetskih stranica i iz upitnika koji je svim udrugama poslan elektroničkim putem.

4.2.7.1. Telecentar¹⁴

Telecentar je jedna od najaktivnijih hrvatskih neprofitnih organizacija koja potiče programe cjeloživotnog učenja. Organizacija je osnovana 2005. godine. Osim produkcije multimedijских sadržaja (poput promotivnih spotova za udrugu Hrvatski izvoznici i Hrvatsku turističku zajednicu), Telecentar se može pohvaliti brojnim projektima na području medijske pismenosti. „Telecentre Multimedia Academy“ je projekt kojem je cilj razvoj programa medijske pismenosti, posebno prilagođenog za odrasle polaznike, koji uključuje razvoj novog programa medijske pismenosti za početnike i naprednije korisnike novih medijskih tehnologija (Telecentar.com; n.p.). Glavni cilj projekta „Uniting Europe through digital empowerment - Unite IT“ je stvaranje online zajednice usmjerene na sakupljanje i dijeljenje dobrih praksi digitalnog osnaživanja s ciljem promocije cjeloživotnog učenja, povećanja zapošljivosti i društvene uključenosti (Telecentar.com; n.p.).

U suradnji s Grafičkom školom u Zagrebu, Telecentar je proveo nekoliko projekata: Perimeter i Škola multimedije (projekt je uključio realizaciju niz izvannastavnih radionica videa i web dizajna), Medijska pismenost za 21. stoljeće (u suradnji s Prirodoslovnom i grafičkom školom Rijeka – u sklopu projekta provedeno je istraživanje Medijska pismenost u Hrvatskoj¹⁵, objavljeni su prvi udžbenici iz fotografije, zvuka i videa za strukovni program medijskih tehničara, a cilj projekta je bio pružiti podršku nastavnicima i učenicima strukovnih škola u razvoju modernih vještina, pristupu novim tehnologijama i povećanju zapošljivosti) (Telecentar.com; n.p.).

Uz navedene projekte, svakako treba spomenuti i projekt „Youth e-Perspectives on Migration (YeP)“ koji uključuje radionice digitalne fotografije, digitalnog pripovijedanja i e-novinarstva. Cilj je upoznati mlade s mogućnostima koje digitalne i medijske tehnologije pružaju u pripovijedanju priča, objašnjavanju događaja, podizanju svijesti i utjecanju na promjene u ponašanju (Telecentar.com; n.p.). Projektom „European Youth News Exchange (Y-NEX)“ cilj je kroz izradu i provedbu kurikuluma za mobilne novinare omogućiti mladim nezaposlenim osobama da izraze svoje mišljenje o političkim i društvenim procesima koji utječu na njihov

¹⁴ Svi podaci o organizaciji preuzeti su sa njihove službene internetske stranice <http://telecentar.com/web/>. Pristupljeno 8. travnja 2017.

¹⁵ Istraživanje je dostupno na http://www.medijskapismenost.net/download/ISTRAZIVANJE_MEDIJSKA_PISMENOST_U_HRVATSKOJ.pdf. Pristupljeno 8. travnja 2017.

život. Povezivanjem preko online platforme za razmjenu vijesti koje mladi rade za mlade, želi se potaknuti aktivno djelovanje mladih u Hrvatskoj, Irskoj, Španjolskoj i Belgiji. Do sada su u sklopu projekta razvijeni kurikulumi „šest obrazovnih modula iz medijske pismenosti i ljudskih prava, mobilnog novinarstva i pripovijedanja, tehnologije i produkcije, intelektualnog vlasništva i digitalnog poduzetništva“ (Telecentar.com; n.p.). Projektom „Provedba Hrvatskog kvalifikacijskog okvira u području multimedije“ želi se urediti sustav kvalifikacija u području multimedije koji se odnosi na izradu multimedijskih rješenja, digitalnih sadržaja, web dizajna i internetskog programiranja (Telecentar.com; n.p.). Projekti „Digitalna agenda za kreativni Zagreb“ te „Digitalna agenda za kreativnu Hrvatsku“ potiču učinkovito korištenje digitalnih tehnologija koje građanima trebaju pružiti veću kvalitetu života (Telecentar.com; n.p.). Projekt „Generation 0101“ stavlja naglasak na razvoj i priznavanje IKT vještina, kako bi ljudi postali obrazovaniji i konkurentniji na tržištu rada. U sklopu projekta „Trans eScouts“ mladi starije poučavaju digitalnim vještinama, a stariji mlade pripremaju za izazove odraslog života i tržišta rada (Telecentar.com; n.p.). Telecentar aktivno radi i na razvijanju vještina programiranja. Tako su u sklopu projekta „Teaching Coding and Mobile Devices in Telecentres (Codemob)“ razvijeni obrazovni moduli iz programiranja i korištenja mobilnih uređaja, organiziran je trening za trenere iz četiri države te je provedeno „istraživanje o potrebama neformalnog obrazovanja iz programiranja i korištenja mobilnih uređaja za odrasle“ (Telecentar.com; n.p.). I u sklopu projekta „I-Professional“ razvijeni su kurikulumi i kompetencijski okvir za medijske profesionalce. S deset projekata financiranih iz fondova Europske unije, Telecentar je jedna od najaktivnijih udruga u području medija i medijskog stvaralaštva.

4.2.7.2. Centar za nestalu i zlostavljaju djeću (CNZD)¹⁶

Centar za nestalu i zlostavljaju djeću (CNZD) osnovan je 2006. godine. „Motiv za osnivanjem Centra osnivači su pronašli u realnom stanju nedovoljne zaštite djece od seksualnog iskorištavanja i zlostavljanja putem interneta te širenja pornografije i pedofilije, ali i drugih oblika zlostavljanja vezanih uz uporabu interneta.“ (Cnzd.org, n.p.) Predsjednik Centra je Tomislav Ramljak, a uz njega se za zaštitu djece brinu brojni stručnjaci poput informatičara,

¹⁶ Sve informacije o Centru preuzete su s njihove službene internetske stranice www.cnzd.org te www.csi.hr kojima je pristupljeno 9. travnja 2017. godine. Dio podataka dobiven je od Lidije Štelcer, stručne suradnice psihologinje koja je ispunila upitnik o Centru i njegovim aktivnostima na području medijske pismenosti u veljači 2017. godine.

računalnih programera, kriminalista, pravnika, pedagoga, psihologa i računalnih forenzičara. U Centru je zaposleno 20 osoba, a u aktivnostima Centra surađuje 140 volontera (Štelcer, 2017). Aktivnosti Centra u području medijskog opismenjivanja provode se u Osječko-baranjskoj, Šibensko-kninskoj, Vukovarsko-srijemskoj županiji i Gradu Zagrebu. Edukacije medijskog opismenjivanja provode besplatno, a njihovi su projekti medijskog opismenjivanja namijenjeni djeci u osnovnoj i srednjoj školi, mladima (osobama od 18 do 30 godina), roditeljima te učiteljima, odgajateljima i stručnim suradnicima u školama i vrtićima (Štelcer, 2017). Na stranicama Centra građani mogu preuzeti i računalni program za zaštitu na internetu na hrvatskom jeziku „Sigurni na Internetu SINI“.

Centar je bio među prvim ustanovama u Hrvatskoj koja je održavala predavanja za djecu i tiskala edukativne brošure o opasnostima na internetu. Ugradili su i zaštitne servere u osječkim osnovnim školama (Cnzd.org, n.p.). U sklopu projekta „Web detektivi“ udruga je podučavala učenike osnovnih škola na području Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske i Brodsko-posavske županije kako selektirati i prijaviti nezakonite i neprimjerene sadržaje na internetu (Cnzd.org, n.p.).¹⁷ Svrha projekta „Prepoznaj rizike digitalnog doba“ je „educirati djecu i odrasle da prepoznaju ukoliko je određeno dijete žrtva elektroničkog nasilja, da izaberu odgovarajući način na koji će djetetu pristupiti i pomoći te ga zaštititi“ (Cnzd.org, n.p.). Tijekom 2015. i 2016. godine Udruga je u Osječko-baranjskoj i Vukovarsko-srijemskoj županiji provodila projekt „Dvapat razmisli, jednom klikni“ čiji su glavni ciljevi „osvještavanje djece i mladih o nužnosti kritičkog odnosa prema medijskim sadržajima“ te „povećanje medijske pismenosti roditelja djece s teškoćama, asistenata u nastavi te odgajatelja u domovima“ (Cnzd.org, n.p.).¹⁸

Projekt „Mediji – virtualni odgajatelji sadašnjosti“ provodili su u partnerstvu s Fakultetom za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, a završio je u studenom 2016. godine. Projekt, koji je financirala Agencija za elektroničke medije, bio je usmjeren na „povećanje medijske pismenosti i razvitku kritičkog odnosa prema medijskim sadržajima kod stručnih suradnika i nastavnika osnovnih i srednjih škola na području grada Osijeka kao i na podizanje svijesti javnosti o važnosti medijske pismenosti“ (Štelcer, 2017).

¹⁷ Više o projektu moguće je saznati na: <http://webdetektivi.org/> kojoj je pristupljeno 8. travnja 2017.

¹⁸ Više o projektu moguće je saznati na: <http://razmisli.org/>. Stranici je pristupljeno 8. travnja 2017.

U 2017. godini Centar, uz financijsku potporu Ministarstva znanosti i obrazovanja, provodi projekt „Mediji današnjice – rizici i zaštita“. Projekt se provodi u partnerstvu s Domom za odgoj djece i mladeži Osijek te s Fakultetom za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

„Projekt se usmjerava na unaprjeđenje znanja i vještina djece, mladih, roditelja i stručnjaka o medijskoj pismenosti i sigurnosti na internetu kao i na podizanje svijesti građana o problemu i prepoznavanju elektroničkog nasilja nad i među djecom i mladima te poticanje na prijavu istog. Osvještavanje djece i mladih o nužnosti kritičkog odnosa prema medijskim sadržajima te povećanje medijske pismenosti i sigurnosti na internetu među djecom, mladima, roditeljima i odgajateljima.“ (Štelcer, 2017)

Od 2015. udruga, uz Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera Osijek, Terrakom d.o.o i Grad Osijek, sudjeluje u provedbi projekta „Safer Internet Centre Croatia: Making internet a good and safe place“. U sklopu projekta pokrenut je Centar za sigurniji internet čiji je glavni cilj zaštititi djecu od neprimjerenih sadržaja i zlostavljanja na internetu. Centar za sigurniji internet sastoji se i od besplatne savjetodavne linije za djecu i roditelje na kojem mogu potražiti pomoć u slučaju nasilja preko interneta, ali i dobiti savjet kako se zaštititi na internetu te što napraviti i kako se nositi s neprimjerenim sadržajima na internetu (CSI.hr, n.p.). Hotline servis istovremeno omogućuje prijavu štetnog sadržaja na internetu. U sklopu projekta razvijena je i mobilna edukacija za djecu o sigurnoj uporabi interneta, a predviđeno je i „razvijanje specijalističkog studija Digitalna sigurnost i privatnost koji će trajati jednu akademsku godinu“ (CSI.hr, n.p.).

4.2.7.3. Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu (DKMK)¹⁹

Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu (DKMK) osnovano je 2011. godine s ciljem „poboljšanja medijske i komunikacijske kulture građana Republike Hrvatske sustavnom edukacijom o medijima te poticanjem razvoja osviještenih korisnika koji s razumijevanjem i kritičkim odmakom koriste medijski sadržaj“ (Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu, 2011). Udrugu su osnovali profesori i studenti komunikologije, novinarstva, kroatologije i sociologije. Najvažniji projekt udruge je „Djeca medija“ čiji je cilj educirati djecu i mlade,

¹⁹ Autorica rada je potpredsjednica Društva.

roditelje, učitelje i stručne suradnike o medijima, njihovim pozitivnim i negativnim stranama kako bi ih potaknuli na vješto korištenje medija i medijskih sadržaja. „Svojim projektom 'Djeca medija' Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu aktivni je dionik suradnje s pojedincima, odgojnim i obrazovnim ustanovama, lokalnim zajednicama, ali i sa samim medijima na području informacijske i medijske pismenosti.“ (Labaš, 2015: 115) U projektu „Djeca medija“ sudjeluje više od 100 članova. Riječ je, prije svega, o sveučilišnim nastavnicima s nekoliko različitih fakulteta, diplomiranim komunikolozima i novinarima te studentima završnih godina studija komunikologije na Hrvatskim studijima i Studija novinarstva na Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu. Treba naglasiti da je riječ o najboljim studentima navedenih fakulteta u svojim generacijama koji su svoje znanje i vještine stečene na fakultetu, ali i drugim izvanfakultetskim aktivnostima, odlučili podijeliti s mlađim generacijama. Glavni je cilj takvog pristupa da upravo mladi mladima prenose stečeno znanje. Edukacija se provodi pomoću interaktivnih predavanja i radionica, radijskih emisija, društvenih mreža i internetske stranice www.djecamedija.org. „Osnovne teme koje se obrađuju su etika i senzacionalizam u medijima, medijsko oglašavanje, nasilje i utjecaj medija na djecu i mlade, prikaz ljepote u medijima i stereotipi, odgojna i obrazovna uloga medija i korištenje medija u nastavi. Osobita se pozornost pridaje novim medijima, prije svega društvenim mrežama i sigurnosti na internetu čemu je do sada bio posvećen i najveći broj predavanja.“ (Labaš, 2015) Do sada je održano preko 600 predavanja na kojima je sudjelovalo više od 14000 učenika, roditelja, nastavnika i stručnih suradnika.

Udruga je tijekom svog višegodišnjeg rada učinila jako puno na promicanju medijske pismenosti u Hrvatskoj: u suradnji s Uredom pravobranitelja za djecu članovi Udruge proveli su dosad najopsežnije istraživanje o prikazu djece u hrvatskim dnevnim novinama (rezultati istraživanja objavljeni su u knjizi „Djeca medija. Od marginalizacije do senzacije“ čiji su urednici članovi predsjedništva Udruge); objavili su osam edukativnih brošura „Dobrodošli u svijet interneta. Sigurni uz Djecu medija“, „Mediji bez nasilja“, „Stereotipi i medijski prikazi ljepote“, „Mediji – naši učitelji“, „Kako prepoznati senzacionalizam u medijima“, „Čarobni (varljivi) svijet reklama“, „Svijet videoigara“, „Svijet interneta na dlanu“ te priručnik za roditelje i nastavnike „Obitelj i izazovi novih medija“; u suradnji s EAVI-em (European Association for Viewers' Interests) preveli su dva edukativna filma za djecu koji promoviraju

medijsku pismenost (Put u svijet medijske pismenosti 1 i 2²⁰), a 2014. godine organizirali su i sudjelovali na tematskoj sjednici o medijskoj pismenosti koja je 10. veljače održana u Hrvatskom saboru. Organizirali su 2012. godine znanstveni simpozij „Mediji i djeca“. Tom je prilikom usvojena i proglašena Deklaracija o medijskoj kulturi²¹ kojom se potiču *pojedinci i državne ustanove* „da po uzoru na druge demokratske zemlje učine sve što je potrebno kako bi medijski odgoj i medijska kultura dobili zasluženo mjesto u hrvatskim osnovnim i srednjim školama“, *odgajatelje u vrtićima, nastavnike u osnovnim i srednjim školama* „da kod učenika razvijaju svijest o potrebi korištenja i kreiranja medijskih sadržaja, vrjednovanja pozitivnih kao i kritičkoga odmaka od neprimjerenih, moralno neprihvatljivih, nasilnih i pornografskih sadržaja u tradicionalnim, a posebno novim medijima i društvenim mrežama“, *ravnatelje i članove Školskih odbora osnovnih i srednjih škola* „da osiguraju neophodne preduvjete za učitelje, pedagoge i psihologe kako bi mogli organizirati i provoditi radionice kao sastavni dio odgoja za medije“, *roditelje* „da pomognu djeci i mladima u odrastanju s medijima, prateći njihovo sazrijevanje i pomažući im u razlučivanju dobrog od lošega, prihvatljivoga od neprihvatljivoga, i ukazujući im na potrebu razboritoga korištenja medija koje ne vodi u ovisnost, kao i da se sami educiraju o novim tehnologijama“, *djecu i mlade* „na usvajanje novih medijskih tehnologija, na kreativno korištenje medija u odgojne i obrazovne svrhe, da nove medije, posebno društvene mreže, koriste kao prostor prijateljstva, druženja i tolerancije, a ne kao prostor za širenje uvreda, laži i nasilnoga virtualnog ponašanja skrivajući se iza pseudonima, te da stvaraju i oblikuju medije i koriste ih za doprinos razvoju istinskoga čovjekoljublja i demokracije u društvu pridonoseći širenju slobode javne riječi“, *državne institucije, predstavnike Vlade, nadležnih ministarstava, saborske zastupnike i predstavnike lokalne samouprave* „da omoguće djeci i mladima pristup medijima, da dosljedno provode medijske zakone i potaknu osnivanje Centra za istraživanje odnosa medija i djece te da potaknu razvoj sveučilišnih kurikuluma za obrazovanje medijskih pedagoga“, *medijske djelatnike* „na odgovorno ponašanje, poštivanje profesionalnih i etičkih standarda struke, osobito kada je riječ o izvještavanju o djeci, zaštiti njihova dostojanstva i poštivanju njihovih prava“ (Dkmk.hr, 2012).

²⁰ Filmovi su dostupni na Youtube kanalu Djece medija - <https://www.youtube.com/watch?v=dOTen2DhP0k>; https://www.youtube.com/watch?v=cQ_z_Wdyggs. Stranici pristupljeno 8. travnja 2017.

²¹ Deklaracija je dostupna na internetskoj stranici Društva za komunikacijsku i medijsku kulturu - <http://dkmk.hr/Deklaracija%20o%20medijskoj%20kulturi.pdf>. Stranici pristupljeno 8. travnja 2017.

Udruga je provela nekoliko projekata iz područja medijskog obrazovanja uz financijsku potporu Grada Velika Gorica, Agencije za elektroničke medije te Ministarstva znanosti i obrazovanja. Organizirali su 2016. i 2017. okrugle stolove na kojima se raspravljalo o mjestu koje medijska pismenost ima u hrvatskim školama te o projektima medijske pismenosti koji se provode diljem Hrvatske, a dolaze iz civilnog sektora, ali i od strane regulatornih tijela.

Studenti Hrvatskih studija, članovi projekta, nagrađeni su 2011. i 2012. godine Dekanovom nagradom za najbolji studentski projekt, a svi su studenti, članovi projekta „Djeca medija“ 2015. godine nagrađeni posebnom Rektorovom nagradom koju dodjeljuje rektor Sveučilišta u Zagrebu. Evens Foundation, vodeći promotor medijskog obrazovanja u Europskoj uniji, dodijelio je članovima Društva 2017. godine posebnu nagradu za projekt „Djeca medija“ „zbog – kako je istaknuto u odluci – pristupa koji povezuje rad sveučilišnih nastavnika i volontera, načina kako pristupa medijima, važnosti projekta u kontekstu Hrvatske, utjecaja koji ima na polaznike i volontere te posvećenog volonterskog pristupa kao pozadine rada organizacije“ (Dkmk.hr, 2017).

4.2.7.4. *Pragma*²²

Pragma je udruga osnovana 2006. godine čiji je cilj „unaprjeđivanje kvalitete života pojedinaca, obitelji i zajednica promicanjem, unaprjeđivanjem i razvojem demokratske političke kulture, zaštitom ljudskih prava, međunarodnom razvojnom suradnjom, odgojem i obrazovanjem, socijalnom djelatnošću te zaštitom zdravlja“ (Pragma, 2015). Udruga od 2014. godine dodjeljuje Godišnju nagradu za novinarske radove koji promiču vrijednosti obrazovanja koja se dodjeljuje temeljem glasova obrazovnih ustanova u tri kategorije: tiskani/online, radijski i televizijski prilog. Dodjela nagrade dio je velikog projekta „Obrazovanje djece i mladih za demokratsko građanstvo u Hrvatskoj – medijska kultura“ koji je pokrenut 2012. godine s ciljem podizanja medijske kulture i opismenjivanja djece i mladih te jačanja demokratskog građanstva.

Među projektima medijskog opismenjivanja treba spomenuti i projekt „Opiši me. Emocionalna i medijska pismenost“ koji je Pragma 2014. godine provodila s Društvom za komunikacijsku i medijsku kulturu. U sklopu projekta održana su predavanja za učenike i roditelje, ali i

²² Sve informacije o udruzi Pragma preuzeti su sa službene internetske stranice <http://www.udruga-pragma.hr/>. Stranici pristupljeno 8. travnja 2017.

objavljena edukativna brošura „Komunikacija odgaja — odgoj komunicira. Emocionalna i medijska pismenost“²³. Projekt je usmjeren iskorjenjivanju nasilja i nepoželjnog ponašanja, emocionalnoj i medijskoj pismenosti, razvoju poželjnog ponašanja djece kojem podjednako pridonose roditelji, vršnjaci, nastavnici, školska klima i okolina; usvajanju vještina pristupa osjećajima, rasponu emocija, mogućnostima razlikovanja emocija i imenovanja osjećaja i razumijevanju uloge medija u prevenciji nasilja nad i među djecom. Navedeni je projekt nastavljen i u 2017. godini.

4.2.7.5. Udruga za izvannastavne i izvanškolske aktivnosti CINAZ²⁴

Udruga za izvannastavne i izvanškolske aktivnosti CINAZ osnovana je u Zadru 2003. godine s ciljem „pomaganja i poticanja izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti djece i mladih s izvaninstitucionalnim aktivnostima odgoja i obrazovanja“ (Udrugacinaz.hr, 2013). U udruzi su zaposlene tri osobe, a u aktivnostima na projektima sudjeluje deset volontera (Grbić, 2017). Veliki broj aktivnosti udruga provodi volonterski poput predavanja u školama na temu medija (Grbić, 2017). Najznačajniji projekt udruge je „10 dana bez ekrana – 10 dana drugačijeg korištenja“. Cilj projekta je „potaknuti učenike osnovnih škola na selektivno korištenje medija u razdoblju od deset dana. To znači da će učenici apstinirati od svih medijskih sadržaja s posebnim naglaskom na sadržaje koji nisu obrazovnog karaktera.“ (Udrugacinaz.hr, 2013) Projekt je pokrenut u Zadru 2008. godine, a poticaj je došao iz Francuske, točnije iz Strasbourga gdje su dvije udruge i jedna škola u svibnju 2008. godine organizirale akciju pod nazivom „10 dana bez ekrana, 10 dana drugačijeg gledanja“ u kojoj je sudjelovalo 254 učenika u dobi od 7 do 12 godina (Tudor i sur., 2010). Nakon završetka projekta u Francuskoj, 56% djece izjavilo je da se nada ponavljanju projekta, 73% roditelja izjavilo je da se kvaliteta djetetova boravka u domu poboljšala, a projektom su bili zadovoljni i nastavnici koji su utvrdili da su djeca tijekom ovog iskustva dobila više vremena za obavljanje školskih obaveza te pokazala veću uspješnost u ispunjavanju školskih dužnosti (Tudor i sur., 2010). Projekt je prvi put proveden 2008. godine u tri zadarske škole, a od 2011. do kraja 2014. godine provodio se u sklopu većeg projekta

²³ Brošura je dostupna na internetskoj stranici <http://www.udruga-pragma.hr/wp-content/uploads/2015/10/komunikacija-odgaja-odgoj-komunicira.pdf>. Stranici pristupljeno 8. travnja 2017.

²⁴ Svi podaci o projektu koji slijede u ovom poglavlju dobiveni su u veljači 2017. godine od Valentine Grbić, članice Udruge Cinaz, te su preuzeti iz knjige „Deset dana bez ekrana“ čiji su autori Goran Tudor, Zlatko Miliša, Mirela Tolić, Nenad Vertovšek, Ivana Drobac. Knjigu je izdao M.E.P. d.o.o. tvrtka za razvoj menadžmenta 2010. godine.

„Prevenција internetskog nasilja kod djece i mladih“, uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (Grbić, 2017). Projekt je namijenjen učenicima od 3. do 8. razreda (Grbić, 2017). Glavni ciljevi projekta su osvijestiti učenike o količini korištenja ekrana i slobodnog vremena; vježbati kritičko mišljenje prema medijskim sadržajima, potaknuti na kvalitetnije i raznovrsnije korištenje slobodnog vremena; potaknuti mlade na stvaralačko druženje, kreativno komuniciranje, organizacijsku suradnju; poboljšati komunikaciju i suradnju u obitelji i odnos s vršnjacima i stručnim osobljem škole (Tudor i sur., 2010). Projekt se i dalje aktivno provodi, a u njemu je do sada sudjelovalo 26 škola (Grbić, 2017).

Udruga Cinaz i u sklopu drugih projekata, poput Info centra za mlade i Kluba mladih Klooz, provodi radionice o medijima, poput radionice o izradi internetske stranice za mlade od 15 do 30 godina i radionice kreativnog novinarstva. U svojim aktivnostima nastoje „obuhvatiti razna područja medijskog opismenjivanja, kako razvoj kritičkog razmišljanja, tako i upoznavanje pozitivne, korisne strane medija, tj. njihovu upotrebu i primjenu“ (Grbić, 2017).

4.2.7.6. Udruga roditelja Korak po korak²⁵

Udruga roditelja „Korak po korak“ osnovana je 1996. godine s ciljem „promicanja vrijednosti društva usmjerenog na djecu - društva koje djecu smatra svojim najdragocjenijim bogatstvom i stoga postavlja kao prioritet njihovu dobrobit, razvoj i školovanje“ (Udruga roditelja Korak po korak, 2015). Glavne aktivnosti udruge vezane su uz pružanje podrške roditeljima uz odgoj djece. U udruzi su zaposlene tri osobe, dok u samim aktivnostima udruge djeluje 139 volontera (Stanić, 2017). Njihove su aktivnosti medijske pismenosti namijenjene djeci u osnovnoj i srednjoj školi, roditeljima te učiteljima, odgajateljima i stručnim suradnicima u školama i vrtićima.

Udruga roditelja „Korak po korak“ priključila se projektu „Delete Cyberbullying“ koji provodi Konfederacija obiteljskih organizacija Europske unije (COFACE) uz financijsku podršku programa Europske Unije DAPHNE. Glavni je cilj projekta pružiti informacije djeci, mladima i roditeljima o oblicima elektroničkog nasilja. U sklopu projekta kreirana je posebna aplikacija

²⁵ Svi podaci o udruzi preuzeti su sa njihove službene internetske stranice <http://www.udrugaroditeljajpk.hr/> kojoj je pristupljeno 8. travnja 2017. te su dobiveni od Silvije Stanić, izvršne direktorice udruge Korak po korak, u veljači 2017. godine.

za mobilne uređaje i edukativni film o elektroničkom nasilju „Cyberbullying: postoji izlaz!“. Udruga je prevela i prilagodila priručnik za učitelje i roditelje o elektroničkom nasilju koji sadrži niz aktivnosti vezanih uz prevenciju elektroničkog nasilja: #DeleteCyberbullying - Priručnik za učitelje, COFACE (prijevod), 2014. te #DeleteCyberbullying - Osnovne informacije za roditelje, UR Korak po korak, 2016.²⁶ U sklopu projekta „Osnažimo pravo djece da budu sigurna“ udruga je provela istraživanje u kojem je sudjelovalo više od pet tisuća sudionika. Jednim se dijelom istraživanje odnosilo i na korištenje interneta te na sigurnost djece na internetu. Rezultati istraživanja pokazali su da su prema mišljenju mladih, djevojčice češće od dječaka žrtve seksualnog uznemiravanja i vrijeđanja na internetu te krađe identiteta (Trbus, Rajčić, Rajter, 2015: 38).²⁷

4.2.7.7. Udruga Val nove generacije (VANG)²⁸

Udruga Val nove generacije (VANG) osnovana je 2011. godine s ciljem obrazovanja i osposobljavanja mladih i drugih zainteresiranih pojedinaca o multimedijским sadržajima, promicanja i unaprjeđenja medijske kulture, kulture dijaloga i komunikacijskih vještina. Udruga provodi edukativne seminare na kojima polaznici mogu usvojiti znanja i vještine o tisku, radiju, televiziji i internetu. Među takvim edukacijama svakako treba izdvojiti seminar za studente i učenike viših razreda srednje škole na temu „Uvod u medijsku pismenost“ koji Udruga VANG provodi u suradnji s Grafičkom školom u Zagrebu, ali i radionicu za mlade o radijskim novinarskim vještinama koju je u studenom udruga organizirala u suradnji s In Portalom.

²⁶ Više o projektu dostupno je na <https://deletecyberbullying.wordpress.com/>. Stranici pristupljeno 8. travnja 2017.

²⁷ Istraživački izvještaj je objavljen i javno dostupan na internetskoj stranici Udruge: <http://udugaroditeljapkg.hr/osnazimo-pravo-djece-da-budu-sigurna/408-istrazivacki-izvjestaj-svi-smo-mi-sustav>. Stranici pristupljeno 8. travnja 2017.

²⁸ Sve informacije o udruzi preuzete su sa službenog profila na Facebooku https://www.facebook.com/udrugavang/info/?tab=page_info. Stranici pristupljeno 8. travnja 2017.

4.2.7.8. Udruga Suradnici u učenju²⁹

Udruga djeluje od 2004. godine i promiče primjereno i svrhovito korištenje obrazovnih tehnologija u svim područjima obrazovanja te cjeloživotno učenje učitelja i nastavnika. U području medijske pismenosti udruga je najpoznatija po svojim aktivnostima vezanima uz Dan sigurnijeg interneta koji se svake godine obilježava 7. veljače. Riječ je o različitim aktivnostima koje udruga organizira od 2009. godine, a kojima se učenike potiče na sigurno i odgovorno ponašanje na internetu. Uz brojne partnere, članovi udruge izradili su školski kurikulum za osnovnu školu – Sigurnost djece na internetu. Projekt su realizirali OŠ Veliki Bukovec, OŠ Mate Lovraka (Nova Gradiška), OŠ Popovača, OŠ Gripe (Split) te OŠ Mladost (Osijek) uz financiranje iz grant sheme *Further development and implementation of the Croatian Qualifications Framework* (Europeaid/131254/M/ACT/HR) (Petznet.hr, 2014). Kurikulum i prateći obrazovni sadržaji dostupni su na mrežnim stranicama <http://www.petznet.hr/>. Riječ je o setu edukativnih priručnika za djecu od prvog do osmog razreda osnovne škole o sigurnosti na internetu.

4.2.7.9. GONG³⁰

GONG je organizacija civilnog društva čiji je cilj „promicanje i unaprjeđenje ljudskih i građanskih prava te ohrabivanje i osnaživanje građana za što aktivnijom participacijom u procesima donošenja političkih odluka“ (Gong.hr, n.p.). Svoje aktivnosti provode na području čitave Hrvatske. U sklopu svog Edukacijskog centra potiču stručna osposobljavanja nastavnika za građansko obrazovanje u sklopu kojeg su predviđena i predavanja o medijskoj pismenosti. Sudjelovanje na treningu, smještaj i prehrana besplatni su za sudionike treninga (Horvat, 2017). Kroz sredstva Erasmus+ programa razvili su *bootcamp* za mlade iz područja medijske pismenosti i sudjelovanja mladih u donošenju odluka, uključujući i e-participaciju mladih (Horvat, 2017). U suradnji s Forumom za slobodu odgoja i GOOD inicijativom razvili su i

²⁹ Sve informacije o udruzi preuzete su službene internetske stranice Udruge - <http://ucitelji.hr/Naslovnica.aspx>. Stranici pristupljeno 8. travnja 2017.

³⁰ Svi podaci o organizaciji preuzeti su sa njihove službene internetske stranice <http://www.havc.hr/> kojoj je pristupljeno 4. kolovoza 2017. te su dobiveni od Martine Horvat, zamjenice izvršne direktorice, koja je u siječnju 2017. godine ispunita upitnik o Gongu i njegovim aktivnostima na području medijske pismenosti.

trening javnih komunikacija o odgojno-obrazovnim aktivnostima (Horvat, 2017). U suradnji s udrugom Kurziv, zahvaljujući sredstvima veleposlanstva Sjedinjenih Američkih Država, objavili su publikaciju o medijskoj pismenosti – Čitajmo između redaka. Priručnik s vježbama i radnim listićima za razvoj medijske pismenosti (Horvat, 2017). U sklopu svojih istraživanja o građanskim i društvenim kompetencijama, jedan dio pitanja posvećuju i medijskoj pismenosti i načinima informiranja. Rezultati istraživanja dostupni su na njihovoj internetskoj stranici.

4.2.7.10. Djeca susreću umjetnost³¹

Udruga Djeca susreću umjetnost aktivna je u području filmske pismenosti. Udruga je osnovana 2011. godine, u njoj je zaposlena jedna, a volontira 50 osoba (Galinec, 2017). Do sada su održali 1808 radionica, 266 gostovanja – predavanja te su prikazali 442 filmske projekcije (Galinec, 2017). Njihov najpoznatiji projekt „Sedmi kontinent“ namijenjen je djeci predškolske i osnovnoškolske dobi, a njime žele kod djece potaknuti „razumijevanje filma, osvještavanje i radoznalost u odabiru filmova, kompetenciju u kritičkome gledanju filma te sposobnost analize njegova sadržaja, filmskih izražajnih sredstava i tehničkoga aspekta filma“ (Sedmikontinent.org, n.p.). Program provode u suradnji s Muzejom suvremene umjetnosti u Zagrebu, a u njemu godišnje sudjeluje sedam tisuća djece (Sedmikontinent.org, n.p.). Osim projekcija u samome Muzeju, filmove prikazuju i u zagrebačkim bolnicama djeci koja se nalaze na dugotrajnim liječenjima. Projekt financiraju HAVC i Grad Zagreb, a projekt se trenutačno provodi u pet zagrebačkih bolnica - Kliničkom bolničkom centru Zagreb (lokacije Kišpatićeva 12 - Rebro, Šalata 4, 6, 7), Dječjoj bolnici Srebrenjak, Klinici za dječje bolesti, Kliničkome bolničkom centru „Sestre milosrdnice“ te Psihijatrijskoj bolnici za djecu i mlade (Galinec, 2017). U suradnji s Unicefovom Festivalom o pravima djece održali su i projekcije i analizu filmova za djecu koja slabije vide i čuju. Za navedene su projekte dobili preporuke Ministarstva kulture, Ministarstva znanosti i obrazovanja, profesora s Učiteljskog fakulteta u Zagrebu te Hrvatskog audiovizualnog centra. Osim navedenih, među značajnijim projektima Udruge treba izdvojiti i sljedeće (Galinec, 2017):

1. Putujući Sedmi kontinent je projekt koji Udruga provodi od 2013. godine u suradnji s brojnim partnerima - POU Velika Gorica, POU Vodice, Centar za kulturu Đakovo, Kino

³¹ Svi podaci o udruzi preuzeti su sa njihove službene internetske stranice <http://www.sedmikontinent.org/> kojoj je pristupljeno 8. travnja 2017. te su dobiveni od Edite Galinec, predsjednice udruge Djeca susreću umjetnost, u veljači 2017. godine.

Pobjeda Metković, POU Pazin, POU Novska, MSU Zagreb. Projekt je djelomično financiran iz sredstava Hrvatskoga audiovizualnog centra.

2. Vrtići u kvartovskom kinu je projekt Grada Zagreba koji je započeo 2016. godine, a u kojem su partneri kulturni centri Grada Zagreba - Travno, Susedgrad, Dubrava, Sesvete, Centar KNAPP.

3. Filmski debatni klub je projekt koji se provodi pod financijskim pokroviteljstvom Ministarstva znanosti i obrazovanja u četiri županije. Partneri na projektu su Zadarska županija, Sisačko-moslavačka županija, Grad Rovinj, Novska i Đakovo te 14 osnovnih škola.

4. Film i glazba je projekt koji su provodi u suradnji sa Zagrebačkom filharmonijom.

Od 2013. Udruga je uvela gostovanja filmskih umjetnika koji razgovaraju s djecom nakon projekcije filmova. Između ostaloga, u projektu su sudjelovale filmske kritičarke Diana Nenadić i Višnja Vukašinović, filmski kritičar Boško Picula, redatelji Daniel Kušan, Miroslav Sikavica, Dražen Žarković, Danilo Šerbedžija, Branko Ištvančić, Igor Bezinović, Veljko Popović, Juraj Lerotić, Nebojša Slijepčević, kompozitor i scenarist Mate Matišić, teoretičarka glazbe Irena Paulus, snimateljica Bojana Burnać te profesionalni glumac Dražen Šivak (Galinec, 2017).

Udruga je u suradnji sa stručnjacima s Učiteljskog fakulteta u Zagrebu izradila obrazovni materijal za svaki filmski naslov koji prikazuju u sklopu svojih projekata. Navedeni se materijali koriste prilikom provedbe radionica i analize filmova kao i kasnije u razredu kada nastavnici nastavljaju rad uz korištenje tih materijala (Galinec, 2017). Udruga je do sada podijelila

„više tisuća CD-a učiteljima i nastavnicima koji sadrže prijedloge nastavka rada u učionicama i osiguravaju potrebne radne listiće, različite alate kako bi se sve teme iz filma mogle obraditi. Obrazovne i metodičke materijale kreira tim stručnjaka koji se sastoji od metodičara i komparatista te mentora s Učiteljskog fakulteta, prof. Krešimira Mikića, dr. sc. Marine Gabelice te prof. dr. sc. Vladimire Velički. Tim stručnjaka se sastoji od metodičara: profesora Hrvatskog jezika Snježane Gabelić i Igora Medića, Marine Gabelice i filmskih teoretičara Karle Lončar i Igora Bezinovića.“ (Galinec, 2017)

Udruga razvija proaktivnu komunikaciju s nastavnicima i učiteljima, šalju im obrazovne materijale s popisom aktivnosti koje se preporučuje provesti prije sudjelovanja u programu, a sve kako bi što kvalitetnije pripremili djecu za dolazak na projekciju i analizu filma.

4.2.7.11. Hrvatski filmski savez

Hrvatski filmski savez neprofitna je udruga, nacionalni „strukovni savez udruga i školskih družina neprofесиjskih stvaralaca na području audiovizualne djelatnosti“ (Hrvatski filmski savez, 2015). Predsjednica je Saveza Vera Robić-Škarica.

„Hrvatski filmski savez koordinira i potpomaže rad klubova i udruga, podupire filmsku i video proizvodnju, prikuplja i obrađuje zbirku filmskih i video djela, izdaje filmske časopise i knjige o filmu, suorganizira tečajevе i radionice za djecu i odrasle te Školu medijske kulture, potiče i pruža stručnu pomoć u realizaciji medijskog odgoja i obrazovanja (osobito u osnovnim i srednjim školama), priređuje državne revije i festivale neprofесиjskog filma (Reviju hrvatskog filmskog stvaralaštva djece, Filmsku reviju mladeži i Four River Film Festival, Reviju hrvatskog filmskog stvaralaštva i Hrvatsku reviju jednogminutnog filma) te distribuirati i prikazuje program filmske klasike (u okviru kina Tuškanac).“ (Hfs.hr, n.p.)

Između ostalog, neki od temeljnih ciljeva Saveza su razvijanje i promicanje audiovizualnog stvaralaštva i medijske pismenosti djece, mladeži i odraslih (Hrvatski filmski savez, čl. 8, 2015). Svojim je značajnim djelovanjem na ovom području Savez potaknuo da se film uključi u nastavni kurikulum što je ostalo nepromijenjeno do današnjih dana. Hrvatski filmski savez svojim aktivnostima potiče medijsko opismenjivanje djece i to kroz aktivno stvaranje vlastitih medijskih sadržaja. Tako u Kraljevici tijekom ljetnih školskih praznika organiziraju filmske radionice za djecu i mladež u dobi od 12 do 17 godina (Hfs.hr, n.p.). Za djecu od 12 do 14 godina namijenjene su radionice o igranom i dokumentarnom filmu, dok su za djecu od 15 do 17 godina namijenjene radionice o animiranom i eksperimentalnom filmu. Među njihovim obrazovnim programima treba spomenuti Palunko koji je pokrenut prije deset godina s ciljem osnaživanja domaće scenarističke scene te Školu u kinu koja se izvodila dvije godine nakon čega je prekinuta zbog nedostatka financijskih sredstava (Hfs.hr, n.p.). Program su osmislile i provodile nastavnice Hrvatskoga jezika i voditeljice školskih filmskih skupina. Svakako treba istaknuti i Reviju hrvatskog filmskog stvaralaštva djece koja je jedina takva manifestacija u Hrvatskoj posvećena isključivo filmskom stvaralaštvu djece u osnovnoj školi (Hfs.hr, n.p.). Treba istaknuti i Filmsku reviju mladeži - festival filmova koji su napravili srednjoškolci, odnosno mladi u dobi od 14 do 20 godina.

No, najvažniji medijski projekt Hrvatskog filmskog saveza je Škola medijske kulture dr. Ante Peterlić koja je pokrenuta 1999. godine. Riječ je o jednom od najdugovječnijih programa u tom području, namijenjenog „nastavnicima koji u okviru nastave Hrvatskoga jezika i izborne nastave provode nastavni program medijske kulture, odgajateljima u predškolskim ustanovama,

kao i voditeljima filmskih i videodružina“ (Hfs.hr, n.p.). Riječ je o programu koji kroz teorijski, ali i praktični dio, potiče polaznike na kritičku analizu, ali i na stvaranje vlastitih medijskih sadržaja. Kroz program je do sada prošlo 1600 polaznika. Škola medijske kulture održava se uz preporuku Ministarstva znanosti i obrazovanja koja je dobivena na temelju pozitivnog stručnog mišljenja Agencije za odgoj i obrazovanje (Hfs.hr, n.p.).

„Svrha programa Škole medijske kulture je dati temeljna znanja za provedbu nastave (osnove medijske teorije, osnove filmskoga jezika, temeljne filmske vrste, intermedijske veze, metodičke radionice), a putem radionica omogućiti stjecanje neposrednih stvaralačkih i radnih iskustava korisnih za nastavu te za upućeniji praktični rad s učenicima.“ (Hfs.hr, n.p.)

Navedeni program medijske kulture pruža nastavnicima dodatno usavršavanje u tom području koje je nastavnicima, kao što su pokazala istraživanja (Ciboci, Osmančević, 2015; Ciboci, Hobbs, Kanižaj, 2016), prijeko potrebna. Filmski sadržaji na koje je stavljen naglasak u ovom programu u potpunosti odgovaraju sadržajima medijske kulture koji su predviđeni trenutnim planom i programom Hrvatskoga jezika, kao što je bilo detaljno objašnjeno u prethodnim poglavljima. U prvom stupnju, obrađuju se sljedeće teme: Teorija filma, Povijest filma, Struktura filmskoga djela, Filmske vrste, Mjesto i značaj „Zagrebačke škole crtanog filma“ u općoj povijesti animiranog filma, Povijest hrvatskoga filma, Vrste i metode dokumentarnoga filma, Zaštita i restauracija audiovizualnog gradiva, Multimediji u teoriji i praksi, dok se u drugom stupnju obrađuju teme poput Estetika i povijest mjuzikla, Zagrebački Hitchcockovci – kritika i režija, Crtani filmovi studija Warner Bros, Istočnonjemački film, Glazba u nijemom filmu, Filmski nadrealizam, Redateljice u suvremenom BiH filmu, Filmski i književni opis – u pojmu i u praksi, Analiza filma: Taj mračni predmet žudnje, Metodičke vježbe za nastavu filmske umjetnosti u srednjim školama (Hfs.hr, n.p.). Polaznicima se nude i različite radionice: za dokumentarni film, igrani film, tv – reportažu, animirani film, kameru i snimanje, montažu, postprodukciju zvuka, digitalnu fotografiju, radijsku reportažu te radionicu za eksperimentalni film.

Zaključno treba istaknuti da svi navedeni programi i projekti potiču dodatno medijsko usavršavanje i na taj način djeluju kao nadogradnja postojećem formalnom obrazovanju unutar hrvatskoga obrazovnog sustava. Međutim, oni nikako ne mogu zamijeniti medijsko obrazovanje u školama. Naime, iako su svi navedeni projekti pokazali odlične rezultate, njihov je najveći nedostatak što ne mogu obuhvatiti učenike u čitavoj Hrvatskoj jer se većina njih provodi samo na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Većinu tih projekata provode volonteri koji u navedene edukacije i programe ulažu svoje slobodno vrijeme i znanje što

postavlja pitanje dugoročne održivosti takvih programa. Mnogi se programi i sadržajno preklapaju, dok pojedini važni sadržaji još uvijek nisu prepoznati kod većine udruga. Stoga ovi projekti nude izvrsne smjernice za nadogradnju postojećeg modula medijske kulture u nastavi Hrvatskoga jezika i razvoj kvalitetnog programa medijskog obrazovanja u školama, primjerenog dobi učenika jer medijsko obrazovanje prije svega treba biti dio formalnog obrazovnog sustava i na taj način jednako dostupan svoj djeci, neovisno o dobi i mjestu življenja. Dobro osmišljeni sadržaji, kvalitetna priprema i izvođenje različitih programa izvaninstitucionalnog i neformalnog obrazovanja, poput analiziranih projekata više udruga, mogu dati značajan doprinos i unaprijediti osmišljavanje sadržaja školskog predmeta usredotočenog na stjecanje medijske pismenosti.

5. VRJEDNOVANJE PROGRAMA MEDIJSKE KULTURE U MEDIJSKOM OPISMENJIVANJU UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA

Nakon teorijskog uvoda o medijskoj pismenosti i povijesnom razvoju medijskog obrazovanja te temeljite analize i prikaza stanja u Hrvatskoj i svijetu, u nastavku rada slijede rezultati istraživanja čiji je glavni cilj bio utvrditi razinu medijske pismenosti učenika osmih razreda te analizirati učinkovitost programa medijske kulture predviđenog planom i programom Hrvatskoga jezika u medijskom opismenjivanju učenika u hrvatskim osnovnim školama. Pritom se pod učinkovitošću smatra i ispituje koliko sadržaji medijske kulture potiču učenike na razlikovanje medijskih sadržaja, da kritički pristupaju medijima, prepoznaju utjecaj i negativne strane medija (senzacionalizam, utjecaj oglašavanja itd.), ali i one pozitivne strane (korištenje medija u obrazovanju), koliko ih takvi sadržaji potiču na pristup medijima i informacijama iz medija, ali i da provjeravaju i koriste pouzdane izvore informacija te da sami kreiraju vlastite sadržaje. Specifični ciljevi istraživanja su analizirati postojeće sadržaje o medijskoj kulturi u udžbenicima i dopunskim nastavnim sredstvima iz Hrvatskoga jezika od prvog do osmog razreda te ispitati stavove nastavnika Hrvatskoga jezika i učitelja razredne nastave o slabostima i kvalitetama postojećeg programa medijske kulture.

Na temelju navedenih ciljeva istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Nastavne jedinice o medijskoj kulturi u udžbenicima i dopunskim nastavnim sredstvima iz Hrvatskoga jezika ne nude sadržaje kojima se učenike potiče na kritičko mišljenje o medijima i stvaranje vlastitih medijskih sadržaja.
2. Većina učenika na području Grada Zagreba medijskom kulturom stječe osnovnu razinu znanja o kritičkom razumijevanju medijskih sadržaja.
3. Većina učenika 8. razreda na području Grada Zagreba često stvara vlastite medijske sadržaje.
4. Postojeći model medijske kulture većina nastavnika Hrvatskoga jezika i učitelja razredne nastave smatra adekvatnim modelom medijskog opismenjivanja učenika u hrvatskim osnovnim školama.

5.1. Plan istraživanja

Prva faza istraživanja:

Prva faza istraživanja obuhvaća kvantitativnu i kvalitativnu analizu nastavnih jedinica u udžbenicima i dopunskim nastavnim materijalima iz Kataloga obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za Hrvatski jezik za šk. god. 2014./2015. od prvog do osmog razreda kako bi se utvrdio sadržaj medijske kulture u svim razredima u osnovnoj školi. Prva faza istraživanja je potrebna kako bi se ispitalo i otkrilo što bi sve učenici trebali znati o medijima, na temelju plana i programa, na završetku obveznoga cjelokupnog osnovnoškolskog obrazovanja, a što je važno za izradu upitnika u drugoj fazi istraživanja. Analiza udžbenika i dopunskih nastavnih materijala važna je i kako bi se istražilo koliko sadržaji o medijima u nastavi Hrvatskoga jezika potiču učenike na analizu i kritičko vrjednovanje, ali i stvaranje medijskih sadržaja kako bi, zahvaljujući medijskom obrazovanju, postali medijski pismeni.

Druga faza istraživanja:

Nakon detaljnog uvida u sadržaj i ishode medijske kulture u udžbenicima i dopunskim nastavnim sredstvima iz Hrvatskoga jezika u osnovnim školama, započet će se s izradom anketnog upitnika pomoću kojeg će se analizirati izloženost medijima i istražiti medijska pismenost učenika 8. razreda na području Grada Zagreba, ali i ispitati njihovo mišljenje o potrebi medijskog obrazovanja u školama. Pritom će se koristiti anketni upitnik koji je korišten u istraživanju koje je među svim državama članicama Europske unije proveo EAVI (European Association for Viewers' Interests) i Danish Technological Institute (2011)³². Anketni upitnik će se prilagoditi dječjem uzrastu i sadržajima medijske kulture u hrvatskim osnovnim školama. Budući da prema zadnjem popisu stanovništva iz 2011. godine u Zagrebu živi najveći broj djece te dobi (17% djece) u odnosu na čitavu Hrvatsku, istraživanje će se provesti upravo među djecom u Gradu Zagrebu. U istraživanju će sudjelovati 1000 učenika osmih razreda. Pri provedbi istraživanja koristit će se reprezentativni uzorak učenika 8. razreda na području Grada

³² Navedeni će upitnik biti detaljnije pojašnjen u poglavlju 7.2. s rezultatima mjerenja medijske pismenosti učenika osmih razreda na području Grada Zagreba.

Zagreba. Nakon što se u svakoj od 17 gradskih četvrti Grada Zagreba odredi udio učenika osmih razreda i popišu osnovne škole u svim gradskim četvrtima, metodom slučajnog odabira odabrat će se škole unutar svake gradske četvrti u kojima će se provesti istraživanje. Pritom će se koristiti podaci o broju učenika u svakoj gradskoj četvrti Grada Zagreba prema popisu o broju učenika i razrednih odjela u osnovnim školama Gradskog ureda za obrazovanje, kulturu i šport Grada Zagreba. Nakon provedenog istraživanja uslijedit će statistička obrada te interpretacija rezultata istraživanja.

Treća faza istraživanja:

U trećoj fazi istraživanja metodom polustrukturiranog intervjua analizirat će se prednosti i nedostaci medijske kulture kao jedne od predmetnih sastavnica Hrvatskoga jezika iz perspektive učitelja razredne nastave i nastavnika Hrvatskoga jezika koji su nositelji programa medijske kulture. U istraživanju će sudjelovati jedan nastavnik Hrvatskoga jezika i jedan učitelj razredne nastave iz svake gradske četvrti Grada Zagreba. Zadaća je ovog dijela istraživanja raspraviti s nastavnicima rezultate anketnog upitnika provedenog među učenicima osmih razreda, ali i u razgovoru s nastavnicima otkriti koliko sati godišnje posvećuju tom području, što misle o sadržajima medijske kulture, o vlastitom medijskom znanju, koliko su zadovoljni postojećim kurikulumom medijske kulture te što bi izdvojili kao njegove dobre, a što kao loše strane.

Četvrta faza istraživanja:

U posljednjoj fazi izrade disertacije, a na temelju analize sadržaja o medijskoj kulturi u udžbenicima i dopunskim nastavnim sredstvima iz Hrvatskoga jezika, provedenog anketnog upitnika među učenicima osmih razreda i polustrukturiranih intervjua s nastavnicima Hrvatskoga jezika i učiteljima razredne nastave, predložit će se smjernice za revidiranje i poboljšanje postojećeg programa medijske kulture u skladu s iskazanim očekivanjima nastavnika i pismenošću učenika.

Detaljna metodologija, uključujući razradu ciljeva, metode i uzorka, bit će objašnjena u nastavku rada za svaku pojedinu fazu.

6. ANALIZA UDŽBENIKA I DOPUNSKIH NASTAVNIH MATERIJALA IZ HRVATSKOGA JEZIKA

Kako bi se utvrdili medijski sadržaji koje učenici u hrvatskim školama uče na satovima Hrvatskoga jezika od prvoga do osmoga razreda, u prvoj su fazi istraživanja analizirani svi udžbenici i dopunski nastavni materijali iz Kataloga obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za Hrvatski jezik za školsku godinu 2014./2015³³. Riječ je o aktualnim udžbenicima i dopunskim nastavnim sredstvima u trenutku provedbe istraživanja. Naime,

„sukladno članku 23. Zakona o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (Narodne novine, br. 27/10, 55/11 i 101/13), udžbenici i pripadajuća dopunska nastavna sredstva u uporabi su u školama najmanje četiri godine, računajući i šk. god. u kojoj su odabrani pa će se u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj od šk. god. 2014./2015. koristiti udžbenici i pripadajuća dopunska nastavna sredstva koji su za svaku pojedinu školu objavljeni na njezinoj Konačnoj listi odabranih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za šk. god. 2014./2015.“ (MZO, 2014)

Glavni je cilj ove faze istraživanja bio utvrditi koliko su sadržaji o medijima prisutni u nastavnim materijalima iz Hrvatskoga jezika od prvog do osmog razreda, pri čemu je ključno bilo istražiti koliko nastavne jedinice o medijima objašnjavaju temeljne medijske pojmove, potiču učenike na korištenje medija u nastavi, na analizu i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja, ali i stvaranje vlastitih medijskih sadržaja uz jasne upute kako to činiti. Na temelju postavljenih ciljeva proizašla je i ključna hipoteza za ovu fazu istraživanja: „Nastavne jedinice o medijskoj kulturi u udžbenicima i dopunskim nastavnim sredstvima iz Hrvatskoga jezika ne nude sadržaje kojima se učenike potiče na kritičko mišljenje o medijima i stvaranje vlastitih medijskih sadržaja.“

6.1. Uzorak

Analizirana su 83 udžbenika i 46 radnih bilježnica iz Kataloga obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za Hrvatski jezik za školsku godinu 2014./2015.

³³ Popis svih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava nalazi se na kraju disertacije u Prilogu 1.

Jedinica analize bila je nastavna, odnosno didaktička jedinica koja se može definirati kao „didaktičko pomagalo strukturirano u svojim ciljevima, sadržajima, metodama i oblicima. (...) Pod didaktičkom jedinicom podrazumijeva se općenito iskustvo učenika koje se može držati dovoljno artikuliranim i cjelovitim u svojoj unutarnjoj strukturi, tako da se lako može provesti u odgojnu školsku praksu.“ (Marijanović, 2017: 161) Pritom su analizirane sve nastavne jedinice u udžbenicima i radnim bilježnicama u kojima su mediji bili glavna, odnosno sporedna tema analizirane nastavne jedinice, ali i svi sadržaji iz književnosti i jezika koji nisu bili vezani uz medije, ali su u njima na bilo koji način spomenuti mediji, odnosno sadržaji medijske kulture što podrazumijeva masovne medije (tiskane medije, radio, televiziju, internet), ali i kazalište i knjižnicu.

Ukupno su analizirane 1852 nastavne jedinice iz Hrvatskoga jezika, od toga 553 nastavne jedinice u nižim razredima osnovne škole (od 1. do 4. razreda) te 1299 nastavnih jedinica u višim razredima osnovne škole. Na prvi razred se odnosilo 13 nastavnih jedinica, 183 na drugi razred, 190 na treći razred, 167 na četvrti razred, 323 na peti razred, 300 na šesti razred, 320 na sedmi razred te 356 na osmi razred.

Tablica 7. Vrsta analiziranog nastavnog materijala od prvog do osmog razreda osnovne škole (N=129)

	Udžbenici	Radne bilježnice	Ukupno
	f	f	f
Prvi razred	8	6	14
Drugi razred	11	6	17
Treći razred	11	6	17
Četvrti razred	11	6	17
Peti razred	10	5	15
Šesti razred	11	6	17
Sedmi razred	10	5	15
Osmi razred	11	6	17
Ukupno	83	46	129

Sadržaji medijske kulture bili su glavna, odnosno sporedna tema u 524 analizirane nastavne jedinice, dok su u 1328 nastavnih jedinica mediji samo usputno spomenuti, najčešće u zadacima u kojima se učenike poticalo da više informacija potraže na internetu. Primjerice, u udžbenicima za više razrede osnovne škole na kraju gotovo svake nastavne jedinice učenike se potiče na pretraživanje interneta. Tako se u udžbenicima nakladničke kuće *Profil* na kraju svake nastavne jedinice nalazi QR kod³⁴ koji učenike, uz pomoć aplikacija na pametnim telefonima, vodi na

³⁴ QR kod je skraćenica od engleskog „Quick Response Code“ koji se koristi za brzo dekodiranje i prijenos podataka.

dodatne edukativne sadržaje vezane uz nastavnu jedinicu što predstavlja najosnovniju primjenu medijske pismenosti u obrazovanju.

Istraživanjem su analizirani udžbenici i radne bilježnice iz Kataloga obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za šk. god. 2014./2015. četiri nakladničke kuće: *Ljevak*, *Školska knjiga*, *Profil* i *Alfa*. Ukupno je analizirano 150 nastavnih jedinica nakladničke kuće *Ljevak*, 869 nastavnih jedinica nakladničke kuće *Školska knjiga*, 559 nastavnih jedinica nakladničke kuće *Profil* te 274 nastavnih jedinica nakladničke kuće *Alfa*. Velika razlika u broju analiziranih nastavnih jedinica proizlazi iz različitog broja analiziranih udžbenika i radnih bilježnica nakladničkih kuća. Dok, primjerice, nakladnička kuća *Ljevak* ima udžbenike iz Hrvatskoga jezika samo za više razrede osnovne škole, nakladnička kuća *Školska knjiga* i u nižim i u višim razredima osnovne škole ima veći broj udžbenika i radnih bilježnica. Pritom se najveće razlike mogu uočiti između nakladničke kuće *Alfa* i drugih nakladnika. Primjerice, dok je u nastavnim materijalima nakladničke kuće *Alfa* zabilježeno čak 53,3% nastavnih jedinica koje su se odnosile na analizirane medijske sadržaje u nižim razredima osnovne škole, među nastavnim materijalima nakladničke kuće *Školska knjiga* zabilježeno je 28% nastavnih jedinica koje su se odnosile na sadržaje od 1. do 4. razreda, a u nakladničkoj kući *Profil* 29,4% takvih nastavnih jedinica. No, pritom je potrebno naglasiti da je u materijalima naklade *Alfa* zabilježeno dvostruko manje sadržaja u odnosu na nakladničku kuću *Profil*, odnosno trostruko manje u odnosu na nakladničku kuću *Školska knjiga*. Navedeni rezultati pokazuju veliku neujednačenost i različitost u pristupu nakladničkih kuća prema medijskoj kulturi. Detaljan prikaz analiziranih nastavnih jedinica prema nakladnicima prikazan je u Tablici 8.

Tablica 8. Nastavne jedinice prema nakladnicima po razredu (N=1852)

Razred	Ukupno		Ljevak		Školska knjiga		Profil		Alfa	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Prvi razred	13	0,7	0	0	2	0,2	2	0,4	9	3,3
Drugi razred	183	9,9	0	0	79	9,1	67	12,0	37	13,5
Treći razred	190	10,3	0	0	85	9,8	61	10,9	44	16,1
Četvrti razred	167	9,0	0	0	77	8,9	34	6,1	56	20,4
Peti razred	323	17,4	28	18,6	166	19,1	102	18,2	27	9,9
Šesti razred	300	16,2	40	26,7	119	13,7	102	18,2	39	14,2
Sedmi razred	320	17,3	39	26,0	164	18,9	95	17,0	22	8,0
Osmi razred	356	19,2	43	28,7	177	20,3	96	17,2	40	14,6
Ukupno	1852	100	150	100³⁵	869	100	559	100	274	100

³⁵ Odnosi se samo na sadržaje u višim razredima osnovne škole, odnosno na sadržaje od 5. do 8. razreda.

6.2. Metoda

Istraživanje je provedeno kvantitativnom i kvalitativnom metodom analize sadržaja. Matrica pomoću koje je provedeno istraživanje nalazi se u Prilogu 2 na kraju disertacije.

Analiza sadržaja je istraživačka tehnika koja na objektivan, sistematičan i kvantitativan način prikazuje sadržaj komunikacije (Berelson, 1952: 18) te je, kao što je istaknuo Klaus Krippendorff (1989: 403), jedna od najvažnijih istraživačkih metoda u društvenim znanostima. Ona omogućuje analizu sadržaja tiskanih, vizualnih, audio-vizualnih i auditivnih poruka prema unaprijed određenim kategorijama. Najčešće se primjenjuje u istraživanjima masovne komunikacije. Analiza sadržaja omogućuje uvid u promjene medijskih sadržaja kao posljedica promjena u društvu (Hornig Priest, 2010: 92). Analiza sadržaja je kvalitativna i kvantitativna metoda, a s ciljem provedbe što boljeg istraživanja preporučuje se „povezivanje kvantitativnih i kvalitativnih pristupa koje može omogućiti precizno i objektivno mjerenje uočljivih osobina proučavane građe, ali i otkrivanje skrivenih odnosa u proučavanoj pojavi te opisivanje pojedinačnih primjera“ (Lamza Posavec, 2011: 106). Iako sama analiza sadržaja kao metoda ne govori ništa o utjecaju medijskih sadržaja, istraživanje obilježja medijskih sadržaja nužno je za uočavanje potencijalnih problema, primjerice uočavanje jednostranosti u izvještavanju medija o političkim događajima ili nedostatak pripadnika manjina u televizijskim dramama (Hornig Priest, 2010: 84).

Kvalitativnom analizom sadržaja „otkriva se i bilježi određeni sadržaj te se analiziraju obilježja tog sadržaja ('što?' i 'kako'). Kvalitativnom analizom utvrđuje se, primjerice, je li govor političara bio uvjerljiv, je li marketinška poruka bilo emotivna ili racionalna i slično“ (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić, Pološki Vokić, 2010: 92). Vesna Lamza Posavec (2011: 106) ističe da kvalitativna analiza sadržaja „podrazumijeva više ili manje subjektivno vrjednovanje proučavanog sadržaja“ zbog čega ju se „obično i ne smatra 'pravom' znanstvenom metodom“. „Kvantitativna analiza sadržaja naziva se još i frekvencijskom, jer se osim utvrđivanja nazočnosti i obilježja nekog sadržaja kvantitativna iskazuje frekvencija i obujam izrečenog sadržaja ('što', 'kako' i 'koliko').“ (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić, Pološki Vokić, 2010: 92) Kvantitativna analiza sadržaja je „objektivna istraživačka metoda koja omogućava da se osobine tekstualnog ili slikovnog (vizualnog) materijala izraze u kvantitativnim pokazateljima“ (Lamza Posavec, 2011: 106), a njezine su glavne odlike sustavnost, objektivnost i mogućnost uopćavanja (Lamza Posavec, 2011: 111).

Za provedbu analize sadržaja nužno je odrediti kvalitetan uzorak i jedinicu analize sadržaja pri čemu jedinice analize mogu biti „riječi, rečenice, odlomci ili kvadratni centimetri teksta, a istraživač treba odrediti logičnu cjelinu koja će činiti jedinicu analize sadržaja“ (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić, Pološki Vokić, 2010: 93). Analiza sadržaja mora biti pouzdana i ponovljiva – na temelju istih kriterija različiti istraživači moraju doći do istih rezultata (Krippendorff, 2004: 18). Među prednostima analize sadržaja Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić i Pološki Vokić (2010: 94) navode relativno male troškove i jednostavnu provedbu te njenu heurističku vrijednost. Među prednostima Daniel Riffe, Stephen Lacy i Frederik G. Fico (2005: 38) navode i mogućnost provedbe istraživanja koje ne ovisi o kreatorima samih sadržaja, ali i mogućnost longitudinalnih istraživanja koristeći arhivske materijale zbog čega takva metoda omogućuje provedbu istraživanja i veoma starih materijala, ali i redukciju velikog broja informacija. Među nedostacima analize sadržaja Lamza Posavec (2011: 110) ističe složenost i dugotrajnost postupka analize sadržaja te

„njihovu ograničenost postojećim ili dostupnim podacima u svezi s predmetom istraživanja (...) Na primjer, ako želimo ispitati kako se javnost odnosi prema nekom aktualnom društvenom pitanju (što o njemu misle ili što u vezi s njim osjećaju i očekuju i sl.), jedina istraživačka mogućnost je primjena neke od field-metoda, jer takvi podaci nisu nigdje zabilježeni već ih moramo sami otkriti intervjuiranjem, anketiranjem ili opažanjem reakcija ljudi.“

6.3. Rezultati istraživanja

Od 1852 analizirane nastavne jedinice, istraživanjem je analizirana 1631 nastavna jedinica iz udžbenika i 221 nastavna jedinica iz radnih bilježnica. Ako se gleda pojedinačan broj nastavnih jedinica po razredima, najveći broj analiziranih jedinica iz udžbenika zabilježen je u udžbenicima za osmi razred, a najmanje u udžbenicima za prvi razred. Najveći broj analiziranih jedinica iz radnih bilježnica zabilježen je u radnim bilježnicama za sedmi razred, dok je najmanje analiziranih jedinica zabilježeno u radnim bilježnicama za prvi razred osnovne škole. Budući da istraživanja (pr. Ofcom, 2016; Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon, 2017) pokazuju da djeca već u prvom razredu koriste određene medije jednako često kao i učenici u višim razredima osnovne škole, ali i da mediji već u najranijoj dobi imaju i te kako veliki utjecaj na djecu, što je detaljno bilo razrađeno u teorijskom dijelu rada, navedeni rezultati ukazuju na neprikladnost i zastarjelost nastavnih materijala koji djecu prekasno

educiraju o medijima, a posljedično ni samim nastavnicima ne pruža dovoljno podrške u kvalitetnom medijskom opismenjivanju djece već od prvog razreda.

Kao što je već spomenuto, sadržaji medijske kulture bili su glavna, odnosno sporedna tema u 524 analizirane nastavne jedinice, dok su u 1328 nastavnih jedinica mediji spomenuti samo usputno. Najviše nastavnih jedinica u kojima su medijski sadržaji glavna ili sporedna tema zabilježeno je u udžbenicima i radnim bilježnicama za drugi razred, njih 109, dok je najmanje takvih nastavnih jedinica zabilježeno u prvom razredu, tek 8.

Tablica 9. Nastavne jedinice prema vrsti analiziranog nastavnog materijala po razredima (N=1852)

Razred	Ukupno		Udžbenik		Radna bilježnica	
	f	%	f	%	f	%
Prvi razred	13	0,7	9	0,6	4	1,8
Drugi razred	183	9,9	154	9,4	29	13,1
Treći razred	190	10,3	157	9,6	33	14,9
Četvrti razred	167	9,0	127	7,8	40	18,1
Peti razred	323	17,4	310	19,0	13	5,9
Šesti razred	300	16,2	274	16,8	26	11,8
Sedmi razred	320	17,3	271	16,6	49	22,2
Osmi razred	356	19,2	329	20,2	27	12,2
Ukupno	1852	100	1631	100	221	100

Analiza nastavnih jedinica pokazuje da su u nižim razredima osnovne škole zabilježene 243, a u višim razredima 281 nastavna jedinica u kojima su medijski sadržaji bili glavna ili sporedna tema. Detaljan prikaz nastavnih jedinica po razredima prikazan je u Tablici 9. U odnosu na nastavne jedinice u kojima su medijski sadržaji bili glavna ili sporedna tema, puno su veće razlike među nižim i višim razredima osnovne škole uočene u količini nastavnih jedinica u kojima su mediji spomenuti tek usputno. Naime, dok je u nižim razredima zabilježeno 310, u višim je razredima zabilježeno čak 1018 takvih nastavnih jedinica. Osobito treba spomenuti rezultate za prvi razred u kojem je zabilježeno tek 13 nastavnih jedinica, pri čemu su mediji bili glavna tema u tek četiri nastavne jedinice (Tablica 10) što ukazuje na potpunu zanemarenost medijskih sadržaja u nižim razredima i neadekvatnost trenutnog modela medijske kulture u hrvatskim školama što znači da izdavači očito procjenjuju da takvi sadržaji u nižim razredima nisu potrebni.

Tablica 10. Nastavne jedinice prema dominantnoj temi po razredima (N=1852)

Razred	Ukupno		Nastavne jedinice o medijskoj kulturi – glavna tema		Nastavne jedinice o medijskoj kulturi – sporedna tema		Nastavne jedinice o književnosti i jeziku	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Prvi razred	13	0,7	4	1,0	4	2,9	5	0,4
Drugi razred	183	9,9	71	18,5	38	27,1	74	5,6
Treći razred	190	10,3	38	9,9	33	23,6	119	9,0
Četvrti razred	167	9,0	49	12,8	6	4,3	112	8,4
Peti razred	323	17,4	51	13,3	21	15,0	251	18,9
Šesti razred	300	16,2	59	15,3	15	10,7	226	17,0
Sedmi razred	320	17,3	58	15,1	15	10,7	247	18,6
Osmi razred	356	19,2	54	14,1	8	5,7	294	22,1
Ukupno	1852	100	384	100	140	100	1328	100

6.3.1. Područja i teme analiziranih nastavnih jedinica

Dok su teme 1328 nastavnih jedinica u kojima su mediji samo usputno spomenuti književnost i jezik, puno su zanimljiviji i važniji rezultati o temama 524 nastavne jedinice u kojima su sadržaji medijske kulture bili glavna, odnosno sporedna tema. Tako je najveći broj takvih nastavnih jedinica posvećen filmu, njih 25,6%. Upravo se filmu, što će pokazati i drugi rezultati, u sklopu medijske kulture na satovima Hrvatskoga jezika posvećuje najviše pozornosti. Velik je broj nastavnih jedinica posvećen i novinarstvu, odnosno temeljnim pravilima pisanja novinskih vijesti i izvještaja i to kroz brojne sadržaje u nižim razredima osnovne škole u kojima se učenike podučava kako obavijestiti nekoga o događaju koji tek slijedi, ali i napisati izvješće o događaju nakon njegova završetka. Pod tu su temu uključene i one nastavne jedinice u kojima se učenike poticalo na pisanje komentara i osvrtu što se inače smatra najtežim novinarskim vrstama. Ukupno je zabilježeno 112 takvih nastavnih jedinica. Od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica u kojima su mediji bili glavna, odnosno sporedna tema, 10,3% njih posvećeno je kazalištu, tek 6,7% internetu i računalima, 6,3% knjižnicama, 5% tiskanim medijima, 3,8% televiziji, a 3,2% radiju. Iako današnja djeca najviše vremena provode na mobitelima i igrajući videoigre (Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon, 2017; Ofcom, 2016; Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu, 2013), rezultati istraživanja pokazali su da je tome bilo posvećeno tek 1,9%, odnosno 0,2% nastavnih jedinica. Detaljan prikaz svih tema u nastavnim jedinicama u kojima su mediji bili glavna, odnosno sporedna tema, nalazi se u Tablici 11.

Tablica 11. Teme nastavnih jedinica u kojima su mediji glavna, odnosno sporedna tema u svim udžbenicima i pripadajućim nastavnim sredstvima od prvog do osmog razreda (N=524)

Tema nastavne jedinice	f	%
Film	134	25,6
Novinarstvo - vijesti, izvještaj	112	21,4
Kazalište	54	10,3
Internet/računalo	35	6,7
Knjižnice	33	6,3
Strip	29	5,5
Pismo, komunikacija	27	5,2
Tiskani mediji	26	5,0
Televizija	20	3,8
Radio	17	3,2
Reklama	11	2,1
Nešto drugo	11	2
Telefon/Mobitel	10	1,9
Fotografija	4	0,8
Videoigre	1	0,2
Ukupno	524	100

Nakon analize područja i tema analiziranih nastavnih jedinica u nastavnim materijalima iz Hrvatskoga jezika, u nastavku rada pokazat će se koliko nastavni materijali potiču učenike na korištenje medija u nastavi te o kojim je medijima najčešće riječ.

6.3.2. Korištenje medija u nastavi

Korištenje medija u nastavi važno je za osvještavanje djece o edukativnoj strani medijskih sadržaja. Upravo su nastavnici ti koji pravilnim korištenjem medija u školama mogu potaknuti učenike da više i češće medijske sadržaje koriste u svrhu obrazovanja, a ne samo zabave. Važno je da sadržaji na koje ih se upućuje pritom budu kvalitetni i primjereni dječjoj dobi, o čemu smo pisali u prethodnim poglavljima.

Rezultati istraživanja pokazali su da se tijekom osam godina obveznog obrazovanja djecu potiče na korištenje medija u 1156 nastavnih jedinica u udžbenicima i radnim bilježnicama iz Hrvatskoga jezika. Pritom se pod korištenjem medijskih sadržaja podrazumijevalo sve nastavne

jedinice čiji je cilj potaknuti učenike na gledanje filmova, pretraživanja interneta, časopisa i drugih tiskovina, izradu medijskih sadržaja itd. Najviše je takvih sadržaja zabilježeno u višim razredima osnovne škole. Naime, u višim je razredima zabilježeno 995 takvih nastavnih jedinica, od toga 259 u petom, 216 u šestom, 246 u sedmom i 274 u osmom razredu. U nižim je razredima ukupan broj analiziranih nastavnih jedinica puno manji te stoga ne čudi što je broj nastavnih jedinica u nižim razredima u osnovnoj školi u kojima se potiče korištenje medija u nastavi puno manji u odnosu na više razrede. Tako su u drugom razredu zabilježene 42 takve nastavne jedinice, u trećem 58, u četvrtom 61, dok se u prvom razredu u niti jednoj nastavnoj jedinici učenike nije poticalo na korištenje medija u nastavi. No, istraživanje je pokazalo da ako se gledaju analizirane nastavne jedinice po razredima, u svim se višim razredima u većini analiziranih nastavnih jedinica unutar pojedinog razreda učenike potiče na korištenje medija u nastavi, dok u nižim razredima to nije slučaj (vidi Tablicu 12). Treba istaknuti da u mnogim školama postoji zabrana korištenja mobitela u nastavi, a u rijetkim školama postoji mogućnost pristupa internetu u svakoj učionici, što je pokazalo istraživanje provedeno među nastavnicima Hrvatskoga jezika i učiteljima razredne nastave, zbog čega se u hrvatskim školama još uvijek ne mogu u potpunosti iskoristiti medijski potencijali, osobito novih medija i tehnologije.

Od 1156 analiziranih nastavnih jedinica kojima se učenike potiče na korištenje medija u nastavi, 241 se odnosila na nastavne jedinice u kojima su mediji bili glavna ili sporedna tema, dok se 915 nastavnih jedinica odnosilo na nastavne jedinice u kojima su mediji tek usputno spomenuti. Ako se gledaju samo nastavne jedinice u kojima su mediji bili glavna ili sporedna tema, u 46% njih učenike se poticalo na korištenje medija u nastavi.

Među brojnim primjerima u kojima se potiče korištenje medija u nastavi u nastavku je izdvojen po jedan primjer za svaki razred:

- „Pogledajte animirani film u kojem je glavni lik kraljevna (primjerice: Mala sirena, Shrek...). Razgovarajte o glazbi i zvuku u filmu.“ (Od slova do snova 2 - 2. razred, *Profil*, str. 25)
- „Pratite preko televizije ili novina neki suvremeni sukob na svijetu. Kako bi ga se mirno moglo riješiti?“ (Kuća igrajuća - 3. razred, *Alfa*, str. 55)
- „Pratite na televiziji ili radiju, pročitajte u novinama ili na internetu vremensku prognozu za idućih nekoliko dana. Na temelju prikupljenih podataka pokušajte biti meteorolozi i sastavite vremensku prognozu za predstojeći vikend.“ (Od slova do snova 4 - 4. razred, *Profil*, str. 67)
- „Pronađi na YouTubeu film Zoltana Fabrija *Dječaci Pavlove ulice* koji je 1969. godine bio nominiran za Oscara pa ga pogledaj pošto pročitaš ulomak ili cijelu knjigu. Usporedi film i knjigu te pronadi sličnosti i razlike.“ (Snaga riječi 5 - 5. razred, *Školska knjiga*, str. 27)

- „Pogledaj na televiziji igrani film i pažljivo prati filmske planove, kretanje kamere, osvjetljenje i zvuk. Pribilježi sadržaj barem pet kadrova koje si posebno zapazila/zapazio po navedenim sredstvima filmskoga jezika.“ (Hrvatska čitanka - 6. razred, *Ljevak*, str. 198)
- „Prati program mjesne radijske postaje tijekom jednog poslijepodneva pa izreci svoje mišljenje: a) o voditeljevu govoru (točnost u izražavanju), b) o glazbi na radijskoj postaji (domaća ili strana), c) o vrsti emisija (njeguju li se zavičajne teme).“ (Zvijezda jutarnja 7 - 7. razred, *Alfa*, str. 191)
- „Zavirit ću u knjižnicu i na internet. Pronađi stranicu nekog od hrvatskih dječjih SOS sela. Osmisli kako bi ti ili tvoj razred mogao pomoći djeci u SOS selu.“ (Kocka vedrine 8 - 8. razred, *Školska knjiga*, str. 29)

Tablica 12. Korištenje medija i pretraživanje medijskih sadržaja te poticaj na odlazak u knjižnicu
(N=1852)

	N	Korištenje medija u nastavi		Pretraživanje medijskih sadržaja		Odlazak u knjižnicu	
		f	%	f	%	f	%
Razred							
Prvi razred	13	0	0,0	0	0,0	1	7,7
Drugi razred	183	42	23,0	15	8,2	11	6,0
Treći razred	190	58	30,5	28	14,7	27	14,2
Četvrti razred	167	61	36,5	28	16,8	22	13,2
Peti razred	323	259	80,2	245	75,9	20	6,2
Šesti razred	300	216	72,0	197	65,7	17	5,7
Sedmi razred	320	246	76,9	233	72,8	23	7,2
Osmi razred	356	274	77,0	239	67,1	33	9,3
Ukupno	1852	1156	62,4	985	53,2	154	8,3
Nakladnička kuća							
Ljevak	150	69	45,1	40	26,2	20	13,3
Školska knjiga	869	612	70,4	537	61,8	61	7,0
Profil	559	364	65,1	335	59,9	50	8,9
Alfa	274	111	40,8	73	26,9	23	8,4
Ukupno	1852	1156	62,4	985	53,2	154	8,3
Vrsta analiziranih sadržaja							
Mediji=glavna/sporedna tema	524	241	46,0	140	26,7	34	6,5
Ostali sadržaji	1328	915	68,9	845	63,6	120	9,0
Ukupno	1852	1156	62,4	985	53,2	154	8,3

Ponovno su uočene velike razlike među nakladničkim kućama. Naime, dok je od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica čak 70,4% nastavnih jedinica nakladničke kuće *Školska knjiga* te 65,1% nastavnih jedinica nakladničke kuće *Profil* poticalo na korištenje medija u nastavi, među materijalima nakladničke kuće *Ljevak* zabilježeno je 45,1%, a među materijalima nakladničke kuće *Alfa* 40,8% takvih nastavnih jedinica.

Osim što je ovim istraživanjem bilo važno utvrditi koliko nastavni materijali iz Hrvatskoga jezika potiču korištenje medija u nastavi i obrazovanju, bilo je važno utvrditi i koliko često se

u nastavnim jedinicama učenike potiče da dodatne informacije o nastavnom gradivu potraže u različitim medijima, od tiskovina do interneta, što se smatra osnovnom razinom medijske pismenosti. Rezultati su pokazali da je na pretraživanje medijskih sadržaja poticalo 985 nastavnih jedinica iz Hrvatskoga jezika, odnosno 53,2% od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica u svim razredima u osnovnoj školi. Najviše je takvih nastavnih jedinica zabilježeno u udžbenicima i radnim bilježnicama iz petog razreda, njih 245, što je čak 75,9% od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica u petom razredu. U šestom razredu uočeno je 197, u sedmom 233, a u osmom 239 takvih jedinica. Kao i u slučaju korištenja medija u nastavi, u većini se analiziranih nastavnih jedinica unutar svakog razreda u višim razredima osnovne škole učenike potiče na pretraživanje medijskih sadržaja s ciljem pronalaska dodatnih informacija o nastavnom gradivu. U nižim razredima se učenike puno rjeđe potiče na pretraživanje medija, u odnosu na korištenje medija u nastavi. Dok u prvom razredu nije pronađena niti jedna takva nastavna jedinica, u drugom je razredu zabilježeno njih 15 što je 8,2% od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica u tom razredu. I u trećem i u četvrtom razredu zabilježeno je 28 takvih jedinica, što je 14,7% od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica u trećem, odnosno 16,8% u četvrtom razredu.

Ponovno su uočene velike razlike među materijalima različitih nakladničkih kuća što vjerojatno ovisi o autori(ca)ma i njihovom pristupu toj temi. Tako je na pretraživanje medija poticalo 61,8% nastavnih jedinica nakladničke kuće *Školska knjiga*, 59,9% nastavnih jedinica nakladničke kuće *Profil* te tek 26,2% nastavnih jedinica nakladničke kuće *Ljevak* i 26,9% nastavnih jedinica nakladničke kuće *Alfa*.

Na pretraživanje nastavnih jedinica puno su više poticale nastavne jedinice u kojima su mediji tek usputno spomenuti. Naime, od 985 analiziranih nastavnih jedinica kojima se poticalo pretraživanje medijskih sadržaja, u 14,1% slučajeva je bila riječ o nastavnim jedinicama u kojima su mediji bili glavna ili sporedna tema medijskih sadržaja, dok je u 85,9% slučajeva bila riječ o nastavnim jedinicama u kojima su mediji tek usputno spomenuti i to najčešće upravo u zadacima u kojima se učenike poticalo na pretraživanje medija, osobito interneta, s ciljem pronalaska više informacija o književnicima ili drugim sadržajima nastavnog gradiva. Ako se analiziraju samo nastavne jedinice u kojima su mediji glavna i sporedna tema (N=524), u tek 26,6% slučajeva učenike se poticalo na dodatno pretraživanje medija.

Tablica 13. Poticanje na pretraživanje medija u nastavi u nastavnim materijalima iz Hrvatskoga jezika
(N=1078)³⁶

	f	%	% slučajeva
Internet	892	82,7	90,1
Tiskani mediji (novine i časopisi)	72	6,7	7,3
Knjige (enciklopedije, pravopisi...)	60	5,6	6,1
Film	35	3,2	3,5
Televizija	9	0,8	0,9
Radio	8	0,7	0,9
Mediji općenito	2	0,3	0,2
Ukupno	1078	100	109,0

Pritom se najčešće poticalo pretraživanje interneta (uključujući i društvene mreže), u čak 82,7% slučajeva. Takvi su primjeri zabilježeni u svim razredima u kojima se učenike poticalo na dodatno pretraživanje medija (osim u prvom razredu). Ovo su samo neki primjeri:

- „Otkrij u školskoj knjižnici ili uz pomoć interneta detalje iz života sveca čije ime nosiš.“ (Od slova do snova 2 - 2. razred, *Profil*, str. 47)
- „Pronađi na internetu ili u enciklopediji (zajedno s roditeljima) gdje se nalazi kosi toranj o kojem je sova govorila.“ (Kuća svemoguća - 2. razred, *Alfa*, str. 113)
- „Zamoli za pomoć nekoga starijega pa na internetu, u enciklopediji ili časopisu pronađite podatke o Mliječnoj stazi i Malome medvjedu. Napiši neke zanimljivosti koje si doznao/doznala.“ (Priča o jeziku 2 (rb) - 2. razred, *Profil*, str. 69)
- „Saznaj više o pjesniku Preradoviću: na mreži nađi njegove pjesme, izgled zagrebačkog trga s njegovim imenom i spomenikom te dojmljiv nadgrobni spomenik.“ (Zvijezda jutarnja 5 - 5. razred, *Alfa*, str. 9)
- „Na stranici pravobraniteljice za djecu www.dijete.hr pronađi i druge važne dokumente koji štite tvoja prava.“ (Snaga riječi 6 - 6. razred, *Školska knjiga*, str. 39)
- „Pomoću tražilice na internetu i u knjigama pronađi barem tri anegdote o istoj poznatoj osobi, prepisi ih i analiziraj te izvijesti o kojim ljudskim osobinama te osobe anegdota govori.“ (Hrvatska čitanka 6 - 6. razred, *Ljevak*, str. 21)
- „Više podataka o Shakespearu možeš pronaći na stranici <http://www.shakespeare-online.com>.“ (Kocka vedrine 7 – I. dio, 7. razred, *Školska knjiga*, str. 19)

Mediji se u nastavi mogu koristiti i za povećanje senzibiliziranosti djece za određene osobe ili probleme. Jedan takav primjer objavljen je u čitanci za treći razred Kuća igrajuća (*Alfa*, 3. razred, str. 64-65) u kojoj se u nastavnoj jedinici „Paraolimpijske igre“ učenike upoznaje s članovima Sportskog saveza invalida, ali ih se potiče i da više informacija o drugim članovima potraže na internetu te da nakon što prikupe informacije zajedno napišu novinski članak. Pritom

³⁶ Mogućnost višestrukih odgovora.

se učenicima postavlja pitanje da razmisle kako bavljenje sportom pomaže u oporavku i lakšem podnošenju fizičkih nedostataka i bolesti.

Jedino udžbenici nakladničke kuće *Profil* u višim razredima osnovne škole na kraju svake nastavne jedinice imaju QR kodove koji učenike, uz pomoć pametnih telefona, vode na određene edukativne, ali i zabavne stranice na internetu poput različitih društvenih mreža, ali i Youtubea te drugih internetskih stranica koje potiču gledanje i slušanje video uradaka, kako isječaka iz filmova, tako i glazbenih spotova, ali i radijskih emisija. Takvi se sadržaji mogu pronaći i u nastavnim materijalima drugih nakladnika, a najviše u udžbenicima Snaga riječi od 5 do 8 razreda:

- „Prema romanima Clivea Staplesa Lewisa snimljeni su i filmovi: Lav, vještica i ormar, Kraljević Kaspijan i Plovidba broda Zoragaza. Pronađi najave za filmove na YouTubeu pa ih pogledaj. Ako ti se svide, pogledaj u slobodno vrijeme i cjelovite filmove.“ (Snaga riječi 5 - 5. razred, *Školska knjiga*, str. 37) / „Pronađi na YouTubeu epizode hrvatske serije Prosjaci i sinovi pa ih pogledaj u slobodno vrijeme. U toj su seriji prosjaci prikazani na humorističan način. Serija je snimljena 1971. godine prema knjizi Ivana Raosa.“ (Snaga riječi 6 - 6. razred, *Školska knjiga*, str. 23) / „Znaš li kako je na kajkavskome govornom području pjesma Dragutina Domjanića toliko popularna da mnogi misle kako je narodna? Pronađi na YouTubeu uglazbljenu pjesmu Fala pa je poslušaj.“ (Snaga riječi 6 - 6. razred, *Školska knjiga*, str. 17)
- „Na mreži pronadi Radio na zahtjev i odaberi jednu radijsku emisiju čiji ti je sadržaj zanimljiv. Napiši o njoj kratak osvrt pa ga u razredu izražajno i glasno pročitaj pazeći na vrijednosti govorenog teksta.“ (Zvijezda jutarnja 7 - 7. razred, *Alfa*, str. 191) / „Pronađi na YouTubeu ili u knjižnici zanimljiv igrani film koji želiš pogledati. Dok ga gledaš, pokušaj zabilježiti kakvi se filmski planovi u njemu pojavljuju.“ (Zvijezda jutarnja 6 - 6. razred, *Alfa*, str. 189)
- „Mladen Kušec cijeli svoj život radi za djecu i s djecom. Vodi radijske emisije za djecu, piše knjige za djecu, druži se s njima i otkriva njihove zanimljive i katkad zabavne misli. Poslušaj koju radijsku emisiju za djecu.“ - QR kod vodi na stranicu. www.radio.hrt.hr. (Zelena čitanka - 6. razred, *Profil*, str. 96.) / „Pogledaj na mrežnim stranicama igrokaz Mačak Džingiskan i Miki Trasi u izvedbi Hrvatskoga narodnog kazališta iz Šibenika kojim je otvoren Međunarodni dječji festival u Šibeniku 2012. godine.“ - QR kod vodi na Youtube i izvedbu igrokaza (Ljubičasta čitanka - 5. razred, *Profil*, str. 20.)

Koliko je razvoj tehnologije omogućio unaprjeđenje nastave, najbolje pokazuje zadatak iz udžbenika za treći razred Priča o jeziku (*Profil*, str. 18), u kojem se učenike poziva na upoznavanje svijeta koristeći Google Earth: „Internetom možeš obići svijet. Pronađi Google Earth i kreni na put u svaki kutak Zemlje!“

Dobri su primjeri u kojima se učenike prilikom poticanja na pretraživanje dodatnih informacija, najčešće na internetu, potiče na raspravu i kritičko razmišljanje. Jedan takav primjer objavljen

je u udžbeniku za peti razred Kocka vedrine 5 (*Školska knjiga*, str. 75): „*Na internetu pronađite članke koji govore o školi. Razvrstajte ih na one koji govore o lijepim stvarima i povezanim sa školovanjem i na one koji govore o školskim problemima. Kojih je tekstova više? Što mislite zašto?*“ Sličan je primjer pronađen i u čitanci za šesti razred Zelena čitanka (*Profil*, str. 193) u kojem se učenike potiče na kritičko vrjednovanje internetskih stranica: „*Radeći u paru, istražite tri mrežne stranice o istoj temi. Primjerice, stranice koje govore o zemljopisnim ljepotama Hrvatske, stranice o hrvatskim endemima, stranice posvećene Jadranskomu moru i sl. U suradnji sa školskim knjižničarom saznajte koje elemente mrežnih stranica treba vrjednovati te ih vrednujte s obzirom na naučeno. Najbolju stranicu predstavite pred razredom. Razmijenite svoja iskustva o pronađenim izvorima na mreži. Jesu li svi jednako pouzdani, točni i korisni? Objasnite.*“

No, zanimljivo je da se u udžbenicima često potiče i korištenje Wikipedije, slobodne enciklopedije, u čijem stvaranju mogu sudjelovati svi korisnici zbog čega se često propituje kvaliteta, istinitost i vjerodostojnost njenih sadržaja u odnosu na informacije iz drugih izvora (Denning i sur., 2005; Holman Rector, 2008). Tako se, primjerice, u udžbeniku za šesti razred Kocka vedrine 6 (*Školska knjiga*) učenike često poziva da informacije potraže na Wikipediji: „*Doznaj više o podrijetlu stanovnika uz Neretvu: <http://hr.wikipedia.org/wiki/Neretvani>*“, „*Pronađi i pročitaj nekoliko kraćih hrvatskih narodnih priča na Wikizvoru (http://hr.wikisource.org/wiki/Kategorij:Hrvatske_narodne_pri%C4%8De)*“.No, istovremeno se u nastavnoj jedinici o internetu u zadatku o internetskom bontonu i smjernicama učenike potiče da razmisle o istinitosti pojedinih tvrdnji među kojima je i tvrdnja „Sve što je objavljeno na Wikipediji točno je“. U objašnjenju navedene tvrdnje istaknuto je da s informacijama s Wikipedije treba biti pažljiv jer da one nisu u potpunosti pouzdane: „*Ovisi. Na Wikipediji, svatko, pa čak i vi, može stvoriti sadržaj i napisati tekst. Netko je možda napisao nešto što nije točno. Budite kritični prema onome što čitate, osobito ako ne znate odakle dolaze te informacije.*“ (Kocka vedrine 6 - 6. razred, *Školska knjiga*, str. 48). U nižim se razredima učenike potiče da istraže što je uopće Wikipedija. U čitanci za treći razred Moja staza 3 (*Školska knjiga*, str. 98) ističe se sljedeće: „*Istraži što je WIKIPEDIJA. U njoj ćeš pronaći mnoge informacije. Koristi se računalom i internetom uz pomoć učitelja/učiteljice.*“

Osim na internetske izvore, učenike se u udžbenicima i radnim bilježnicama potiče i na pretraživanje drugih izvora, iako puno rjeđe. Tako ih se u 6,7% slučajeva potiče na pretraživanje tiskanih medija (novina i časopisa), u 5,6% slučajeva knjiga (osobito enciklopedija i pravopisa),

a u 3,2% filmova. Ponovno se takvi primjeri mogu pronaći kod svih izdavača i u svim razredima (osim prvog):

- „Pronađi u školskom listu najnovije vijesti o zbivanjima u tvojoj školi. Pročitaj ih i izvijesti o njima. U dnevnim novinama pročitaj važne ili zanimljive sportske vijesti. Izvijesti u školi o njima.“ (Moj hrvatski 2 - 2. razred, *Alfa*, str. 27)
- „Potraži u dnevnim novinama izvješće o nekom sportskom događaju.“ (Moja staza 2 - 2. razred, *Školska knjiga*, str. 52)
- „Potražite u knjižnici dječju enciklopediju i pročitajte što u njoj piše o svemiru.“ (Carstvo riječi - 3. razred, *Alfa*, str. 98)
- „Pronađi novinski članak koji govori o nekome dobrom djelu.“ (Hrvatski na dlanu 4 - 4. razred, *Profil*, str. 40)
- „Iz novina, časopisa i dokumentarnih filmova prikupi podatke o Istri i napiši sastavak s naslovom Kulturne i gospodarske osobitosti Istre.“ (Hrvatska čitanka 7 - 7. razred, *Ljevak*, str. 171)
- „Prelistaj likovnu enciklopediju, monografije, otiđi u galeriju slika, pronađi marine i zapiši ime autora, naslov slike i vrijeme u kojem je djelo nastalo.“ (Hrvatska čitanka 8 - 8. razred, *Ljevak*, str. 9)

Često se u zadacima koji potiču na dodatno usavršavanje učenike potiče na pretragu zabavnih informacija. Tako se u udžbeniku *Kocka vedrine 6* (*Školska knjiga*, str. 55), za učenike šestih razreda, nakon teksta o *Zvezdanim ratovima* učenike potiče da na internetu doznaju više o serijalu filmova *Zvezdani ratovi*, prouče redoslijed njihova nastanka, ali i da potraže računalnu igricu napravljenu prema tom filmu.

Budući da jako puno nastavnih jedinica potiče učenike na pretraživanje medijskih sadržaja sa svrhom pronalaska dodatnih informacija o nastavnim sadržajima, istraživanjem je analizirano i koliko često se učenike potiče na posudbu knjiga u knjižnici te na pretraživanje informacija u knjižnicama. Budući da su i knjižnice i kazalište dio medijske kulture, istraživanjem su analizirane sve nastavne jedinice koje su učenike poticale na posjet knjižnicama, posudbu knjiga i pronalazak dodatnih informacija u školskim i gradskim knjižnicama. Istraživanje je pokazalo da se u tek 154 nastavne jedinice, odnosno u 8,3% od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica, učenike poticalo na odlazak u knjižnicu čime autori i izdavači ne koriste potencijale školskih knjižničara koji i te kako mogu pridonijeti medijskom opismenjivanju učenika. Iako je brojčano više takvih jedinica zabilježeno u višim razredima osnovne škole, ako se gleda omjer analiziranih nastavnih jedinica u pojedinom razredu i broj nastavnih jedinica koje su u tom razredu poticali učenike na dodatno pretraživanje informacija, najviše je takvih sadržaja zabilježeno u trećem, odnosno u četvrtom razredu. Naime, od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica u trećem razredu njih 14,2% poticalo je učenike na odlazak u

knjižnicu, a u četvrtom njih 13,2%. Dok se u prvom razredu učenike potiče da samo posjete školsku knjižnicu (Pčelica početnica – I. dio, *Školska knjiga*, str. 95), u drugim ih se razredima potiče, između ostaloga, da u knjižnici potraže časopise koje prima njihova škola (Moja staza 2, čitanka - 2. razred, *Školska knjiga*, str. 165), bonton u kojem trebaju pročitati kako se ponašati u školi, kazalištu i restoranu (Carstvo riječi - 3. razred, *Alfa*, str. 48), Konvenciju o dječjim pravima nakon čega trebaju razgovarati o dječjim pravima i obavezama (Od slova do snova 4 - 4. razred, *Profil*, str. 75), brojne knjige za zabavu poput *Poslovice i zagonetke za najmlađe* autorica Mire Peteh i Marije Duš (Riječi hrvatske 5 - 5. razred, *Profil*, str. 49), stripove (Zelena čitanka - 6. razred, *Profil*, str. 197), Biblijski leksikon koji im treba pomoći u rješavanju i objašnjenju biblijskih pojmova i tekstova (Hrvatska čitanka 7 - 7. razred, *Ljevak*, str. 186) te da se u obližnjoj knjižnici raspitaju o kulturnim događanjima koji se odvijaju u njoj (Narančasta čitanka - 8. razred, *Profil*, str. 199).

Osim koliko nastavni materijali potiču na korištenje medija u nastavi i pretraživanje medijskih sadržaja, istraživanjem je bilo važno utvrditi i koliko sadržaji u nastavnim materijalima iz Hrvatskoga jezika potiču na analizu i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja.

6.3.3. Analiza i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja u udžbenicima i dopunskim nastavnim sredstvima iz Hrvatskoga jezika

Ranije smo već istaknuli da je jedna od ključnih vještina medijske pismenosti sposobnost analiziranja i kritičkog vrjednovanja medijskih sadržaja. Da bi učenici bili sposobni analizirati medijske sadržaje, važno je da se određenom nastavnom jedinicom prije svega objasne osnovni medijski pojmovi poput objašnjenja što su uopće mediji, koje vrste medija postoje, karakteristike pojedinih medijskih žanrova itd. Istraživanje je pokazalo da su osnovni medijski pojmovi bili objašnjeni u samo 11% analiziranih nastavnih jedinica. Pritom je istraživanje pokazalo da u niti jednoj analiziranoj nastavnoj jedinici u prvom razredu osnovne škole nisu objašnjeni osnovni medijski pojmovi. Najveći broj nastavnih jedinica u kojima su objašnjeni osnovni medijski pojmovi zabilježeni su u drugom razredu. Iako su mediji bila glavna, odnosno sporedna tema u 524 analiziranih nastavnih jedinica, osnovni su medijski pojmovi objašnjeni u njih tek 193 što je 36,9% od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica u kojima su mediji bili glavna, odnosno sporedna tema. Pretpostavka je bila da će barem u većini sadržaja u kojima

dominiraju mediji osnovni pojmovi biti i objašnjeni, budući da je to temelj za analizu i razvoj kritičkog razmišljanja, ali i poticaj za stvaranje vlastitih medijskih sadržaja.

Tipičan primjer nastavne jedinice u kojima se spominju određeni pojmovi koji potom nisu detaljno objašnjeni objavljen je u čitanci za treći razred *Moja staza 3 (Školska knjiga, str. 71)* u nastavnoj jedinici u kojoj se obrađuje dječji film. Pritom su dječji filmovi objašnjeni kao filmovi namijenjeni djeci, a razlike između animiranoga i igranoga filma na sljedeći način: „*Likovi u filmu mogu biti animirani (šegrt Hlapić, Profesor Baltazar). Takav se film naziva animirani film. Ako se u filmu pojavljuju glumci, takav se film naziva igrani film.*“ Riječ je o objašnjenjima koja vrlo šturo i nepotpuno objašnjavaju ključne pojmove i to u nižim razredima osnovne škole u kojima se djeca s brojnim pojmovima susreću po prvi put u životu. U istoj nastavnoj jedinici učenike se pita jesu li se ikad susreli sa znakom 12 te poštuju li ga, no potom se nigdje ne objašnjava što taj znak znači i gdje ga se može pronaći što znači da će kvalitetna obrada te nastavne jedinice prije svega ovisiti o samim učiteljima. Slične je primjere moguće pronaći i kod drugih nakladnika, neovisno o razredu. Tako se u udžbeniku za četvrti razred *Kuća putujuća (Alfa, str. 41)* nastavna jedinica o dokumentarnom filmu nalazi na samo jednoj stranici pri čemu se sam dokumentarni film objašnjava sljedećim rečenicama: „*Dokumentarni film može biti o nekome koga poznaješ ili tko s tobom živi. (...) Glavno je da ne smišljaš situacije koje se obično ne događaju i da ne dijeliš uloge. Inače bi to bio igrani, a ne dokumentarni film.*“ Ponovno je riječ o vrlo šturo obrađenoj nastavnoj jedinici na temelju koje učenici mogu vrlo malo naučiti o samom dokumentarnom filmu i njegovim karakteristikama.

Istraživanjem su zabilježeni i primjeri u kojima se određeni pojmovi objašnjavaju u prije svega negativnom kontekstu pri čemu se ističu karakteristike pojedinog medija koje nisu dominantne. Tako se, primjerice, u čitanci za peti razred *Zvijezda jutarnja 5 (Alfa, str. 153)* u nastavnoj jedinici o medijima u kojima se učenici prvi put susreću s podjelom i vrstama medija ističe da je „*bitno obilježje masovnih medija da su njihovi proizvodi i sadržaji namijenjeni prodaji i da su dostupni svim pripadnicima društva. Internet je, prema nekim mišljenjima, medij svih medija, a prema drugima se ne ubraja u masovne medije jer mu proizvodi nisu nužno namijenjeni prodaji, a komunikacija nije samo jednosmjerna, nego može biti i dvosmjerna, tj. interaktivna.*“ U toj se nastavnoj jedinici mediji najviše vežu uz oglašavanje, odnosno prodaju, što nipošto nije njihova primarna funkcija.

Iako su sami medijski pojmovi rijetko objašnjeni, treba istaknuti pozitivne primjere isticanja hvalevrijednih inicijativa koje se spominju u nastavnim jedinicama o medijima. Najbolji

primjer za to su linije pomoći Plavi telefon i Hrabri telefon. U nastavnoj jedinici „Telefonski razgovor“, objavljenoj u udžbeniku za drugi razred Hrvatski na dlanu 2 (*Profil*, str. 54-55), učenicima se detaljno objašnjavaju funkcije navedenih savjetodavnih linija, kao i brojevi na koje se učenici mogu javiti ako imaju problema ili se loše osjećaju zbog problema u školi ili kod kuće.

Tablica 14. Zastupljenost medijskih pojmova, analiza i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja u analiziranim udžbenicima i radnim bilježnicama (N=1852)

	N	Objašnjenje medijskih pojmova		Analiza medijskih sadržaja		Kritičko promišljanje o medijskim sadržajima	
		f	%	f	%	f	%
Razred							
Prvi razred	13	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Drugi razred	183	39	21,3	47	25,7	4	2,2
Treći razred	190	15	7,9	39	20,5	6	3,2
Četvrti razred	167	10	6,0	47	28,1	3	1,8
Peti razred	323	35	10,8	46	14,2	17	5,3
Šesti razred	300	32	10,7	37	12,3	8	2,7
Sedmi razred	320	37	11,6	44	13,8	9	2,8
Osmi razred	356	35	9,8	83	23,3	24	6,7
Ukupno	1852	203	11,0	343	18,5	71	3,8
Nakladnička kuća							
Ljevak	150	27	16,5	49	29,9	4	2,4
Školska knjiga	869	81	9,3	156	18,0	36	4,1
Profil	559	66	11,8	63	11,3	14	2,5
Alfa	274	29	11,2	75	28,8	17	6,5
Ukupno	1852	203	11,0	343	18,5	71	3,8
Vrsta analiziranih sadržaja							
Mediji=glavna/sporedna tema	524	193	36,8	232	44,3	47	9,0
Ostali sadržaji	1328	10	0,8	111	8,4	24	1,8
Ukupno	1852	203	11,0	343	18,5	71	3,8

Analiza medijskih sadržaja, ali i kritično promišljanje i vrjednovanje informacija dobivenih iz medija, ključno je za pravilno korištenje medija od najranije dobi. Kako bi učenici na završetku obveznog obrazovanja bili medijski pismene osobe, važno je sadržaje kojima se potiče analiza i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja primjenjivati od prvog razreda osnovne škole. To se prije svega odnosi na sadržaje iz Hrvatskoga jezika budući da je to ključni predmet u hrvatskim osnovnim školama koji učenike tijekom osam godina školovanja treba medijski opismeniti i stvoriti od njih razumne i mudre korisnike medijskih sadržaja.

Istraživanjem su utvrđene 343 nastavne jedinice koje su poticale učenike na analizu medijskih sadržaja, što je 18,5% od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica. Pritom je 47 takvih jedinica zabilježeno u drugom, 39 u trećem, 47 u četvrtom, 46 u petom, 37 u šestom, 44 u

sedmom te 83 u osmom razredu, dok u prvom razredu nije zabilježena niti jedna takva nastavna jedinica. Primjer nastavne jedinice kojom se potiče na analizu medijskih sadržaja zabilježen je u udžbeniku za drugi razred Slovo po slovo 2 (I. dio, *Školska knjiga*, str. 93-95) u kojoj se detaljno obrađuje i analizira sadržaj stripa kroz pitanja postavljena u nastavnoj jedinici. Koliko su dobro odabrana pitanja na kraju nastavnih jedinica važna za kvalitetnu analizu medijskog teksta pokazuje i primjer nastavne jedinice „Nematerijalna dobra upisana na Unesco-ovu reprezentativnu listu nematerijalne kulturne baštine“ koja je objavljena u udžbeniku za osmi razred Kocka vedrine 8 (II. dio, *Školska knjiga*, str. 58-59). Riječ je o tekstu koji je preuzet sa službenih stranica Ministarstva kulture. Zadaci postavljeni nakon teksta podijeljeni su u tri dijela. Među zadacima u prvom dijelu „Razumijem što čitam“ učenike se potiče da napišu sažetak teksta što je važno za prepoznavanje ključnih informacija navedenih u tekstu, ali i da odgovore na pitanja poput što je nematerijalna baština, koja su dobra upisana na Unesco-ovu reprezentativnu listu nematerijalne kulturne baštine te kako su i kada hrvatska nematerijalna dobra upisivana na Unesco-ovu listu. U drugom dijelu „Razmišljam o temi i prosuđujem“ učenike se potiče da razmisle što upis nematerijalnih dobara na Reprezentativnu listu znači za Republiku Hrvatsku, kako će Unesco zaštititi ta dobra kao i koja bi dobra sami učenici dodali na taj popis. Treći, za medijsku pismenost i najvažniji dio „Uočavam kako je napisano“, učenicima su postavljena sljedeća pitanja: na koja novinarska pitanja odgovara tekst, koja obilježja novinarskog stila ima tekst, iznosi li autor teksta stav prema događaju, kojoj novinarskoj vrsti pripada tekst te koje su osobine jezika u tekstu. Ovako postavljena pitanja vode učenike da na pravilan način analiziraju određeni medijski sadržaj, uočavaju njegove prednosti i nedostatke. Na kraju svega, učenicima se postavlja zadatak da izrade turistički prospekt kojim će turistima predstaviti svoje mjesto/županiju/Hrvatsku. Sličnih je karakteristika i tekst „SOS majke – Tuđoj smo djeci posvetile život i ne kajemo se“ (Kocka vedrine 8 - 8. razred, *Školska knjiga*, str. 28-29) u kojem se učenike potiče da raščlane tekst na dijelove – nadnaslov, naslov, podnaslov i međunaslove te da oprmjere osobine novinskog stila rečenicama iz teksta – objektivnost, aktualnost, zanimljivost i jasnoća izraza. Potpuno drugačiji primjer zabilježen je u jezičnom udžbeniku za osmi razred Riječi hrvatske 8 (*Profil*, str. 79) u kojem se učenike potiče da u razredu razgovaraju o (ne)opravdanosti izražavanja razgovornim stilom u medijima te da zajednički donesu zaključak o tome kada i zašto upotreba razgovornog stila u medijima može biti opravdana. Razgovor o tome potaknut će analizu medijskih tekstova među učenicima, praćenje televizijskih i radijskih emisija, ali i načina komuniciranja na društvenim mrežama.

Kao što smo objasnili u teorijskom dijelu disertacije, bez sposobnosti analiziranja medijskih sadržaja nema ni razvijanja kritičkog promišljanja i vrjednovanja medijskih sadržaja. Zbog već ranije istaknute činjenice da današnja djeca sve više vremena provode na internetu koji iz dana u dan nudi sve više informacija, važno je da djeca, ali i odrasli, znaju kritički razmišljati o sadržajima koje pronadu u medijima, odnosno da znaju procijeniti njihovu pouzdanost i vjerodostojnost. Kao što je bilo naglašeno u teorijskom dijelu rada, kritičko razmišljanje treba razvijati od najranije dobi, odnosno od trenutka kada djeca počnu koristiti medijske sadržaje. Naše istraživanje je pokazalo da se kritičko promišljanje o medijskim sadržajima poticalo u samo 71 nastavnoj jedinici, odnosno u tek 3,8% od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica. Više je takvih sadržaja zabilježeno u nastavnim materijalima za više razrede osnovne škole. Naime, u nižim je razredima zabilježeno 13, a u višim 58 takvih nastavnih jedinica. U prvom razredu osnovne škole nije zabilježena niti jedna nastavna jedinica koja je poticala na kritičko promišljanje o medijskim sadržajima. Istraživanje je pokazalo i da je 9% od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica u kojima su mediji bili glavna ili sporedna tema poticalo na kritičko promišljanje o medijima.

U tekstovima se često potiče na kritičko promišljanje o novim medijima i društvenim mrežama te reklamama. Tako, primjerice, u tekstu, „Najzgodnija cura u razredu“ iz udžbenika za sedmi razred Kocka vedrine 7 (II. dio, *Školska knjiga*, 7. razred, str. 14-15), učenike se potiče na kritičku raspravu o tvrdnjama poput one da se pravi prijatelji pronalaze preko društvenih mreža, da mladi previše vremena provode uz računalo, da na društvenim mrežama nije važno paziti na pismenost te da na društvenim mrežama postoji puno opasnosti za mlade. U istoj se nastavnoj jedinici učenike potiče da navedu opasnosti društvenih mreža kao i pozitivne i negativne strane virtualnog druženja, ali i da se pripreme za raspravu o temi *Facebook štiti/ne štiti prava djece*. U tekstovima poput „Rasprava – Prodaje li reklama proizvod?“ (Volimo hrvatski 8 - 8. razred, *Profil*, str. 102-104) potiče se na kritičko razmišljanje o utjecaju reklama.

Izvrstan primjer kritičkog razmišljanja o medijima je i nastavna jedinica „Problemski članak – Voljeti sebe“ (Volimo hrvatski 8 - 8. razred, *Profil*, str. 99-101) u kojem se propituje utjecaj medija na širenje ideala ljepote i samopercepciju vlastitoga tijela. U tekstu se jasno ističe na koji način mediji šire lažne ideale ljepote i nameću savršenstvo koje je u stvarnosti gotovo nemoguće postići jer slika koju prenose mediji je iskrivljena slika stvarnosti:

„Na kraju krajeva, prisiljeni smo svakodnevno gledati predivne modele, glumce i glumice – na televiziji, po kojekakvim časopisima. Oni su prekrasni – skoro pa savršeni. Naravno da jesu, oni imaju čitave ekipe

koje su plaćene (masno) za stvaranje i održavanje sve te njihove krasne vanjštine: platili su da im zubi budu presvučeni navlakama ili izbijeljeni, o njihovoj frizuri i make upu brinu se profesionalci, njihova je odjeća s potpisom ili dizajnirana posebno za njih, mogu si dopustiti vlastitog trenera koji će im pomoći da izgrade vlastito tijelo, dijetetičara koji će im regulirati prehranu, ili plastičnoga kirurga koji će im 'poboljšati' pojavu, i - nakon svega – ako je potrebno – njihove fotografije mogu biti poslane na retuširanje kako bi se uklonili svi eventualni 'nedostaci'."

Učenike se na kritičko razmišljanje o medijima može potaknuti i tekstovima kojima se ističu aktivnosti poput „10 dana bez ekrana“, projekta u kojem su 2008. godine sudjelovali učenici iz Zadra pod vodstvom prof. dr. sc. Zlatka Miliše, a koji smo već prikazali u teorijskom dijelu rada. Učenici deset dana nisu uključili niti jedan ekran televizora, računala ili mobitela. Tekstom koji je objavljen u udžbeniku za osmi razred Riječi hrvatske 8 (*Profil*, str. 8) učenike se potiče da promisle kako umjereno koristiti elektroničke uređaje, ali i da razmisle koliko mediji zaokupljaju ljude i bi li oni sami bili sposobni sudjelovati u takvom eksperimentu. Sličan je primjer zabilježen i u udžbeniku za četvrti razred Čarolija riječi (*Alfa*, str. 11) u kojem se učenike potiče da zajedno s obitelji provedu tjedan dana bez televizijskog ekrana i da pritom bilježe čime su se sve bavili umjesto gledanja televizije. Na kritičko razmišljanje o televiziji potiče i test o ovisnosti o televiziji koji je objavljen u nastavnoj jedinici u radnoj bilježnici za osmi razred Riječi hrvatske 8 (*Profil*, rb, str. 6) u kojem se djecu potiče da razmisle o tome koliko vremena dnevno provode ispred televizijskog ekrana, na koji način biraju sadržaje koje će gledati na televiziji, razlozima zbog kojih gledaju televiziju kao i kako se osjećaju nakon gledanja televizijskog programa. Ovisno o bodovima sakupljenima u testu, učenici mogu saznati jesu li ovisni o televiziji pri čemu su im, ovisno o zbroju bodova, ponuđena sljedeća objašnjenja:

„a) Čestitamo ti na neovisnosti o televiziji! Zahvaljujući svom odabiru programa i zadovoljstvu koje osjećaš nakon gledanja, zaista ne štetiš svom životu. b) Birajući televizijski program, cilj ti je zabaviti se. Međutim, rekavši da se nakon televizijskog programa osjećaš ravnodušno, potvrđuješ da ti televizija u tome ne pomaže. Ujedno ne doprinosi ni tvojemu zdravlju. c) Kod tebe se razvija ovisnost o televiziji. Provodeći tri sata pred ekranom, štetiš svome zdravlju. Pokušaj pronaći neku drugu aktivnost koja će te zabaviti.“

Rezultati testa, osobito njegova usporedba među učenicima u razredu, mogu potaknuti na kvalitetnu raspravu o ovisnosti o svim medijima, ne samo o televiziji, i na taj način među učenicima osvijestiti koliko vremena provode uz različite medijske sadržaje.

Upravo je rasprava jedna od tema koja se obrađuje u nižim razredima osnovne škole. U većini se udžbenika unutar te nastavne jedinice predlažu rasprave o medijima i medijskim sadržajima

koje učenike mogu potaknuti na kritičko razmišljanje. Tako se, između ostaloga, učenike potiče na raspravu je li mobitele potrebno nositi u školu (Priča o jeziku 3 - 3. razred, *Profil*, str. 11), je li zanimljivije gledati film nego čitati knjigu prema kojoj je taj film snimljen (Priča o jeziku 3 -3. razred, *Profil*, str. 11), jesu li za ili protiv televizije (Čarolija riječi - 4. razred, *Alfa*, str. 22), jesu li računalne igre korisne ili ne (Hrvatski jezik 4 - 4. razred, *Alfa*, str. 27), koje su prednosti i nedostaci korištenja pametnih telefona (Hrvatski jezik 4 - 4. razred, radna bilježnica, *Alfa*, str. 13), da nije korisno igrati igre na računalu (Hrvatski na dlanu 4 - 4. razred, *Profil*, str. 98), da je pogledani film uvijek zanimljiviji od pročitane knjige (Moja staza 4 - 4. razred, *Školska knjiga*, str. 69), vrijeme provedeno uz računalo (Slovo po slovo 3, II. dio - 3. razred, *Školska knjiga*, str. 229), da su u svim reklamama mršavi ljudi (Priča o jeziku 3 - 3. razred, *Profil*, str. 11), kako računalne igre utječu na djecu (Hrvatski jezik 3 - 3. razred, *Alfa*, str. 19), te da internet može biti opasan (Hrvatski na dlanu 3 - 3. razred, *Profil*, str. 84).

Analiziraju li se podaci prema nakladnicima, može se uočiti da među nakladnicima postoji određena nelogičnost i neujednačenost. Naime, kao što je vidljivo u Tablici 14 izdavači češće potiču na analizu medijskih sadržaja, nego što objašnjavaju ključne medijske pojmove. Samo za primjer, od 869 nastavnih jedinica koliko ih je analizirano u nastavnim materijalima *Školske knjige*, tek su u 81 nastavnoj jedinici bili objašnjeni osnovni medijski pojmovi, u 156 nastavnih jedinica poticalo se na analizu medijskih sadržaja, a u samo 36 nastavnih jedinica se učenike poticalo na kritičko promišljanje o medijskim sadržajima. Za usporedbu, od 150 nastavnih jedinica nakladničke kuće *Ljevak*, tek su u njih 27 bili objašnjeni medijski pojmovi, u 49 nastavnih jedinica se učenike poticalo na analizu medijskih sadržaja, a u 4 nastavne jedinice se učenike poticalo na kritičko promišljanje o medijskim sadržajima.

Za razvoj kritičkog razmišljanja među učenicima u osnovnoj školi, važno je da medijski sadržaji osvijeste pitanje utjecaja različitih medijskih sadržaja na medijske korisnike. Rezultati istraživanja su zabrinjavajući. Naime, od 1852 analizirane nastavne jedinice, tek su u 25 nastavnih jedinica objašnjeni utjecaji medijskih sadržaja na medijske korisnike, odnosno u 1,4% nastavnih jedinica. Pritom su takvi sadržaji zabilježeni u samo dvije nastavne jedinice u nižim razredima, a njih 23 u višim razredima osnovne škole. Tako se u udžbeniku za drugi razred Kuća svemoguća (*Alfa*, str. 41) učenike potiče na kritičko promišljanje o videoigramu, prije svega o količini dnevnog igranja igara pri čemu je istaknuto da to udaljava učenike od njihovih obaveza, ali i prijatelja:

„Mnoge su elektronske igre dobre i poučne. Međutim, ako nas napadne Čipoglav, čudovište koje se u njima krije, one mogu postati ozbiljan problem. Želi vas pretvoriti u svoju igračku. Zadržati vas što duže pred ekranom. Natjerati vas da zaboravite jelo i spavanje, učenje i druženje. Nemojte se iznenaditi ako jednog dana na ekranu otkrijete tekst: ČIPOGLAV, OSOBNI REKORD: 11 SATI, 9 MINUTA, 43 SEKUNDE. To znači da ste toliko vremena bili njegova igračka zalijepljena na ekran. Bravo, bravo Čipoglave!“

Među ostalim nastavnim jedinicama treba istaknuti i one u kojima se učenicima objašnjava negativan utjecaj prevelike izloženosti televizijskim sadržajima (Čarolija riječi, 4. razred, *Alfa*, str. 20; Snaga riječi 5, 5. razred, *Školska knjiga*, str. 138; Volimo hrvatski 5, 5. razred, *Profil*, str. 99), ovisnost o računalima i internetu (Zvijezda jutarnja 5, 5. razred, *Alfa*, str. 13, Zvijezda jutarnja 6, 6. razred, *Alfa*, str. 111), posljedice lažnog predstavljanja na internetu (Riječi hrvatske 5, 5. razred, *Profil*, str. 124; Kocka vedrine 5, 5. razred, *Školska knjiga*, str. 15); pozitivni i negativni utjecaji društvenih mreža poput Facebooka (Hrvatski jezik 6, 6. razred, *Školska knjiga*, str. 53; Kocka vedrine 6 – I. dio, 6. razred, *Školska knjiga*, str. 101; Kocka vedrine 6 – I. dio, 6. razred, *Školska knjiga*, str. 40), pozitivni i negativni utjecaji interneta (Zelena čitanka, 6. razred, *Profil*, str. 190), pozitivni i negativni utjecaji korištenja mobitela (Hrvatski jezik 7, 7. razred, *Školska knjiga*, str. 102; 105), nametanje lažnih ideala ljepote u medijima (Volimo hrvatski 8, 8. razred, *Profil*, str. 99) te utjecaj reklama (Volimo hrvatski 8, 8. razred, *Profil*, str. 102; Kocka vedrine 8 – I. dio, 8. razred, *Školska knjiga*, str. 80).

No, uz isticanje dobrih pozitivnih i negativnih primjera medija i njihovog utjecaja na ljudske živote, u istraživanju su pronađeni i neprimjereni sadržaji, poput onog zabilježenog u udžbeniku za četvrti razred *Od slova do snova 4* (*Alfa*, str. 157) u kojem se učenike potiče: *„uz pomoć prijatelja u razredu snimi nekoliko fotografija i pošalji ih elektroničkom poštom prijateljici/prijatelju“*. Zbog brojnih slučajeva *sextinga* zabilježenih posljednjih godina u Hrvatskoj, ovakvi prijedlozi moraju učenicima naglasiti i da razmisle kakve će fotografije slati jer sve što se jednom pošalje preko interneta tamo ostaje spremljeno zauvijek. Uz navedeni zadatak svakako je bilo potrebno dati još nekoliko uputa i smjernica.

Istraživanje je pokazalo i da se u udžbenicima i radnim bilježnicama rijetko ističu pozitivne, ali i negativne strane medijskih sadržaja. Pozitivne strane medijskih sadržaja zabilježene su u 31 nastavnoj jedinici, a negativne strane u njih 20. Pritom su, kao što su pokazali i rezultati o sadržajima kojima se objašnjava utjecaj medijskih sadržaja, takvi sadržaji gotovo u potpunosti izostali u udžbenicima i radnim bilježnicama za niže razrede osnovne škole. Naime, u nižim je razredima zabilježeno tek devet nastavnih jedinica kojima su istaknute pozitivne strane

medijskih sadržaja te tri nastavne jedinice u kojima su istaknute negativne strane medijskih sadržaja.

Tablica 15. Utjecaji, pozitivne i negativne strane medijskih sadržaja u analiziranim udžbenicima i radnim bilježnicama (N=1852)

	N	Utjecaji		Pozitivne strane		Negativne strane	
		f	%	f	%	f	%
Razred							
Prvi razred	13	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Drugi razred	183	1	0,5	2	1,1	2	1,1
Treći razred	190	0	0,0	5	2,6	0	0,0
Četvrti razred	167	1	0,6	2	1,2	1	0,6
Peti razred	323	7	2,2	7	2,2	6	1,9
Šesti razred	300	6	2,0	6	2,0	3	1,0
Sedmi razred	320	7	2,2	4	1,3	3	0,9
Osmi razred	356	3	0,8	5	1,4	5	1,4
Ukupno	1852	25	1,3	31	1,7	20	1,1
Nakladnička kuća							
Ljevak	150	1	0,6	4	2,4	1	0,6
Školska knjiga	869	14	1,6	10	1,2	7	0,8
Profil	559	5	0,9	7	1,3	8	1,4
Alfa	274	5	1,9	10	3,9	4	1,5
Ukupno	1852	25	1,3	31	1,7	20	1,1

Među pozitivnim stranama medijskih sadržaja koji su istaknuti u analiziranim nastavnim materijalima može se izdvojiti sljedeće:

- **Mediji općenito** – „Mediji imaju veliku društvenu ulogu: prenose važne informacije, zaslužni su za brz protok informacija, sredstvo su zabave, imaju obrazovnu zadaću jer se njihovim posredstvom stječu znanja, povezuju ljudi, kulture, vjere, tradicijske vrijednosti i civilizacije te utječu na oblikovanje javnoga mišljenja, pridonose demokratičnosti društva itd.“ (Zvijezda jutarnja 5, 5. razred, *Alfa*, str. 155); „Mediji su sredstva kojima se usmeno ili pisano prenose informacije iz svih područja ljudskog života i djelovanja – politike, kulture, umjetnosti, sporta, glazbe i sl.“ (Snaga riječi 5, *Školska knjiga*, str. 208);
- **Radio** – „Radio je svima vidljivima ponudio sve nevidljivo. I vijesti, i glazbu, i informacije, reportaže, mogli su biti tamo gdje nikada nisu bili. Mogli su od toga trenutka sudjelovati u nečemu što se događalo kilometrima daleko od njih. Na drugom kontinentu, u svemiru, na Mjesecu. (...) Ljudi ga rado slušaju jer po svojoj želji stvaraju sliku i viđenje.“ (Hrvatski na dlanu 3, 3. razred, *Profil*, str. 96; Slovo po slovo, II. dio, 3. razred, *Školska knjiga*, str. 242); „Radio voli vijesti koje ljude obavještavaju o važnim zbivanjima, radio zna izvještavati o događaju koji se upravo događa negdje daleko od nas. Radio voli reportaže koje slušatelje vode tamo gdje fizički nikad nisu bili. Radio nam zna reći što se gdje dogodilo, o čemu se raspravljalo, tko je govorio i što je govorio. Svojim reportažama, izvještajima i vijestima radio nam je omogućio da saznamo sve o svijetu oko nas. Koristeći se zvukom i našom pozornosti, kao da nas za ruku vodi tamo gdje je najzanimljivije. (...) Radio je svestran (...) Radio je pouzdan, pa postoji uzrečica *Radio je rekao* kojom se

ljude želi uvjeriti u točnost ili istinitost neke informacije. (...) Jer ništa ne prodaje, želi da mu vjerujete i uživate u čudu zvuka.“ (Modra čitanka, 7. razred, *Profil*, str. 189-190);

- **Televizija** – zvuk, slike u pokretu, prozor u svijet, obrazuje (Cvrkut riječi, 2. razred, *Alfa*, str. 139); „Televizija je korisna jer nam služi za obavješćivanje, obrazovanje ili umjerenu zabavu.“ (Volimo hrvatski, 5. razred, *Profil*, str. 99);
- **Dokumentarni filmovi** – „Iz dokumentarnih filmova možemo saznati mnoge zanimljivosti o životu i običajima ljudi, o djeci koja žive u različitim dijelovima svijeta, o reljefu, biljkama i životinjama, zaštiti okoliša, vremenskim prilikama, izumima.“ (Zlatna vrata 4, 4. razred, *Školska knjiga*, str. 141); „Važnost i uloga dokumentarnih filmova potvrdila se i u Domovinskom ratu. Tadašnji filmski zapisi ostat će trajno svjedočanstvo istinito zabilježenih povijesnih činjenica o prognanicima, o razaranju i stradanju, o hrabrosti i tuzi, a sve je često dano i kao svjedočenje sudionika rata: prognanika, ranjenika, branitelja, ali i napadača.“ (Zvijezda jutarnja, 8. razred, *Alfa*, str. 190-193);
- **Kazalište** – „U kazalištu je sve moguće. (...) Kazalište je kutija s mnogo pretinaca i priča.“ (Hrvatski na dlanu 3, radna bilježnica, 3. razred, *Profil*, str. 79);
- **Knjižnica** – „Svaka je knjižnica grad. Pravi, pravcati grad. (...) Čovjek koji ne voli čitati, čovjek je bez osjećaja, jer sve naše riječi, svi naši osjećaji dolaze iz dubina tih knjiga.“ (Kuća igrajuća, 3. razred, *Alfa*, str. 10);
- **Internet/računalo** – pomažu u obrazovanju, slanju i primanju elektroničkih poruka (Kuća putujuća, 4. razred, *Alfa*, str. 13); pomažu u pronalaženju i prikupljanju poučnih sadržaja, omogućuju komunikaciju s drugim osobama (Od slova do snova 4, 4. razred, *Alfa*, str. 157); „Računalo služi za pisanje, računanje, crtanje, gledanje filmova i igranje računalnih igara.“ (Hrvatski na dlanu 4, 4. razred, *Profil*, str. 117); „Mreža omogućava da brzo dođeš do podataka koji te zanimaju. Kad na svom računalu u tražilici upišeš riječ Dubrovnik ili Petar Pan, za nekoliko sekundi možeš pročitati puno zanimljivih podataka o tim pojmovima, vidjeti slike ili čuti glazbu. Tako se može mnogo toga naučiti, a dostupni su ti isti podaci kao i Hansu u Beču ili Michelu u Parizu. Na taj su način svima nama dostupne iste vijesti u isto vrijeme. Pomoću mreže moguće je slati i poštu. (...) I pismo već za nekoliko sekundi stiže od tvog računala do računala tvojeg prijatelja, iako je udaljenost između vas stotinu kilometara.“ (Čarolija riječi, 4. razred, *Alfa*, str. 154-155); „Uz pomoć interneta možeš pronaći informacije o cijelome svijetu.“ (Hrvatski na dlanu 4, 4. razred, *Profil*, str. 117); mogućnost slanja poruke s drugog kraja svijeta (Hrvatska čitanka 6, 6. razred, *Ljevak*, str. 190-193); „Tekstovi, glazba, slike, filmovi, planovi gradova, računalni programi i gotovo sve ono što se može prikazati slikom i zvukom postalo je – na različitim mrežnim stranicama – dostupno širokom krugu ljudi. Zahvaljujući tomu, možemo razgledavati na zaslonu svojega računala nedostupne knjige, muzejske izložke ili daleka mjesta. (...) Mrežne (web) ili www-stranice omogućuju postavljanje najrazličitijih sadržaja na mrežu.“ (Zvijezda jutarnja 6, 6. razred, *Alfa*, str. 154-156); „Korisnici na internetu mogu pristupiti različitim informacijama, razgovarati s drugim ljudima, slati elektroničku poštu ili pristupiti forumima, kupovati, igrati online igre, koristiti se stranicama za internetsko bankarstvo, učiti i sl.“ (*Snaga riječi* 6, 6. razred, *Školska knjiga*, str. 226-229).
- **Društvene mreže** – „Unatoč tomu što ta društvena mreža pomaže u stjecanju i razvijanju prijateljstva, dobivanju korisnih informacija i uključivanju u humanitarne aktivnosti diljem svijeta ...“ (o Facebooku, Hrvatski jezik 6, 6. razred, *Školska knjiga*, str. 53; Kocka vedrine 6 – I. dio, 6. razred, *Školska knjiga*, str.

101); „Prednosti su stranice razmjena mišljenja s vršnjacima iz drugih gradova i iz udaljenih krajeva svijeta. Može se lako i brzo doći do obavijesti o kakvim društvenim događajima, može se i začas pridružiti kakvoj humanitarnoj akciji. Ljudima je Facebook zabavan jer se ondje raspravlja o zanimljivim temama i događajima.“ (Govori hrvatski 8, 8. razred, *Alfa*, str. 108);

- **Mobitel** – „umanjuju samoću i uvećavaju prijateljstvo“ (Hrvatska krijesnica 5, 5. razred, *Ljevak*, str. 106); „Roditelji prije svega žele da su im djeca stalno dostupna. To pridonosi osjećaju sigurnosti roditelja i djece. Slanje pisanih poruka djeci omogućuje lakše priopćavanje negativnih poruka. To olakšava djeci, ali i njihovim roditeljima, da se pripreme za kasnije izravno suočavanje te da preispitaju primjerenost svojih mogućih reakcija. Upotrebljavajući mobitel, dijete razvija brojne vještine i upoznaje suvremena tehnološka dostignuća.“ (Hrvatski jezik 7, 7. razred, *Školska knjiga*, str. 102).

Među negativnim stranama medijskih sadržaja koji su istaknuti u analiziranim nastavnim materijalima može se izdvojiti sljedeće:

- **Mediji općenito** – reklame imaju negativan utjecaj na medijske korisnike - „Velike korporacije radi profita stvaraju umjetne potrebe i želje. Kako to čine? Bombardiraju nas reklamama u kojima se prikazuju ljudi koji su nakon kupnje određena proizvoda bolji, sretniji, uspješniji i popularniji.“ (Kocka vedrine – I. dio, 5. razred, *Školska knjiga*, str. 122-123); „Utjecaj medija može biti i loš. To se događa kad mediji, u želji za osvajanjem tržišta i što veće dobiti, prilagođavaju sadržaje primateljima informacija podilazeći ukusu publike i zaprepašćujući javnost. Takav je pristup senzacionalistički. Budući da mediji žive od oglasa, oglašivači imaju važan utjecaj na njih.“ (Zvijezda jutarnja, 5. razred, *Alfa*, str. 153); „nametanje lažnih ideala ljepote“ (Volimo hrvatski 8, 8. razred, *Profil*, str. 99);
- **Televizija** – ovisnost o televiziji i zanemarivanje drugih obaveza (Snaga riječi 5, 5. razred, *Školska knjiga*, str. 138-141); zanemarivanje druženja s prijateljima i obitelji, djeca lakše padaju pod utjecaj reklama, postoji povećana mogućnost njihova debljanja, ne grade zajedništvo sa svojim bližnjima: „U današnje vrijeme televizijskih prijarnika, interneta, računalnih i playstation igara, dijete veći dio svoga slobodnoga vremena posvećuje elektroničkoj zabavi, a hobiji, sport i druženje s prijateljima i obitelji padaju u drugi plan. Zabrinjava podatak da prosječno dijete provede tjedno 1680 minuta ispred televizora, dok s roditeljima u kvalitetnom razgovoru provede tek 38,5 minuta. Jedan od ozbiljnih zdravstvenih problema koji je uzrokovan prekomjernim sjedenjem ispred televizora jest povećana tjelesna masa, koja pogađa sve veći broj djece. Debljinu potiču i televizijske reklame koje nezdravu prehranu, kao što su grickalice, gazirana pića te razne vrste brze hrane, predstavljaju na primamljiv način. Televizija oduzima osjećaj zajedništva. Što više djeca i odrasli gledaju televiziju, to manje vremena imaju za izgradnju međusobnoga povjerenja i za zajedničko druženje.“ (Volimo hrvatski, 5. razred, *Profil*, str. 99);
- **Internet/računalo** – ovisnost o igrama (Kuća svemoguća, 2. razred, *Alfa*, str. 41), „zaluđuju“, prekomjerno buljenje u ekran može biti opasno (Kuća putujuća, 4. razred, *Alfa*, str. 13); lažno predstavljanje na internetu (Riječi hrvatske 5, 5. razred, *Profil*, str. 126); „Ponekad ne znaš pravo ime osobe s kojom se dopisuješ. Znaš samo ono što ti ona kaže, a to ne mora biti istina.“ (Od slova do snova 4, 4. razred, *Alfa*, str. 157); neiskrena prijateljstva i nemogućnost sigurnosti o tome tko se krije iza određenog profila na internetu (Kocka vedrine

5 – I. dio, 5. razred, *Školska knjiga*, str. 15); elektroničko nasilje (Kocka vedrine – I. dio, 5. razred, *Školska knjiga*, str. 40-41); „Računalo je samo stroj i ne može nadoknaditi prijatelja. (...) Takve poruke i privitci mogu sadržavati razne štetne programe koji mogu štetiti vašemu računalu i ugroziti sigurnost cijele vaše obitelji. (...) Nije istina sve što se nalazi na mreži ...“ (Volimo hrvatski 7, 7. razred, *Profil*, str. 21);

- **Društvene mreže** – „Iako, vrebaju opasnosti i moguće su zloporabe, primjerice – nikad se ne može biti siguran tko stoji iza kojega imena. Sve se češće čuje o tzv. krađi identiteta. Nerijetke su i pojave nasilja na toj društvenoj mreži, posebice kod djece, primjerice izrugivanje zbog tjelesnoga izgleda, stila odijevanja, govornih mana, društvenoga položaja i sl.“ (Govorimo hrvatski, 8. razred, *Alfa*, str. 108);
- **Mobitel** – „Danas dijete i za najmanji problem može tražiti pomoć od roditelja, a to, dakako, može negativno utjecati na razvoj samostalnosti. Mnogi zanemaruju činjenicu da je mobitel izvor štetnog zračenja. Mobilni su telefoni pokazatelji i socijalnog statusa. Naime, djeca se s jeftinijim mobitelima, a osobito ona bez mobitela, među vršnjacima često smatraju manje vrijednima. Napokon, pretraživanje interneta bez nadzora roditelja omogućuje im pristup štetnim sadržajima, koji mogu negativno utjecati na njihov psihosocijalni razvoj.“ (Hrvatski jezik 7, 7. razred, *Školska knjiga*, str. 102); „Mobiteli su tehnološke igračke koje stvaraju sve više ovisnika. Umjesto da razvijaju osobne kontakte, djeca provode vrijeme uz svoje tehnološke ljubimce, oštećujući vid i stvarajući navike ovisnika.“ (Hrvatski jezik 7, 7. razred, *Školska knjiga*, str. 105).

Nakon što nauči koristiti medije, a potom ih analizirati i kritički vrjednovati, medijski pismena osoba trebala bi znati i aktivno sudjelovati u stvaranju medijskih sadržaja (usp. Aufderheide, 1992). Time se želi potaknuti medijske korisnike na aktivno stvaranje, a ne samo pasivno primanje medijskih sadržaja. Kao što je navedeno u teorijskom dijelu rada, upravo se kroz aktivno stvaranje medijskih sadržaja može najviše potaknuti kritičko razmišljanje, ali i naučiti o samim medijima. Stoga je vrlo važno da nastavni sadržaji u osnovnoj školi što više potiču stvaranje medijskih sadržaja, osobito oni u nastavi Hrvatskoga jezika. U nastavku rada donose se rezultati o tome koliko nastavni materijali potiču učenike na proizvodnju vlastitih medijskih sadržaja.

6.3.4. Proizvodnja medijskih sadržaja u udžbenicima i dopunskim nastavnim sredstvima iz Hrvatskoga jezika

Rezultati istraživanja pokazali su da se učenike poticalo na stvaranje medijskih sadržaja u tek 578 analiziranih nastavnih jedinica, što je 31,2% od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica. Uzmemo li se u obzir samo nastavne jedinice u kojima su medijski sadržaji bili glavna ili sporedna tema, onda je taj postotak ipak nešto veći - 41,2%.

Tablica 16. Poticanje i podučavanje kako stvoriti medijske sadržaje u analiziranim udžbenicima i radnim bilježnicama (N=1852)

	N	Poticanje stvaranja medijskih sadržaja		Podučavanje kako stvoriti medijske sadržaje	
		f	%	f	%
Razred					
Prvi razred	13	4	30,8	0	0,0
Drugi razred	183	89	48,6	17	19,1
Treći razred	190	118	62,1	17	14,7
Četvrti razred	167	74	44,3	3	4,0
Peti razred	323	64	19,8	7	10,8
Šesti razred	300	73	24,3	8	10,7
Sedmi razred	320	62	19,4	6	9,7
Osmi razred	356	94	26,4	12	12,8
Ukupno	1852	578	31,2	70	12,1
Nakladnička kuća					
Ljevak	150	51	31,1	1	1,9
Školska knjiga	869	298	34,3	34	11,5
Profil	559	137	24,5	21	15,1
Alfa	274	92	35,4	14	15,1
Ukupno	1852	578	31,2	70	12,1
Vrsta analiziranih sadržaja					
Mediji=glavna/sporedna tema	524	216	41,2	56	25,8
Ostali sadržaji	1328	362	27,3	14	3,9
Ukupno	1852	578	31,2	70	12,1

Od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica u svakom pojedinom razredu, samo se u trećem razredu u većini analiziranih nastavnih jedinica za taj razred potiče stvaranje medijskih sadržaja, i to u čak 62,1% nastavnih jedinica u tom razredu. Na stvaranje medijskih sadržaja poticalo je 30,8% nastavnih jedinica u prvom razredu, 48,6% u drugom razredu, 44,3% u četvrtom razredu, 19,8% u petom razredu, 24,3% u šestom razredu, 19,4% u sedmom razredu te 26,4% u osmom razredu.

Budući da se pojedinom nastavnom jedinicom poticalo na proizvodnju većeg broja sadržaja, ukupno je zabilježeno 639 slučajeva u kojima se učenike poticalo na proizvodnju različitih sadržaja. Istraživanje je pokazalo da se učenike najčešće potiče na proizvodnju pisanih uradaka – novina, vijesti i izvještaja, u 31,1% slučajeva. U 23,6% slučajeva učenike se poticalo na izradu kazališne predstave ili igrokaza. Na izradu stripa poticalo se u 14,6% slučajeva. U 6,3% slučajeva poticalo se na izradu crtanih filmova, u 4,9% plakata, u 4,4% reklame ili oglasa, a u 3,1% slučajeva video uradaka. Zanimljivo je napraviti usporedbu između količine sadržaja o filmovima u nastavnim jedinicama o medijskoj kulturi i poticanje na proizvodnju vlastitih audio vizualnih materijala. Naime, dok su filmovi najčešća tema u nastavnim jedinicama o medijskoj

kulturi, učenike se rijetko potiče da sami izrađuju audio vizualne medijske sadržaje (vidi tablicu 17) što ukazuje na nedosljednost u nastavnim materijalima. Detaljan prikaz ostalih sadržaja prikazan je u Tablici 17.

Tablica 17. Vrsta medijskih sadržaja čije se stvaranje potiče u analiziranim udžbenicima i radnim bilježnicama (N=639³⁷)

	Odgovori		% slučajeva
	f	%	
Video uratci	20	3,1	3,4%
Pisani uratci (novine, vijesti, izvještaji, intervjui...)	199	31,1	34,4%
Crtani film	40	6,3	6,9%
Fotografija	4	0,6	0,7%
Radijska emisija/prilog	18	2,8	3,1%
Internetska stranica	2	0,3	0,3%
Plakat	31	4,9	5,4%
Slikovnica	12	1,9	2,1%
Kazališna predstava/igrokaz	151	23,6	26,1%
Strip	93	14,6	16,1%
Reklama/oglas	28	4,4	4,8%
SMS poruka	7	1,1	1,2%
PPT	25	3,9	4,3%
Nešto drugo (Facebook status, grafit, letci, e-mail)	9	1,5	1,6%
Ukupno	639	100,0	110,6%

Među primjerima poticanja učenika na izradu medijskih sadržaja može se izdvojiti sljedeće:

- „Napiši zamišljeni razgovor/intervju s lastavicama iz Galovićeve pjesme. Uporabi novinarski stil.“ (Hrvatska čitanka 8, 8. razred, *Ljevak*, str. 24);
- „Napiši novinsku vijest o temi Požar je gutao sve pred sobom.“ (Hrvatska čitanka 7, 7. razred, *Ljevak*, str. 162);
- „Kazalište sjena - Prema književnome tekstu možete načiniti predstavu. Prvo izrežite likove od papira. Postavite ih na površinu grafoskopa. Drvenim štapićima ili lutkama pomičite lutke iznad grafoskopa. Svojom glumom, lutkom i uz pomoć grafoskopa stvorit ćete kazališnu predstavu u učionici.“ (Hrvatski na dlanu 2, 2. razred, *Profil*, str. 42);
- „Stvarajte. O likovima iz bajki pišite pjesme, priče, izvješća, vijesti, igrokaze, reklame... Crtajte stripove. Izrađujte slikovnice. Svoje radove uvežite u zbornik radova i predstavite roditeljima.“ (Kuća putujuća, 4. razred, *Alfa*, str. 45);
- „Nacrtaj strip o Pipinu prvome danu u školi. Napiši sadržaj svakoga kadra u jednoj kratkoj rečenici, a zatim crtaj. Dodaj rečenice u kojima će lik govoriti i misliti. Svom stripu daj naslov.“ (Snaga riječi 5, 5. razred, *Školska knjiga*, str. 83);

³⁷ Određene nastavnice jedinice poticale su na stvaranje više vrsta medijskih sadržaja zbog čega ukupan broj medijskih sadržaja prelazi ukupan broj nastavnih jedinica kojima je poticano stvaranje medijskih sadržaja.

- „Zamisli da si dizajner. Tvoj je zadatak osmisliti oglašavanje novog proizvoda na hrvatskom tržištu. Moraš uzeti u obzir ove uvjete koje je postavio naručitelj: a) odrediti vrstu proizvoda, b) imenovati proizvod (ime mora biti zvučno i u duhu hrvatskog jezika), c) likovno osmisliti predstavljanje slogana, d) osmisliti promidžbeni slogan, e) kratkim tekstom promovirati proizvod, uvjeriti kupce da je tvoj proizvod najbolji na tržištu i, naravno, pripaziti na pravopis jer mnogim kupcima smeta nepismena promidžba.“ (Hrvatski jezik 6, 6. razred, *Školska knjiga*, str. 96);
- „Istraži posebnosti svoga zavičaja i predstavi ga na zanimljiv način. Možeš izraditi računalnu prezentaciju ili plakat te ispričati učenicima u razredu o svome zavičaju.“ (Zelena čitanka, 6. razred, *Profil*);
- „Izradite slikovnicu: Tko sve ima kuću.“ (Zlatna vrata 2, 2. razred, *Školska knjiga*);
- „Organizirajte razrednu radioemisiju. Podijelite se u skupine. Svaka skupina neka pripremi izvještaj o određenom događaju iz razreda (npr. sat tjelesnog odgoja, nogometna utakmica, posjet kazalištu, razredni problemi, svađe i mirenja, novi učenik...). Zapišite izvještaje, a zatim ih, poput pravih spikera, uvježbajte i pročitajte. Ako imate mogućnost, snimite ih na kasetofon. Možete osmisliti reklame i glazbene predahe.“ (Od slova do snova, *Školska knjiga*, str. 77);
- „Snimite sami dokumentarni film o jednom školskom danu u vašem razredu, ako je moguće.“ (*Čarolija riječi*, 4. razred, *Alfa*, str. 133);
- „Pokušaj i ti napraviti kratki crtani film. Pripremi nekoliko manjih listova papira jednake veličine. Na svakom listiću nacrtaj dio pokreta nekog lika. Brzim listanjem papira nastat će privid kretanja. Tvoji likovi će oživjeti!“ (Kuća putujuća, 4. razred, *Alfa*, str. 117).

U nekim se nastavnim jedinicama poticalo na stvaranje većeg broja različitih sadržaja. Tako se, primjerice, u nastavnoj jedinici Čudnovate zgrade šegrta Hlapića (Hrvatski na dlanu 3, 3. razred, *Profil*, str. 141) učenike poticalo na sljedeće:

- „Osmislite reklamu za dječji roman *Čudnovate zgrade šegrta Hlapića*. Reklama može biti radijska, televizijska, na plakatu.
- Napravite knjigu likova iz romana. Svaki član skupine neka nacrtaj jedan lik, a zatim ga opiše sa što više pridjeva i usporedaba.
- Izradite strip o šegrtu Hlapiću prema ulomku u čitanci.
- Izradite plakat na kojemu ćete napisati obavijest održavanja sata lektire u školskoj knjižnici.
- Izaberite najljepši ulomak iz knjige i dramaturgirajte ga.
- Prisjetite se mjesta kojima je Hlapić putovao. Izradite zemljovid Hlapićeva putovanja.
- Budite novinari. Doznajte što više pojedinosti o životu i djelu Ivane Brlić-Mažuranić. Sastavite popis pitanja koja biste postavili ovoj istaknutoj književnici. Potražite moguće odgovore, a zatim odglumite zamišljeni intervju s Ivanom.“

Sličan je primjer pronađen i u jezičnom udžbeniku za peti razred (*Školska knjiga*, str. 110) u kojem se učenike potiče: „*Naučeno gradivo o riječima predstavi kako želiš. Izbor mogućnosti: - oblikuj plakat, - osmisli radijsku, televizijsku ili novinarsku promidžbenu poruku (pp), - smisli pjesmu koju možeš uglazbiti ili otpjevati, - nacrtaj strip, - pripremi dramsku igru, - u obliku*

izravnog radijskog prijenosa utakmice izvješćuj o riječima, - oblikuj operetu: otpjevaj priču o riječima“.

U udžbenicima se učenike poziva da kreiraju čak i statuse na društvenim mrežama iako djeca te dobi još uvijek nemaju 13. godina što je dob kada djeca, prema pravilima društvenih mreža, smiju otvoriti vlastiti profil. Tako se, primjerice, u udžbeniku za šesti razred Kocka vedrine 6 (*Školska knjiga*, str. 99) učenike poziva da ako imaju profil na Facebooku napišu „*lijep status o djedovima i bakama. Usporedi sa statusima drugih učenika u razredu.*“

No, jedan od ključnih i najozbiljnijih nedostataka svih analiziranih materijala, koji je otkrila ova analiza, jest da se u tek 70 nastavnih jedinica, odnosno u 12,1% od ukupnog broja analiziranih nastavnih jedinica, učenike podučava kako stvoriti vlastite medijske sadržaje. Od toga su u 55 nastavnih jedinica mediji bili glavna ili sporedna tema, dok su u 15 nastavnih jedinica mediji spomenuti tek usputno. Pritom je u 37 nastavnih jedinica riječ o jedinicama analiziranima u materijalima za niže razrede osnovne škole, pri čemu u prvom razredu osnovne škole nije zabilježena niti jedna takva nastavna jedinica, dok se 33 nastavne jedinice odnose na sadržaje u višim razredima osnovne škole.

Tako se, primjerice, u udžbeniku Zlatna vrata 3, učenike potiče na proizvodnju radijske emisije i reklama, a da se pritom nigdje u udžbeniku ne objašnjava kako da to točno učine: „*Organizirajte razrednu radioemisiju. Podijelite se u skupine. Svaka skupina neka pripremi izvještaj o određenom događaju iz razreda (npr. sat tjelesnog odgoja, nogometna utakmica, posjet kazalištu, razredni problemi, svađe i mirenja, novi učenik...). Zapišite izvještaje, a zatim ih, poput pravih spikera, uvježbajte i pročitajte. Ako imate mogućnost, snimite ih na kasetofon. Možete osmisliti reklame ili glazbene predaha.*“ (Zlatna vrata 3, 3. razred, *Školska knjiga*, str. 77). U udžbeniku za treći razred Od slova do snova 3 (*Profil*, str. 33) učenike se potiče da naprave intervju, a da im se pritom ne objašnjava niti što je intervju niti kako ga napraviti: „*Potraži kestenjara te ga zamoli da ti odgovori na neka tvoja pitanja. Svoja pitanja i njegove odgovore zapiši u bilježnicu. Za školski list napiši intervju s kestenjarom ili slastičarom koji pravi kolače od kestena*“, dok se u udžbeniku za treći razred Kuća igrajuća (*Alfa*, str. 11) učenike potiče da osmisle reklamu, ponovno bez jasnih uputa kako da ju točno naprave: „*U paru osmislite dobru reklamu za neku knjigu.*“ Sličan je primjer zabilježen i u udžbeniku za peti razred Hrvatski jezik 5 (*Školska knjiga*, str. 81): „*Odaberi najbolju knjigu koju si ove godine pročitao/pročitala. Smisli televizijsku reklamnu poruku kojom ćeš knjigu predstaviti u najboljem svjetlu.*“ Zabilježeni su čak i primjeri u kojima se učenike potiče da snime različite

video zapise, poput dokumentarnih filmova, i to u četvrtom razredu osnovne škole, ponovno bez jasnih uputa kako to učiniti: „*Snimite sami dokumentarni film o jednom školskom danu u vašem razredu, ako je moguće.*“ (Čarolija riječi, Alfa, str. 133)

Dobar primjer podučavanja kako stvoriti određeni medijski sadržaj zabilježen je u udžbeniku za osmi razred Volimo hrvatski 8 (*Profil*, str. 81) u kojem se, osim jasnog prikaza dijelova intervjua uz određeni primjer, u nastavnoj jedinici jasno opisuje tijek intervjua: „*Nakon pripreme novinar je spreman za susret s osobom koju će intervjuirati. Novinarova pitanja trebaju biti izrečena tonom kojim se uvažava sugovornik i primjerena temi o kojoj se razgovora. Intervjuist ne smije biti u prvome planu i postavljati duga, neprecizna pitanja. Ton intervjua treba biti srdačan, pitanja zanimljiva i odmjerena, a novinar usredotočen na slušanje sugovornika kako mu ne bi postavljao pitanja na koja je već prethodno odgovorio. Ako privatno poznaje osobu koju intervjuiira, to se u intervjuu ne smije osjetiti.*“

Najbolje primjere obrade medijskih sadržaja s obrađenim samim medijskim pojmovima, ali i upućivanjima na izradu zadataka uz jasna objašnjenja moguće je pronaći u integriranim udžbenicima za Hrvatski jezik *Kocka vedrine* od petog do osmog razreda u izdanju *Školske knjige*. Tako se, primjerice, u udžbeniku za peti razred osnovne škole učenike potiče da prvo detaljno analiziraju jedan dugometražni film (glazba i zvukovi, posebni efekti, lokacije za snimanje), ali i da odrede zaduženja svake osobe koja sudjeluje u izradi filma, a nakon toga da i sami kreiraju film prema jasnim uputama (*Kocka vedrine*, 5. razred, *Školska knjiga*, str. 108-109).

6.4. Rasprava o rezultatima analize nastavnih materijala iz Hrvatskoga jezika

U ovom istraživanju pošli smo od pretpostavke kako je prvi preduvjet u medijskom opismenjivanju učenika u osnovnoj školi postojanje kvalitetnih edukativnih nastavnih materijala. Budući da se u Hrvatskoj medijsko obrazovanje djece provodi kroz medijsku kulturu koja je dio nastave Hrvatskoga jezika, u prvoj je fazi istraživanja bilo važno utvrditi koliko nastavni materijali iz Hrvatskoga jezika zaista potiču medijsko opismenjivanje djece i to prije svega korištenje, analizu i kritičko vrjednovanje, ali i stvaranje medijskih sadržaja.

Istraživanjem su analizirane 1852 nastavne jedinice iz Hrvatskoga jezika pri čemu su u 524 nastavne jedinice sadržaji medijske kulture bili glavna, odnosno sporedna tema, dok su u 1328 nastavnih jedinica mediji spomenuti samo usputno. Analizom je ustanovljeno da svi nastavni materijali prate plan i program medijske kulture predviđen Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (Vican, Milanović Litre, 2006).

Prikazana analiza nastavnih jedinica pokazuje da su sadržaji medijske kulture u mnogočemu zastarjeli te da ne opismenjuju učenike na adekvatan način. Već u prvom dijelu disertacije pokazali smo kako djeca sve više vremena provode uz nove tehnologije, a analiza je pokazala kako je internet rijetko tema nastavnih jedinica u kojima su mediji glavna, odnosno sporedna tema. Zabilježeno je svega 35 takvih nastavnih jedinica. Zanimljivo je spomenuti da se niti u jednoj nastavnoj jedinici nisu spominjali tableti, prema istraživanjima najpopularniji uređaj među djecom predškolske dobi (Chaudron, 2015). Zabilježeno je i vrlo malo nastavnih jedinica posvećenih televiziji, tek njih 20. I videoigre, čija popularnost raste iz godine u godinu, kako među djecom, tako i među odraslima (Pew Research Center, 2015; ESA, 2015; UKIE, 2017), u nastavnim su materijalima spomenuti u samo jednoj nastavnoj jedinici.

Najveći je naglasak stavljen na film kojem su posvećene 134 nastavne jedinice, ali se pritom ne potiče proizvodnja filma i drugih audio vizualnih materijala. Zbroj svih nastavnih jedinica posvećenih tiskanim medijima, radiju, televiziji i internetu manji je od ukupnog broja nastavnih jedinica posvećenih filmu. Takav nesrazmjer u broju nastavnih jedinica posvećenih filmu i ostalim medijskim sadržajima nije iznenađujući budući da nastavni plan i program za Hrvatski jezik naglasak stavlja upravo na film. To još jednom ukazuje na nužnost moderniziranja trenutačnih predmetnih kurikuluma koji, osobito kad su mediji u pitanju, vrlo brzo zastarijevaju. Uz očitu zastarjelost nastavnih materijala velika odgovornost se polaže na učitelje razredne nastave i nastavnike Hrvatskoga jezika koji, ako žele raditi na suvremenom kvalitetnom medijskom opismenjivanju djece, očito moraju sami pronaći sadržaje i izraditi radne listiće koje će koristiti u nastavi.

Pozitivno je što većina analiziranih nastavnih jedinica, njih 53,2%, potiče učenike na dodatno pretraživanje medija, prije svega interneta. No, i tu su uočene velike razlike među analiziranim nastavnim materijalima. Naime, dok se u većini njih tek u pojedinim nastavnim jedinicama potiče na pretraživanje interneta, u udžbenicima Snaga riječi čiji je izdavač *Školska knjiga*, ali i udžbenicima nakladničke kuće *Profil*, na kraju svake nastavne jedinice nalazi se preporuka internetskih stranica na kojima se učenici mogu dodatno educirati o određenom segmentu

nastavnog gradiva. Izrazito je važno da su stranice na koje se upućuje učenike u takvim nastavnim jedinicama pouzdane zbog čega bi svakako trebalo izbjegavati navođenje i upućivanje na Wikipediju i druge slične nepouzdate izvore informacija.

No, osim analize samih područja nastavnih jedinica, istraživanjem je bilo važno utvrditi i koliko nastavne jedinice potiču na analizu i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja, što je bila i jedna od ključnih hipoteza postavljenih u ovom istraživanju. Istraživanjem su utvrđene 343 nastavne jedinice koje su poticale učenike na analizu medijskih sadržaja, dok se kritičko promišljanje o medijskim sadržajima poticalo u samo 71 nastavnoj jedinici. Time je potvrđena i prva hipoteza ove disertacije. Bez razvijanja sposobnosti analize, ali i kritičkog vrjednovanja, ne možemo govoriti o kvalitetnom programu medijskog opismenjivanja u hrvatskim osnovnim školama. Zbog brojnih informacija koje dobivamo iz medija, upravo je to jedna od ključnih kompetencija koju mora posjedovati medijski pismena osoba.

Medijski pismena osoba treba znati i stvarati vlastite medijske sadržaje. Budući da je razvoj nove tehnologije omogućio vrlo jednostavno stvaranje medijskih sadržaja, medijske korisnike se u 21. stoljeću želi potaknuti da budu aktivni stvaratelji informacija i medijskih sadržaja, a ne samo njegovi pasivni primatelji. Kroz aktivno stvaranje sadržaja osobe uče i analizirati, ali i kritički vrjednovati medijske sadržaje. Istraživanje je pokazalo da se u sklopu nastave Hrvatskoga jezika učenike potiče na stvaranje u tek 578 analiziranih nastavnih jedinica, odnosno u 41,2% nastavnih jedinica u kojima su medijski sadržaji bili glavna ili sporedna tema.

Zanimljiva je činjenica da se na stvaranje medijskih sadržaja više potiče u nastavnim materijalima u nižim, nego u višim razredima osnovne škole. Pritom ih se najčešće potiče na stvaranje pisanih uradaka, kazališnih predstava i stripova, dok ih se vrlo rijetko potiče na stvaranje video uradaka i internetskih sadržaja, što još jednom ukazuje na zastarjelost programa i nastavnih materijala iz Hrvatskoga jezika. No, ono što je osobito zabrinjavajuće je podatak da se u tek 70 nastavnih jedinica učenike podučava kako stvoriti vlastite medijske sadržaje što ponovno veliki naglasak stavlja na učitelje razredne nastave i nastavnike Hrvatskoga jezika.

Rezultati dobiveni analizom udžbenika i pripadajućih nastavnih materijala iz Hrvatskoga jezika jasno pokazuju da se učitelji razredne nastave i nastavnici Hrvatskoga jezika ne mogu u potpunosti osloniti na ove materijale pri osmišljavanju nastave iz modula medijske kulture. To je još jedan argument tezi kako kvalitetno medijsko obrazovanje u Hrvatskoj prije svega ovisi o dodatnom radu i naporu učitelja razredne nastave i nastavnika Hrvatskoga jezika koji su

zaduženi za njegovu provedbu. Njihova dodatna edukacija i spremnost na dodatni angažman u vidu stvaranja medijskih i edukativnih sadržaja za djecu postaju presudni za adekvatnu provedbu medijskog obrazovanja u hrvatskim školama budući da su nastavni materijali u tom području zastarjeli, ne prate suvremeni razvoj tehnologije, niti na pravilan način potiču razvoj ključnih kompetencija medijske pismenosti. No, za promjene udžbenika i pripadajućih nastavnih materijala ključne su promjene Nastavnog plana i programa Hrvatskoga jezika koje moraju biti u skladu s promjenama i razvojem medija i novih tehnologija. Budući da je riječ o području koje se izrazito brzo razvija, ažuriranje nastavnih planova i programa nužno je provoditi barem jednom u četiri godine, koliko su i, sukladno Zakonu o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (NN 27/10, NN 55/11, NN 101/13), u uporabi udžbenici i pripadajuća dopunska nastavna sredstva u školama.

7. MEDIJSKA PISMENOST UČENIKA OSMIH RAZREDA

Nakon detaljnog uvida u sadržaj medijske kulture u nastavnim materijalima iz Hrvatskoga jezika u osnovnim školama, izrađen je upitnik pomoću kojeg je analizirana izloženost medijima i posjedovanje temeljnih medijskih kompetencija među učenicima 8. razreda na području Grada Zagreba te je ispitano njihovo mišljenje o potrebi medijskog odgoja u školama. Kao što je detaljno objašnjeno u poglavlju o medijskom obrazovanju u Hrvatskoj, medijska kultura je dio nastave Hrvatskoga jezika tijekom obveznoga osnovnoškolskog obrazovanja. Upravo su stoga u ovoj disertaciji odabrani učenici osmih razreda kako bi se utvrdilo koje vještine medijske pismenosti posjeduju na završetku osnovne škole, odnosno po završetku programa obveznog medijskog opismenjivanja. Na temelju postavljenih ciljeva u ovom je dijelu istraživanja postavljena hipoteza da „većina učenika na području Grada Zagreba medijskom kulturom stječe osnovnu razinu znanja o kritičkom razumijevanju medijskih sadržaja“.

7.1. Mjerenje medijske pismenosti

Sve veći naglasak na medijskom opismenjivanju svih članova društva, doveo je i do pitanja mjerenja medijske pismenosti koje je nužno kako bi se utvrdio napredak u medijskom obrazovanju (Hobbs, 2010: 43). Pritom, kad se govori o mjerenju medijske pismenosti, to prije svega podrazumijeva mjerenje tri ključna elementa: pristupa medijima, analize i kritičkog vrjednovanja te stvaranja medijskih sadržaja. „S ciljem mjerenja medijske pismenosti, nužno je dobro razumijevanje čimbenika koji, direktno ili indirektno, utječu na medijsku pismenost“ (Vanwynsberghe, Paulussen, Verdegem, 2011: 696). Na temelju brojnih istraživanja (DiMaggio, 2001; Hargittai, 2002; Hargittai, 2009; Livingstone, 2007; Selwyn, 2004; Van Dijk, 2005; Warschauer, 2003 prema Vanwynsberghe, Paulussen, Verdegem, 2011: 696) Hadewijch Vanwynsberghe, Steve Paulussen i Pieter Verdegem (2011: 696) ističu da su za razinu medijske pismenosti vrlo važni socioekonomski i sociodemografski čimbenici. „Istraživanja pokazuju da mladi, obrazovani i zdravi ljudi posjeduju višu razinu medijske pismenosti u usporedbi sa starijima, manje obrazovanima i ljudima lošijeg zdravlja“ (Vanwynsberghe, Paulussen, Verdegem, 2011: 696). Istraživanja pokazuju i da postoji snažna povezanost između razine medijske pismenosti i količine korištenja medija (Ferro i sur., 2010; Tondeur i sur., 2010;

Verdegem, Verhoest, 2009; Meneses, Momino, 2010 prema Vanwynsberghe, Paulussen, Verdegem, 2011: 696).

Najveći se broj dosadašnjih istraživanja kojima je mjerena medijska pismenost temeljio na provedbi istraživanja putem anketnog upitnika (Vanwynsberghe, Paulussen, Verdegem, 2011: 697). Jedan od najvećih nedostataka takvih istraživanja je što se rezultati temelje na samoprocjeni ispitanika, što ne mora uvijek odgovarati stvarnom znanju i vještinama ispitanika (Hakkarainen, 2000; Phang, 2009 prema Vanwynsberghe, Paulussen, Verdegem, 2011: 697) jer ljudi često precjenjuju vlastito znanje i vještine (Merrit, Renzo, 2005 prema Vanwynsberghe, Paulussen, Verdegem, 2011: 697) te se stoga preporučuje provedba kombinacije kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja (Van Deursen, 2010 prema Vanwynsberghe, Paulussen, Verdegem, 2011: 697). Većina kvalitativnih istraživanja kojima je mjerena medijska pismenost, ističu Vanwynsberghe, Paulussen i Verdegem (2011), uključuju promatranja i dubinske intervjuje. Iako ona daju dublji uvid u stavove, razmišljanja, iskustva i samoprocjene ljudi, takva su istraživanja skupa, teško se primjenjuju na velikoj skupini ljudi te je ograničen broj pitanja zbog dužine provedbe istraživanja (Rosenbaum, 2007; Kuhlemeier, 2007; Van Deursen, 2010 prema Vanwynsberghe, Paulussen, Verdegem, 2011: 697).

Sonia Livingstone i Nancy Thumim (2003: 9) ističu kako je zbog različitih fokusa istraživanja, metodologije i uzorka teško uspoređivati rezultate dosadašnjih istraživanja kojima je mjerena medijska pismenost. Temeljem navedenih istraživanja može se utvrditi kako ne postoje meta-istraživanja. Nadalje, većina je istraživanja usmjerena na samo jedan dio medijske pismenosti „što onemogućuje stvaranje opće slike o medijskoj pismenosti“ (Livingstone, Thumim, 2003: 9). Santiago Giraldo Luque, Tomás Durán Becerra, Almudena Esteban Abengozar i Isabel Maria Villegas Simón (2014: 11) ističu kako je i česti manjak istraživanja kojima se mjeri medijska pismenost što isključuju tradicionalne medije i zamjenjuju ih tabletima i mobitelima, iako istraživanja potvrđuju da medijski korisnici i dalje u velikoj mjeri koriste tradicionalne medije poput televizije. Kad se govori o internetu i digitalnoj pismenosti, autori ističu kako bi istraživanja kojima se mjeri razina pismenosti trebalo provoditi upravo uz pomoć računala jer će se na taj način odmah utvrditi vještine korištenja računala i interneta (Giraldo Luque, Durán Becerra, Esteban Abengozar, Villegas Simón, 2014: 11).

Simon Ellis i suradnici (u: Catts, Lau, 2008 prema Moeller i sur., 2011: 18) ističu da pokazatelji medijske pismenosti moraju zadovoljiti 12 ključnih kriterija: rezultati moraju biti značajni, pravovremeni, točni, ponovljivi kako bi se pratili trendovi, isplativi, opravdani, pouzdani,

dosljedni, nezavisni, transparentni, usporedivi te ekonomični (poželjno je odabrati najmanji broj pokazatelja potrebnih za pokazivanje maksimalne razine teme). Susan Moeller, Ammu Joseph, Jesús Lau i Toni Carbo (2011: 20) ističu da nisu svi pokazatelji jednako važni te da se neće svi pokazatelji moći primijeniti na isti način u različitim istraživanjima, s obzirom na sudionike istraživanja (djeca i odrasli), multinacionalne države, čak i unutar iste države, a u različitim regijama itd.

Najviše dosadašnjih istraživanja najčešće se bavi mjerenjem učestalosti korištenja medija i medijskih sadržaja kao jednim dijelom medijske pismenosti, dok se ostali elementi najčešće ignoriraju. Monica Bulger (2012: 85) ističe da iako sve veća količina vremena koju osoba provede uz medije može značiti i da ta osoba s vremenom postaje sve iskusniji korisnik medijskih sadržaja, ali i da vlasništvo mobitela i drugih medijskih uređaja može podrazumijevati određene tehničke vještine, to istodobno ne daje potpuni uvid u razinu medijske pismenosti građana neke države. Bulger (2012: 85) među prvim istraživanjima koja su analizirala i način na koji medijski korisnici shvaćaju i vjeruju pojedinim medijskim sadržajima ističe Ofcom koji takva istraživanja provodi gotovo svake godine od 2006. godine među odraslim medijskim korisnicima, ali i Oxford Internet Survey. Kad je u pitanju mjerenje medijske pismenosti, pozornost znanstvenika u posljednje vrijeme osobito privlači mjerenje digitalne pismenosti te mjerenje tzv. „news media literacy“ (Maksl, Ashley, Craft, 2015). Renee Hobbs (2010) u svom akcijskom planu o digitalnoj i medijskoj pismenosti ističe kako bi trebalo osmisлити jednostavan *online* test za čije će ispunjavanje trebati maksimalno 30 minuta. Navedeni bi upitnik trebao mjeriti korištenje digitalne tehnologije uključujući osnovne, ali i napredne vještine; analizirati i vrijednovati svrhu i stajalište poruke od strane samog autora; identificirati etička pitanja u proizvodnji i prijemu poruke; utvrditi kredibilitet izvora informacije te način nastanka poruke koristeći jezik, sliku i zvuk (Hobbs, 2010: 43).

Mnogi su unutar različitih istraživanja pokušavali izraditi metodološki aparat za testiranje medijske pismenosti. Većina je njih usmjerena osobito na područje testiranja digitalne pismenosti s naglaskom i na kritičko razmišljanje, a ne samo na pristup i korištenje digitalne tehnologije. Među takvim istraživanjima svakako treba istaknuti ono koje su 2003. godine proveli Renee Hobbs i Richard Frost (2003) nadograđivši metodološki aparat koji su u svojim istraživanjima koristili Quin i McMahn (1995) te Hobbs i Frost (1999). U istraživanju su sudjelovali učenici srednje škole koji su na temelju vijesti iz tiskanih medija, s radija i televizije trebali identificirati svrhu medijske poruke, kome je sadržaj namijenjen, koje su tehnike

korištene prilikom stvaranja sadržaja, koje se vrijednosti i stajališta prenose medijskom porukom te koje su informacije izostavljene iz medijskog teksta. Rezultati su pokazali da su učenici koji su tijekom godinu dana unutar nastave Engleskog jezika učili o medijima, postigli puno bolje rezultate od učenika koji tijekom istog razdoblja nisu učili o medijima. Pokazalo se i da je ključni indikator kritičkog razmišljanja sposobnost prepoznavanja izostavljenih informacija iz medijskih sadržaja (Hobbs, Frost, 2003: 351).

Sličan metodološki aparat izradili su i Jan Dekelver, Davy Nijs i Lieven De Maesschalck u sklopu istraživanja provedenog u Belgiji s ciljem podizanja razine medijske pismenosti članova projekta Mediatrain. Iako su rezultati testiranja pokazali pouzdanost i kvalitetu metodološkog aparata, autori upozoravaju da je riječ o aparatu putem kojeg su sami ispitanici ispunjavali i procjenjivali svoje vještine i iskustva tako da su rezultati subjektivni te je to i njegova najveća mana (Dekelver, Nijs, De Maesschalck, 2014: 7). Metodološki aparat za testiranje medijske pismenosti izradili su i Edward T. Arke i Brian A. Primack (2009). Testiranjem medijske pismenosti autori su htjeli istražiti sljedeće elemente: sjećanje na medijske sadržaje (podrazumijeva osnovno razumijevanje i pristup medijskoj poruci), svrhu medijskih sadržaja (podrazumijeva shvaćanje svrhe medijske poruke), stajalište (podrazumijeva može li pojedinac prepoznati pošiljatelja medijske poruke kao i koja su stajališta potencijalno izostala iz medijske poruke), tehnika (podrazumijeva sposobnost pojedinca da prepozna tehnike koje su korištene kako bi se privukla pozornost pojedinca), vrjednovanje (podrazumijeva procjenu medijske poruke u odnosu na vlastita stajališta pojedinca) (Arke, Primack, 2009: 58). Za procjenu kritičkog vrjednovanja autori su koristili California Critical Thinking Skills Test (CCTST). Iako je istraživanje pomoću kojeg su testirali vlastiti metodološki aparat proveden na malom uzorku studenata homogene sociodemografske strukture (N=34), rezultati su pokazali povezanost između skale medijske pismenosti s upitnikom za mjerenje medijske pismenosti. Rezultati su pokazali i da medijsko obrazovanje povećava razinu kritičkog razmišljanja studenata, no autori ističu kako su osobito u proučavanju tog odnosa potrebna longitudinalna istraživanja (Arke, Primack, 2009: 63).

Europska komisija dužna je, prema Direktivi o audiovizualnim medijskim uslugama (2007/65/EC; 2010/13/EU), provoditi istraživanja kojima će se mjeriti razina medijske pismenosti u svim državama članicama Europske unije (Celot, Pérez Tornero, 2009: 4). Kako bi ispunila navedenu obavezu, Europska komisija je 2009. godine potaknula provedbu istraživanja kojim su izrađeni kriteriji za mjerenje medijske pismenosti odrasle populacije te

analizirani društveni i ekonomski čimbenici koji utječu na inicijative medijske pismenosti u državama članicama, ali i na razini Europske unije (Celot, Pérez Tornero, 2009, Annex B: 2). Istraživanje su proveli EAVI (European Association for Viewers' Interests) i Danish Technological Institute. Navedeni se upitnik temeljio na dosadašnjim istraživanjima medijske pismenosti (pr. Ofcom, Eurostat, Eurobarometar), ali i novim kriterijima kreiranja za potrebe tog pilot istraživanja (Celot, Pérez Tornero, 2009: 25). Studija jasno pokazuje da prilikom mjerenja medijske pismenosti u obzir treba uzeti individualne i društvene čimbenike. S jedne strane, medijska pismenost pojedinca ovisi o vlastitoj sposobnosti analiziranja i kritičkog vrjednovanja te stvaranja medijskih sadržaja, kao i sposobnost komuniciranja uz pomoć medija, dok se društveni čimbenici odnose na „dostupnost informacija, medijske politike, obrazovanje te ulogu i odgovornost dionika uključenih u medijsku zajednicu“ (Celot, Pérez Tornero, 2009: 7). Paolo Celot i Jose Manuel Pérez Tornero (2009: 8) navedene čimbenike prikazuju kroz model piramide na čijem se dnu nalazi dostupnost informacija iz različitih medija, pluralizam i sloboda izražavanja te medijski odgoj, politike medijske pismenosti, civilno društvo te medijska industrija. Medijski odgoj podrazumijeva prisutnost medijske pismenosti u školskom kurikulumu, obrazovanje nastavnika o medijskoj pismenosti, aktivnosti medijske pismenosti te dostupnost didaktičkih nastavnih materijala o medijskoj pismenosti (Celot, Pérez Tornero, 2009: 48). Politike medijske pismenosti podrazumijevaju prisutnost regulatornih tijela u državi, njihove pravne ovlasti i zaduženja te aktivnosti na području medijske pismenosti (Celot, Pérez Tornero, 2009: 48). Kad se govori o civilnom društvu misli se na organizacije koje su aktivne u području medijske pismenosti, aktivnosti medijske pismenosti koje su razvile organizacije civilnog društva te njihova međusobna suradnja (Celot, Pérez Tornero, 2009: 48). Potom se na piramidi nalaze individualne kompetencije koje prije svega podrazumijevaju tehničke vještine korištenja medija i medijskih sadržaja. Te su vještine ključne za analizu i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja, ali i ono što se nalazi na samom vrhu piramide – korištenje medija za komunikaciju, odnosno održavanje i stvaranje društvenih odnosa, ali i za kreiranje vlastitih medijskih sadržaja (Celot, Pérez Tornero, 2009: 8). Dok korištenje medija podrazumijeva znanje o medijima i kako ih koristiti, kritičko vrjednovanje podrazumijeva „meta-znanje (znanje o znanju)“ (Celot, Pérez Tornero, 2009: 33), odnosno svjesnost posjedovanja znanja o medijima koje pojedincu omogućuju analizu i kritičko vrjednovanje informacija iz medija na temelju uspoređivanja vrsta i izvora informacija (Celot, Pérez Tornero, 2009: 33). José Manuel Pérez Tornero, Oralia Paredes, Santiago Giraldo i Nùria Fernández (2010: 17) ističu da se kritičko vrjednovanje sastoji od tri ključne komponente: znanja o medijima i medijskoj

regulaciji (podrazumijeva „kompetenciju vrjednovanja odgovornog korištenja medijske komunikacije i sadržaja (upotreba i stvaranje)“ (Pérez-Tornero i sur., 2010: 17), korisničkog ponašanja (aktivno korištenje i pretraživanje informacija) te razumijevanja medijskog sadržaja (podrazumijeva kompetencije za kritičko vrjednovanje i usporedbu informacija i medijskog teksta na temelju različitih kriterija – npr. sadržaja, oblika, žanra, potencijalnih učinaka i potreba pojedinaca). Postoji snažna povezanost između individualnih i društvenih čimbenika te bez društvenih čimbenika, poput čvrstih temelja politike medijske pismenosti, ne može se očekivati ni visoka razina individualnih kompetencija medijske pismenosti (Celot, Pérez Tornero, 2009: 12). „Medijski pluralizam je važan čimbenik za razvoj medijske pismenosti. Što je veći izbor medijskih sadržaja, izvora i platformi to više utječe na komunikacijske aktivnosti pojedinca.“ (Celot, Pérez Tornero, 2009: 47) U istraživanju su o društvenim čimbenicima odlučivali stručnjaci iz svake države koja je sudjelovala u istraživanju te su potom kvalitativni podaci pretvoreni u kvantitativne sukladno omjerima koji su određeni za sve elemente medijske pismenosti (Celot, Pérez Tornero, 2009: 61-63).

Istraživanjem su predviđene tri razine medijske pismenosti: osnovna, srednja i napredna razina (Celot, Pérez Tornero, 2009, Annex B: 14). Pod osnovnom se razinom društvenih čimbenika ističe da društveno okruženje ne potiče razvoj medijske pismenosti, dok se pod individualnim čimbenicima ističe da pojedinac posjeduje osnovne vještine za korištenje medija, poznaje osnovne medijske funkcije, da postoji ograničen pristup medijima; ograničena je i sposobnost pojedinca za kritičku analizu informacije, ali i korištenje medija u komunikacijske svrhe (Celot, Pérez Tornero, 2009, Annex B: 14). Srednja razina medijske pismenosti podrazumijeva da u društvu postoje određeni poticaji za razvoj medijske pismenosti, ali su, doduše, nepravilni i nedosljedni (Celot, Pérez Tornero, 2009, Annex B: 14). Srednja razina medijske pismenosti pretpostavlja da pojedinac lako koristi medije, poznaje njihove funkcije i sposoban je uz pomoć medija odraditi i složenije radnje. U odnosu na prethodnu razinu, proširena je razina korištenja medija, pojedinac zna kako doći do informacije, ali i procijeniti ju (Celot, Pérez Tornero, 2009, Annex B: 14). Napredna razina medijske pismenosti pretpostavlja izvrsno društveno okruženje koje potiče razvoj medijske pismenosti te da je pojedinac vrlo aktivan u korištenju medija, dobro poznaje pravne preduvjete za njihovo korištenje te posjeduje veliko znanje o korištenju medija, ne samo tehnološko, već i jezično, ali i kako maksimalno iskoristiti medije u komunikacijske svrhe (Celot, Pérez Tornero, 2009, Annex B: 14). Razine su određene prema rezultatima Eurostata o korištenja računala među građanima država članica Europske unije (Celot, Pérez Tornero, 2009: 57-58). Pilot istraživanje koje je proveo EAVI pokazalo je da

unutar Europe postoje velike razlike u razini medijske pismenosti što proizlazi, između ostaloga, iz velikih razlika u samoj medijskoj kulturi unutar država (Celot, Pérez Tornero, 2009: 11). Tako, primjerice, rezultati pokazuju da najvišu razinu medijskih kompetencija pokazuju građani skandinavskih država, građani država iz srednje Europe posjeduju srednju razinu medijske pismenosti, dok su najniži stupanj medijske pismenosti pokazali državljani južne i istočne Europe (Celot, Pérez Tornero, 2009: 12). Autori zaključuju kako su najbolji rezultati postignuti u državama s visokim stupnjem demokracije, društvenog i ekonomskog blagostanja s dobro razvijenom infrastrukturom (Celot, Pérez Tornero, 2009: 12). Na temelju rezultata istraživanja, predložene su mjere za povećanje razine medijske pismenosti u svim državama članicama Europske unije: države članice trebaju prepoznati kritičko vrjednovanje kao ključni element medijske pismenosti, države članice trebaju poticati aktivno građanstvo i sudjelovanje građana u građanskom životu, poticati vlade i regulatorna tijela u državama članicama da povećaju medijsku pismenost kao i razmjenu domaćih i međunarodnih primjera dobre prakse, promovirati javne rasprave i podizanje razine svijesti o medijskoj pismenosti, proširiti pristup informacijsko-komunikacijskim tehnologijama s naglaskom na pristup internetu, uključiti medijsko obrazovanje u obrazovni sustav kao zaseban predmet, ali i kao međukurikularnu temu, podržati udruge civilnog društva i različite inicijative medijske pismenosti čiji je cilj razvijati demokratsku kulturu i vrijednosti te poticati aktivno sudjelovanje same medijske industrije u razvijanju medijske pismenosti (Celot, Pérez Tornero, 2009: 13-14).

Bulger (2012) je u svom radu kritički analizirala metodološki upitnik koji su kreirali EAVI i DTI. Budući da su stručnjaci unutar svake države, kao što je naglašeno ranije u poglavlju, određivali stanje politika medijske pismenosti te medijskog obrazovanja u toj državi te da su se navedeni omjeri temeljili na subjektivnoj procjeni stručnjaka među kojima nije morala postojati suglasnost, autorica smatra da se navedeni podaci stoga ne mogu komparativno uspoređivati jer takvi podaci mogu ugroziti valjanost statističkih podataka dobivenih upitnikom. Stoga je u procjeni statističke valjanosti podataka dobivenih na temelju istraživanja autorica isključila navedene parametre (Bulger, 2012: 90). Bulger (2012: 99) ističe da bi za valjanost upitnika i indikatora kojima se mjeri medijska pismenost, njih čak 58, tijekom pet uzastopnih godina trebalo provoditi istraživanja u državama članicama Europske unije kako bi se nakon pet godina kreirala sažeta lista indikatora pomoću kojih će se mjeriti medijska pismenost. Do trenutka pisanja disertacije, navedeni je upitnik ostao najobuhvatniji upitnik za testiranje medijske pismenosti.

7.2. Upitnik korišten u provedbi istraživanja

U istraživanju za potrebe disertacije korišten je upitnik koji je u potpunosti prilagođen dječjem uzrastu i sadržajima medijske kulture u hrvatskim osnovnim školama. Prilikom izrade upitnika korišten je već spomenuti anketni upitnik koji je korišten u istraživanju koje je među svim državama članicama Europske unije proveo EAVI (European Association for Viewers' Interests) i Danish Technological Institute (2011)³⁸. No, budući da navedeni upitnik nije korišten među djecom, već samo među starijom populacijom, bile su potrebne veće izmjene. Pritom su u obzir uzeti sadržaji medijske kulture koje učenici prolaze tijekom obveznog školovanja, koji su analizirani u prvoj fazi istraživanja, a koji su važni u medijskom opismenjivanju djece u hrvatskim osnovnim školama. Upitnik se sastojao od pet ključnih dijelova pri čemu je uz pomoć četiri vrjednovana medijska pismenost učenika, dok je peti dio sadržavao pitanja pomoću kojih je analizirano mišljenje i način medijskog opismenjivanja učenika kroz obrazovni sustav, ali i kod kuće.

Prvi dio upitnika činila su pitanja pomoću kojih je analizirano kojim medijima učenici osmih razreda imaju pristup kod kuće i u svojoj sobi, posjeduju li pametni telefon te koliko ih često koriste. Konkretno, učenicima je postavljeno pitanje koliko su često u posljednjih mjesec dana radili sljedeće aktivnosti (pri čemu im je bila ponuđena skala svaki dan, nekoliko puta tjedno, jednom tjedno, nekoliko puta mjesečno, niti jednom, ne znam)*: bili u kinu i kazalištu, čitali knjigu i novine, gledali televiziju, slušali radio, igrali video ili računalnu igru te igre na mobitelu, koristili mobitele za dopisivanje i slušanje glazbe, koristili internet na mobitelu te na nekom drugom uređaju, provodili vrijeme na društvenim mrežama.

Drugi dio upitnika činila su pitanja pomoću kojih je analizirano poznavanje medija i medijskih sadržaja među učenicima osmih razreda. Tako su učenici među ponuđenim riječima (novine, knjiga, računalo, televizija, film, mikrofoni, zvučnici, tablet, mobitel, igraća konzola, plakat, radio, projektor, internet) trebali zaokružiti masovne medije. Učenicima je postavljeno i pitanje koliko su upoznati s načinom na koji zakoni reguliraju medije pri čemu su im ponuđene sljedeće tvrdnje na koje su oni morali odgovoriti potvrdno, negativno ili zaokružiti da ne znaju: je li

³⁸ Uz pitanja u upitniku u nastavku rada zvjezdicom (*) su označena pitanja koja su preuzeta iz upitnika koji su koristili EAVI (European Association for Viewers' Interests) i Danish Technological Institute prilikom istraživanja provedenog u svim državama članicama Europske unije 2011. godine.

zakonom propisano što je sve dopušteno oglašavati?*; je li zakonom propisano kada mediji moraju zaštititi identitet djece?; je li zakonom dopušteno prikazivati žene i muškarce na ponižavajući način?*; propisuju li zakoni vrstu sadržaja koje se smije, odnosno ne smije prikazivati u medijima (poput nasilnih sadržaja)?; je li zakonom zabranjeno preuzimanje („skidanje“) filmova i glazbe s interneta?; je li zabranjeno otvaranje profila na društvenim mrežama pod tuđim imenom? Učenici su i ocjenom od 1 do 5 trebali procijeniti koliko dobro poznaju (njihovu povijest, karakteristike, korištenje, stvaranje sadržaja) novine, radio, televiziju i internet*. U ovom su setu pitanja učenici trebali pokazati i znanje o sadržajima o kojima su tijekom osam godina školovanja učili na satovima medijske kulture. Tako su učenici na sljedeće tvrdnje trebali odgovoriti potvrdno, negativno ili se izjasniti da ne znaju: HRT je komercijalna televizija; u medijima se ne smiju razotkrivati podaci djece mlađe od 14 godina kada se izvještava o nesrećama; prvi film u povijesti snimio je Nikola Tesla; naklada ili tiraža je tiskani broj primjeraka nekih novina koji ovisi o broju kupaca; radio je besplatni medij; animirani, dokumentarni i igrani film su vrste filmskih rodova (žanrova); cyberbullying je pojam kojim se označava dobro poznavanje novih medija. U posljednjem pitanju u ovom setu učenici su trebali ilustracije novina (Ok!, Globus, Story, Jutarnji list, Teen, Novi list, Gloria) povezati s tipom novina (dnevnici, tjednici, mjesečnici).

Treći dio upitnika činila su pitanja pomoću kojih je analizirana sposobnost analize i kritičkog vrjednovanja medija i medijskih sadržaja među učenicima osmih razreda. Tako su učenici trebali na skali - u potpunosti nepouzdana do u potpunosti pouzdana - navesti koliko su po njihovom mišljenju pouzdane informacije koje nude novine, radio, televizija i internet.* Učenici su morali navesti i jesu li ikad pri korištenju medija (primjerice prilikom gledanja televizije) pomislili da bi ono što gledaju više boljelo u stvarnom životu, da je ono što gledaju napravljeno kako bi pomislili da je pušenje cool, da je ono što gledaju zapravo oglas, iako je napravljen na način da ne izgleda tako, te da osoba koju gledaju na televiziji ne izgleda tako u stvarnom svijetu.* Učenici su trebali navesti i koliko su često (svaki dan ili gotovo svaki dan, barem jednom tjedno, jednom u nekoliko tjedana, barem jednom mjesečno, nikad, ne znam) u posljednja tri mjeseca namjerno kliknuli na reklamu koju su vidjeli na internetskoj stranici, društvenoj mreži ili su ju dobili preko e-maila.* U posljednjem pitanju u ovom setu učenici su morali izraziti slaganje, odnosno neslaganje sa sljedećim tvrdnjama: današnja se djeca bolje služe internetom od odraslih; ako na društvenim mrežama uvrijedi prijatelja ili prijateljicu, moj prijatelj ne može biti kažnjen; svaka reklama na televiziji i radiju mora biti jasno označena da znamo da je to reklama; informacije koje pronađem na internetu smijem koristiti bez navođenja

izvora; informacije na Wikipediji su uvijek točne; dobro je dijeliti lozinke svojih profila na društvenim mrežama, online igrama itd. s najbližim prijateljima.

Četvrti dio upitnika činila su pitanja pomoću kojih je analizirano koliko učenici osmih razreda stvaraju vlastite medijske sadržaje. Učenici su trebali odgovoriti jesu li u posljednjih godinu dana napisali kratku vijest ili članak za novine, napisali pismo medijima (omiljenom časopisu, televizijskoj emisiji), snimili video snimku bilo koje vrste (film, crtani film i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja, snimili audio snimku bilo koje vrste (glazbu, vijest, reportažu i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja, napravili blog na internetu, poslali ili primili e-mail, objavili komentar na internetskim portalima, sudjelovali na društvenim mrežama, kreirali profil, stranice ili grupe na društvenim mrežama, tražili informacije o proizvodima i uslugama u medijima, gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / slušali glazbu, preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj.*

Peti dio upitnika činila su pitanja pomoću kojih je analizirano mišljenje i način medijskog opismenjivanja učenika kroz obrazovni sustav, ali i kod kuće. Učenici su morali navesti od koga su najviše naučili kako koristiti i promatrati medije i medijske sadržaje pri čemu su im bili ponuđeni sljedeći odgovori: roditelji, braće i sestre, drugi članovi obitelji, nastavnici Hrvatskoga jezika, nastavnici iz Informatike, prijatelji, samostalno, nekoga drugog (navesti koga). Učenike se pitalo i jesu li s roditeljima razgovarali o pozitivnim i negativnim stranama medija, što su sve naučili od roditelja o medijima te jesu li ih roditelji podučili kako koristiti internet. Ovim je setom pitanja bilo važno istražiti i koliko su u školi učili o medijima i kako ih koristiti, na kojem su predmetu najviše učili o korištenju i promatranju medija i medijskih sadržaja, smatraju li da su u školi trebali učiti više ili manje o korištenju medija i medijskih sadržaja te što su sve u školi naučili o medijima.

7.3. Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 1000 učenika osmih razreda generacije 2014./2015. na području Grada Zagreba što je 13% djece od ukupnog broja djece te dobi u Gradu Zagrebu prema popisu stanovništva iz 2011. godine (Državni zavod za statistiku, 2013: 52). Prema zadnjem popisu stanovništva iz 2011. godine u Zagrebu živi najveći broj djece te dobi (17% djece) u odnosu na čitavu Hrvatsku. U istraživanju je sudjelovalo 522 dječaka i 478 djevojčica, sukladno omjeru

broja djevojčica i dječaka u toj generaciji prema popisu stanovništva iz 2011. godine (Državni zavod za statistiku, 2013: 672). U uzorku je podjednak broj učenika i učenica ($\chi^2=1.94$, $df=1$, $p>0.05$).

Tablica 18. Uzorak – učenici osmih razreda (N=1000)

GRADSKA ČETVRT	BROJ UČENIKA	OSNOVNA ŠKOLA	BROJ UČENIKA
BREZOVICA	19	OŠ Brezovica	19
ČRNOMEREC	36	OŠ Ivana Cankara	19
		OŠ Pavleka Miškine	17
DONJA DUBRAVA	50	OŠ Retkovec	26
		OŠ Ivana Mažuranića	24
DONJI GRAD	57	OŠ Silvija Strahimira Kranjčevića	57
GORNJA DUBRAVA	87	OŠ Granešina	28
		OŠ Vjenceslava Novaka	43
		OŠ Čučerje	16
GORNJI GRAD - MEDVEŠČAK	34	OŠ Ksaver Šandor Gjalski	16
		OŠ Pantovčak	18
MAKSIMIR	57	OŠ Remete	50
		OŠ Augusta Harambašića	7
NOVI ZAGREB - ISTOK	63	OŠ Otok	16
		OŠ Fran Galović	30
		OŠ Mladost	17
NOVI ZAGREB - ZAPAD	68	OŠ Lučko	43
		OŠ Većeslava Holjevca	25
		OŠ Dragutina Kušlana	24
PEŠĆENICA - ŽITNJAK	78	OŠ Fran Krsto Frankopan	15
		OŠ Vukomerec	39
		OŠ Gračani	21
PODSLJEME	21	OŠ Gračani	21
		OŠ Podsused	23
		OŠ Bana Josipa Jelačića	20
SESVETE	124	OŠ Stenjevec	23
		OŠ Sesvetska Sopnica	57
		OŠ Ivana Grande	32
STENJEVEC	67	OŠ Luka	35
		OŠ Tituša Brezovačkog	52
		OŠ Otona Ivekovića	15
TREŠNJEVKA - JUG	73	OŠ Nikole Tesla	37
		OŠ Alojzija Stepinca	36
TREŠNJEVKA – SJEVER	52	OŠ Julija Klovića	52
TRNJE	48	OŠ Rapska	48
UKUPNO		1000	

Istraživanje je provedeno u svih 17 gradskih četvrti Grada Zagreba i to u svakoj gradskoj četvrti reprezentativan broj učenika osmih razreda. Omjer učenika u svakoj gradskoj četvrti određen

je na temelju popisa broja učenika i razrednih odjeljenja u svakoj gradskoj četvrti Grada Zagreba Gradskog ureda za obrazovanje, kulturu i šport (2014). U trenutku provedbe istraživanja u Gradu Zagrebu je postojalo 108 javnih osnovnih škola. Sve su škole podijeljene po gradskim četvrtima i potom su metodom slučajnog odabira u svakoj gradskoj četvrti odabrane škole u kojima će se provesti istraživanje. U istraživanju su sudjelovali učenici iz 34 osnovne škole. Popis škola i broj učenika koji su sudjelovali u istraživanju prikazan je u tablici 18. Istraživanje je provedeno u svibnju i lipnju 2015. godine.

7.4. Rezultati istraživanja

U nastavku rada slijede rezultati istraživanja prema četiri ključna područja medijske pismenosti.³⁹

7.4.1. Pristup medijima

Ključne definicije medijske pismenosti ističu da medijski pismena osoba treba imati pristup medijima, znati analizirati i kritički vrjednovati te stvarati vlastite medijske sadržaje (Aufderheide, 1992). Upravo je pristup medijima ključan za ostvarenje drugih razina medijske pismenosti – analize i kritičkog vrjednovanja te stvaranja medijskih sadržaja. Iako pristup medijima predstavlja temelj opismenjivanja medijskih korisnika, isključivo pristup medijima ne znači i visoku razinu medijske pismenosti, prije svega kritičkog promišljanja o medijima i medijskim sadržajima, ali i znanje i učestalost stvaranja vlastitih medijskih sadržaja.

Tablica 19. Pristup medijima u kućanstvu i u vlastitoj sobi (N=1000)

	Mediji u kućanstvu						Mediji u vlastitoj sobi					
	Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Televizija	520	99,6	475	99,4	995	99,5	310	60,0	217	45,6	527	53,1
Računalo	515	98,7	467	97,7	982	98,2	357	69,1	267	56,1	624	62,8
Internet	520	99,6	477	99,8	997	99,7	458	88,6	416	87,4	874	88,0
Mobitel	521	99,8	478	100	999	99,9	506	97,9	472	99,2	978	98,5
Tablet	372	71,3	315	65,9	687	68,7	261	50,5	193	40,5	454	45,7
Radio	453	86,8	405	84,7	858	85,8	142	27,5	114	23,9	256	25,8
Igraća konzola	394	75,5	180	37,7	574	57,4	250	48,4	37	7,8	287	28,9

³⁹ U statističkoj obradi rezultata sudjelovao je Benjamin Banai s Odjela za psihologiju Sveučilišta u Zadru.

Istraživanje je pokazalo da većina zagrebačkih učenika osmih razreda ima pristup gotovo svim medijima u svojim kućanstvima (u prosjeku učenici kod kuće imaju 6.09 [SD=0.91] od 7 navedenih uređaja) pri čemu su rezultati istraživanja pokazali da dječaci u odnosu na djevojčice u svojoj kući imaju više medija i uređaja ($t=8.28$, $ss=998$, $p<0.01$).

Tablica 20. Mediji i uređaji koje učenici posjeduju kod kuće (N=1000)

	N	M	SD
Dječaci	522	6,31	0,84
Djevojčice	478	5,85	0,92

Rezultati istraživanja pokazali su da je u 99,9% zagrebačkih kućanstava u kojima žive učenici osmih razreda prisutan mobitel, u 99,7% kućanstava prisutan je internet, u 99,5% televizija, a u 98,2% računalo. U nešto manjem postotku u kućanstvima je prisutan radio (85,8%), odnosno tablet (68,7%) i igraća konzola (57,4%). Rezultati istraživanja pokazali su da dječaci i djevojčice podjednako često u kući imaju televizor ($\chi^2=0.30$, $ss=1$, $p>0.05$), računalo ($\chi^2=1.30$, $ss=1$, $p>0.05$), internet ($\chi^2=0.25$, $ss=1$, $p>0.05$), mobitel ($\chi^2=0.92$, $ss=1$, $p>0.05$), tablet ($\chi^2=3.34$, $ss=1$, $p>0.05$) i radio ($\chi^2=0.86$, $ss=1$, $p>0.05$). Jedine razlike u pristupu medijima u kućanstvima između djevojčica i dječaka uočene su kod pristupa igraćim konzolama. Naime, igraće su konzole puno više prisutne u domovima dječaka, nego djevojčica ($\chi^2=145.97$, $ss=1$, $p<0.01$).

Iako se život u suvremeno doba čini gotovo nezamislivim bez medija koji nude brojne obrazovne mogućnosti, stručnjaci se slažu da je djecu i mlade u određenoj dobi potrebno nadzirati prilikom korištenja medijskih sadržaja (Ofcom, 2014; Livingstone, Mascheroni, Dreier, Chaudron, Lagae, 2015; Delen, Kaya, Ritter, Sahin, 2015; Shin, 2013; Hiniker, Schoenebeck, Kientz, 2016). Bez roditeljskog nadzora djeca lakše i češće mogu pristupiti neprimjerenim medijskim sadržajima, dopisivati se s nepoznatim ljudima te na taj način postati žrtve predatora. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da mnogi učenici osmih razreda na području Grada Zagreba posjeduju medije u vlastitim sobama čime je i roditeljski nadzor nad korištenjem tih medija otežan pri čemu dječaci u odnosu na djevojčice u svojoj sobi imaju više medija i uređaja ($t=8.38$, $ss=998$, $p<0.01$). U prosjeku učenici u svojoj sobi imaju i koriste četiri (SD=1.53) od sedam navedenih uređaja.

Istraživanje je pokazalo da gotovo sva djeca u svojim sobama posjeduju mobitele. Tako se izjasnilo 98,5% zagrebačkih učenika. Prema rezultatima, čak 95,6% učenika osmih razreda posjeduje pametni telefon, tzv. *smartphone*, koji djeci omogućuje pristup internetu i brojnim aplikacijama. Sukladno navedenim rezultatima ne čudi podatak da čak 88% učenika ima pristup internetu u svojim sobama. Rezultati istraživanja pokazali su da dječaci i djevojčice podjednako često posjeduju u svojim sobama mobitel ($\chi^2=3.80$, $ss=1$, $p>0.05$) i pristup internetu ($\chi^2=0.11$, $ss=1$, $p>0.05$). Pokazalo se i da većina zagrebačkih učenika, ali u puno manjem postotku, u vlastitim sobama posjeduje i računalo (62,8%), odnosno televizor (53,1%), pri čemu i televizor ($\chi^2=19.59$, $ss=1$, $p<0.01$) i računalo ($\chi^2=16.71$, $ss=1$, $p<0.01$) u sobama češće posjeduju dječaci u odnosu na djevojčice. Istraživanje je pokazalo i da 45,7% učenika u svojim sobama posjeduje tablet pri čemu ga češće u svojim sobama posjeduju dječaci ($\chi^2=9.32$, $ss=1$, $p<0.01$). Tek 25,8% učenika navelo je da u svojim sobama posjeduju radio pri čemu ga podjednako u svojoj sobi imaju dječaci i djevojčice ($\chi^2=1.47$, $ss=1$, $p>0.05$). Osim što se pokazalo da su igraće konzole puno više prisutne u domovima dječaka, pokazalo se i da igraću konzolu u svojim sobama posjeduje više dječaka, nego djevojčica ($\chi^2=196.58$, $ss=1$, $p<0.01$) što pokazuje da su dječaci manje pod roditeljskim nadzorom prilikom igranja video i računalnih igara od djevojčica.

Budući da pristup internetu djeci omogućuje pristup svim medijskim sadržajima, i primjerenima i neprimjerenima, te da internet objedinjuje gotovo sve medije i medijske sadržaje, navedeni rezultati ukazuju na to da roditelji ne nadziru djecu prilikom korištenja medijskih sadržaja što i te kako može imati neželjene posljedice za djecu, ali i čitavu obitelj. Ako djeca imaju pristup internetu u svojim sobama, roditelji ne mogu tvrditi da nadziru djecu i da u svakom trenutku znaju kakve sadržaje njihova djeca pregledavaju, s kim se druže na internetu i slično. Povijest pretraživanja nije adekvatan način nadzora djece jer istraživanja pokazuju da već i djeca predškolske dobi znaju da ih roditelji mogu nadzirati na taj način, ali isto tako znaju i kako izbrisati pojedine stavke unutar povijesti pretraživanja. Time je ovo istraživanje dodatno potvrdilo tvrdnje da su programi medijskog opismenjivanja potrebni roditeljima kako bi ih se prije svega osvijestilo o potrebi roditeljskog nadzora nad korištenjem medija, ali i postavljanju jasnih pravila ponašanja na internetu, kao i prilikom korištenja drugih vrsta medija.

No, pristup medijskim sadržajima u kućanstvima, ali i u vlastitim sobama, ne znači nužno da ih djeca i koriste, osobito svakodnevno. Kako bi se uočile navike djece u korištenju medija, u istraživanju je analizirano koliko su često i koliko aktivno djeca u posljednjih mjesec dana

koristila različite medije. Ukupni su rezultati pokazali da se dječaci češće od djevojčica uključuju u aktivnosti vezane uz medije ($t=4.97$, $ss=998$, $p<0.01$).

Tablica 21. Razlike između dječaka i djevojčica u navikama korištenja medija i medijskih uređaja
($N=1000$)

	Spol	N	M	SD	t	ss	P
Bili u kinu	Muški	522	2,94	2,124	2,566	998	,010
	Ženski	478	2,59	2,192			
Bili u kazalištu	Muški	522	1,39	1,557	-1,481	998	,139
	Ženski	478	1,55	1,720			
Čitali knjigu	Muški	522	3,11	1,943	-3,945	998	,000
	Ženski	478	3,57	1,775			
Gledali televiziju	Muški	522	4,74	,713	,603	998	,546
	Ženski	478	4,71	,657			
Slušali radio	Muški	522	3,27	1,787	-1,279	998	,201
	Ženski	478	3,42	1,831			
Čitali novine	Muški	522	2,79	1,815	3,577	998	,000
	Ženski	478	2,38	1,830			
Igrali video ili računalnu igru	Muški	522	4,28	1,162	15,288	998	,000
	Ženski	478	2,78	1,883			
Koristili mobitel	Muški	522	4,77	,805	-2,948	998	,003
	Ženski	478	4,90	,552			
Igrali igre na mobitelu	Muški	522	4,30	1,229	7,697	998	,000
	Ženski	478	3,56	1,753			
Koristili internet na mobitelu za pretraživanje	Muški	522	4,57	1,050	-,264	998	,792
	Ženski	478	4,59	,978			
Koristili internet na nekom drugom uređaju	Muški	522	4,43	1,138	3,716	998	,000
	Ženski	478	4,15	1,299			
Provodili vrijeme na društvenim mrežama	Muški	522	4,38	1,227	-5,715	998	,000
	Ženski	478	4,75	,797			

Rezultati su pokazali da od svih medija djeca u Zagrebu najčešće gledaju televiziju. Naime, čak 77,9% djece istaknulo je da su u posljednjih mjesec dana (od trenutka provedbe istraživanja) televiziju gledali svakoga dana, a njih 15,7% da su je gledali nekoliko puta tjedno. Tek je 0,8% učenika istaknulo da u tih mjesec niti jednom nisu gledali televiziju. Vrlo su slični rezultati zabilježeni i kod djevojčica i kod dječaka te se pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika među djevojčicama i dječacima kad je u pitanju gledanje televizije.

Tablica 22. Koliko si često u posljednjih mjesec dana radio/radila sljedeće aktivnosti?

	Bili u kinu		Bili u kazalištu		Čitali knjigu		Gledali televiziju		Slušali radio		Čitali novine		Igrali video ili računalnu igru		Koristili mobilni (poruke, glazba)		Igrali igre na mobitelu		Koristili internet na mobitelu za pretraživanje		Koristili internet na nekom drugom uređaju		Provodili vrijeme na društvenim mrežama	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Svaki dan	4	0,4	4	0,4	90	9,0	777	77,9	275	27,6	87	8,8	319	32,1	910	91,2	474	47,5	752	75,6	556	55,8	752	75,3
Nekoliko puta tjedno	3	0,3	2	0,2	144	14,4	157	15,7	229	23,0	135	13,6	240	24,1	54	5,4	200	20,1	145	14,6	217	21,8	140	14,0
Jednom tjedno	35	3,5	17	1,7	114	11,4	28	2,8	101	10,1	164	16,5	88	8,9	5	0,5	73	7,3	33	3,3	85	8,5	24	2,4
Nekoliko puta mjesečno	464	46,4	158	15,8	353	35,4	24	2,4	112	11,2	157	15,8	115	11,6	8	0,8	85	8,5	22	2,2	72	7,2	23	2,3
Niti jednom	320	32,0	599	60,0	195	19,5	8	0,8	188	18,9	340	34,3	169	17,0	15	1,5	133	13,3	30	3,0	35	3,5	49	4,9
Ne znam	174	17,4	218	21,8	102	10,2	3	0,3	91	9,1	109	11,0	63	6,3	6	0,6	32	3,2	13	1,3	32	3,2	11	1,1
Ukupno	1000		998		998		997		996		992		994		998		997		995		997		999	

Tablica 23. Koliko si često u posljednjih mjesec dana radio/radila sljedeće aktivnosti? – usporedni prikaz djevojčica i dječaka

	Svaki dan				Nekoliko puta tjedno				Jednom tjedno				Nekoliko puta mjesečno				Niti jednom				Ne znam			
	Dječaci		Djevojčice		Dječaci		Djevojčice		Dječaci		Djevojčice		Dječaci		Djevojčice		Dječaci		Djevojčice		Dječaci		Djevojčice	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bili u kinu	4	0,8	0	0,0	2	0,4	1	0,2	29	5,6	6	1,3	253	48,5	211	44,1	157	30,1	163	34,1	77	14,8	97	20,3
Bili u kazalištu	3	0,6	1	0,2	0	0,0	2	0,4	5	1,0	12	1,7	73	14,0	85	17,8	333	63,9	266	55,8	107	20,5	111	23,3
Čitali knjigu	30	5,8	60	12,6	54	10,4	90	18,8	62	11,9	52	10,9	188	36,2	165	34,5	129	24,8	66	13,8	57	11,0	45	9,4
Gledali televiziju	415	79,8	362	75,9	73	14,0	84	17,6	12	2,3	16	3,4	13	2,5	11	2,3	5	1,0	3	0,6	2	0,4	1	0,2
Slušali radio	124	23,8	151	31,8	129	24,8	100	21,1	56	10,7	45	9,5	59	11,3	53	11,2	109	20,9	79	16,6	44	8,4	47	9,9
Čitali novine	60	11,6	27	5,7	83	16,1	52	10,9	91	17,6	73	15,4	79	15,3	78	16,4	156	30,2	184	38,7	48	9,3	61	12,8
Igrali video ili računalnu igru	264	50,9	55	11,6	152	29,3	88	18,5	31	6,0	57	12,0	37	7,1	78	16,4	28	5,4	141	29,7	7	1,3	56	11,8
Koristili mobilni (poruke, glazba)	453	86,8	457	96,0	43	8,2	11	2,3	1	0,2	4	0,8	8	1,5	0	0,0	12	2,3	3	0,6	5	1,0	1	0,2
Igrali igre na mobitelu	312	59,8	162	34,1	100	19,2	100	21,1	37	7,1	36	7,6	26	5,0	59	12,4	42	8,0	91	19,2	5	1,0	27	5,7
Koristili internet na mobitelu za pretraživanje	397	76,6	355	74,4	74	14,3	71	14,9	11	2,1	22	4,6	10	1,9	12	2,5	22	4,2	8	1,7	4	0,8	9	1,9
Koristili internet na nekom drugom uređaju	337	64,8	19	4,9	108	20,8	109	22,9	25	4,8	60	12,6	22	4,2	50	10,5	13	2,5	22	4,6	15	2,9	17	3,6
Provodili vrijeme na društvenim mrežama	347	66,5	405	84,9	96	18,4	44	9,2	17	3,3	7	1,5	15	2,9	8	1,7	39	7,5	10	2,1	8	1,5	3	0,6

Osim uz televiziju, učenici osmog razreda puno vremena provode uz mobitele. Istraživanje je pokazalo da je 91,2% učenika osmih razreda u Zagrebu svakodnevno koristilo mobitel, dok ga je njih 5,4% koristilo nekoliko puta tjedno. Da ga nisu koristili niti jednom u mjesec dana priznalo je 1,5% učenika osmih razreda. Analiziraju li se pojedinačno rezultati za djevojčice i dječake, rezultati su pokazali da djevojčice značajno češće koriste mobitel u odnosu na dječake ($t=2.95$, $ss=998$, $p<0.01$). Tako 86,8% dječaka i 96% djevojčica svakodnevno koristi mobitel, 8,2% dječaka i 2,3% djevojčica ga koristi nekoliko puta tjedno, 0,2% dječaka i 0,8% djevojčica jednom tjedno, 1,5% dječaka nekoliko puta mjesečno, dok je 2,3% dječaka i 0,6% djevojčica priznalo da u tih mjesec dana niti jednom nisu koristili mobitel.

Budući da čak 95,6% učenika osmih razreda posjeduje pametni telefon, ne treba čuditi podatak da djeca često pretražuju internetske sadržaje na svojim mobilnim uređajima. Rezultati su pokazali da čak 75,6% učenika osmih razreda to čini svakodnevno, njih 14,6% nekoliko puta tjedno, 3,3% jednom tjedno, 2,2% nekoliko puta mjesečno, dok je 3% učenika priznalo da ne pretražuju internet preko mobitela. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u korištenju interneta na mobitelima kod djevojčica i dječaka. Pokazalo se da svakodnevno internet na mobitelu pretražuje 76,6% dječaka i 74,4% djevojčica, 14,3% dječaka i 14,9% djevojčica to čini nekoliko puta tjedno, 2,1% dječaka i 4,6% djevojčica jednom tjedno, 1,9% dječaka i 2,5% djevojčica nekoliko puta mjesečno, dok je 4,2% dječaka i 1,7% djevojčica priznalo da niti jednom u posljednjih mjesec dana nisu pretraživali internetske sadržaje na mobitelu. Osim na mobitelima, djeca internet često pretražuju i na drugim uređajima poput tableta, računala ili laptopa. Istraživanje je pokazalo da 55,8% učenika osmih razreda svakodnevno pretražuje internet na drugim uređajima, njih 21,8% to čini nekoliko puta tjedno, 8,5% jednom tjedno, 7,2% nekoliko puta mjesečno, dok je 3,5% učenika priznalo da niti jednom u posljednjih mjesec dana nisu pretraživali internet na drugim uređajima. U odnosu na korištenje interneta na mobitelima, rezultati su pokazali da prilikom pretraživanja interneta na drugim uređajima među navikama djevojčica i dječaka postoje određene razlike. Naime, rezultati su pokazali da dječaci značajno češće koriste internet na nekom drugom uređaju ($t=3.72$, $ss=998$, $p<0.01$) u odnosu na djevojčice. Naime, internet na drugim uređajima svakodnevno pretražuje 64,8% dječaka i 45,9% djevojčica, 20,8% dječaka i 22,9% djevojčica to čini nekoliko puta tjedno, 4,8% dječaka i 12,6% djevojčica to čini jednom tjedno, 4,2% dječaka i 10,5% djevojčica nekoliko puta mjesečno, dok 2,5% dječaka i 4,6% djevojčica nikad ne pretražuje internet na drugim uređajima.

Učenci osmih razreda redovito provode vrijeme na društvenim mrežama. Rezultati su pokazali da čak 75,3% zagrebačkih učenika osmih razreda svakodnevno provodi vrijeme na društvenim mrežama, njih 14% to čini nekoliko puta tjedno, 2,4% jednom tjedno, 2,3% nekoliko puta mjesečno, a 4,9% učenika niti jednom u posljednjih mjesec dana nije bilo na društvenim mrežama. Na dnevnoj bazi djevojčice su puno aktivnije na društvenim mrežama od dječaka te su rezultati pokazali da djevojčice značajno češće koriste društvene mreže ($t=5.72$ $ss=998$, $p<0.01$). Naime, 66,5% dječaka i čak 84,9% djevojčica svakodnevno provodi vrijeme na društvenim mrežama, 18,4% dječaka i 9,2% djevojčica to čini nekoliko puta tjedno, 3,3% dječaka i 1,5% djevojčica jednom tjedno, 2,9% dječaka i 1,7% djevojčica nekoliko puta mjesečno, dok 7,5% dječaka i 2,1% djevojčica niti jednom u mjesec dana nisu bili na društvenim mrežama.

Osim što na mobitelu pretražuju internetske sadržaje, djeca vrlo često mobitel koriste za igranje igrice. Pokazalo se da 47,5% učenika osmih razreda svakodnevno igra igrice na mobitelu, njih 20,1% to čini nekoliko puta tjedno, 7,3% jednom tjedno, 8,5% nekoliko puta mjesečno, a 13,3% učenika osmih razreda uopće ne igra igrice na mobitelu. Rezultati su pokazali da u navikama igranja igrice na mobitelu među dječacima i djevojčicama postoje određene razlike, odnosno da dječaci značajno češće igraju igrice na mobitelu ($t=7.70$, $ss=998$, $p<0.01$) u odnosu na djevojčice. Naime, pokazalo se da svakodnevno igre na mobitelu igra 59,8% dječaka i 34,1% djevojčica, 19,2% dječaka i 21,1% djevojčica to čini nekoliko puta tjedno, 7,1% dječaka i 7,6% djevojčica to čini jednom tjedno, 5% dječaka i 12,4% djevojčica igra igre na mobitelu nekoliko puta mjesečno, dok 8% dječaka i 19,2% djevojčica nikad ne igra igre na mobitelu. Osim na mobitelu, djeca često igraju video i računalne igre na drugim uređajima. Rezultati su pokazali da 32,1% učenika svakodnevno igra video i računalne igre, njih 24,1% to čini nekoliko puta tjedno, 8,9% jednom tjedno, 11,6% nekoliko puta mjesečno, dok 17% učenika uopće ne igra video i računalne igre. Upravo su kod navika igranja video i računalnih igara među dječacima i djevojčicama uočene najveće razlike te su rezultati pokazali da dječaci značajno češće igraju računalne i video igre ($t=15.29$, $ss=998$, $p<0.01$) u odnosu na djevojčice. Naime, svakodnevno ih igra 50,9% dječaka i 11,6% djevojčica, 29,3% dječaka i 18,5% djevojčica to čini nekoliko puta tjedno, 6% dječaka i 12% djevojčica jednom tjedno, 7,1% dječaka i 16,4% djevojčica nekoliko puta mjesečno, dok je 5,4% dječaka i čak 29,7% djevojčica priznalo da niti jednom u posljednjih mjesec dana nisu igrali video i računalne igre.

Rezultati istraživanja pokazali su da su tradicionalni mediji puno manje zastupljeni u životima učenika osmih razreda od novih medija. Naime, tijekom mjesec dana 27,6% učenika osmih razreda svakodnevno je slušalo radio, njih 23% je to činilo nekoliko puta tjedno, 10,1% jednom tjedno, 11,2% nekoliko puta mjesečno, dok 18,9% učenika osmih razreda niti jednom nisu slušali radio u mjesec dana. Pokazalo se da je u tih mjesec dana radio svakodnevno slušalo 23,8% dječaka i 31,8% djevojčica, 24,8% dječaka i 21,1% djevojčica ga je slušalo nekoliko puta tjedno, 10,7% dječaka i 9,5% djevojčica jednom tjedno, 11,3% dječaka i 11,2% djevojčica nekoliko puta mjesečno, dok 20,9% dječaka i 16,6% djevojčica niti jednom nisu slušali radio u mjesec dana.

Tradicionalni mediji polako iščezavaju iz života djece što su potvrdili i rezultati ovog istraživanja. Naime, istraživanje je pokazalo da je tijekom mjesec dana 8,8% učenika svakodnevno čitalo novine, njih 13,6% je to činilo nekoliko puta tjedno, 16,5% jednom tjedno, 15,8% nekoliko puta mjesečno, dok 34,3% učenika niti jednom u mjesec nije čitalo novine. Navike djevojčica i dječaka pokazuju da je 11,6% dječaka i 5,7% djevojčica svakodnevno u mjesec dana čitalo novine, 16,1% dječaka i 10,9% djevojčica je to činilo nekoliko puta tjedno, 17,6% dječaka i 15,4% djevojčica jednom tjedno, 15,3% dječaka i 16,4% djevojčica nekoliko puta mjesečno, dok 30,2% dječaka i 38,7% djevojčica niti jednom u mjesec dana nije čitalo novine. Navedeni rezultati pokazali su da postoji statistički značajna razlika u navikama čitanja novina između djevojčica i dječaka. Konkretno, dječaci značajno češće čitaju novine u odnosu na djevojčice ($t= 3.58$, $ss=998$, $p<0.01$).

U odnosu na učenike u brojnim drugim hrvatskim gradovima, učenici u Gradu Zagrebu imaju veći izbor kazališta i kina. No, to ne znači da djeca to zaista i koriste. Naime, iako su se u upitniku tražile navike učenika u posljednjih mjesec dana od trenutka provođenja istraživanja, rezultati su pokazali da djeca vrlo rijetko odlaze u kino ili kazalište. Da niti jednom u posljednjih mjesec dana nisu bili u kazalištu priznalo je čak 60% učenika osmih razreda, dok je njih 32% priznalo da nisu bili u kinu. Rezultati pokazuju da dječaci značajno češće idu u kino ($t=2.57$, $ss= 998$, $p=0.01$) od djevojčica. Naime, tijekom mjesec dana 30,1% dječaka i 34,1% djevojčica niti jednom nisu bili u kinu, dok 63,9% dječaka i 55,8% djevojčica niti jednom nisu bili u kazalištu.

Čak je i knjiga rijetko prisutna u životima djece pa i za vrijeme trajanja nastave kada se od djece očekuje da barem čitaju lektiru iz Hrvatskoga jezika. Rezultati su pokazali da je tijekom mjesec

dana 9% zagrebačkih učenika svakodnevno čitalo knjigu, njih 14,4% je to činilo nekoliko puta tjedno, 11,4% jednom tjedno, 35,4% nekoliko puta mjesečno, a čak 19,5% učenika niti jednom u mjesec dana nije čitalo knjigu. Istraživanje je pokazalo da su djevojčice puno aktivnije u čitanju knjiga ($t=3.95$, $ss=998$, $p<0.01$). Naime, u mjesec dana svakodnevno je knjigu čitalo 5,8% dječaka i 12,6% djevojčica, 10,4% dječaka i 18,8% djevojčica je čitalo knjigu nekoliko puta tjedno, 11,9% dječaka i 10,9% djevojčica jednom tjedno, 36,2% dječaka i 34,5% dječaka nekoliko puta mjesečno, dok 24,8% dječaka i 13,8% djevojčica niti jednom u posljednjih mjesec dana nisu čitali knjigu.

Iako su rezultati istraživanja pokazali da učenici osmih razreda imaju pristup te često koriste medije, to nužno ne znači i da posjeduju visoku razinu znanja o medijima. U nastavku rada analizirano je medijsko znanje učenika osmih razreda.

7.4.2. Znanje o medijima

Za osnovnu razinu medijske pismenosti, prije svega za analizu i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja, nužno je posjedovanje temeljnog znanja o medijima (njihove povijesti, karakteristika, korištenja i stvaranja sadržaja). Istraživanje je pokazalo da dječaci i djevojčice imaju podjednaka znanja o medijima ($t=1.16$, $ss=998$, $p>0.05$).

Tablica 24. Zaokruži na što sve pomisliš kada netko kaže „masovni mediji“ (N=998)

	Dječaci (N=521)		Djevojčice (N=477)		Ukupno (N=998)	
	f	%	f	%	f	%
Novine	408	78,3	363	76,1	771	77,3
Knjiga	55	10,6	41	8,6	96	9,6
Računalo	318	61,0	304	63,7	622	62,3
Televizija	476	91,4	447	93,7	923	92,5
Film	160	30,7	134	28,1	294	29,5
Mikrofon	41	7,9	32	6,7	73	7,3
Zvučnici	38	7,3	32	6,7	70	7,0
Tablet	153	29,4	161	33,8	314	31,5
Mobitel	243	46,6	269	56,4	512	51,3
Igrača konzola	70	13,4	10	2,1	80	8,0
Plakat	109	20,9	84	17,6	193	19,3
Radio	322	61,8	267	56,0	589	59,0
Projektor	40	7,7	27	5,7	67	6,7
Internet	294	56,4	300	62,9	594	59,5

Prema Oxfordskom rječniku (Chandler, Munday, 2011: 257) masovna komunikacija podrazumijeva izradu i raspačavanje poruka i kulturnih oblika (poput vijesti, informacija, zabave i oglašavanja) velikoj, raspršenoj i heterogenoj publici. Pritom se pod medijima podrazumijevaju „televizija, radio, kino, novine, magazini, najprodavanije knjige, audio CD-i, DVD-i i internet“ (Chandler, Munday, 2011: 257). U ovoj su disertaciji pod masovnim medijima podrazumijevani mediji navedeni u Zakonu o medijima. Naime, prema Zakonu o medijima (NN 59/04, NN 84/11, NN 81/13, čl. 2), mediji su

„novine i drugi tisak, radijski i televizijski programi, programi novinskih agencija, elektroničke publikacije, teletekst i ostali oblici dnevnog ili periodičnog objavljivanja urednički oblikovanih programskih sadržaja prijenosom zapisa, glasa, zvuka ili slike. Mediji nisu knjige, udžbenici, bilteni, katalozi ili drugi nositelji objavljivanja informacija koji su namijenjeni isključivo obrazovnom, znanstvenom i kulturnom procesu, oglašavanju, poslovnoj komunikaciji, radu trgovačkih društava, zavoda i ustanova, udruga, političkih stranaka, vjerskih i ostalih organizacija, školska glasila, 'Narodne novine' Republike Hrvatske, službena glasila jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave i ostala službena priopćenja, plakati, letci, prospekti i transparenti, te video stranice bez žive slike i druge besplatne obavijesti, osim ako ovim Zakonom nije drukčije propisano.“

Učenici o vrstama medija uče u petom razredu osnovne škole, kao što je detaljno objašnjeno u teorijskom dijelu rada. To znači da bi svi učenici u osmom razredu trebali znati što se sve smatra medijima, a što ne. Rezultati istraživanja pokazali su da je 92,5% zagrebačkih učenika prepoznalo televiziju, 77,3% novine, 59% radio, a 59,5% internet kao masovni medij. Međutim, jako puno učenika medijima smatraju pogrešno i uređaje pomoću kojih se pristupa pojedinim medijima. Tako je čak 62,3% učenika navelo računalo kao masovni medij, 51,3% mobitel, 31,5% tablet, a bilo je čak i onih koji su među masovne medije uvrstili zvučnike, projektor i mikrofoni (vidi Tablicu 24). Rezultati su pokazali da u prepoznavanju medija ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica ($t=0.56$, $ss=997$, $p>0.05$).

Prema rezultatima istraživanja učenici osmih razreda, prema vlastitoj procjeni, nedovoljno poznaju masovne medije. Naime, zagrebački učenici osmih razreda procjenjuju da najveće znanje imaju o internetu (prosječna ocjena 4,41) i televiziji (4,17), dok najmanje znanja posjeduju o radiju (2,79) i novinama (2,80). Pritom dječaci procjenjuju da poznaju medije bolje od djevojčica ($t=3.72$, $ss=998$, $p<0.01$). Što se tiče samoprocjene vlastitoga znanja dječaci najslabije znanje iskazuju o radiju (2,86) i novinama (2,91), dok vrlo dobrim ocjenjuju znanje o televiziji (4,22), odnosno izvrsno znanje o internetu (4,50). U odnosu na dječake, djevojčice

slabijim ocjenama procjenjuju vlastito poznavanje medija. Najlošije znanje iskazuju o novinama (2,68), potom o radiju (2,73), dok vrlo dobrim ocjenjuju poznavanje televizije (4,12) i interneta (4,32).

Rezultati istraživanja pokazali su da dječaci i djevojčice podjednako procjenjuju da poznaju radio i televiziju, dok dječaci procjenjuju da poznaju novine ($t=4.01$, $ss=998$, $p<0.01$) i internet ($t=3.18$, $ss=998$, $p<0.01$) bolje od djevojčica.

Učenici osmih razreda na području Grada Zagreba nisu upoznati s osnovnim zakonskim propisima o sadržajima koji se objavljuju u medijima. Naime, svaki treći, odnosno na pojedina pitanja svaki četvrti učenik je odgovorio da ne zna što je zakonom dopušteno, odnosno zabranjeno činiti u medijima. S druge strane, osim što mnogo učenika nije upoznato s navedenim sadržajima, puno je njih netočno odgovorilo na postavljena pitanja. Tako je čak 20,9% učenika reklo da zakonom nije propisano što je dopušteno oglašavati, 12,6% učenika smatra da je zakonom dopušteno u medijima prikazivati žene i muškarce na ponižavajući način, 23,3% učenika je reklo da zakoni ne propisuju vrstu sadržaja koji se smiju, odnosno ne smiju prikazivati u medijima (poput nasilnih sadržaja), dok 26,4% učenika smatra da zakonom nije zabranjeno preuzimanje filmova i glazbe s interneta.

Tablica 25. Poznavanje medija – samoprocjena učenika (N=1000)

	Novine						Radio						Televizija						Internet					
	Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nedovoljno (1)	59	11,3	68	14,2	127	12,7	53	10,2	74	15,5	127	12,7	5	1,0	6	1,3	11	1,1	5	1,0	7	1,5	12	1,2
Dovoljno (2)	113	21,6	130	27,2	243	24,3	157	30,0	131	27,4	288	28,8	20	3,8	21	4,4	41	4,1	16	3,1	14	2,9	30	3,0
Dobro (3)	196	37,6	187	39,1	383	38,3	167	32,0	148	31,0	315	31,5	78	14,9	79	16,5	157	15,7	40	7,6	43	9,0	83	8,3
Vrlo dobro (4)	104	19,9	75	15,7	179	17,9	99	19,0	98	20,5	197	19,7	191	36,6	183	38,3	374	37,4	124	23,7	175	36,6	299	29,9
Izvršno (5)	50	9,6	18	3,8	68	6,8	46	8,8	27	5,6	73	7,3	228	43,7	189	39,5	417	41,7	337	64,6	239	50,0	576	57,6
Ukupno	522	100	478	100	1000	100	522	100	478	100	1000	100	522	100	478	100	1000	100	522	100	478	100	1000	100

Tablica 26. Upoznatost s načinom na koji zakoni reguliraju medije (N=1000)

	Da						Ne						Ne znam					
	Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Je li zakonom propisano što je sve dopušteno oglašavati?	263	50,4	182	38,1	445	44,5	105	20,1	104	21,8	209	20,9	154	29,5	192	40,2	346	34,6
Je li zakonom propisano kada mediji moraju zaštititi identitet djece?	332	63,6	322	67,4	654	65,4	53	10,2	33	6,9	86	8,6	137	26,2	123	25,7	260	26,0
Je li zakonom dopušteno prikazivati žene i muškarce na ponižavajući način?	77	14,8	49	10,3	126	12,6	300	57,5	288	60,3	588	58,8	145	27,8	141	29,5	286	28,6
Propisuju li zakoni vrstu sadržaja koje se smije, odnosno ne smije prikazivati u medijima (poput nasilnih sadržaja)?	220	42,1	177	37,0	397	39,7	135	25,9	98	20,5	233	23,3	167	32,0	203	42,5	370	37,0
Je li zakonom zabranjeno preuzimanje („skidanje“) filmova i glazbe s interneta?	304	58,2	268	56,1	572	57,2	139	26,6	125	26,2	264	26,4	79	15,1	85	17,8	164	16,4
Je li zabranjeno otvaranje profila na društvenim mrežama pod tuđim imenom?	303	58,0	301	63,0	604	60,4	112	21,5	87	18,2	199	19,9	107	20,5	90	18,8	197	19,7

Istraživanjem je analizirano i koliko učenici poznaju vrste i učestalost izlaženja medija, s naglaskom na novine i časopise, što detaljno uče u sklopu medijske kulture u osnovnoj školi. Istraživanje je pokazalo da većina učenika poznaje učestalost izlaženja pojedinih medija te da djevojčice točnije prepoznaju tip medija ($t=10.64$, $df=998$, $p<0.01$). Tako je čak 95,9% učenika znalo da *Jutarnji list*, odnosno 80,5% učenika da *Novi list* izlazi svakodnevno. Da je riječ o tjednicima, znalo je 64,2% učenika u slučaju *Glorije*, 60,5% u slučaju *Storyja* te 55% u slučaju *Globusa*. Čak 81,3% učenika, odnosno njih 78,4%, znalo je da su časopisi *Ok!* i *Teen* mjesečnici. Iako su *Teen* i *Ok!* namijenjeni tinejdžerima, pokazalo se da jedan dio učenika ne zna koliko često izlaze, naime to nije znalo 18,7% učenika za časopis *Ok!* te 21,6% učenika za časopis *Teen*. Pritom su s učestalošću izlaženja navedenih časopisa više upoznate djevojčice od dječaka (vidi Tablicu 27).

Tablica 27. Poznavanje učestalosti izlaženja medijskih sadržaja (N=984)

	Dječaci (N=506)		Djevojčice (N=478)		Ukupno (N=984)	
	f	%	f	%	f	%
Jutarnji list	475	93,9	469	98,1	944	95,9
Novi list	403	79,6	389	81,4	792	80,5
Globus	253	50,0	288	60,3	541	55,0
Story	291	57,5	304	63,6	595	60,5
Glorija	306	60,5	326	68,2	632	64,2
Ok!	339	67,0	461	96,4	800	81,3
Teen	318	62,8	453	94,8	771	78,4

Osim poznavanja vrsta medija s obzirom na učestalost njihova izlaženja, istraživanjem je analizirano i koliko učenici osmih razreda posjeduju znanja o različitim karakteristikama medija pri čemu su rezultati istraživanja pokazali da, unatoč tome što su istraživanjem ispitivane osnovne i najvažnije stvari vezane uz masovne medije, učenici osmih razreda nisu pokazali zavidnu razinu znanja o medijima. Pritom su rezultati pokazali da dječaci i djevojčice imaju podjednaka znanja o medijima ($t=1.16$, $ss=998$, $p>0.05$). Razlike između djevojčica i dječaka uočene su na dvije tvrdnje. Pokazalo se da djevojčice češće znaju da prvi film nije snimio Nikola Tesla ($t=4.37$, $ss=998$, $p<0.01$), a dječaci češće znaju filmske žanrove ($t=3.55$, $ss=998$, $p<0.01$). Rezultati istraživanja pokazali su da je za tvrdnju „ako na društvenim mrežama uvrijedi prijatelja ili prijateljicu, moj prijatelj ne može biti kažnjen“ 21% učenika reklo da se s tvrdnjom slaže, dok je njih 31,5% priznalo da ne znaju odgovor na pitanje. Istraživanje je pokazalo i da čak 32,7% učenika smatra da „svaka reklama na televiziji i radiju ne mora biti jasno označena da znamo da je to reklama“, a čak 21,5% učenika je reklo da ne znaju mora li reklama biti jasno

označena kao takva. Zanimljivo je da čak 67,5% učenika smatra da je radio besplatan medij, dok njih 66,9% ne zna što je naklada, odnosno tiraža. Među tvrdnjama u upitniku, učenici su pokazali najbolje znanje o tome da informacije na Wikipediji nisu uvijek točne te da nije dobro dijeliti lozinke svojih profila na društvenim mrežama s najbližim prijateljima. Iako se u hrvatskim školama puno govori o *cyberbullyingu*, svaki četvrti učenik nije znao što taj termin znači. Pokazalo se i da učenici ne znaju razliku između javne i komercijalne televizije. Naime, 21,7% učenika se složilo s tvrdnjom da je HRT komercijalna televizija, dok je njih 38,1% reklo da ne zna. Čak 35% učenika je reklo da ne znaju smiju li se otkriti informacije o djetetu mlađem od 14 godina koje je sudjelovalo u nesreći, dok je njih 26,4% reklo da ne znaju tko je snimio prvi film iako je upravo filmu posvećen najveći broj sadržaja medijske kulture (za detaljnije rezultate vidi Tablicu 28). Bez posjedovanja temeljnog znanja o medijima i njihovim karakteristikama nemoguće je očekivati od učenika da budu odgovorni korisnici medija koji će na kritičan način pristupiti i vrjednovati različite medijske sadržaje.

Tablica 28. Poznavanje karakteristika medija (N=1000)

	Da						Ne						Ne znam					
	Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
HRT je komercijalna televizija.	116	22,2	101	21,1	217	21,7	226	43,3	176	36,8	402	40,2	180	33,5	201	42,1	381	38,1
U medijima se ne smiju razotkrivati podaci djece mlađe od 14 godina kada se izvještava o nesrećama.	251	48,1	244	51,0	495	49,5	86	16,5	72	15,1	158	15,8	177	36,0	170	34,0	347	35,0
Prvi film u povijesti snimio je Nikola Tesla.	12	2,3	0	0	12	1,2	398	76,2	326	68,2	724	72,4	112	21,5	152	31,8	264	26,4
Ako na društvenim mrežama uvrijedi prijatelja ili prijateljicu, moj prijatelj ne može biti kažnjen.	107	20,5	103	21,5	210	21,0	263	50,4	212	44,4	475	47,5	152	29,1	163	34,1	315	31,5
Svaka reklama na televiziji i radiju mora biti jasno označena da znamo da je to reklama.	232	44,4	226	47,3	458	45,8	192	36,8	135	28,2	327	32,7	98	18,8	117	24,5	215	21,5
Naklada ili tiraža je tiskani broj primjeraka nekih novina koji ovisi o broju kupaca.	123	23,6	90	18,8	213	21,3	62	11,9	55	11,5	117	11,7	337	64,6	332	69,5	669	66,9
Radio je besplatni medij.	341	65,3	334	69,9	675	67,5	92	17,6	53	11,1	145	14,5	89	17,0	91	19,0	180	18,0
Animirani, dokumentarni i igrani film su vrste filmskih rodova (žanrova).	414	79,3	421	88,1	835	83,5	37	7,1	19	4,0	56	5,6	71	13,6	38	7,9	109	10,9
Cyberbullying je pojam kojim se označava dobro poznavanje novih medija.	27	5,2	18	3,8	45	4,5	392	75,1	338	70,7	730	73,0	103	19,7	122	25,5	225	22,5
Informacije koje pronađem na internetu smijem koristiti bez navođenja izvora.	171	32,8	128	26,8	299	29,9	226	43,3	224	46,9	450	45,0	125	23,9	126	26,4	251	25,1
Informacije na Wikipediji su uvijek točne.	59	11,3	30	6,3	89	8,9	427	81,8	427	89,3	854	85,4	36	6,9	21	4,4	57	5,7
Dobro je dijeliti lozinke svojih profila na društvenim mrežama, online igrama itd. s najbližim prijateljima.	33	6,3	13	2,7	46	4,6	458	87,7	452	94,6	910	91,0	31	5,9	13	2,7	44	4,4

7.4.3. Analiza i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja

Pri definiranju medijske pismenosti mnogi autori (Potter, 2014; Scheibe, Rogow, 2012; Bulger, 2012; Pérez -Tornero i sur., 2010; Žitinski, 2009; Macedo, Steinberg, 2007; Silverblatt, 2001; Pungente, 1996) naglašavaju važnost analiziranja i kritičkog promišljanja o medijskim sadržajima. Ključno za kritičko razumijevanje je prije svega znanje o medijima, ali i iskustvo korištenja medija. Naime, netko tko ne koristi medije i ne zna ništa o njima, njihovim karakteristikama, utjecaju, načinu na koji nastaju medijski sadržaji ne može na pravilan način kritički promišljati o njima. Istraživanje je pokazalo da djevojčice više analiziraju i kritički vrjednuju medije ($t=5.05$, $ss=998$, $p<0.01$).

Poznavanje medija, odnosno povjerenje u informacije koje se prenose putem medija, jedan je od pokazatelja kritičkog promišljanja o medijima. Istraživanjem smo htjeli analizirati koliko djeca vjeruju informacijama koje dobivaju iz medija, odnosno koliko smatraju da su informacije koje dobivaju iz različitih vrsta medija (ne)pouzdana. Prema istraživanju dječaci u odnosu na djevojčice više vjeruju u pouzdanost informacija iz medija ($t=2.28$, $ss= 998$, $p<0.05$).

Tablica 29. Pouzdanost informacija koje nude pojedini mediji (N=1000)

	N	M	SD
Dječaci	522	14,60	2,42
Djevojčice	478	14,26	2,29

Rezultati su pokazali i da učenici osmih razreda na području Grada Zagreba smatraju da su informacije s interneta (3,36) najmanje pouzdane, odnosno njihova je procjena da su one niti pouzdane niti nepouzdana, dok je povjerenje u ostale medije gotovo identično. Naime, učenici osmih razreda procjenjuju da su informacije koje donose radio (3,76), televizija (3,73) i novine (3,60) uglavnom pouzdane (vidi Tablicu 30). Informacije u novinama, na radiju i na internetu dječaci i djevojčice smatraju podjednako pouzdanima. U odnosu na djevojčice, dječaci više smatraju da su informacije na televiziji pouzdane ($t=2.77$, $ss=998$, $p<0.01$).

Tablica 30. Pouzdanost informacija koje nude pojedini mediji - razlike između djevojčica i dječaka
(N=1000)

	Spol	N	Mean	Std. devijacija	t	Ss	P
Novine	Muški	522	3,64	,843	1,735	998	,083
	Ženski	478	3,55	,788			
Radio	Muški	522	3,77	,785	,581	998	,561
	Ženski	478	3,74	,712			
Televizija	Muški	522	3,80	,885	2,770	998	,006
	Ženski	478	3,65	,819			
Internet	Muški	522	3,39	1,034	1,160	998	,246
	Ženski	478	3,32	,938			

Od svih medija, najveći broj učenika je za informacije koje donosi radio istaknulo da smatraju da su u potpunosti, odnosno uglavnom pouzdane. Tako se izjasnilo 73,8% učenika osmih razreda, dok ih 20,3% učenika smatra niti pouzdanima niti nepouzdanima, a 5,9% u potpunosti, odnosno uglavnom nepouzdanima. Vrlo su slični i rezultati o pouzdanosti informacija u novinama. Čak 66,4% učenika smatra da su u potpunosti, odnosno uglavnom pouzdane, njih 27,4% smatra da nisu niti pouzdane niti nepouzdate, dok 9,8% učenika smatra da su u potpunosti, odnosno uglavnom nepouzdate. Njih 23,8% smatra da informacije iz novina nisu niti pouzdane niti nepouzdate. Odgovori učenika osmih razreda pokazuju da 13,3% učenika smatra da su informacije s interneta u potpunosti, odnosno njih 30,6% smatra da su uglavnom pouzdane. Njih 2,7% smatra da su u potpunosti, odnosno 16% da su uglavnom nepouzdate, dok 37,4% učenika smatra da nisu niti pouzdane niti nepouzdate. Što se tiče televizije, čak 68,3% ispitanika smatra da su informacije s televizije u potpunosti, odnosno uglavnom pouzdane, njih 24,9% smatra da su niti pouzdane niti nepouzdate, dok 6,8% ispitanika smatra da su u potpunosti, odnosno uglavnom nepouzdate. U odnosu na djevojčice, dječaci više smatraju da su informacije na televiziji pouzdane ($t=2.77$, $ss=998$, $p<0.01$).

Tablica 31. Pouzdanost informacija koje nude mediji (N=1000)

	Novine						Radio						Televizija						Internet					
	Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
U potpunosti nepouzdana	19	3,6	10	2,1	29	2,9	11	2,1	7	1,5	18	1,8	15	2,9	11	2,3	24	2,4	15	2,9	12	2,5	27	2,7
Uglavnom nepouzdana	31	5,9	38	7,9	69	6,9	24	4,6	17	3,6	41	4,1	24	4,6	20	4,2	44	4,4	92	17,6	68	14,2	160	16,0
Niti pouzdane niti nepouzdana	107	20,6	131	27,4	238	23,8	97	18,6	106	22,1	203	20,3	103	19,7	145	30,3	248	24,9	167	32,0	207	43,3	374	37,4
Uglavnom pouzdane	328	62,8	278	58,2	606	60,6	333	63,8	311	65,1	644	64,4	286	54,8	249	52,1	535	53,6	169	32,4	137	28,7	306	30,6
U potpunosti pouzdane	37	7,1	21	4,4	58	5,8	57	10,9	37	7,7	94	9,4	94	18,0	53	11,1	147	14,7	79	15,1	54	11,3	133	13,3
Ukupno	522	100	478	100	1000	100	522	100	478	100	1000	100	522	100	478	100	1000	100	522	100	478	100	1000	100

Tablica 32. Jesi li ikad pri korištenju medija (primjerice prilikom gledanja televizije) pomislio/pomislila sljedeće (N=1000)

	Da						Ne						Ne znam					
	Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
„Ovo bi više boljelo u stvarnom životu.“	370	70,9	340	71,1	710	71,0	64	12,3	48	10,0	112	11,2	88	16,9	90	18,8	178	17,8
„Ovo je napravljeno kako bih pomislio/pomislila da je pušenje cool.“	131	25,1	122	25,5	253	25,3	299	57,3	248	51,9	547	54,7	92	17,6	108	22,6	200	20,0
„Ovo je zapravo oglas, iako je napravljen na način da ne izgleda tako.“	283	54,2	228	47,7	511	51,1	114	21,8	129	27,0	243	24,3	125	23,9	121	25,3	246	24,6
„Ovako ta osoba ne izgleda u stvarnom svijetu.“	391	74,9	406	84,9	797	79,7	77	14,8	30	6,3	107	10,7	54	10,3	42	8,8	96	9,6

Posljednjih se godina više nego ikad govori o promoviranju lažnih ideala ljepote u medijima zbog čega nerijetko žene i muškarci osjećaju pritisak da moraju postići određene ideale ljepote koji prije svega podrazumijevaju mršavost, zaobljene grudi i stražnjicu, glatku i sjajnu kosu, a kod muškaraca istaknute mišiće i torzo. Takvi prikazi i te kako utječu na djecu i adolescente. Istraživanja pokazuju da djevojčice već u dobi od šest godina pokazuju znakove nezadovoljstva tijelom i preferiraju mršaviju žensku figuru od njihove trenutne percipirane figure (Dittmar, Halliwell, Ive, 2006; Hayes, Tantleff-Dunn, 2010). Rezultati ovog istraživanja pokazali su da je 79,7% zagrebačkih učenika pri korištenju medija, primjerice prilikom gledanja televizije, pomislilo da osoba koju gledaju na televizijskom ekranu ne izgleda tako i u stvarnom svijetu što pokazuje da su učenici svjesni da se u medijima promoviraju modeli koji nisu stvarni. Pritom su rezultati pokazali da djevojčice češće u odnosu na dječake misle da osoba na televiziji ne izgleda tako u stvarnom svijetu ($t=4.51$, $ss= 998$, $p<0.01$).

Tablica 33. Jesi li ikad pri korištenju medija (primjerice prilikom gledanja televizije) pomislio/pomislila sljedeće – razlike između djevojčica i dječaka (N=1000)

	Spol	N	Mean	Std. devijacija	t	ss	p
„Ovo bi više boljelo u stvarnom životu.“	Muški	522	,59	,699	-,571	998	,568
	Ženski	478	,61	,663			
„Ovo je napravljeno kako bih pomislio/pomislila da je pušenje cool.“	Muški	522	-,32	,849	-1,089	998	,277
	Ženski	478	-,26	,840			
„Ovo je zapravo oglas, iako je napravljen na način da ne izgleda tako.“	Muški	522	,32	,811	2,234	998	,026
	Ženski	478	,21	,840			
„Ovako ta osoba ne izgleda u stvarnom svijetu.“	Muški	522	,60	,732	-4,510	998	,000
	Ženski	478	,79	,542			

Kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja podrazumijeva i svjesnost manipulativnih tehnika koje se koriste u medijima, od nametanja prikrivenih oglasa te lažnih, nestvarnih i gotovo nedostižnih ideala ljepote, do promoviranja neprimjerenih vrijednosti i banaliziranja nasilnih sadržaja. Istraživanje je pokazalo da je tek 51,1% učenika svjesno tzv. prikrivenih oglasa, odnosno oglasa koji su napravljeni na način da ne izgledaju kao oglasi. Pritom su rezultati pokazali značajne razlike između djevojčica i dječaka. Naime, dječaci češće misle da je nešto

oglas iako je napravljen na način da ne izgleda tako ($t=2.23$, $ss=998$, $p<0.05$). Rezultati istraživanja pokazali su i da učenici osmih razreda nisu upoznati s mogućnošću da se kroz različite medijske sadržaje medijskim korisnicima nameću različite životne vrijednosti. Tako je tek 25,3% učenika prilikom korištenja medija i medijskih sadržaja pomislilo da su sadržaji napravljeni na način da bi pomislili da je pušenje cool. Pritom su rezultati pokazali da ne postoji statistički značajna razlika u razmišljanjima između djevojčica i dječaka.

Mnogi stručnjaci upozoravaju i na brojne nasilne sadržaje u medijima kojima su djeca izložena od najranije dobi, a o čemu je više riječi bilo u teorijskom dijelu rada. Izloženost velikoj količini nasilnih sadržaja dovodi do navikavanja medijskih korisnika na nasilje, smanjuje se osjećaj empatije prema žrtvama nasilja, povećava se tolerancija na nasilje, a izloženost nasilju može dovesti i do imitiranja nasilja, ali i do doživljavanja svijeta puno opasnijim mjestom nego što on uistinu jest (Gerbner, Gross, 1976; Kunczik, Zipfel, 2006; Kanižaj, Ciboci, 2011). Stoga je važno vidjeti koliko su učenici osmih razreda svjesni da bi posljedice nasilja koje vide u medijima u stvarnom životu bile puno veće. Rezultati istraživanja pokazali su da je 71,4% učenika svjesno da bi nasilne scene koje vide u medijima u stvarnom životu boljele puno više pri čemu se pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika među djevojčicama i dječacima. No, rezultati pokazuju da svaki četvrti učenik osmog razreda toga nije svjestan.

7.4.4. Stvaranje medijskih sadržaja i komunikacija uz medije

Medijski pismene osobe aktivni su korisnici medija koje ujedno stvaraju medijski sadržaj. Stručnjaci smatraju da je znanje i mogućnost stvaranja medijskih sadržaja jedna od ključnih vještina medijske pismenosti. Razvojem medija, a osobito pojavom interneta, jednosmjerna komunikacija prerasla je u dvosmjernu u punom smislu te riječi i omogućila medijskim korisnicima ne samo jednostavnije reagiranje i komentiranje medijskih priloga, već i jednostavno stvaranje vlastitih sadržaja koje medijskim korisnicima omogućuju više nego ikad prije mogućnost ostvarivanja prava na izražavanje. Osobito je to važno kad su u pitanju djeca koju se, kao što su pokazala i istraživanja u Hrvatskoj (Miharija, Kuridža, 2010), rijetko pita za mišljenje o stvarima koje ih se tiču. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da mnogi učenici još uvijek nisu na najvišoj razini medijske pismenosti koja uključuje njihovo aktivno

sudjelovanje u stvaranju medijskih sadržaja, pritom nisu uočene razlike između dječaka i djevojčica ($t=1.85$, $ss=998$, $p>0.05$).

Zabrinjavajuće je da je tek 14,6% učenika osmih razreda u Zagrebu napisalo kratku vijest ili članak za novine pri čemu su to češće činile djevojčice od dječaka ($t=3,47$, $ss=998$, $p<0.01$). Učenici su puno aktivniji kada je u pitanju stvaranje vlastitih video ili audio sadržaja uz pomoć mobitela ili drugog uređaja. Istraživanje je pokazalo da je 57,3% učenika snimilo video snimku bilo koje vrste (film, crtani film i dr.), dok je 58,6% učenika snimilo audio snimku (glazbu, vijest, reportažu i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja pri čemu su u tome puno aktivnije djevojčice u odnosu na dječake ($t=5,91$, $ss=998$, $p<0.01$), što pokazuje da učenici u zagrebačkim školama istražuju i eksperimentiraju neovisno o predviđenom kurikulumu i nastavnim materijalima.

Tablica 34. Stvaranje medijskih sadržaja – razlike između djevojčica i dječaka (N=1000)

	Spol	N	Mean	Std. devijacija	t	ss	P																																																																																																																																
Napisali kratku vijest ili članak za novine	Muški	522	-,78	,627	-3,465	998	,001																																																																																																																																
	Ženski	478	-,62	,780				Napisali pismo medijima	Muški	522	-,86	,510	-,207	998	,836	Ženski	478	-,85	,523	Snimili video snimku bilo koje vrste (film, crtani film i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja	Muški	522	,15	,988	-,181	998	,856	Ženski	478	,16	,985	Snimili audio snimku bilo koje vrste (glazbu, vijest, reportažu i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja	Muški	522	,00	1,000	-5,914	998	,000	Ženski	478	,36	,930	Napravili blog na internetu	Muški	522	-,80	,595	-1,698	998	,090	Ženski	478	-,73	,678	Poslali ili primili e-mail	Muški	522	,71	,699	,357	998	,721	Ženski	478	,70	,717	Objavili komentar na internetskim portalima	Muški	522	,28	,959	3,098	998	,002	Ženski	478	,09	,996	Sudjelovali na društvenim mrežama	Muški	522	,80	,601	-2,942	998	,003	Ženski	478	,90	,439	Kreirali profil, stranice ili grupe na društvenim mrežama	Muški	522	,24	,969	,930	998	,353	Ženski	478	,18	,983	Tražili informacije o proizvodima i uslugama u medijima	Muški	522	,08	,995	-1,358	998	,175	Ženski	478	,17	,986	Gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / Slušali glazbu	Muški	522	,97	,261	-,194	998	,847	Ženski	478	,97	,245	Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj	Muški	522	,60	,800	,636	998	,525
Napisali pismo medijima	Muški	522	-,86	,510	-,207	998	,836																																																																																																																																
	Ženski	478	-,85	,523				Snimili video snimku bilo koje vrste (film, crtani film i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja	Muški	522	,15	,988	-,181	998	,856	Ženski	478	,16	,985	Snimili audio snimku bilo koje vrste (glazbu, vijest, reportažu i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja	Muški	522	,00	1,000	-5,914	998	,000	Ženski	478	,36	,930	Napravili blog na internetu	Muški	522	-,80	,595	-1,698	998	,090	Ženski	478	-,73	,678	Poslali ili primili e-mail	Muški	522	,71	,699	,357	998	,721	Ženski	478	,70	,717	Objavili komentar na internetskim portalima	Muški	522	,28	,959	3,098	998	,002	Ženski	478	,09	,996	Sudjelovali na društvenim mrežama	Muški	522	,80	,601	-2,942	998	,003	Ženski	478	,90	,439	Kreirali profil, stranice ili grupe na društvenim mrežama	Muški	522	,24	,969	,930	998	,353	Ženski	478	,18	,983	Tražili informacije o proizvodima i uslugama u medijima	Muški	522	,08	,995	-1,358	998	,175	Ženski	478	,17	,986	Gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / Slušali glazbu	Muški	522	,97	,261	-,194	998	,847	Ženski	478	,97	,245	Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj	Muški	522	,60	,800	,636	998	,525	Ženski	478	,57	,823								
Snimili video snimku bilo koje vrste (film, crtani film i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja	Muški	522	,15	,988	-,181	998	,856																																																																																																																																
	Ženski	478	,16	,985				Snimili audio snimku bilo koje vrste (glazbu, vijest, reportažu i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja	Muški	522	,00	1,000	-5,914	998	,000	Ženski	478	,36	,930	Napravili blog na internetu	Muški	522	-,80	,595	-1,698	998	,090	Ženski	478	-,73	,678	Poslali ili primili e-mail	Muški	522	,71	,699	,357	998	,721	Ženski	478	,70	,717	Objavili komentar na internetskim portalima	Muški	522	,28	,959	3,098	998	,002	Ženski	478	,09	,996	Sudjelovali na društvenim mrežama	Muški	522	,80	,601	-2,942	998	,003	Ženski	478	,90	,439	Kreirali profil, stranice ili grupe na društvenim mrežama	Muški	522	,24	,969	,930	998	,353	Ženski	478	,18	,983	Tražili informacije o proizvodima i uslugama u medijima	Muški	522	,08	,995	-1,358	998	,175	Ženski	478	,17	,986	Gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / Slušali glazbu	Muški	522	,97	,261	-,194	998	,847	Ženski	478	,97	,245	Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj	Muški	522	,60	,800	,636	998	,525	Ženski	478	,57	,823																				
Snimili audio snimku bilo koje vrste (glazbu, vijest, reportažu i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja	Muški	522	,00	1,000	-5,914	998	,000																																																																																																																																
	Ženski	478	,36	,930				Napravili blog na internetu	Muški	522	-,80	,595	-1,698	998	,090	Ženski	478	-,73	,678	Poslali ili primili e-mail	Muški	522	,71	,699	,357	998	,721	Ženski	478	,70	,717	Objavili komentar na internetskim portalima	Muški	522	,28	,959	3,098	998	,002	Ženski	478	,09	,996	Sudjelovali na društvenim mrežama	Muški	522	,80	,601	-2,942	998	,003	Ženski	478	,90	,439	Kreirali profil, stranice ili grupe na društvenim mrežama	Muški	522	,24	,969	,930	998	,353	Ženski	478	,18	,983	Tražili informacije o proizvodima i uslugama u medijima	Muški	522	,08	,995	-1,358	998	,175	Ženski	478	,17	,986	Gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / Slušali glazbu	Muški	522	,97	,261	-,194	998	,847	Ženski	478	,97	,245	Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj	Muški	522	,60	,800	,636	998	,525	Ženski	478	,57	,823																																
Napravili blog na internetu	Muški	522	-,80	,595	-1,698	998	,090																																																																																																																																
	Ženski	478	-,73	,678				Poslali ili primili e-mail	Muški	522	,71	,699	,357	998	,721	Ženski	478	,70	,717	Objavili komentar na internetskim portalima	Muški	522	,28	,959	3,098	998	,002	Ženski	478	,09	,996	Sudjelovali na društvenim mrežama	Muški	522	,80	,601	-2,942	998	,003	Ženski	478	,90	,439	Kreirali profil, stranice ili grupe na društvenim mrežama	Muški	522	,24	,969	,930	998	,353	Ženski	478	,18	,983	Tražili informacije o proizvodima i uslugama u medijima	Muški	522	,08	,995	-1,358	998	,175	Ženski	478	,17	,986	Gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / Slušali glazbu	Muški	522	,97	,261	-,194	998	,847	Ženski	478	,97	,245	Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj	Muški	522	,60	,800	,636	998	,525	Ženski	478	,57	,823																																												
Poslali ili primili e-mail	Muški	522	,71	,699	,357	998	,721																																																																																																																																
	Ženski	478	,70	,717				Objavili komentar na internetskim portalima	Muški	522	,28	,959	3,098	998	,002	Ženski	478	,09	,996	Sudjelovali na društvenim mrežama	Muški	522	,80	,601	-2,942	998	,003	Ženski	478	,90	,439	Kreirali profil, stranice ili grupe na društvenim mrežama	Muški	522	,24	,969	,930	998	,353	Ženski	478	,18	,983	Tražili informacije o proizvodima i uslugama u medijima	Muški	522	,08	,995	-1,358	998	,175	Ženski	478	,17	,986	Gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / Slušali glazbu	Muški	522	,97	,261	-,194	998	,847	Ženski	478	,97	,245	Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj	Muški	522	,60	,800	,636	998	,525	Ženski	478	,57	,823																																																								
Objavili komentar na internetskim portalima	Muški	522	,28	,959	3,098	998	,002																																																																																																																																
	Ženski	478	,09	,996				Sudjelovali na društvenim mrežama	Muški	522	,80	,601	-2,942	998	,003	Ženski	478	,90	,439	Kreirali profil, stranice ili grupe na društvenim mrežama	Muški	522	,24	,969	,930	998	,353	Ženski	478	,18	,983	Tražili informacije o proizvodima i uslugama u medijima	Muški	522	,08	,995	-1,358	998	,175	Ženski	478	,17	,986	Gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / Slušali glazbu	Muški	522	,97	,261	-,194	998	,847	Ženski	478	,97	,245	Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj	Muški	522	,60	,800	,636	998	,525	Ženski	478	,57	,823																																																																				
Sudjelovali na društvenim mrežama	Muški	522	,80	,601	-2,942	998	,003																																																																																																																																
	Ženski	478	,90	,439				Kreirali profil, stranice ili grupe na društvenim mrežama	Muški	522	,24	,969	,930	998	,353	Ženski	478	,18	,983	Tražili informacije o proizvodima i uslugama u medijima	Muški	522	,08	,995	-1,358	998	,175	Ženski	478	,17	,986	Gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / Slušali glazbu	Muški	522	,97	,261	-,194	998	,847	Ženski	478	,97	,245	Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj	Muški	522	,60	,800	,636	998	,525	Ženski	478	,57	,823																																																																																
Kreirali profil, stranice ili grupe na društvenim mrežama	Muški	522	,24	,969	,930	998	,353																																																																																																																																
	Ženski	478	,18	,983				Tražili informacije o proizvodima i uslugama u medijima	Muški	522	,08	,995	-1,358	998	,175	Ženski	478	,17	,986	Gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / Slušali glazbu	Muški	522	,97	,261	-,194	998	,847	Ženski	478	,97	,245	Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj	Muški	522	,60	,800	,636	998	,525	Ženski	478	,57	,823																																																																																												
Tražili informacije o proizvodima i uslugama u medijima	Muški	522	,08	,995	-1,358	998	,175																																																																																																																																
	Ženski	478	,17	,986				Gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / Slušali glazbu	Muški	522	,97	,261	-,194	998	,847	Ženski	478	,97	,245	Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj	Muški	522	,60	,800	,636	998	,525	Ženski	478	,57	,823																																																																																																								
Gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / Slušali glazbu	Muški	522	,97	,261	-,194	998	,847																																																																																																																																
	Ženski	478	,97	,245				Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj	Muški	522	,60	,800	,636	998	,525	Ženski	478	,57	,823																																																																																																																				
Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj	Muški	522	,60	,800	,636	998	,525																																																																																																																																
	Ženski	478	,57	,823																																																																																																																																			

Medijski pismenog korisnika karakterizira i komentiranje, odnosno reagiranje na medijske sadržaje slanjem pisama medijima, telefonskim pozivima ili komentiranjem na internetskim portalima. Istraživanje je pokazalo da je tek 7,1% učenika napisalo pismo medijima. Djeca su puno aktivnija na internetu, što i ne čudi s obzirom na učestalost korištenja tog medija, o čemu svjedoči podatak da je 59,4% učenika objavilo komentar na internetskim portalima. Pritom su dječaci češće objavili komentar na internetskim portalima u odnosu na djevojčice ($t=3,10$, $ss=998$ $p<0.01$). Međutim, kad je u pitanju stvaranje medijskih sadržaja, tek je 11,4% učenika napravilo vlastiti blog na internetu. Iako se pokazalo da učenici osmih razreda nisu aktivni u stvaranju medijskih sadržaja na internetu, čak 92,2% učenika naglasilo je da sudjeluju na društvenim mrežama, dok je 60,4% njih istaknulo da su kreirali profil, stranicu ili grupu na društvenim mrežama. Pritom su rezultati pokazali da djevojčice u odnosu na dječake češće sudjeluju na društvenim mrežama ($t=2,94$, $ss=998$, $p<0.01$).

Učenici osmih razreda često koriste elektroničku poštu kao oblik komunikacije. Naime, čak 85,1% učenika je priznalo da su poslali ili primili e-poštu pri čemu nisu uočene statistički značajne razlike između djevojčica i dječaka.

Tablica 35. Stvaranje medijskih sadržaja (N=1000)

	Da						Ne						Ne znam					
	Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno		Dječaci		Djevojčice		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Napisali kratku vijest ili članak za novine	57	10,9	89	18,6	146	14,6	462	88,5	386	80,8	848	84,8	3	0,6	3	0,6	6	0,6
Napisali pismo medijima (omiljenom časopisu, tel. emisiji itd.)	36	6,9	35	7,3	71	7,1	484	92,7	442	92,5	926	92,6	2	0,4	1	0,2	3	0,3
Snimili video snimku bilo koje vrste (film, crtani film i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja	298	57,1	275	57,5	573	57,3	222	42,5	200	41,8	422	42,2	2	0,4	3	0,6	5	0,5
Snimili audio snimku bilo koje vrste (glazbu, vijest, reportažu i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja	261	50,0	325	68,0	586	58,6	260	49,8	151	31,6	411	41,1	1	0,2	2	0,4	3	0,3
Napravili blog na internetu	51	9,8	63	13,2	114	11,4	470	90,0	414	86,6	884	88,4	1	0,2	1	0,2	2	0,2
Poslali ili primili e-mail	446	85,4	405	84,7	851	85,1	74	12,2	72	15,1	146	14,6	2	0,4	1	0,2	3	0,3
Objavili komentar na internetskim portalima	334	64,0	260	54,4	594	59,4	187	35,8	217	45,4	404	40,4	1	0,2	1	0,2	2	0,2
Sudjelovali na društvenim mrežama	469	89,8	453	94,8	922	92,2	52	10,0	24	5,0	76	7,6	1	0,2	1	0,2	2	0,2
Kreirali profil, stranice ili grupe na društvenim mrežama	322	61,7	282	59,0	604	60,4	197	37,7	195	40,8	392	39,2	3	0,6	1	0,2	4	0,4

7.4.5. Učenje o medijima u školi i kod kuće

Upitnikom je analizirano i od koga su učenici osmih razreda najviše naučili kako koristiti i promatrati medije i medijske sadržaje pri čemu su im bili ponuđeni sljedeći odgovori: roditelja, braće i sestara, drugih članova obitelji, nastavnika iz Hrvatskoga jezika, nastavnika iz Informatike, prijatelja, samostalno sam najviše naučio/naučila i nekog drugog (navesti koga). Na navedenom je pitanju učenicima bio omogućen izbor većeg broja odgovora zbog čega je zabilježen čak 1801 odgovor.

Tablica 36. Osoba od koje su učenici osmog razreda najviše naučili kako koristiti i promatrati medije i medijske sadržaje⁴⁰

	Dječaci		Djevojčice		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%
Roditelja	122	14,0	155	16,7	277	15,4
Braće i sestara	116	13,3	160	17,2	276	15,3
Drugih članova obitelji	38	4,4	38	4,1	76	4,2
Nastavnika iz Hrvatskoga jezika	12	1,4	19	2,0	31	1,7
Nastavnika iz Informatike	84	9,6	82	8,8	166	9,2
Prijatelja	161	18,5	204	21,9	365	20,3
Samostalno sam najviše naučio/naučila	333	38,2	268	28,8	600	33,3
Nekog drugog (navesti koga)	6	0,7	4	0,4	10	0,6

Istraživanje pokazuje da najveći broj učenika, njih 33,3%, smatra da su o medijima, kako ih koristiti i promatrati, najviše naučili samostalno. Iako u puno manjem postotku, na drugom su mjestu učenici izdvojili prijatelje. Naime, tako se izjasnilo 20,3% učenika. Njih 15,4% je istaknulo roditelje, a 15,3% istaknulo je braću i sestre kao osobe od kojih su najviše naučili o medijima. Koliko malu ulogu u tom procesu ima škola i učitelji u školi pokazuje podatak prema kojem je tek 9,2% učenika istaknulo nastavnike iz Informatike, odnosno njih 1,7% koji su istaknuli nastavnike iz Hrvatskoga jezika.

Istraživanjem nisu uočene razlike između djevojčica i dječaka. Čak 38,2% dječaka smatra da su o načinu na koji koristiti i promatrati medije i medijske sadržaje najviše naučili samostalno, dok je njih 18,5% izdvojilo prijatelje, 14% roditelje, 13,3% braću i sestre, 4,4% druge članove obitelji, 9,6% nastavnika iz Informatike, 1,4% nastavnika iz Hrvatskoga jezika, dok je 0,7% dječaka navelo neku drugu osobu, najčešće roditelje njihovih prijatelja. I 28,8% djevojčica

⁴⁰ Dana je mogućnost višestrukih odgovora.

smatra da su o načinu korištenja i promatranja medija najviše naučili samostalno, njih 21,9% istaknulo je prijatelje, 17,2% braću i sestre, 16,7% roditelje, 4,1% druge članove obitelji, 8,8% nastavnika iz Informatike, 2% nastavnika iz Hrvatskoga jezika, a 0,4% nekog drugog.

Budući da se djeca s medijima prvi put najčešće susreću u roditeljskom domu i da su roditelji ti koji djecu odgajaju i pripremaju za život u stvarnom svijetu, logično je pretpostaviti da roditelji imaju jednako važnu ulogu i u pripremanju djece za život s medijima i učenju svih onih pozitivnih i negativnih strana medija. Istraživanje je pokazalo da su s većinom djece, njih 60,9% ($\chi^2= 47.52$, $df=1$, $p<0.01$), roditelji razgovarali o pozitivnim i negativnim stranama medija. No, uočene su razlike među spolovima. Naime, istraživanje pokazuje da s djevojčicama roditelji puno češće razgovaraju o medijima i medijskim sadržajima. Tako se izjasnilo 70,3% učenica osmih razreda koje su sudjelovale u istraživanju. Istovremeno, da su s roditeljima razgovarali o medijima, njihovim pozitivnim i negativnim stranama, priznalo je 52,3% dječaka. Djeca koja su s roditeljima razgovarala o pozitivnim i negativnim stranama medija su više kritički nastrojena prema informacijama u medijima ($t=4.83$, $ss=998$, $p<0.01$). Pokazalo se i da su djeca koja su s roditeljima razgovarala o pozitivnim i negativnim stranama medija pokazala bolje poznavanje medija ($t=2.77$, $ss=998$, $p<0.01$), ali i da stvaraju više medijskih sadržaja ($t=4.18$, $ss=998$, $p<0.01$).

Tablica 37. Razgovor roditelja i djece o pozitivnim i negativnim stranama medija (N=1000)

	Dječaci		Djevojčice		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%
Da	273	52,3	336	70,3	609	60,9
Ne	249	47,7	142	29,7	391	39,1
Ukupno	522	100	478	100	1000	100

Mnogi znanstvenici, ali i svakodnevno iskustvo iz praktičnog života, ukazuju na to da se današnja djeca medijima koriste bolje od njihovih roditelja i da ponekad sama djeca uče roditelje kako koristiti internet, umjesto da je situacija obrnuta. To su pokazali i rezultati ovog istraživanja. Naime, na pitanje jesu li te roditelji naučili kako koristiti internet, čak 57,4% ($\chi^2= 21.90$, $df=1$, $p<0.01$) učenika osmih razreda, odnosno 63,4% dječaka i 50,8% djevojčica, reklo je da nisu. Uz navedeno je pitanje tridesetak učenika nadopisalo da su oni podučavali roditelje, a ne roditelji njih. Nadalje, istraživanje je pokazalo da djeca općenito smatraju da se današnja djeca bolje služe internetom od odraslih, tako se izjasnilo čak 94,2% djece.

Tablica 38. Jesu li te roditelji podučili kako koristiti internet (N=1000)

	Dječaci		Djevojčice		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%
Da	191	36,6	235	49,2	426	42,6
Ne	331	63,4	243	50,8	574	57,4
Ukupno	522	100	478	100	1000	100

Da bi djeca odrasla u razumne i mudre korisnike medijskih sadržaja moraju uz sebe imati medijski pismene roditelje koji će djecu podučiti kako na pravilan način koristiti medije, a osobito kako masovne medije iskoristiti u obrazovne svrhe. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da roditelji, kad su u pitanju mediji, djecu najčešće upozoravaju na negativne strane medija: ističu da su opasni, da ne prenose lijepe vijesti, da informacije koje prenose nisu uvijek istinite, da glumci nisu tako lijepi uživo, da postoje brojni lažni profili iza kojih se skrivaju pedofili. Uz navedeno, djeca su izjavila i da ih roditelji upozoravaju „da je internet loše mjesto i da me netko može ubiti ili silovati ne budem li pazila na informacije koje dijelim s ostatkom svijeta“, „da je internet pun napaljenih pedofila“. Djeca su istaknula i da ih roditelji često upozoravaju kako se ponašati na internetu, osobito na društvenim mrežama, koje informacije ne smiju objavljivati, da pripaze na objavu fotografija i video uradaka, da ne otvaraju reklame s internetskih stranica jer je vjerojatno riječ o virusima, da ne razgovaraju s nepoznatim ljudima, da se u slučaju da postanu žrtva odmah obrate roditeljima i nastavnicima, da se paze, osobito na Facebooku i da ne primaju zahtjeve od nepoznatih ljudi te da se ne nalaze s ljudima koje su upoznali preko interneta bez znanja roditelja. Od pozitivnih strana medija koje naglašavaju roditelji učenici su izdvojili da se uz medije može učiti, iz njih se mogu saznati različiti podaci i informacije iz cijeloga svijeta te da mediji omogućuju brz pristup informacijama.

Učenici se razlikuju u razmišljanju jesu li u školi trebali učiti više ili manje o korištenju medija i medijskih sadržaja ($\chi^2= 366.94$, $df=3$, $p<0.01$). Najveći broj učenika smatra da su u školi trebali više učiti o medijima i kako ih koristiti, dok najmanji broj učenika smatra da su trebali učiti manje. Naime, iako 41,2% učenika smatra da su u školi trebali više učiti o medijima, njih 37,1% smatra da su dovoljno učili o medijima, a čak 18,2% učenika je reklo da ne zna. Tek 3,5% učenika smatra da su u školi trebali manje učiti o medijima.

Tablica 39. Učenje o medijima u školi (N=1000)

	Dječaci		Djevojčice		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%
Manje	21	4,0	14	2,9	35	3,5
Više	215	41,2	197	41,2	412	41,2
Ni manje ni više	189	36,2	182	38,1	371	37,1
Ne znam	97	18,6	85	17,8	181	18,2
Ukupno	522	100	478	100	1000	100

Iako je u Hrvatskoj medijska kultura dio nastave Hrvatskoga jezika i iako bi upravo na tom predmetu učenici tijekom svoga obveznog osnovnoškolskog obrazovanja trebali najviše naučiti o medijima, i to svim vrstama medija, većina učenika osmih razreda, njih čak 54,7% izdvojilo je Informatiku kao predmet u školi na kojem su najviše učili o korištenju i promatranju medija i medijskih sadržaja. Zanimljivo je da su učenici prilikom isticanja osobe od koje su najviše naučili o medijima, tek u 9,2% slučajeva istaknuli nastavnika iz Informatike. Pritom treba naglasiti da se na satovima Informatike, od medija i medijskih sadržaja, isključivo poučava o internetu, ali ne i o ostalim medijima koji su, prema planu i programu, zastupljeni u nastavi Hrvatskoga jezika. Informatika je trenutačno izborni predmet u školama što znači da još uvijek svi učenici ne pohađaju satove Informatike, mnoge škole još uvijek nisu dovoljno opremljene za provedbu Informatike tako da postoji velika neujednačenost u provedbi u hrvatskim školama. Hrvatski jezik je kao predmet na kojem su najviše naučili o medijima najviše izdvojilo 28,4% učenika. Da se o medijima uči i na drugim predmetima pokazali su rezultati istraživanja prema kojima je 6,4% učenika izdvojilo Tehničku kulturu, a njih 5% sat razrednika. Pritom je potrebno istaknuti da su sami učenici, ali i kasnije nastavnici u sklopu polustrukturiranih dubinskih intervjua, naglasili da su na satovima razrednika često edukacije održavali školski pedagozi i psiholozi i to najčešće o sigurnosti na internetu i elektroničkom nasilju, osobito u onim školama i razredima u kojima su se pojavili slučajevi nasilja. U vrlo su malom broju učenici, njih 2,1%, izdvojili i druge predmete (Povijest, Njemački jezik, Matematiku, Vjeronauk, Kemiju, Biologiju, Fiziku, Zemljopis) pri čemu treba naglasiti da se radi tek o izdvojenim slučajevima što pokazuje da medijsko obrazovanje i te kako ovisi o entuzijazmu samih nastavnika te da o medijima djeca mogu učiti u sklopu drugih predmeta ako nastavnici pokažu volju i želju za tim. Zanimljivo je da su druge predmete učenici često označavali s napomenom da je riječ o tom predmetu samo zašto što oni nisu pohađali satove Informatike. Tek 1,7% učenika smatra da niti na jednom predmetu nisu učili o korištenju i promatranju medija i medijskih sadržaja.

Tablica 40. Na kojem predmetu u školi smatraš da si najviše učio/učila o korištenju i promatranju medija i medijskih sadržaja? (N=1024)⁴¹

	Dječaci		Djevojčice		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%
Informatika	281	54,8	279	54,6	560	54,7
Hrvatski jezik	142	27,7	149	29,2	291	28,4
Tehnička kultura	26	5,1	40	7,8	66	6,4
Sat razrednika	30	5,8	21	4,1	51	5,0
Engleski jezik	9	1,8	8	1,6	17	1,7
Drugi jezici (Povijest, Njemački jezik, Matematika, Vjeronauk, Kemija, Biologija, Fizika, Zemljopis)	14	2,7	8	1,5	22	2,1
Niti jedan	11	2,1	6	1,2	17	1,7
Ukupno	513	100	511	100	1024	100

Na pitanje što su sve naučili u školi o medijima, učenici su među prvih pet stvari većinom izdvajali negativne strane medija, pri čemu je najviše informacija koje su navodili bilo vezano uz internet kao medij što odgovora podatku o Informatici kao predmetu na kojem su najviše učili o medijima tijekom osnovnoškolskog obrazovanja. Sljedeći deskriptivni odgovori učenica i učenika opisuju sadržaj o glavnim temama:

- *Općenito znanje o medijima*

Što su mediji? Kako ih dijelimo? Koji su opasni? Dobre i loše strane, zanimljivosti o medijima. Kako koristiti medije? Povijest medija. Razlike između tradicionalnih i suvremenih medija. Njihove osobitosti, koji su najpouzdaniji, koji su najkorisniji. Oglašavanje u medijima. Prepoznavanje skrivenih poruka. Nužnost pretraživanja informacija iz većeg broja izvora. Kazalište. Kako mediji manipuliraju ljudima. Proces prenošenja informacija: pošiljalac-informacija-medij-primatelj. Obilježja novinarstva (vijesti, reportaže, intervjui, novinari).

- *Negativne strane medija*

Nisu često točne informacije. Nije sve kako se prikazuje na internetu. Glumci nisu savršeni kako se prikazuju. TV truje mozak. Često znaju objaviti neprimjerene sadržaje. Ono što objave nije uvijek istina. Znaju prostačiti. Većinom nisu istiniti. Ovisnost o medijima. Štete zdravlju.

⁴¹ Učenici su navodili i više od jednog predmeta.

- *Znanje o internetu*

Kako se služiti mailom i internetskim stranicama. Izrađivanje internetskih stranica i bloga. Korištenje tražilica, pravila ponašanja. Korisne internetske stranice. Brisanje povijesti pretraživanja, pronalaženje informacija na tražilicama, kopiranje poveznica, podizanje i preuzimanje sadržaja s interneta.

- *Elektroničko nasilje, sigurnost na internetu, negativne strane interneta*

Što je elektroničko nasilje? Kako ga spriječiti? Upozorenja o zaštiti na internetu (ne davati lozinke i osobne informacije, ne biti nasilan preko interneta, poštivati prava korisnika, ne izrađivati lažne profile, ne razgovarati i nalaziti se s nepoznatim ljudima, ne dodavati nepoznate ljude za prijatelje, izbjegavati sumnjive i pornografske stranice, paziti na sadržaje koji se objavljuju, ne provoditi previše vremena na internetu, ne gledati neprimjereni sadržaj). Zaštita od virusa.

- *Korištenje računala*

Korištenje računala i računalnih programa (word, excell). Programiranje (osnove).

- *Znanje o filmu*

Povijest filma, prvi filmovi, braća Lumiere. Filmske vrste, filmska izražajna sredstva, kadrovi i planovi. Tko sve sudjeluje u filmu. Zagrebačka škola crtanog filma.

- *Edukativna strana medija*

Internetski udžbenici. Odgovori i informacije koji se mogu naći na internetu. Upotrebljavati informacije u učenju. Edukativne internetske stranice. Kako medije koristiti pri pisanju zadaće.

Analiza odgovora koje su dali učenici osmih razreda pokazuje da je većina njih najčešće navodila upozorenja na različite negativne strane medija, prije svega interneta, dok je tek nekolicina njih istaknula one pozitivne. To ukazuje da i u školi, kao i roditelji u kućanstvima, upozoravaju puno češće na one negativne strane medija što nije dobro jer na medije ne treba isključivo gledati kao na prijetnju, već kao na nepresušni izvor kvalitetnih i edukativnih materijala.

7.5. Razine medijske pismenosti

Na početku ovog poglavlja objašnjeni su ključni problemi oko testiranja medijske pismenosti. Kao što je naglašeno, u ovoj je disertaciji korišten upitnik koji su osmislili EAVI i Danish Technological Institute, a uz pomoć kojeg su testirali medijsku pismenost punoljetnih osoba. Budući da upitnik nije bio prilagođen maloljetnicima niti hrvatskim prilikama, bile su potrebne određene izmjene koje su detaljno objašnjene na početku poglavlja. Kao i u izvornom upitniku, predvidjeli smo tri razine medijske pismenosti – osnovnu, srednju i naprednu.

Sukladno sastavnicama medijske pismenosti – pristup, znanje, analiza i kritičko vrjednovanje te stvaranje medijskih sadržaja – oblikovane su četiri skale. Svaka skala je izračunata kao jednostavna linearna kombinacija setova pitanja koja mjere različita područja mjerenja medijske pismenosti. Svaka skala sastojala se od različitog broja pitanja. U Tablici 41 prikazan je teoretski mogući raspon bodova za svaku skalu (minimalan i maksimalan broj bodova koji bi označavao koji bi bio rezultat kada bi frekvencija pojave nekog ponašanja bila najmanja do onoga kada bi frekvencija pojavljivanja nekog ponašanja bila maksimalna), te izmjereni raspon odgovora. Pritom su učenicima dodjeljivani negativni bodovi ukoliko su netočno odgovorili na pitanje, pozitivni bodovi za svaki točan odgovor, a nula bodova ukoliko su istaknuli da ne znaju odgovor na pitanje.

Tablica 41. Skale medijske pismenosti

Skala	Teoretski raspon		Opaženi raspon	
	Min	Max	Min	Max
Pristup medijima	15	75	29	75
Znanje o medijima	-23	54	11	44
Analiza i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja	-6	34	4	30
Stvaranje medijskih sadržaja	-12	12	-12	12

Potom su oblikovane granične vrijednosti za tri razine medijske pismenosti: osnovnu, srednju i naprednu. Razine su oblikovane s obzirom na empirijski kriterij, pri čemu 33,33% najnižih mogućih odgovora u teoretskom rasponu spada u osnovnu razinu medijske pismenosti, idućih 33,33% spada u srednju razinu, a 33,33% najviših mogućih odgovora spada u naprednu razinu. Pod osnovnom se razinom podrazumijeva da učenici imaju ograničen pristup medijima, da posjeduju osnovna znanja i vještine korištenja medija, ali i ograničenu sposobnost analize i kritičkog vrjednovanja medijskih sadržaja te da sami rijetko stvaraju medijske sadržaje. Srednja

razina medijske pismenosti pretpostavlja da pojedinac lako koristi medije, poznaje njihove funkcije i sposoban je uz pomoć medija odraditi i složenije radnje. Srednja razina medijske pismenosti podrazumijeva da u odnosu na osnovnu pojedinac ima pristup nešto većem broju medija, njegovo je znanje o medijima opsežnije, kao i mogućnost analiziranja, kritičkog vrjednovanja i stvaranja medijskih sadržaja. Pod naprednom razinom medijske pismenosti podrazumijeva se da učenici imaju mogućnost pristupa i korištenja različitih medija, da učenik posjeduje izvrsno znanje i vještine korištenja medijskih sadržaja, te da je sposoban analizirati i kritički vrjednovati medijske sadržaje te proizvoditi vlastite sadržaje.

Rezultati istraživanja pokazali su da, ako se gleda ukupna razina medijske pismenosti učenika osmih razreda, njih 60,5% posjeduje srednju razinu medijske pismenosti. Treba istaknuti i da se čak 39,5% učenika nalazi na naprednoj razini. Tome osobito doprinose prve dvije sastavnice medijske pismenosti – pristup te znanje o medijima. Analiziraju li se pojedinačni rezultati za djevojčice i dječake, rezultati istraživanja pokazali su da 54,9% dječaka posjeduje srednju razinu, a 44,9% dječaka naprednu razinu medijske pismenosti. Istodobno, rezultati su pokazali da 66,5% djevojčica posjeduje srednju razinu, a njih 33,5% naprednu razinu medijske pismenosti.

Učenici osmih razreda pokazali su da posjeduju visoku razinu medijske pismenosti što se tiče pristupa medijima i medijskim sadržajima. Naime, rezultati istraživanja pokazali su da (vidi Tablicu 42) čak 51,6% učenika posjeduje naprednu razinu medijske pismenosti, njih 47,3% srednju, a samo 1,1% osnovnu razinu. Usporedbom rezultata između djevojčica i dječaka, može se učiti kako dječaci posjeduju nešto veću razinu medijske pismenosti kad je u pitanju pristup medijima. Tako se čak 62% dječaka nalazi na naprednoj, a njih 37% na srednjoj razini medijske pismenosti, dok se istodobno 40,2% djevojčica nalazi na naprednoj, a njih 58,5% na srednjoj razini medijske pismenosti.

Tablica 42. Razine medijske pismenosti – pristup medijima (N=1000)

	Djevojčice		Dječaci		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%
Osnovna razina	6	1,3	5	1	11	1,1
Srednja razina	280	58,5	193	37	473	47,3
Napredna razina	192	40,2	324	62	516	51,6
Ukupno	478	100	522	100	1000	100

Istraživanjem su zabilježeni najbolji rezultati u području znanja o medijima. Naime, čak 51,9% učenika posjeduje naprednu razinu znanja o medijima, dok njih 48,1% posjeduje srednju razinu

znanja. Pritom nisu uočene veće razlike između djevojčica i dječaka. Naime, 50,4% djevojčica posjeduje naprednu, a njih 49,6% srednju razinu znanja. Istodobno, 53,2% dječaka posjeduje naprednu, a njih 46,8% srednju razinu znanja o medijima.

Tablica 43. Razine medijske pismenosti – znanje o medijima (N=999)

	Djevojčice		Dječaci		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%
Osnovna razina	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Srednja razina	237	49,6	244	46,8	481	48,1
Napredna razina	241	50,4	277	53,2	518	51,9
Ukupno	478	100	521	100	999	100

Dok je istraživanje pokazalo izvrsne rezultate u području pristupa i znanja o medijima, u budućnosti će se puno više pozornosti unutar medijskog obrazovanja morati posvetiti poticanju kritičkog vrjednovanja i stvaranja medijskih sadržaja među učenicima u osnovnoj školi. Naime, čak 72,1% učenika posjeduje srednju razinu medijske pismenosti u području analize i kritičkog vrjednovanja medijskih sadržaja, njih 26,8% posjeduje naprednu, a 1,1% osnovnu razinu medijske pismenosti. Ponovno nisu uočene razlike između djevojčica i dječaka (vidi Tablicu 44). Nedostatak vještina kritičkog vrjednovanja medijskih sadržaja olakšava medijske manipulacije o kojima je osobito bilo riječi u teorijskom dijelu rada.

Tablica 44. Razine medijske pismenosti – analiza i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja (N=1000)

	Djevojčice		Dječaci		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%
Osnovna razina	5	1,0	6	1,1	11	1,1
Srednja razina	345	72,2	376	72,0	721	72,1
Napredna razina	128	26,8	140	26,9	268	26,8
Ukupno	478	100	522	100	1000	100

Stvaranje medijskih sadržaja, kao što je istaknuto u teorijskom dijelu rada, smatra se jednom od najvažnijih sastavnica medijske pismenosti. Istraživanjem je zabilježeno 22,7% učenika na naprednoj razini stvaranja medijskih sadržaja, 63,6% na srednjoj te 13,7% učenika koji su posjedovali tek osnovnu razinu medijske pismenosti u pogledu stvaranja medijskih sadržaja. Detaljni rezultati po spolu pokazuju da 15,9% dječaka posjeduje osnovnu razinu, 62,1% srednju te 22% naprednu razinu medijske pismenosti, a vrlo je slična situacija zabilježena i kod djevojčica. Naime, po pitanju stvaranja medijskih sadržaja njih 11,3% posjeduje osnovnu, 75,3% srednju te 23,4% naprednu razinu medijske pismenosti.

Tablica 45. Razine medijske pismenosti – stvaranje medijskih sadržaja (N=1000)

	Djevojčice		Dječaci		Ukupno	
	f	%	f	%	f	%
Osnovna razina	54	11,3	83	15,9	137	13,7
Srednja razina	312	65,3	324	62,1	636	63,6
Napredna razina	112	23,4	115	22,0	227	22,7
Ukupno	478	100	522	100	1000	100

Iako je istraživanjem opovrgnuta postavljena hipoteza da će učenici posjedovati tek osnovnu razinu znanja o kritičkom vrjednovanju medijskih sadržaja i da su rezultati pokazali puno bolje stanje od očekivanog, navedeni rezultat pokazuje da je upravo u tom području u budućnosti potrebno usmjeriti više pozornosti i raditi maksimalno na poticanju razvoja kritičkog mišljenja među učenicima, ali ih i poticati da što više stvaraju vlastite medijske sadržaje, ne samo u zabavne, već i u edukativne i informativne svrhe. Budući da je medijska kultura obvezna samo tijekom obveznoga obrazovnog sustava, važno je da sva djeca do kraja školovanja posjeduju naprednu razinu medijske pismenosti jer su nakon toga u potpunosti prepuštena sama sebi.

7.6. Rasprava – testiranje medijske pismenosti učenika osmih razreda

U Hrvatskoj, osobito unutar kućanstava, postoji temeljni preduvjet za razvoj medijske pismenosti, a to prije svega podrazumijeva pristup medijima. Naime, nemoguće je raditi na medijskom opismenjivanju učenika ako oni pritom uopće nemaju mogućnosti koristiti određene medije. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici osmih razreda imaju pristup gotovo svim medijima u svojim kućanstvima, a većina njih čak i u svojoj sobi. Iako taj podatak otvara pitanje roditeljskog nadzora nad korištenjem medijskih sadržaja, što je u toj dobi i te kako potrebno, to s druge strane nameće nužnost izrade kvalitetnog programa medijskog opismenjivanja u hrvatskim školama. Iako se, kao što je ranije bilo navedeno, u mnogim istraživanjima medijske pismenosti ignoriraju tradicionalni mediji i naglasak se stavlja isključivo na nove, rezultati ovog istraživanja pokazali su da su i tradicionalni mediji, prije svega televizija, i dalje značajno prisutni u dječjim životima te je stoga nužno i njih uključiti u testiranja medijske pismenosti, kao što su istaknuli Giraldo Luque, Durán Becerra, Esteban Abengozar, Villegas Simón (2014: 11).

Upitnik koji je korišten u provedbi istraživanja u potpunosti je prilagođen dječjem uzrastu te sadržajima koji su dio programa medijske kulture unutar hrvatskoga obrazovnoga sustava. Najveća mana ovakvog načina mjerenja pismenosti je njegova subjektivnost (Hakkarainen, 2000; Phang, 2009 prema Vanwynsberghe, Paulussen, Verdegem, 2011: 697), odnosno činjenica da učenici na određenim pitanjima sami odgovaraju i procjenjuju razinu svog znanja i poznavanja određenih medija. Također, treba ponovno naglasiti da je istraživanje provedeno isključivo među učenicima osmih razreda u Gradu Zagrebu te se stoga rezultati istraživanja ne smiju generalizirati i poopćavati na sve učenike osmih razreda u Hrvatskoj.

Rezultati istraživanja pokazali su da učenicima nedostaju najosnovnija znanja poput prepoznavanja vrsta medija, ali i znanja o učestalosti njihova izlaženja. Mnogi učenici ne razlikuju masovne medije od uređaja kojima pristupaju medijskim sadržajima iako pritom sami procjenjuju vlastito znanje o internetu i televiziji vrlo visokim. Učenici su, osim toga, loše upoznati i s vlastitim pravima koja im pripadaju prema zakonima kad su u pitanju medijski sadržaji, ali i s najbanalnijim stvarima o kojima su učili tijekom osam godina unutar programa medijske kulture, poput imena osoba koje su snimile prvi film, ali i što je, primjerice, *cyberbullying*. Bez osnovnog znanja o medijima, nemoguće je očekivati zavidnu razinu analize i kritičkog vrjednovanja medijskih sadržaja. Stoga ne treba čuditi da učenici osmih razreda smatraju da su informacije iz medija uglavnom pouzdane, pri čemu najmanje vjeruju informacijama s interneta. Pokazalo se i da dječaci u odnosu na djevojčice više vjeruju u pouzdanost informacija iz medija. Rezultati istraživanja pokazali su da su dječaci i djevojčice podjednako kritički nastrojeni prema medijskim sadržajima. No, dok su učenici, primjerice, svjesni činjenice da osoba koju vide u medijima u stvarnosti vrlo vjerojatno ne izgleda tako te koje bi bile posljedice nasilnih sadržaja u stvarnom životu, tek je 51,1% učenika svjesno postojanja prikrivenih oglasa. Kada pak govorimo o stvaranju medijskih sadržaja, djeca većinom takve sadržaje stvaraju u zabavne svrhe, prije svega tu podrazumijevamo fotografije i audio vizualne materijale. Kreiranje drugih medijskih sadržaja, poput vijesti, izvještaja i bloga, ograničeno je tek na pojedince. A upravo je stvaranje sadržaja nešto što može dodatno potaknuti analizu i kritičko vrjednovanje sadržaja te je stoga nužno u budućim programima medijskog opismenjivanja snažan naglasak staviti na izradu kvalitetnih medijskih sadržaja, osobito u edukativne svrhe.

Želimo li stvoriti generacije medijski pismenih korisnika odgoj u tom smjeru mora započeti od najranije dobi, praktički od dječjih prvih susreta s medijima. Onog trenutka kada djeca počnu

gledati crtane filmove na televiziji, tabletu, računalu ili mobitelu ili zajedno s roditeljima slušati glazbu na radiju potrebno je s njima razgovarati o medijima, isticati njihove dobre i loše strane. Taj odgoj mora jednako biti zastupljen u odgojnim ustanovama poput vrtića, a još više u roditeljskim domovima, u protivnom će djeca u potpunosti biti prepuštena samima sebi. Naime, današnja su djeca često samouka kada su mediji u pitanju jer niti u školi niti u roditeljskom domu ne dobivaju dovoljno informacija i podrške.

Svi navedeni rezultati pokazali su da većina učenika na području Grada Zagreba posjeduje srednju razinu znanja o kritičkom razumijevanju medijskih sadržaja čime je opovrgnuta ranije postavljena hipoteza. To pokazuje da je trenutni model medijskog opismenjivanja u hrvatskim školama neadekvatan i da su nužne promjene ne samo sadržaja, već i pristupa. Naime, učenici su školu, odnosno nastavnike, stavili na posljednje mjesto kada ih se pitalo od koga su najviše naučili o medijima, a od svih su predmeta najviše istaknuli Informatiku. Navedeni rezultat pokazuje da učenici ne prepoznaju Hrvatski jezik kao predmet koji je namijenjen medijskom opismenjivanju učenika. Da bi se to u budućnosti promijenilo svakako je potrebno staviti veći naglasak na medijsku kulturu u nastavi Hrvatskoga jezika što prije svega podrazumijeva povećanje satnice, ne samo za medijsku kulturu, već i za nastavu Hrvatskoga jezika općenito.

8. VRJEDNOVANJE PROGRAMA MEDIJSKE KULTURE OD STRANE UČITELJA RAZREDNE NASTAVE I NASTAVNIKA HRVATSKOGA JEZIKA

Nakon provedbe prve dvije faze istraživanja – analize sadržaja nastavnih materijala iz Hrvatskoga jezika te testiranja medijske pismenosti učenika osmih razreda - u trećoj fazi istraživanja, metodom polustrukturiranoga dubinskog intervjua, analizirane su prednosti i nedostaci medijske kulture kao jedne od predmetnih sastavnica Hrvatskoga jezika iz perspektive učitelja razredne nastave i nastavnika Hrvatskoga jezika koji su zapravo nositelji programa medijske kulture u hrvatskim osnovnim školama. U istraživanju je sudjelovao jedan učitelj razredne nastave i jedan nastavnik Hrvatskoga jezika iz svake gradske četvrti Grada Zagreba, ukupno 17 učitelja razredne nastave i 16⁴² nastavnika Hrvatskoga jezika. Popis svih učitelja i nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju, kao i okvirna pitanja polustrukturiranoga dubinskog intervjua, nalaze se među prilogima, na kraju disertacije. Svi su intervjui snimani mobitelom i potom transkribirani za što je prethodno dobivena suglasnost svih učitelja i nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju.

U ovom dijelu istraživanja cilj je bio raspraviti s učiteljima i nastavnicima rezultate istraživanja provedenih u prve dvije faze, ali i istražiti koliko sati godišnje uistinu posvećuju medijskoj kulturi, što misle o sadržajima medijske kulture, o vlastitom medijskom znanju, koliko su zadovoljni postojećim kurikulumom medijske kulture te što bi izdvojili kao njegove dobre, a što loše strane. U ovoj su fazi istraživanja postavljena dva ključna istraživačka pitanja:

1. Jesu li učitelji razredne nastave i nastavnici Hrvatskoga jezika zadovoljni postojećim programom medijske kulture u hrvatskim osnovnim školama?
2. Smatraju li učitelji razredne nastave i nastavnici Hrvatskoga jezika postojeći model medijske kulture adekvatnim modelom medijskog opismenjivanja učenika u hrvatskim osnovnim školama?

Na temelju navedenih ciljeva i postavljenih ključnih istraživačkih pitanja, ovom se fazom istraživanja htjelo potvrditi ili opovrgnuti hipotezu da „postojeći model medijske kulture većina

⁴² Istraživanjem nije obuhvaćen niti jedan nastavnik iz gradske četvrti Gornji grad – Medveščak jer do trenutka predaje doktorske disertacije niti jedna škola koja se nalazi u navedenoj gradskoj četvrti nije odgovorila niti na jedan mail s molbom za uključivanje nastavnika u samo istraživanje.

učitelja razredne nastave i nastavnika Hrvatskoga jezika smatra adekvatnim modelom medijskog opismenjivanja učenika u hrvatskim osnovnim školama“.

8.1. Metoda polustrukturiranoga dubinskog intervjua

Metoda polustrukturiranoga dubinskog intervjua je kvalitativna metoda koja je pogodna za istraživanja kojima se žele utvrditi mišljenja i stavovi ispitanika (Boyce, Neale, 2006: 3) te se kao takva smatra vrlo kvalitetnim izvorom informacija (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić, Pološki Vokić, 2010: 111). „Dubinski intervjui su relativno nestrukturirani i opširni intervjui u kojemu ispitivač nastoji dobiti opširne, duboke i detaljne odgovore na postavljena pitanja.“ (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić, Pološki Vokić, 2010: 111) Karakteristika je polustrukturiranih intervjua fleksibilnost i izostanak potpune strukture intervjua (Edwards, Holland, 2013: 3), odnosno ispitivač posjeduje okvirna pitanja koja postavlja svim ispitanicima, ali redosljed i način postavljanja pitanja prilagođava samom razgovoru što ispitaniku daje veću mogućnost izražavanja na način koji njemu odgovara (Edwards, Holland, 2013: 29). Zbog velike važnosti ispitivača koji se treba prilagoditi osobi koju intervjuira i konkretnoj situaciji, Ana Tkalac Verčić, Dubravka Sinčić Ćorić i Nina Pološki Vokić (2010: 111) ističu da bi takva osoba trebala biti visokoobrazovana, komunikativna i stručna za temu o kojoj se provodi intervjui. Vrlo je važan i način postavljanja pitanja – ona moraju biti „jednostavno i jednoznačno postavljena, neutralna u tonu i uvažavati specifičnosti ispitanika, njegovog položaja u obitelji, grupi ili organizaciji“ (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić, Pološki Vokić, 2010: 111) te treba izbjegavati postavljati više pitanja odjednom (Turner, 2010: 758). S ciljem dobivanja što iskrenijih odgovora, najvažnije je stvaranje odnosa povjerenja između ispitivača i ispitanika (Kvale, 2006: 482), ali i osigurati ugodno okruženje za provođenje intervjua kako bi se ispitanik mogao opustiti i iskreno odgovarati na postavljena pitanja (DiCicco-Bloom, Crabtree, 2006: 316). Steinar Kvale (2006: 484) ističe da metodu intervjua karakterizira nadmoć ispitivača koji vodi čitav intervjui – on određuje temu, način postavljanja razgovara, vrijeme intervjuiranja; intervjui podrazumijeva jednosmjernu komunikaciju pri čemu isključivo ispitivač postavlja pitanja, uloge ispitivača i ispitanika ne mogu se zamijeniti; intervjui je instrument pomoću kojeg ispitivač dolazi do potrebnih informacija; ispitivač može prilikom intervjua manipulirati ispitanikom, a da on toga nije niti svjestan i na taj način može doći po potrebnih informacija.

Metoda intervjuiranja zahtijeva od ispitivača detaljnu pripremu što prije svega podrazumijeva da ispitivač mora (McNamara, 2009 prema Turner, 2010: 757) odabrati mirno mjesto za provođenje intervjua, objasniti ispitaniku svrhu intervjua i način na koji će štititi njegov identitet, odnosno informacije koje su dobivene intervjuom, objasniti ispitaniku oblik intervjua, koliko će razgovor trajati kao i kako ispitanik može kontaktirati ispitivača (ako će to htjeti), pitati ispitanika ima li kakvih pitanja prije samog intervjua te se unaprijed pripremiti za snimanje razgovora. Naime, radi što bolje interpretacije dobivenih odgovora, preporučuje se da se intervjui s ispitanicima snimaju diktafonom ili kamerom, uz njihovu prethodnu suglasnost, ali i da se prilikom samog intervjua vode bilješke kako bi interpretacija rezultata bila što kvalitetnija (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić, Pološki Vokić, 2010: 111). Kao i kod drugih kvalitativnih metoda, pri provedbi istraživanja treba paziti na pristranost ispitivača i ispitanika. Pristranost ispitivača može nastati izražavanjem mišljenja i stavova koje ispitanika mogu navesti na davanje neiskrenih odgovora te pogrešnim bilježenjem odgovora (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić, Pološki Vokić, 2010: 112). Kod ispitanika pristranost se javlja u odbijanju davanja određenih odgovora ili nenamjernim i namjernim iskrivljavanjem odgovora (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić, Pološki Vokić, 2010: 112).

8.2. Rezultati istraživanja – učitelji razredne nastave

U nastavku rada slijede odvojeni rezultati istraživanja provedenog među učiteljima razredne nastave i nastavnicima Hrvatskoga jezika. Budući da su sadržaji medijske kulture u nastavi Hrvatskoga jezika puno više zastupljeni u višim razredima osnovne škole, ali i da sami nastavnici Hrvatskoga jezika u višim razredima osnovne škole puno više vremena posvećuju medijskoj kulturi, od nastavnika Hrvatskoga jezika dobiveni su puno detaljniji i konkretniji odgovori o provođenju medijske kulture u osnovnoj školi u odnosu na učitelje razredne nastave.

Učitelji razredne nastave nositelji su medijske kulture i medijskog opismenjivanja učenika u nižim razredima osnovne škole. U nastavku rada slijede razmišljanja učitelja razredne nastave na području Grada Zagreba o prednostima i nedostacima programa medijske kulture u nižim razredima osnovne škole, kao i njihova mišljenja o rezultatima istraživanja provedenim među učenicima osmih razreda.

- *Definiranje medijske pismenosti. Karakteristike koje osobu čine medijski pismenom*

Istraživanje je pokazalo da učitelji razredne nastave različito shvaćaju pojam medijske pismenosti. Učitelji razredne nastave ključnom karakteristikom medijske pismenosti smatraju teorijsko poznavanje medija pri čemu najčešće pod time navode osnove o kazalištu i filmu (povijesni razvoj filma, vrste kadrova i žanrova). Jedna je učiteljica istaknula: „*Pod teorijskim znanjem podrazumijeva se i aktivno praćenje novina u filmskoj industriji.*“ (učiteljica razredne nastave 3⁴³). Učitelji ističu i da se medijski pismena osoba mora znati služiti tehnologijom, osobito kako bi došla do informacija koje su joj potrebne, neovisno o kojoj se vrsti medija govori. Tek manji broj učitelja smatra da medijski pismena osoba treba znati stvarati vlastite medijske sadržaje. Dapače, većina njih misli da „*stvaranje medijskih sadržaja nije važno za medijski pismenu osobu. Stvarati vlastite medijske sadržaje treba znati samo ona osoba koja se planira time profesionalno baviti.*“ (URN 1) Jedna je učiteljica medijski pismenu osobu definirala kao osobu „*koja oblike informacija i zabave ne usvaja samo iz knjige, već iz medija (elektronskih medija, novina, časopisa), osoba koja je aktivni konzument kulture*“ (URN 6).

- *Zadovoljstvo postojećim programom medijske kulture – učinkovitost u medijskom opismenjivanju učenika u osnovnoj školi*

Većina učitelja razredne nastave, njih 11, nije zadovoljna postojećim programom medijske kulture. Smatraju da je premalo zastupljena pri čemu u nastavnom procesu najviše pozornosti posvećuju filmu i kazalištu. Većina učitelja navodi i problem ocjenjivanja medijske kulture jer iz tog područja rijetko rade ispite tako da najčešće svim učenicima u razredu dodjeljuju petice. Ističu da ih i sami roditelji često pitaju što je to uopće medijska kultura i što se ocjenjuje unutar tog područja.

Na satovima medijske kulture gledaju filmove koje potom analiziraju s djecom. Učitelji razredne nastave ističu da oni, u odnosu na nastavnike Hrvatskoga jezika, imaju puno više slobode u nastavnom procesu, tako da ponekad medijsku kulturu obrađuju tijekom čitavog dana, osobito ako su taj dan gledali film. Većina učitelja razredne nastave medije koristi i na drugim satovima, poput Likovne kulture, Matematike i Prirode. No, jedan dio nastavnika

⁴³ U nastavku rada: URN.

naglašava da su „učionice loše tehnološki opremljene te kada želimo s učenicima pogledati film, moramo zamijeniti učionice s drugim kolegama u čijim učionicama postoje projektori“ (URN 7).

Svi učitelji razredne nastave jednom u polugodištu vode svoje učenike na kazališne predstave, a manji broj njih i u kino. Svi ističu da djeca odlaske u kazališta i kino jako vole jer ih roditelji rijetko vode. Većina učitelja jednom godišnje vodi učenike i u Muzej za umjetnost i obrt na projekcije filmova koje organizira udruga *Djeca susreću umjetnost* u sklopu projekta Sedmi kontinent. Učiteljima se sviđa navedeni projekt jer dobiju materijale s detaljnim pripremanjima pomoću kojih učenike pripremaju za navedeni film, ali i materijale za komentiranje i analiziranje nakon povratka s projekcije. Učitelji pohvaljuju i radionice u sklopu Kazališta lutaka, a na kojima djeca izrađuju lutke. Škole koje u blizini imaju aktivne Centre za kulturu blisko surađuju s njima. Primjerice, učiteljice koje rade na području Trešnjevke surađuju s Centrom za kulturu Trešnjevka te vode djecu na njihove projekcije filmova i razgovore s redateljima pri čemu je odabir filmova uvijek prilagođen dječjoj dobi. Koliko su kulturne aktivnosti u svakoj gradskoj četvrti važne pokazuje i primjer spomenute gradske četvrti Trešnjevka u kojoj učenici zbog blizine kazališta čak 4 do 6 puta godišnje idu u kazalište. Učitelji u drugim školama djecu najčešće vode u kazalište jednom u polugodištu prije svega iz financijskih razloga. Naime, osim ulaznice za kazalište, djeca plaćaju i prijevoz.

- *Sati posvećeni medijskoj kulturi*

Većina učitelja ističe da medijskoj kulturi posvećuje devet do deset sati godišnje koliko je i predviđeno nastavnim planom i programom Hrvatskoga jezika. No, među njima postoje i oni koji su prepoznali važnost medijske kulture te joj godišnje posvećuju i više od 20 sati. Najčešće je riječ o učiteljima koji s djecom izrađuju vlastite medijske sadržaje.

- *Mišljenje o predloženim kurikularnim promjenama u nastavi Hrvatskoga jezika*

Iako većina učitelja nije upoznata s detaljima kurikularne reforme, smatraju da je reforma i te kako potrebna. No, „prije provedbe reforme nužno je opremiti škole, kako tehnološki tako i s materijalima koji su nastavnicima potrebni za rad (filmovi, knjige, cd-i itd.)“ (URN 8). Navode kako je nužno i da se prate promjene te da se sukladno rezultatima i dalje mijenjaju sadržaji.

Neki učitelji ističu i da im se sviđa sloboda u kreiranju sadržaja nastave, dok drugi smatraju da su sadržaji u pojedinim predmetima već sada dosta smanjeni i da „*dodatno smanjenje sadržaja pojedinih predmeta zaista nije potrebno ako želimo na kvalitetan način obrazovati buduće generacije*“ (URN 8). Oni koji su upoznati s predloženim promjenama u nastavi Hrvatskoga jezika, naglašavaju da je dobro što su povećani sadržaji o medijskoj kulturi, dok neki smatraju da te promjene „*nisu velike i tek su u manjoj mjeri nadopuna trenutnog programa*“ (URN 6).

- *Medijska kultura kao dio nastave Hrvatskoga jezika*

Unatoč poteškoćama u provođenju medijske kulture koje su navodili prilikom intervjua (preopterećenosti nastave Hrvatskoga jezika, nedovoljnoj vlastitoj educiranosti, lošoj tehnološkoj i medijskoj opremljenosti škola), većina učitelja smatra da medijska kultura i dalje treba ostati unutar Hrvatskoga jezika. No, navode da je potrebno povećati satnicu medijske kulture unutar Hrvatskoga jezika što podrazumijeva i povećanje satnice Hrvatskoga jezika općenito. Dvije učiteljice navode da medijska kultura pomaže razvijanju govornog jezika i da kao takva treba ostati dio Hrvatskog jezika. Dok jedna učiteljica ističe „*da su gledali televizijske emisije u kojima su učenici bilježili pravopisne greške*“ (URN 10), druga navodi da djecu potiče „*da u školu donose omiljene časopise čime razvijam njihovu čitalačku kulturu i potičem djecu da zavole časopise*“ (URN 13). Tek manji broj učitelja smatra da bi trebao postojati izborni predmet o medijima u školi, no kao problem u tim slučajevima navode da će takav predmet upisati tek manji broj učenika zbog čega će za medijska znanja, koja su neophodna u današnjem društvu, ostati zakinuti sva ona djeca koja takav predmet neće upisati. Kao rješenje jedna učiteljica navodi da bi se medijska kultura trebala obrađivati na svim predmetima, a ne samo na satovima Hrvatskoga jezika, dok druga istodobno navodi da bi se sadržajima medijske kulture trebalo puno više baviti na satovima Likovne kulture. Niti jedan učitelj razredne nastave ne smatra da bi se medijski sadržaji trebali obrađivati na satovima Informatike što su mnogi u javnosti tijekom rasprave o kurikularnoj reformi navodili kao rješenje za medijsku pismenost.

- *Samoprocjena vlastitog poznavanja medija i medijskih sadržaja, pohađanje dodatnih edukacija o medijima*

Učitelji razredne nastave ističu da su tijekom studija slušali mali broj predmeta vezanih uz medije i medijsku kulturu što je, prema njihovom mišljenju, nedovoljno za stjecanje konkretnih znanja o medijima. Većina ih je navela da su slušali *Medijsku kulturu* kod profesora Krešimira Mikića i izborne predmete kod profesora Ante Bežena, no ističu da je na tim predmetima naglasak bio na filmu, dok o drugim medijima nisu gotovo ništa naučili. Vrlo su malo o medijima govorili i na satovima Metodike. Stoga ne čudi što svi učitelji smatraju da su im dodatne edukacije u tom području prijeko potrebne. Većina učitelja ističe da ravnatelj podupiru, u financijskom smislu, njihove odlaske na stručna usavršavanja.

No, na pitanje koliko su do sada pohađali takve edukacije, jedan dio učitelja ističe da često odlaze na dodatna usavršavanja, ali nikada tijekom svoga radnog staža nisu pohađali dodatna usavršavanja o medijima pri čemu najčešće kao razlog navode da ih to područje ne zanima toliko, ali i da su druga područja prema njima puno važnija. Drugi dio učitelja koji su sudjelovali na dodatnim usavršavanjima o medijskoj kulturi ističe da nisu zadovoljni „*usavršavanjima koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje jer je prije svega riječ o teorijskim predavanjima od kojih oni nemaju puno koristi u nastavi, prerijetko se održavaju, stalno se ponavljaju teme, ali i predavači*“ (URN 4). No, pohvaljuju modul koji je Agencija za odgoj i obrazovanje održala u osnovnoj školi na Jordanovcu, a na kojima su radili praktične stvari s naglaskom na snimanje filmova. Na toj je edukaciji sudjelovalo sedam učiteljica. Edukaciju je vodio nastavnik iz te škole koji je na vlastitim primjerima pokazivao kako se medijska kultura može obrađivati na nastavi Hrvatskoga jezika. Učiteljice pohvaljuju čitav modul, smatraju da je izvrsno osmišljen i to na način da su se prvo uz film svi međusobno upoznali što je pomoglo u rješavanju straha, a nakon toga su u grupama snimali vlastite filmove. No, kako ističe jedna učiteljica koja je bila na toj radionici, „*jedna takva radionica nije dovoljna za stjecanje dovoljne količine znanja, a i nemam opremu za to. Škola je izašla u susret s knjigama, ali ne i s nabavkom opreme koja bi mi omogućila snimanje filmova.*“ (URN 13) No, koliko se mišljenja učitelja međusobno razlikuju, pokazuje i mišljenje dvije učiteljice koje nisu toliko zadovoljne tim modulom koliko su bili drugi učitelji. One su, primjerice, istaknule da nisu svi imali računalo niti su ih na edukaciji zaista naučili kako snimiti film što su one očekivale.

Među korisnim usavršavanjima učitelji ističu predavanja koja se organiziraju u okviru Županijskih stručnih vijeća jer je riječ o praktičnim iskustvima drugih nastavnika u obradi određene teme. Jedna je učiteljica istaknula i da bi takve radionice trebao organizirati sam Učiteljski fakultet i na taj im način omogućiti cjeloživotno učenje što je u njihovu području izuzetno važno. Škole u kojima učitelji rade nisu nikada organizirale takva usavršavanja. Neki su učitelji, manji broj njih, u školi jedino mogli sudjelovati na ECDL tečajevima.

- *Zadovoljstvo udžbenicima iz Hrvatskoga jezika i sadržajima medijske kulture*

Što se tiče zadovoljstva udžbenicima iz Hrvatskoga jezika, među učiteljima razredne nastave podijeljena su mišljenja. Iako su u manjini, učitelji koji koriste e-udžbenike kao pripremu za nastavu su njima izrazito zadovoljni, no nitko od učitelja ih ne koristi u svakodnevnom radu s učenicima. Većina nastavnika ističe da koriste sadržaje i iz udžbenika drugih izdavača ako je pojedina lekcija u njima bolje obrađena. Učitelji koji nisu zadovoljni sadržajima medijske kulture u udžbenicima iz Hrvatskoga jezika, ističu da se u svakoj lekciji nalaze ista pitanja i ista pouka. Navode i da nisu zadovoljni jer nema pratećih materijala. Sve što žele raditi s određenim tekstovima moraju napraviti sami „*jer su pitanja u udžbenicima neupotrebljiva, ne mogu 40 tekstova obraditi na isti način*“ (URN 8). Stoga nastavnici ističu da često sami kreiraju sadržaje te da im udžbenici samo daju smjernice u obradi nastavnog sata.

Većina učitelja ističe da je jako malo sadržaja o medijskoj kulturi u udžbenicima iz Hrvatskoga jezika za razrednu nastavu i da su ti sadržaji loše obrađeni. Tako jedna učiteljica ističe da je dokumentarni film stavljen na sam kraj udžbenika što znači da se obrađuje na kraju školske godine što po njenom mišljenju nema smisla. Kao i kod ostalih sadržaja, učitelji naglašavaju da „*sadržaji medijske kulture nisu dovoljno razrađeni, nastavnici se moraju sami potruditi i sami napraviti listić*“ (URN 9). Neki učitelji to navode i kao prednost. No, među manama po pitanju medijske kulture ističu da bi više stranica trebalo biti posvećeno stripu, ali i časopisima. Pozitivan primjer međupredmetne suradnje dolazi iz jedne škole u kojoj je učiteljica razredne nastave u suradnji s knjižničarkom djeci pokazivala različite knjige, časopise i novine. I druga je učiteljica istaknula dobru suradnju s knjižničarkom s kojom se jednom u semestru dogovori za gledanje filmova u knjižnici u kojoj se nalazi veliko platno što kod djece ostavlja dojam kao da su u kinu.

- *Korištenje medija u nastavi i tehnološka opremljenost škola*

Istraživanje je pokazalo da je sadržaje medijske kulture nemoguće na isti način obrađivati u svim školama, prije svega zbog nedovoljne tehnološke opremljenosti škola. Dok je većina učitelja istaknula da su njihove škole izvrsno opremljene, čak i u Zagrebu još uvijek postoje škole u kojima ne postoje projektori u svakoj učionici. U nekima od njih ne postoje niti televizori, a niti ispravni cd *playeri*. Tako u jednoj zagrebačkoj školi učiteljica ističe da „*većinu toga što imamo smo dobili ili od donacija roditelja ili kao nagrade zbog nekih stvari koje su učinili učenici (pobjede na natjecanjima, festivalima)*“ (URN 8). Zanimljivo je da su u nekim školama dobro opremljeni razredi predmetne nastave, ali ne i razredne.

Neovisno o tehnološkoj opremljenosti škola, većina učitelja kao problem navodi da u svojim školama, prije svega misle na knjižnicu, nemaju kvalitetne materijale koje bi mogli koristiti u nastavi medijske kulture. Osobito pod tim podrazumijevaju filmove, radijske i televizijske emisije te časopise koje bi mogli koristiti u nastavi medijske kulture. Zanimljivo je i da većina učitelja ističe da neovisno o opremljenosti učionica, medije rijetko koriste na drugim predmetima. Tek manji broj učitelja ističe da ih aktivno koriste u radu:

„U razredu imamo projektor preko kojeg gledamo filmove, ali i na satu intenzivno koristimo računalo i internet preko kojeg djeca pretražuju književnike i druge stvari koje radimo na satu. Potičem same učenike da na računalu u razredu pretražuju fotografiju osoba koje obrađujemo, prirodu i slično. Kada ne znaju kako se nešto piše, potičem ih da koriste jezični portal na internetu i tamo nađu kako se nešto piše. Učenici to jako vole.“ (URN 6)

Na pitanje potiču li korištenje pametnih telefona u nastavi, većina je učitelja odgovorila negativno jer smatraju da djeca te dobi ne bi niti trebala imati pametne telefone, a osobito ih ne koristiti u razrednoj nastavi u kojoj je najvažnije da djeca nauče čitati i pisati što bi upotrebom pametnih telefona i tableta bilo dodatno otežano. Samo je jedna učiteljica istaknula da potiče korištenje pametnih telefona u nastavi i to na način „*da djeca u slobodno vrijeme svojim mobitelima slikaju sve ono o čemu govore na nastavi - prve proljetnice, zagađenje okoliša, bankomate i banke itd. Na taj ih način potičem da o gradivu razmišljaju i tijekom obavljanja svakodnevnih aktivnosti, ali i kako bih im skrenula pozornost na to da se mobiteli mogu koristiti i u edukativne svrhe.*“ (URN 7)

Većina učitelja ne potiče slušanje radija na nastavi. Učiteljica koja je rekla da ga koristi, istaknula je da učenicima pušta emisije o jeziku, dok više njih navodi radijsku emisiju Mladena

Kušeca – *Bijelu vranu*. Za druge radijske emisije nisu čuli. Većina učitelja ističe da današnja djeca nisu previše zainteresirana za radio kao medij. No, prema iskustvu jedne učiteljice, djeca vole slušati radijske priče popularnih djela (*Trnoružica, Pepeljuga* itd.). Većina učitelja navodi i da nisu upoznati s radijskim emisijama koje su namijenjene djeci te navode da bi im trebao popis radijskih i televizijskih programa za djecu, kao što dobivaju program lektira. Učitelji ističu da im je potrebna pomoć oko prijedloga emisija, ali i pomoć oko nabavljanja tih emisija.

Od časopisa čitaju *Modru lastu, Smib, Prvi izbor, Radost, Moj planet*, no rijetko ih koriste u nastavi jer je jako malo učenika pretplaćeno na časopise. Ističu da se broj učenika koji se pretplaćuje na časopise smanjuje iz godine u godinu i većina je učitelja istaknula da prosječno 4 do 5 učenika kupuje neki časopis. Ne misle da je to zbog financijskih razloga, već zato što ni djeca ni roditelji više ne čitaju tiskane medije. Učitelji smatraju da se učenici vesele časopisima, ali prije svega poklonima koji dolaze uz njih. Djeci su popratni sadržaji u časopisu, vicevi i stripovi, najbolji dio časopisa. Neki učitelji čak naglašavaju da su prestali djecu poticati na kupnju časopisa jer žele „*izbjeći konstantne priče da učitelji imaju koristi od toga*“ (URN 11). Smatraju da bi nabavljanje časopisa trebalo prebaciti na roditelje, odnosno da bi na početku godine roditeljima trebalo podijeliti letke o svim časopisima i da ih potom roditelji sami kupuju na kioscima, sukladno interesima svog djeteta. Dobar primjer korištenja časopisa u nastavi dolazi iz jedne zagrebačke škole u kojoj učenici na dodatnoj grupi *Pričoljupci* pričaju priče iz časopisa i pritom sami odabiru priče koje će čitati. Tu dodatnu nastavu polazi većina učenika tog razreda. Na njoj osmišljavaju priče, ali i čitaju već postojeće što je izvrsno za kreiranje i razvoj mašte. Druga učiteljica ističe da aktivno u nastavi koristi časopise, prije svega *Prvi izbor*. Upravo zbog te činjenice ističe da je većina učenika u njenom razredu pretplaćena na navedeni časopis. Smatra da upotreba časopisa u nastavi „*dodatno oplemenjuje i podiže kvalitetu nastavnog procesa jer se učenicima na taj način nastavno gradivo prikazuje na jedan drugačiji, djeci vrlo često zanimljiviji način*“ (URN 16). Tek je jedna učiteljica istaknula da potiče aktivno korištenje interneta u nastavi i to društvene mreže Edmodo. Riječ je o edukativnoj društvenoj mreži na kojoj je kreirala grupu za svoje učenike i na kojoj razmjenjuju informacije vezane uz školu i nastavno gradivo.

- *Školski listovi u osnovnim školama*

Iako većina škola posjeduje školski list, učitelji ističu da djeca razredne nastave najčešće ne sudjeluju u njegovoj izradi. Točnije, učitelji s djecom tijekom školske godine izrađuju brojne likovne i literarne radove koje potom šalju urednicima školskih listova među kojima oni izabiru najkvalitetnije radove. Sami učenici razredne nastave rijetko aktivno sudjeluju u stvaranju listova i u radu školskih grupa. No, postoje i izuzeci. Tako u jednoj zagrebačkoj školi djeca razredne nastave sudjeluju u izradi 80% sadržaja školskog lista. Kako ističe učiteljica, „*učenici razredne nastave, osim svojim likovnim i literarnim radovima, provode intervjue s učenicima, nastavnicima, ali i kumicama na tržnici, zaposlenicima pošte i slično, a pišu i izvještaje sa svih školskih natjecanja*“ (URN 13).

U odnosu na novinarske grupe koje postoje tek u manjem broju škola, istraživanje je pokazalo da u gotovo svim školama postoje dramske grupe. U nekim školama imaju i lutkarske grupe, a u jednoj školi učiteljice s djecom rade kazalište sjena i predmetno kazalište. U jednoj je zagrebačkoj školi učiteljica na inicijativu roditelja dječaka iz njenog razreda pokrenula dodatnu nastavu o filmu na kojoj su snimali film. Za to je dobila i podršku škole koja joj je nabavila dodatnu literaturu o filmu i snimanju kadrova, a roditelji su osigurali opremu za snimanje. Učiteljica ističe da je s djecom napravila osnovne stvari, no da ona nema dovoljno znanja o snimanju filmova pa je uputila roditelje da djecu, ako su zainteresirana, upišu na neku od filmskih radionica poput one koju organizira Hrvatski filmski savez svake godine u Kraljevici.

- *Djeca i posjedovanje medija u vlastitoj sobi*

Učitelji razredne nastave nisu iznenađeni činjenicom da učenici u svojim domovima posjeduju većinu medija, čak i u vlastitoj sobi. Ističu da današnja djeca od najranije dobi odrastaju uz medije te da mnoga od njih nauče koristiti medije prije nego što nauče čitati ili pisati. Svi se učitelji slažu da je djecu u razrednoj nastavi i te kako potrebno nadzirati. Ističu da najvažniju ulogu u tome imaju, naravno, roditelji kojima i škola treba pomoći – stoga dio njih često drži predavanja roditeljima o potrebi nadzora djece nad korištenjem medija, no većina naglašava kako tijekom četiri godine nisu održali niti jedno predavanje za roditelje o medijima u dječjim životima. Oni koji se trude održati predavanja za roditelje, naglašavaju kako se roditelji rijetko odazivaju na takve sastanke i da na njih najčešće ne dođu upravo oni roditelji kojima su takvi sastanci potrebni.

Većina učitelja navodi kako mnoga djeca već u razrednoj nastavi posjeduju medije u svojoj sobi. Ističu da u toj dobi roditelji većinom ograničavaju koliko djeca vremenski smiju provoditi na računalu, ali ih roditelji pritom najčešće ne nadziru. Tako jedna učiteljica navodi da je „*već imala slučajeve gdje su djeca ujutro u školu došla pospana jer su cijelu noć gledala televiziju u svojim sobama, a roditelji su spavali i nisu znali. Medije djeci treba omogućiti, ali ih treba i nadzirati.*“ (URN 7) Učitelji ističu i da je to danas roditeljima sve teže jer djeca posjeduju pametne telefone koji im omogućuju pristup internetu i društvenim mrežama, a roditeljima je sve teže nadzirati što djeca na njima najčešće rade. No, prema mišljenju učitelja, današnja se djeca medijima služe bolje od roditelja, znaju brisati i povijest pretraživanja tako da nadzor roditelja na takav način nema niti smisla. Stoga jedna učiteljica ističe da s djecom treba razgovarati o medijskim sadržajima jer je razgovor o medijima važniji od nadzora. I druga učiteljica ističe da „*s djecom treba razgovarati o zaštiti, treba ih poučiti, a ne zabraniti jer to nije rješenje. Ali veliki su problem roditelji koji često nisu svjesni problema u korištenju medija i zapravo sve kreće od roditeljskog doma i odgoja.*“ (URN 8) No, s tim se ne slažu svi učitelji. Jedna od njih ističe da „*djeca razredne nastave definitivno ne bi trebala imati medije u svojim sobama pa čak ni do 8. razreda. Treba uvesti kućna pravila i nadzirati djecu pri korištenju medija.*“ (URN 5)

- *Djeca i vrjednovanje informacija iz medija*

Učitelji su bili iznenađeni rezultatima istraživanja prema kojima većina učenika misli da su novine, radio, televizija i internet pouzdani prenositelji informacija jer, kako ističu, svi u školi s učenicima jako puno rade na tu temu te im skreću pozornost na činjenicu da informacije u medijima ne moraju biti točne. Smatraju i da prenošenje tih znanja jako puno ovisi o karakteru svakog nastavnika i znanja koja će im prenositi, no ističu i kako se uz sve druge sadržaje koje moraju proći, tim sadržajima ne može posvetiti onoliko vremena koliko bi trebalo. Zanimljiv je i pogled, odnosno način na koji učitelji s učenicima razgovaraju o tim sadržajima. Dok jedna učiteljica kritičko mišljenje kod učenika potiče analizom lektira koje pročitaju na internetu, druga to čini analizom reklamnih poruka, a treća kroz dobre i loše strane medija ističući koliko je velika uloga i odgovornost novinara i svih koji javno objavljuju materijale.

- *Upoznatost djece s pravima u medijima (primjerice sa zaštitom privatnosti)*

Na ovom su pitanju uočene najveće razlike među zagrebačkim školama. Naime, dok neke učitelje nimalo ne čudi što djeca nisu upoznata sa svojim pravima u medijima jer u školi, osobito u nižim razredima, o tome ništa ne uče, drugi dio njih naglašava kako u školi od prvog razreda podučavaju djecu, ali i njihove roditelje, o zaštiti privatnosti djece u medijima. Od roditelja već na prvom sastanku traže da potpišu suglasnosti kojima dopuštaju fotografiranje svoje djece tijekom školske godine i objave fotografija na školskoj internetskoj stranici. Povodom potpisivanja tih suglasnosti, učitelji u suradnji s pedagogima drže predavanja djeci i njihovim roditeljima na temu zaštite privatnosti. Smatraju i da se sve više pažnje posvećuje tim temama, kako u školi tako i u roditeljskim domovima. U jednoj su školi tim povodom organizirali predavanje osobe iz Agencije za zaštitu osobnih podataka. Učiteljice se slažu da je to tema kojoj treba posvetiti puno više pozornosti, osobito kada djeca krenu aktivno koristiti internet i društvene mreže – smatraju da ih treba upozoriti na opasnosti i posljedice objavljivanja fotografija na društvenim mrežama. U većini slučajeva teme tih predavanja su isključivo zaštita privatnosti djece na društvenim mrežama, dok se o, primjerice, zaštiti privatnosti djece u informativnim medijima u školama uopće ne govori. Jedna učiteljica je iskreno odgovorila da ju ne čudi „što učenici nisu upoznati sa svojim pravima u medijima jer ni ja sama o tome ništa ne znam pa se ne usudim djeci govoriti o nečemu o čemu nemam dovoljno znanja. Smatram da bi tu temu trebalo obrađivati u okviru građanskog odgoja, ali su meni i kolegicama potrebne konkretne smjernice po kojima bi mogli raditi i obraditi tu temu.“ (URN 1) U nekim školama se ovoj temi uopće ne pridaje pozornost pri čemu učiteljice navode da smatraju da su djeca u nižim razredima osnovne škole premala za to.

- *Točnost informacija na Wikipediji*

Učitelji nisu bili iznenađeni podatkom da je većina učenika osmih razreda svjesna da informacije s Wikipedije nisu uvijek točne. Tako se, naime, izjasnilo 84,5% učenika. Neki od njih su istaknuli kako oni s djecom od prvog razreda rade na kritičkom vrjednovanju informacija koje dolaze iz medija, upozoravaju ih da informacije trebaju provjeravati na različitim mjestima i koristiti što više različitih izvora. Neki od njih spominju i samu Wikipediju i upozoravaju na mogućnost da informacije koje se tamo nalaze nisu istinite. Jedan dio učitelja ističe i da je o takvim stvarima nužno razgovarati i s roditeljima jer često nisu

svjesni nevjerodostojnosti tih informacija. No, dok neki učitelji stavljaju veliki naglasak na vrjednovanje informacija iz medija, drugi dio njih ističe kako se tome djecu podučava tek u višim razredima osnovne škole i da oni sami djecu ne podučavaju kritičkom promišljanju o medijskim sadržajima „*jer su djeca te dobi premala da bi to shvatila*“ (URN 5).

- *Djeca i stvaranje samostalnih medijskih sadržaja*

Učitelji razredne nastave smatraju da djeca stvaraju isključivo sadržaje zabavnog karaktera i to uz pomoć svojih telefona – fotografiraju se i snimaju. Većina njih smatra da djeca ne koriste medije, pa tako ni pametne telefone, za stvaranje edukativnih sadržaja. Učitelji su primijetili i da djeca često pametne telefone koriste kako bi fotografirali jedni drugima zadatke za zadaću, informacije o ispitima i roditeljskim sastancima. Mnogi od njih su pod stvaranje medijskih sadržaja podrazumijevali i *power point* prezentacije. Neke učiteljice, ali tek manji broj njih, ističu da sa svojim učenicima rade slikovnice - vlastite bajke. Da postoje i određene iznimke, pokazala je jedna učiteljica koja je naglasila kako je prilikom projekta o životu u davnim vremenima, jedna djevojčica snimila svoju prabaku kako govori o tim vremenima. Na danu prikazivanja projekta u jednoj su učionici u školi prikazivali tu snimku, a u drugoj stare filmove poput Charlie Chaplina. U školu su tada neki učenici donijeli i stare pisaće mašine, fotoaparate itd.

- *Učenje o medijima u školi*

Svi se učitelji slažu s mišljenjem učenika da se u školi ne uči dovoljno o medijima. Ističu da bi u školi svakako trebalo više učiti o medijima, ali i uz pomoć medija. Učitelje ne čudi što učenici smatraju da o medijima u školi ne uče dovoljno jer su mediji sastavni dio njihovih života te stoga ne čudi što ih djeca žele i više. Prema mišljenju jedne učiteljice, „*mediji i te kako mogu zamijeniti i djeci prenijeti sve ono što inače ne bi saznala ukoliko primjerice knjige zaista ne vole čitati. Pretraživanjem interneta i televizije djeca mogu doći do ključnih informacija.*“ (URN 12)

- *Vrjednovanje modula medijska kultura i učenje o medijima*

Većinu učitelja ne čudi podatak da su učenici osmih razreda istaknuli Informatiku kao predmet na kojem su najviše učili o medijima „*jer oni uz medije najviše vežu internet i računalo, a tome se najviše posvećuje upravo na satovima Informatike*“ (URN 12). Većina je učitelja istaknula i da ih to ne čudi jer provođenje medijske kulture prije svega ovisi o učiteljima i načinu na koji oni obrađuju te sadržaje, a mnogi od njih priznaju da im uz druge sadržaje unutar Hrvatskoga jezika ti sadržaji nisu toliko važni. S druge strane, naglašavaju problem nedovoljne satnice unutar Hrvatskoga jezika i ističu da bi medijskoj kulturi trebalo posvetiti puno više vremena. Tada bi možda i rezultati bili drugačiji. Jedan dio učitelja je istaknuo i da učiteljima u razrednoj nastavi nedostaje kvalitetnih materijala i priprema za predavanje takvih sadržaja.

Dok su učitelji razredne nastave nositelji medijske kulture u nižim razredima osnovne škole, u višim razredima medijsko opismenjivanje učenika zadaća je nastavnika Hrvatskoga jezika. U nastavku rada donose se rezultati polustrukturiranih dubinskih intervjua provedenih među nastavnicima Hrvatskoga jezika.

8.3. Rezultati istraživanja - nastavnici Hrvatskoga jezika

Kao što je bilo navedeno u prethodnim poglavljima, glavnina medijskog opismenjivanja u hrvatskim osnovnim školama, prema postojećem planu i programu, provodi se u nastavi Hrvatskoga jezika od petog do osmog razreda. U nastavku rada slijede mišljenja i stavovi nastavnika Hrvatskoga jezika o medijskoj kulturi, njenim prednostima i nedostacima, ali i načinu na koji od svaki od nastavnika provodi medijsku kulturu.

- *Definiranje medijske pismenosti. Karakteristike koje osobu čine medijski pismenom*

Većina nastavnika Hrvatskoga jezika je kao ključnu karakteristiku medijske pismenosti istaknula rad na računalu (dobro vladanje pojedinim programima na računalu) i služenje internetom, znati gdje doći do podataka za predmete, ali i za osobne potrebe te slati poruke elektroničkom poštom. Ističu da „*njihovo znanje mora biti u korelaciji sa svim informatičkim*

saznanjima“ (nastavnica Hrvatskoga jezika 6⁴⁴) te da je „*važno da medijski pismena osoba zna pravila uljudne komunikacije između ljudi na internetu*“ (NHJ 8). Samo je jedna nastavnica istaknula važnost posjedovanja znanja kako na internetu pronaći edukativne sadržaje: „*Neka osnova medijske pismenosti podrazumijeva rad na računalu, služenje internetom, znati gdje doći do podataka za predmete, ali i za osobne potrebe.*“ (NHJ 8)

Tek na drugom mjestu dolazi poznavanje samih sadržaja kao što su karakteristike filma, stripa, televizije, radija i tiska. Nastavnici ističu da učenici moraju imati barem površno znanje o vrstama medija, moraju znati smjestiti medijske sadržaje u određene kategorije – znati da je film jedna medijska vrsta, radio druga itd. „*Trebaju znati pravila pristojnog ponašanja i odijevanja u kazalištu. To je dio opće, ali i medijske kulture.*“ (NHJ 5)

Prilikom definiranja medijski pismene osobe, nastavnici su isticali važnost kritičkog promišljanja (da učenici znaju razotkriti medijsku poruku, da prepoznaju manipulaciju, da znaju iščitavati poruke između redaka), no smatraju da nije nužno za medijski pismenu osobu da zna stvarati vlastite medijske sadržaje.

Zanimljivo je razmišljanje jedne nastavnice koja smatra da bi „*medijski pismenu osobu najbolje mogao definirati glumac ili profesor na režiji – oni najbolje znaju što je medijska pismenost*“ (NHJ 10) što pokazuje da ona medijsku pismenost isključivo veže uz znanja o filmu. Druga nastavnica ističe da se karakteristike medijski pismene osobe trebaju razlikovati i s obzirom na mjesto življenja osobe. Naime, nastavnica je istaknula da „*osobe koje žive u gradovima trebaju poznavati i druge oblike medija osim interneta, trebaju pročitati koju knjigu i posjetiti kazalište – to se osobito očekuje od osoba koje žive u većim gradovima*“ (NHJ 1).

Jedna nastavnica ističe da današnje generacije posjeduju tek površnu razinu znanja i informacija o svemu. Smatra da je „*s njima puno teže raditi nego s prijašnjim generacijama jer ih ništa ne zanima, sve im je dosadno. S generacijom prije 12 godina smo kolegica i ja imale veliki projekt u sklopu kojeg smo s učenicima nakon škole gledale filmske klasike na temelju kojih smo s učenicima snimile film u trajanju od sat vremena.*“ (NHJ 2) Navodi da bi tako nešto s današnjim generacijama bilo nemoguće napraviti jer je njima to dosadno.

⁴⁴ U nastavku rada NHJ.

- *Zadovoljstvo postojećim programom medijske kulture – učinkovitost u medijskom opismenivanju učenika u osnovnoj školi*

Većina je nastavnika istaknula da su djeca iznimno zainteresirana za sadržaje medijske kulture, no većina nastavnika nije zadovoljna postojećim programom medijske kulture. Kao ključne razloge navode nedovoljan broj sati za njegovu provedbu, lošu opremljenost škola zbog koje nisu u mogućnosti adekvatno provoditi sadržaje medijske kulture te nedovoljnu vlastitu educiranost o medijima. Naime, većina nastavnika ističe da u školi u razredu nemaju televizor niti projektore te da kad učenicima žele prikazati određene audiovizualne sadržaje „*moraju s drugim nastavnicima mijenjati učionice u kojima postoje projektori ili televizijski uređaji što nije jednostavno jer je za gledanje filma često potrebno više školskih sati*“ (NHJ 1). Mnogi nastavnici koji imaju tehniku u školi ističu da se ona često kvari zbog čega su mnogi od njih odustali od prikazivanja filmova i drugih medijskih sadržaja na satovima Hrvatskoga jezika, već od učenika traže da takve sadržaje gledaju za domaću zadaću kod kuće. Neki nastavnici čak smatraju da „*zbog nedostatka satnice postojeći program medijske kulture ne potiče učenike na kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja*“ (NHJ 11). Naime, „*kada obrade neku nastavnu jedinicu to je za taj mjesec to što nije dovoljno za kritičko promišljanje*“ (NHJ 11). Kako bi učenike potaknula na kritičko promišljanje, jedna nastavnica potiče učenike u sedmom i osmom razredu da naprave tri filmske recenzije godišnje. „*Iako je riječ o dodatnoj izbornoj nastavi iz Hrvatskoga jezika, recenzije radi 80% učenika jer za nju dobivaju ocjenu iz medijske kulture. Učenici moraju pogledati film kod kuće (igrani, dokumentarni, animirani), sažeti ga, izdvojiti kadrove, filmska sredstva itd.*“ (NHJ 12). Da puno ovisi o trudu samih nastavnika pokazuje i primjer druge nastavnice koja ističe da su u razredu gledali *Ni da ni ne* jer su radili debatu: „*Mogla sam nakon toga nastaviti dalje, ali sam i sljedećih 45 minuta odlučila posvetiti toj debati, raspravljali su koliko su dobre argumente davale obje grupe itd. i potom smo na jednom od sljedećih susreta i sami organizirali debatu jer su to tražili sami učenici.*“ (NHJ 13)

Nastavnici ističu da se sadržaji medijske kulture loše obrađuju pri čemu je u udžbenicima naglasak isključivo na učenje teorije i definicije, od čega, smatraju mnogi, „*učenici ništa ne dobivaju i zaborave čim izađu iz učionica*“ (NHJ 5). Većina je nastavnika naglasila da u školi nemaju kvalitetne materijale koje bi koristili na satovima, već su prepušteni sami sebi, „*sve moramo uzimati od kuće i nadati se da će oprema u školi funkcionirati*“ (NHJ 7). Prije svega tu ističu cd-e s kvalitetnim animiranim, igranim i dokumentarnim filmovima. Tek su rijetki nastavnici istaknuli da se u knjižnici u njihovoj školi mogu pronaći brojni kvalitetni materijali

za što su zaslužni sami nastavnici i knjižničari koji rade u školi. Većina naglašava i da su sadržaji zastarjeli, prije svega ističu filmove, poput *Ben Hura*, koji djeci više nisu privlačni. Smatraju da bi u kurikulum i u nastavu trebalo uključiti nova filmska postignuća koja će djeci biti puno bliža i privlačnija. Nastavnici su istaknuli i da nema dovoljno drugih medija u nastavi – „*primjerice, ne dobijemo od izdavača niti jednu radijsku emisiju koju bismo pustili na nastavi, ne dobijemo ni časopis, već sve moramo sami kupiti ili tražiti od prijatelja i poznanika*“ (NHJ 4). Jedna je nastavnica istaknula da imaju dovoljno animiranih filmova koje preuzimaju na portalu Baltazar, „*no dokumentarne i igrane filmove smo prisiljeni ilegalno preuzimati s interneta*“ (NHJ 8). Druga je nastavnica istaknula i da je bila na jednoj edukaciji na kojoj su gledali film koji su potom razrađivali uz jasna pitanja voditelja radionice, a koja njoj nikad ne bi pala na pamet. Takve bi materijale voljela imati i u školi i u svakom udžbeniku iz Hrvatskoga jezika.

Nastavnici Hrvatskoga jezika rijetko s učenicima slušaju radijske i gledaju televizijske emisije. Najčešće gledaju filmove predviđene planom i programom, no i tu se ponekad javljaju problemi. Primjerice, jedna je nastavnica spomenula primjer kada su „*roditelji zabranili da njihov sin u školi gleda film Billy Elliot, koji je predviđen nastavnim planom i programom, zbog dječaka koji se oblači u žensku odjeću. Zbog toga je dječak taj nastavni sat morao provesti u knjižnici.*“ (NHJ 14) Zbog takvih i sličnih problema, nastavnici se rijetko odlučuju na prikazivanje filmova koji nisu predviđeni planom i programom. Jedan od rijetkih slučajeva je nastavnica koja je na svoju ruku, kada su čitali *Djevojčicu iz Afganistana*, učenicima pustila film *Gonič zmajeva*.

Od časopisa u nastavi nastavnici koriste one na koji je pretplaćena većina učenika: *National Geographic*, *Modra lasta* i *Smib*. Istraživanje je pokazalo da pretplaćenost učenika na časopise i te kako ovisi o trudu i angažmanu samog nastavnika. Tako su u nekim školama gotovo svi učenici pretplaćeni na časopise, osobito na *Modru lastu*, dok je u drugim školama tek jedan ili dvoje učenika po razredu pretplaćeno na određeni sadržaj. Nastavnici koji potiču učenike na kupnju časopisa često im naglašavaju njihovu kvalitetu, smatraju da „*takvi tekstovi mogu potaknuti njihovu ljubav prema čitanju i nastavno gradivo prikazati na djeci puno zanimljiviji način nego što je ono prikazano u udžbenicima iz Hrvatskoga jezika*“ (NHJ 1).

Jedan tipičan sat medijske kulture jedna je nastavnica objasnila na primjeru tiskanih medija koji se obrađuju u petom razredu: „*Učenicima sam donijela različite dnevne, tjedne i mjesečne*

novine pa su uočavali razlike među njima kao i razlike između ženskih, dječjih, sportskih i drugih tiskovina.“ (NHJ 4) Druga je nastavnica istaknula da *„sadržaji medijske kulture omogućuju da se u nastavu uključe sramežljiviji učenici koji se inače ne uključuju toliko aktivno u nastavu“* (NHJ 5). Ona je sa svojim učenicima radila praktične radionice o tisku: djeca su bila podijeljena u skupine unutar kojih su radili plakate što čita mama, što čita tata, što čitam ja, a četvrta skupina o nekoj drugoj vrsti medija. *„Na taj su način kod kuće s roditeljima raspravljali o tiskovinama, što roditelji čitaju, a što čitaju oni.*“ (NHJ 5)

Iako rijetki, pojedini nastavnici Hrvatskog jezika potiču korištenje medija u nastavi, prije svega potiču učenike da pravopisne nedoumice potraže na internetu i vide kako se piše pojedina riječ. Dok se u većini škola upotreba pametnih telefona strogo zabranjuje, neki nastavnici ističu njegove kvalitete i naglašavaju da se upravo pametni telefoni mogu izvrsno primijeniti u nastavi i da na taj način svi učenici mogu brzo i jednostavno doći do informacija. Primjerice, jedna nastavnica je prilikom intervjua istaknula: *„Prije smo imali jedan pravopis u razredu pa je samo jedan učenik mogao pretraživati određeni pojam, a sada to može činiti 2/3 učenika istovremeno. Učenicima je to i puno zanimljivije. No, djeci je potrebna edukacija gdje i kako pronaći kvalitetne izvore na internetu.*“ (NHJ 1) Iako se u većini udžbenika na kraju nastavnih jedinica nude provjereni izvori na internetu, nastavnici kažu da ih oni sami, ali i učenici, rijetko koriste.

Jedna je nastavnica istaknula da medijsku kulturu provodi uz pomoć Centra za kulturu Trešnjevka:

„U sklopu njihovog projekta 'Filmska kultura' gledamo animirane i igrane filmove te učenici razgovaraju sa stručnjacima. Djeca su bila oduševljena. Učenik iz srednje škole koji je član Škole animiranog filma im je pokazivao svoje radove. Mislila sam da će djeca biti oduševljena animiranim filmovima, no njih je oduševio eksperimentalni film o anoreksiji. Na temelju toga su učenici sami odlučili snimiti svoj film. Tada se pojavio natječaj Surfajmo sigurno, za sigurnost na internetu. Nisu imali pravu opremu pa su snimali mobitelom. Sve su napravili samostalno, a ja sam samo nadzirala. Nagodinu planiraju snimati reportažu koju su također vidjeli u CeKaTe-u. Snimili bi reportažu o svojim izvanškolskim aktivnostima kako bi pokazali što sve rade.“ (NHJ 7)

Sličan je primjer povezivanja medijske kulture s lokalnim kulturnim institucijama zabilježen i u Dubravi. Nastavnica Hrvatskoga jezika vodi svoje učenike u Centar za kulturu Dubrava koji organizira dane medijske kulture: *„Ovogodišnja su tema bili dokumentarni filmovi, a gost je bio Branko Lustig. U razgovoru s autorima i studentima režije djeca mogu puno više naučiti*

nego na satovima Hrvatskoga jezika - djeci je to bolje od čistog teorijskog predavanja u sklopu škole. Taj je posjet obavezan za svu djecu, a njihovi su dojmovi izvrsni.“ (NHJ 10) Osim s udrugama i institucijama izvan škole, mnoge škole organiziraju za učenike dodatna predavanja o medijima u samoj školi. Nekoliko je nastavnika istaknulo radionice o medijima koje su imali u školi u organizaciji Društva za komunikacijsku i medijsku kulturu: *„U školi su nam gostovali članovi Djece medija, sveučilišni profesori i učenici, koji su održali vrlo korisne radionice i za djecu i za roditelje. Bili su izvrsni.*“ (NHJ 16) Jedna je nastavnica istaknula i da stručne službe organiziraju predavanja o internetu, sigurnosti na internetu i nasilju – u pravilu u onim razredima u kojima se pokaže potreba. *„Ali to zahtijeva volju nastavnika da daju dio svojih sati što nastavnici ne čine rado jer to nije blisko njihovom predmetu. Ove sam godine psihologinji i knjižničarki koje su vodile tu edukaciju dala dva svoja sata jer se to može podvesti i pod medijsku kulturu.*“ (NHJ 13)

Kao dio medijske kulture većina nastavnika navodi i odlaske u kazalište i kino. Sve škole vode učenike jednom u semestru u kazalište, a tek manji broj njih i u kino. Nastavnici se slažu da djeca vole ići u kazalište iako je većina njih primijetila da ih roditelji uopće ne vode u kazalište. Eventualno jedan učenik po razredu ide u kazalište s članovima obitelji pa stoga mnogi nastavnici smatraju da je važna uloga nastavnika da ih vode u kazalište kako bi ga zavoljeli i ističu da je vrlo važan odabir kvalitetnih predstava. Na nastavi uče i kazališni bonton – kako se ponaša u kazalištu, oblači i plješće. Dokaz da se uz malo volje i truda mogu napraviti velike stvari dolazi od jedne nastavnice iz centra Zagreba koja je znala za Božić organizirati projekcije filmova za više razrede - imaju u razredu veliko platno, *„djeci je to kao da su u kinu, jako im se to sviđjelo*“ (NHJ 13). Da jako puno ovisi o angažmanu samih nastavnika pokazuje i primjer druge nastavnice koja sa svojim učenicima snima filmove za koje je ona, svojim trudom i zalaganjem, preko donacija i natječaja Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, nabavila kamere, svjetlo i programe za montažu.

Većina nastavnika smatra da se medijska kultura premalo provodi u hrvatskim školama. Jedna je nastavnica istaknula: *„Nisam sigurna koliko moji kolege shvaćaju da medijska kultura ne mora biti sat za sebe, već se ona može ukomponirati i u satove književnosti i jezika. Ja, primjerice, povezujem medijsku kulturu i jezično izražavanje tako da učenici dobiju zadatak da prate jezične pogreške voditelja na vijestima svih televizijskih kuća. (...) Medijsku kulturu treba iskoristiti tako da nastavniku postane normalno koristiti takve sadržaje i to toliko da više ni ne primjećuju da koriste medije kako bi djecu podučili različitim stvarima.*“ (NHJ 14)

- *Sati posvećeni medijskoj kulturi*

Većina nastavnika medijskoj kulturi posvećuje jedan sat mjesečno, odnosno 10 sati godišnje, što je i predviđeno planom i programom Hrvatskoga jezika. Većina nastavnika više vremena posvećuje medijskoj kulturi u petom i šestom, nego u sedmom i osmom razredu. No, mnogi od njih medijsku kulturu ne obrađuju svaki mjesec, već te sate nadoknade kada gledaju neki film budući da tada medijskoj kulturi moraju posvetiti barem tri školska sata - dva za gledanje filma i jedan za raspravu o filmu. Zanimljivo je da oni nastavnici koji se ne pridržavaju satnice za medijsku kulturu koja je predviđena planom i programom to opravdavaju na način da te sate s učenicima vježbaju gramatiku prije ispita: „*Ukoliko učenicima ide dobro gramatika i ne trebaju puno vremena provoditi na vježbanje, onda mogu posvetiti i više vremena medijskoj kulturi.*“ (NHJ 15) Za dvije su nastavnice medijski sadržaji u potpunosti nevažni u odnosu na gramatiku. Jedna od njih sadržaje medijske kulture najčešće provodi prije ljetnih i zimskih praznika što pokazuje koliko nevažnim smatra te sadržaje.

- *Mišljenje o predloženim kurikularnim promjenama u nastavi Hrvatskoga jezika*

Svi nastavnici pohvaljuju kurikularnu reformu, smatraju da je ona potrebna i to na razini čitavoga obrazovnog sustava. Većini se nastavnika sviđa što reforma daje veću slobodu nastavniku u odabiru medijskih sadržaja. Jedna nastavnica hvali stara književna djela, „*no to djeci nije blisko i stoga smatram da djeca niti ne bi trebala čitati tako teška djela, već da ih treba potaknuti da uopće čitaju i ako će radije čitati nova djela, onda ih svakako treba poticati da čitaju barem takva djela*“ (NHJ 1). Unatoč tome postoje i drugačija mišljenja. Tako je jedna nastavnica istaknula da „*unatoč slobodi moraju postojati određeni sadržaji koje će učiti sva djeca i postoje neke stvari koje djeca jednostavno moraju znati, makar to podrazumijevalo učenje napamet*“ (NHJ 5), dok je druga nastavnica istaknula da smatra „*da se novi predloženi program temelji na popularnoj kulturi o kojoj nemam najbolje mišljenje, na temelju popularne kulture ne mogu se razviti estetske i umjetničke vrijednosti*“ (NHJ 9). Mnogi su nastavnici istaknuli i da su razredi preveliki te da bi se jedino smanjenjem broja učenika mogli provesti svi planovi predviđeni planom i programom. Jedna nastavnica je naglasila i da „*treba omogućiti puno kvalitetniji rad s osobama koje idu po posebnom individualiziranom programu kako bi taj jedan oblik mentorstva bio još bolji i kvalitetniji. Jednosmjenski rad, dolazak u školu u jutarnjim*

satima, ručak za sve učenike i nakon toga pomoć u radu kako bi djeca poslijepodne mogla kvalitetno provesti s obitelji, a ne učiti.“ (NHJ 12)

Većina je nastavnika upoznata s predloženim promjenama u Hrvatskom jeziku, no smatraju da će za predložene promjene trebati jako puno vremena, ali i truda. Mnogi su nastavnici primijetili da je u novom kurikulumu dodatno naglašena medijska kultura što će *„zahtijevati dodatna financijska ulaganja u škole“* (NHJ 1) prije svega zbog činjenice da su mnoge škole loše tehnološki opremljene: *„Reforma je napravljena bez da se uzme u obzir da sve škole nisu dobro opremljene i da neki nastavnici jednostavno ne mogu obraditi onako kako su oni to zamislili. Oni koji osmišljavaju reformu bi malo više trebali hodati po učionicama da vide kako to izgleda u stvarnosti.“* (NHJ 13) Iako većina nastavnika pohvaljuje više sadržaja o medijskoj kulturi, jedna nastavnica ističe da bi *„medijsku kulturu u osnovnoj školi radila samo na razini opće kulture, a da jezik treba izglancati do savršenstva u osnovnoj školi“* (NHJ 2). Druga pak nastavnica smatra da medijskoj kulturi treba dati prostora, možda čak i izborni predmet.

Dok pohvaljuju veći broj sadržaja o medijskoj kulturi, većina se nastavnika pita kako će obraditi sve sadržaje kad je satnica, koja je i sada problem, ostala ista. Kao rješenje, jedna nastavnica je predložila smanjenje satnice za književnost *„jer se neki sadržaji ponavljaju iz godine u godinu, a to nije potrebno“* (NHJ 6). Većina nastavnika je naglasila da broj sati nije dovoljan za sve sadržaje koji su predviđeni Hrvatskim jezikom, *„sadržaji se stignu proći, ali se ne stignu provježbati“* (NHJ 8). U drugim je državama u Europskoj uniji, ističe jedna nastavnica, satnica predviđena za materinski jezik puno veća, čak i do 10 sati tjedno.

Unatoč svim predloženim promjenama, neki nastavnici su izrazili veliku sumnju u čitavu reformu i predložene promjene: *„Promjene prave su u ljudskom umu i pristupu. Niti jedna reforma na papiru to ne može promijeniti. Dobar primjer za to je HNOS koji je kratko zaživio na način da je povezivao predmete, ali se vrlo brzo sve vratilo na staro i nestalo je te poveznice među predmetima. Promjene su potrebne, no treba ići puno dublje u to.“* (NHJ 8)

- *Medijska kultura kao dio nastave Hrvatskoga jezika*

Na pitanje treba li medijska kultura biti dio nastave Hrvatskoga jezika, kao što trenutačno i jest, postojalo je neslaganje među nastavnicima. Jedan dio njih smatra da je medijskoj kulturi isključivo mjesto u Hrvatskom jeziku jer je ona dio umjetnosti i kao takva mora biti dio Hrvatskoga jezika: *„Medijsku kulturu nikad u potpunosti ne možemo maknuti iz nastave*

Hrvatskoga jezika jer kad učenici pročitaju određeno lektirno djelo izvrsne su usporedbe knjiga s filmovima.“ (NHJ 5)

Drugi dio nastavnika smatra da bi medijsku kulturu trebalo izdvojiti iz nastave Hrvatskoga jezika jer se uz jezik i književnost medijski sadržaji ne stignu obrađivati. Kao najbolje rješenje navode izborni predmet koji bi bio posvećen samo medijskim sadržajima i u sklopu kojeg bi mogli snimati filmove i radijske emisije, izrađivati novine, uređivati vlastite internetske stranice, izrađivati prezentacije, ići u posjet televizijskim studijima, učiti tehnike javnog nastupa i govorništva. Nastavnici smatraju da je sve to potrebno današnjem mladom čovjeku, neovisno u kojoj struci radi. Smatraju da bi mnoga djeca bila zainteresirana za takav predmet, no opet ga ne bi upisivala sva djeca što većina njih vidi kao veliki problem.

Treći pak nastavnici smatraju da bi medijske sadržaje trebali predavati nastavnici iz Informatike jer smatraju da oni dobar dio medijske kulture već i rade na svojim satovima. Jedna je nastavnica čula da u jednoj školi nastavnica iz Informatike snima s djecom filmove i montira ih, misli da bi tako trebalo biti i u drugim školama. No, ima i onih koji smatraju da medijska kultura nikako ne bi trebala biti dio Informatike. Tako je jedna nastavnica istaknula da *„informatičari mogu pomoći u snimanju i izradi filmova, ali ne znaju umjetnički vrjednovati filmske sadržaje“* (NHJ 2), dok je druga nastavnica naglasila da *„budući da je riječ o umjetničkim sadržajima (film, kazalište, radio) nekako to ide prirodno uz Hrvatski jezik, a ne uz sat Informatike, nastavnici Hrvatskoga jezika su puno više senzibilizirani za takve sadržaje od informatičara, oni bi se u tom slučaju trebali obrazovati u tom smislu“* (NHJ 3).

- *Samoprocjena vlastitog poznavanja medija i medijskih sadržaja, pohađanje dodatnih edukacija o medijima*

Većina nastavnika ističe da su na fakultetu stekli premalo znanja o medijima i stoga smatraju da su im dodatna usavršavanja i te kako potrebna. Mnogi od njih su prilikom razgovora istaknuli da tijekom svog studija nisu slušali niti jedan predmet o medijima. Za takve nastavnike jedna od nastavnica Hrvatskoga jezika smatra da *„ne bi niti trebali predavati jer je to po njoj dosta neozbiljno“* (NHJ 9). Većina je nastavnika završila Filozofski fakultet u Zagrebu na kojem su od predmeta na kojima su učili o medijima istaknuli filmsku i scensku umjetnost. Jedna je

nastavnica istaknula da je na fakultetu dvije godine slušala predavanja profesora Krešimira Mikića koja su bila jako zanimljiva, odlazili su u Savsku u Kinoteku i gledali filmove.

Neki su nastavnici pohađali dodatne edukacije koje su organizirali Agencija za odgoj i obrazovanje i Ministarstvo znanosti i obrazovanja te Školu medijske kulture, no riječ je o zaista malom broju radionica koje nisu dovoljne za stjecanje znanja o medijima koji se razvijaju velikom brzinom. Tako je jedna nastavnica istaknula da *„postoji Škola medijske kulture, ali da bi nastavnik dobio pregled čitave situacije morao bi ići deset godina što je financijski jako skupo, ali i u nezgodno je vrijeme jer nastavnik tada mora planirati sljedeću školsku godinu“* (NHJ 3). S druge strane, neki nastavnici smatraju da je Škola medijske kulture namijenjena isključivo onim nastavnicima koji u školi imaju dodatnu filmsku ili radijsku grupu te da su sadržaji koje tamo rade neprimjenjivi u nastavi. No, nastavnici ističu da ne postoje edukacije na kojima bi se nastavnici Hrvatskoga jezika mogli u potpunosti educirati za sadržaje medijske kulture. Prema njihovom mišljenju ne postoji seminar na kojima bi nastavnici dobili zaista kvalitetne materijale. Većina je nastavnika istaknula da im zapravo najviše koriste Županijski stručni skupovi na kojima predavanja drže njihovi kolege, znači sami nastavnici, koji na praktičnim primjerima pokazuju kako oni obrađuju određene lekcije, pa tako i one iz medijske kulture. *„Takvi su seminari iskoristivi, a ne suhoparna predavanja koja najčešće priređuje Agencija za odgoj i obrazovanje.“* (NHJ 5) Na skupovima Agencije dobivaju jako puno teorije što im nije toliko potrebno jer to mogu, smatraju nastavnici, i sami saznati. Treba im puno više praktičnih stvari. No, tek je manji broj nastavnika pohađao predavanja koja su bila posvećena medijskoj kulturi, a koje je organizirala Agencija.

Zanimljivo je da su neki nastavnici pod edukacijama o medijima koje su pohađali nakon završetka studija istaknuli isključivo informatičke edukacije koje podrazumijevaju korištenje worda, excela i drugih alata. U jednoj su školi imali sreću što je tata jednog dječaka novinar na HRT-u pa su zahvaljujući njemu išli na dodatne izlete i tako više naučili o televiziji kao mediju. Svi nastavnici smatraju da bi Ministarstvo znanosti i obrazovanja te Agencija za odgoj i obrazovanje trebali organizirati takve edukacije te većina njih misli da bi odaziv nastavnika na takve radionice bio jako dobar. No, većina je nastavnika naglasila da predavanja i radionice koje organiziraju Agencija i slične institucije nisu korisne jer *„od njih pet tek su dvije primjenjive u nastavi što nema smisla“* (NHJ 2). Jedna je nastavnica istaknula važnu ulogu savjetnika koji bi njima nastavnicima trebali pomoći oko područja u kojima se oni ne osjećaju

toliko sigurno, poput medijske kulture, i upućivati ih na dodatne edukacije, no savjetnici to rijetko čine.

- *Zadovoljstvo udžbenicima iz Hrvatskoga jezika i sadržajima medijske kulture*

Većina nastavnika je naglasila da nisu zadovoljni udžbenicima iz Hrvatskoga jezika pri čemu većina njih koristi udžbenike Školske knjige – *Snaga riječi*. Zanimljivo je da je većina njih naglasila da koriste nastavne materijale koji su izabrale njihove kolegice i kolege i da su oni bili za drugog izdavača. Kao razlog odabira konkretnih udžbenika od strane njihovih kolega, nastavnice ističu da njihove kolegice jednostavno „*idu linijom manjeg otpora, odabrale su udžbenik za koji imaju sve pripreme*“ (NHJ 2). Većina nastavnika ističe da je u sadržajima medijske kulture u udžbenicima previše teorije, da je gradivo obrađeno na učenicima dosadan način, a mnogi su istaknuli i da se ne naglašavaju neke važne stvari koje bi učenici trebali znati, poput razlike između komercijalne i javne televizije. Nastavnici ističu i da su sadržaji o medijskoj kulturi uvijek nekako sa strane, najčešće na kraju udžbenika. Smatraju i da bi sadržaji o medijskoj kulturi trebali biti puno sustavnije i kvalitetnije obrađeni. Neki nastavnici ističu i da bi trebalo napraviti poseban udžbenik namijenjen samo medijskoj kulturi.

Prema mišljenju nastavnika, neovisno o kvaliteti novih nastavnih materijala kojih iz godine u godinu ima sve više, mnogi će se nastavnici uvijek odlučiti za one koje koriste već godinama, koji su im poznati i za koje imaju gotove pripreme za nastavni sat. Kao najveću manu u udžbenicima nastavnice ističu previše teorije i ponavljanje jedno te istih sadržaja kroz godine. Naglašavaju i da su u nekim udžbenicima sadržaji „prebanalni“ za djecu te dobi. Neki su nastavnici pohvalili Profilove udžbenike, ističu da su moderni i sviđa im se što su sadržaji složeni po mjesecima. Jedan dio nastavnika je pohvalio i udžbenike naklade Ljevak „*jer su sadržaji napravljeni puno kvalitetnije i sustavnije u odnosu na druge udžbenike*“ (NHJ 6). Nekoliko je nastavnika čak naglasilo da smatraju da bi bilo dobro da postoji „*samo jedan udžbenik – radni udžbenik koji bi nama nastavnicima trebao predložiti kako da se jedna nastavna jedinica obradi kroz sedam sati, odnosno dva tjedna, te da se kroz tu nastavnu jedinicu pokriju svi elementi Hrvatskoga jezika – jezik, književnost i medijska kultura*“ (NHJ 14). Neovisno o udžbenicima koje koriste, većina nastavnika naglašava da često svojim učenicima kopiraju nastavne jedinice i sadržaje iz drugih materijala ako procijene da je ta nastavna jedinica u drugom udžbeniku puno bolje i kvalitetnije obrađena. Neovisno o kvaliteti udžbenika,

nastavnici se slažu da o kvaliteti nastave najviše ovisi njihov angažman i koliko će si oni dati truda u izradi nastavnih materijala i osmišljavanju zadataka sukladno sposobnostima svakog razreda. Tako je jedna nastavnica istaknula da su u udžbenicima „osnovne činjenice dobro popraćene. Ali o svakom nastavniku ovisi kako će ih obraditi. Kreativni dio zahtijeva aktivnost svakog nastavnika da osmisli jer toga u udžbenicima nema.“ (NHJ 3)

Iako većina udžbenika na kraju nastavnih jedinica nudi internetske izvore s informacijama za one koji žele znati više, nastavnici ističu da ih i učenici, ali i oni sami, rijetko koriste. Tek je manji broj nastavnika rekao da oni često upućuju učenike na izvore u udžbenicima, a isti su nastavnici rekli da često i sami pronalaze kvalitetne stranice na internetu. Smatraju da je „dobro djeci pokazati kako se internet može koristiti i na drugi način, onaj edukativni, a ne samo iz zabave kao što oni to najčešće čine“ (NHJ 8). Nastavnici ističu da „današnja djeca jesu internetska djeca, ali su lijena za korištenje interneta u edukativne svrhe“ (NHJ 8). Jedna je nastavnica čak naglasila da ona zna učenike „uputiti da pogledaju dodatne izvore na koje upućuju autori u udžbenicima, no nije ni sama upoznata sa svim sadržajima“ (NHJ 7). Ističe da su učenici bili oduševljeni virtualnom šetnjom po NSK-u pa ih je ona uputila da tako mogu, primjerice, prošetati i HNK-om i drugim kulturnim institucijama.

Manji broj nastavnika koristi e-udžbenike, a oni koji ih i koriste naglašavaju da ih koriste kod kuće kada se pripremaju za nastavni sat. Tek je jedna nastavnica koja je sudjelovala u istraživanju rekla da koristi e-udžbenike u nastavi s učenicima. Kao razlog zašto ih ne koriste većina je nastavnika istaknula lošu tehnološku opremljenost škola, ali i da već godinama rade bez e-udžbenika tako da „nema potrebe da ih sada uključuju u nastavu“ (NHJ 8). Oni koji ih koriste barem za vlastitu pripremu, pohvaljuju njihove sadržaje.

- *Korištenje medija u nastavi i tehnološka opremljenost škola*

Samo je pet nastavnika Hrvatskoga jezika istaknulo da su škole u kojima rade tehnološki dobro opremljene i da u svakoj učionici postoji računalna oprema i projektor. Oni nastavnici koji nemaju projektore u svim učionicama, ukoliko planiraju koristiti medije u nastavi „potrebno je unaprijed planirati i dva-tri dana ranije tražiti učionicu s računalom i projektorom“ (NHJ 1). Nastavnici su složni u činjenici da bi se nastava medijske kulture puno bolje održavala da su škole bolje tehnološki opremljene. Oni koji i imaju svu potrebnu opremu ističu da bi ju puno više koristili kada bi u učionicama imali pristup internetu koji je u nekim školama prisutan samo

u učionici iz Informatike stoga kada žele da učenici pretražuju neke informacije na internetu zamole nastavnika iz Informatike da im ustupi svoju učionicu. Nastavnici smatraju da bi učionice Hrvatskog jezika trebale biti bolje tehnološki opremljene.

Nastavnici koji medije koriste u nastavi ističu da ih koriste prilikom ponavljanja jezika i književnosti i to na način da koriste kvizove i križaljke, gledaju TV kalendar koji, kako ističu nastavnici, djeca jako vole. Neki nastavnici u sklopu nastave Hrvatskoga jezika slušaju i radio, tek manji broj radijske emisije, a većina glazbu kao motivaciju ili da svira u pozadini dok učenici nešto rade.

- *Školski listovi u osnovnim školama*

Sami nastavnici su svjesni da je „*rad na stranici i školskom listu, odnosno praktično stvaranje medijskih sadržaja najbolji način da djeca nauče i opismenjavaju se. (...) Postojanje školskog lista u školama trebao bi biti prioritet jer na taj način djeca pokazuju što rade tijekom cijele godine, a djeca vole pisati takve stvari i vole vidjeti svoje radove i fotografije u školskom listu.*“ (NHJ 5)

Većina škola objavljuje školski list, no treba istaknuti da je od 16 nastavnika Hrvatskoga jezika, njih šest reklo da u školi ne postoji školski list. One koje ga imaju, objavljuju ga u tiskanom obliku. Tek su dvije škole istaknule da nemaju tiskanu, već digitalnu verziju školskog lista. Istraživanje je pokazalo da škole koje imaju školski list ga objavljuju jednom godišnje i to najčešće na kraju školske godine. U većini ih škola izrađuje nastavnik Hrvatskoga jezika ili knjižničar, ali u njegovoj izradi sudjeluju svi nastavnici u školi koji na svojim satovima tijekom cijele godine prikupljaju učeničke radove. U nekim školama školske listove vodi i uređuje nastavnik iz Informatike, a tek u rijetkima nastavnik iz nekog drugog predmeta. Članke u listovima pišu sami učenici koje nastavnici potom redigiraju i lektoriraju. Učenici pišu i intervjue s učenicima škole koji su bili uspješni na određenim sportskim natjecanjima, s ravnateljem škole ili nastavnicima, s poznatim osobama i sl. Radove koje učenici pišu za školski list, ali i čitave primjerke listova, nastavnici često šalju na Lidrano, smotru literarnog, dramsko-scenskog i novinarskog stvaralaštva. Učenici razredne nastave najčešće sudjeluju sa svojim literarnim radovima, a stariji s vijestima, izvještajima, reportažama, intervjui i dr.

U većini škola postoji i novinarska grupa koju najčešće vodi nastavnik Hrvatskoga jezika, a u kojoj sudjeluju učenici predmetne nastave. Rad u novinarskim grupama zahtijeva dodatan angažman samih nastavnika te mnogi od njih naglašavaju da „*tu ima toliko posla, to je kao da obavljate još jedan u potpunosti drugi posao*“ (NHJ 11), „*na list odlazi trećina radnog vremena, što je jako puno vremena i truda. A potplaćeno je.*“ (NHJ 10) Tek je u jednoj školi naglašeno da postoji medijska grupa, ali isključivo za učenike razredne nastave. Jedna je nastavnica istaknula i da u današnje vrijeme postaje sve teže djecu okupiti u izvannastavnim aktivnostima poput novinarske grupe. „*Djeca više nemaju tu koncentraciju koju su nekad imala jer je sve u životima, kako djece tako i odraslih, postalo leteće, djeca su stalno na internetu i mobitelima i jednostavno su navikla sve brzinski, nema te koncentracije više, sve se radi površinski, nema dubinske obrade.*“ (NHJ 2) U školama u kojima ne postoje novinarske grupe, materijali za školski list se prikupljaju na redovnoj nastavi i to najčešće na satovima Hrvatskoga jezika. Jedna je nastavnica istaknula da su u sklopu novinarske grupe bili u posjetu Anteni Zagreb i HRT-u. No, nedostaje joj oprema. Ona koristi svoj fotoaparatus i njega nosi u školu. Učenike podučava i montiranju u programu Movie Maker. Osim školskog lista, aktivno radi i na internetskoj stranici koju uređuju i učenici i nastavnici. Učenici pišu vijesti o aktualnim stvarima, primjerice izvještaje s odlaska u kazalište; objavili su i najuspješnije umne mape koje su učenici radili na nastavi – nastavnica smatra da je to način da se učenici pohvale svojim radovima, da nastavnici pokažu što rade s učenicima, ali i da roditelji vide što učenici rade u školi. Nastoje da internetska stranica bude aktualna, da se vidi da je škola živa, da se nešto događa. Ističe da je tu jako puno posla i smatra da osoba koja se time bavi da je to kao da se bavi dodatnim poslom. Internetske stranice osobito koriste one škole koje nemaju školski list. U svima njima je dio internetske stranice posvećen vijestima i video uratcima koje su izradili učitelji s učenicima u školi. Osim internetske stranice, neke škole su kreirale i vlastite profile/kanale na društvenim mrežama, osobito na YouTubeu na kojima objavljuju filmove i druge video i audio materijale koje su snimili učenici u školi. Zanimljivo je da su neke nastavnice čak istaknule da njihov trud i rad na internetskoj stranici škole, kao i dodatni angažman za rad s djecom, ne nailazi uvijek na odobrenje svih nastavnika u školi. Dapače, mnogi se tome izruguju i pripisuju to njihovoj mladosti.

Uz novinarske grupe, neke (doduše rijetke) škole imaju i filmske grupe. Među njima svakako treba izdvojiti *Školu animiranog filma Luka* koja djeluje unutar OŠ Luka u Sesvetama, a koju je dugi niz godina vodio nastavnik Tehničke kulture koji je sada u mirovini, ali klub djeluje i

dalje. Škola je svojevrsna radionica za djecu svih dobnih skupina, od prvog do osmog razreda, u kojoj sudjeluje desetak učenika. Druga nastavnica ističe da imaju novinarsku i medijsku grupu zajedno, a u sklopu njih su snimili film, reklamu i radioigru i s tim sudjelovali čak i na natjecanjima. Dok većina škola ima problema s opremom za snimanje, u jednoj školi posjeduju svu opremu za snimanje koju su „dobili kao donaciju za uspjeh učenika jedne školske godine, međutim nitko ju ne koristi“ (NHJ 6). Nastavnica iz te škole navodi da sljedeće godine dolazi novi informatičar u školu pa se nada da će on biti medijski potkovan i preuzeti na sebe bavljenje tim aktivnostima.

- *Djeca i posjedovanje medija u vlastitoj sobi*

Nitko od nastavnika nije iznenađen činjenicom da većina učenika osmih razreda posjeduje većinu medija u svojim domovima, čak i u vlastitoj sobi. Unatoč tome, većina se slaže da je nadzor djece nad korištenjem medija u toj dobi i te kako potreban. S tim se nije složila tek jedna nastavnica: „Smatram da je normalno da djeca te dobi posjeduju računalo u svojoj sobi i da djecu te dobi nije potrebno nadzirati jer su ona dovoljno zreli i samostalni.“ (NHJ 1) Kao pozitivan primjer korištenja medija među djecom te dobi navela je svoju kćer, sada studenticu, koja već dugo koristi *Thumblr*. Jednom je prilikom objavila fotografiju knjige *Malog princa* na različitim jezicima koju skupljaju članovi obitelji. Jednog dana im je na kućnu adresu došla knjiga *Mali princ* na danskom jeziku koji im je poslala gospođa iz Danske da upotpuni njihovu kolekciju knjige na stranim jezicima.

Većina nastavnika smatra da medijima nije mjesto u dječjoj spavaćoj sobi jer se djeca dopisuju po noći te dolaze neispavani u školu. „Roditelji odu spavati, a djeca ostaju igrati igrice ili se dopisivati na računalo. Škola je održala roditeljske sastanke na tu temu, ali roditelji to ne shvaćaju ozbiljno.“ (NHJ 3) Smatra da je roditeljima potrebno jednako edukacije kao i djeci po tom pitanju, no ističe da tu ulogu ne može preuzeti samo škola. Misli da je to uloga grada i države. Smatra da je ona educirana za rad s djecom, a ne s roditeljima. Druga pak nastavnica misli da je teško organizirati takve edukacije za roditelje kad ni nastavnici sami nisu zainteresirani, a roditelji se ne odazivaju na sastanke na kojima se organiziraju edukacije. I druga nastavnica ističe da škola puno radi na educiranju roditelja (radionice, školski sastanci), no jedan dio roditelja zanimaju samo djetetove ocjene, misle da su kompetentniji od nastavnika.

Međutim, jedan dio nastavnika čak smatra da koliko god roditelji bili educirani, nemoguće je nadzirati sve račune koje djeca koriste, prije svega zbog pametnih telefona.

- *Djeca i vrjednovanje informacija iz medija*

Većina nastavnika nije iznenađena činjenicom da većina učenika misli da su novine, radio, tv i internet pouzdani prenositelji informacija. Svaki od njih to objašnjava na drugačiji način. Jedna od nastavnica je istaknula da ju „ne čudi što učenici smatraju da su mediji vjerodostojni prenositelji informacija jer to smatraju i odrasli. Ljudi očekuju da su informacije koje čitaju u medijima istinite, no sve je manje to zaista tako.“ (NHJ 1) Ona je s učenicima osmih razreda razgovarala o informacijama koje objavljuju mediji, prije svega zato što su u razredu imali sina uglednog novinara pa su stoga razgovarali o tome da novinari ne mogu objaviti što zaista misle. Druga pak nastavnica naglašava da ona s učenicima dosta radi na kritičkom vrjednovanju informacija koje čitaju u lektirama, ali ne i u medijima. Kad su u pitanju mediji, ona ih jedino upućuje na to da po tjedan dana prate novine, radio i televiziju i uočavaju i bilježe gramatičke greške. Drugi nastavnici ističu da djecu često upozoravaju na nevjerodostojnost informacija s interneta. Jedna je nastavnica navela i primjer koji često spominje svojim učenicima - slučaj kada je jedan dječak sve prepisao s interneta i to sa srpske stranice, ispravio je ekavicu, ali ne i pojedine srpske riječi. Na taj ih način upozorava da učitelji lako mogu saznati jesu li oni nešto prepisali s interneta. Unatoč njihovim naporima da djecu osvijeste i upozore ih na pouzdanost informacija koje dobivaju iz medija, većina nastavnika smatra da se o tome premalo govori u školi i da stoga ovakvi rezultati istraživanja nimalo ne čude.

- *Upoznatost djece s pravima u medijima (primjerice sa zaštitom privatnosti)*

Većina nastavnika Hrvatskoga jezika ističe da se takvi sadržaji ne obrađuju na satovima Hrvatskoga jezika, već na Informatici, no većina njih ne zna koliko njihovi kolege u školi zaista s djecom rade na tome. Pritom je većina nastavnika pojam privatnosti povezala isključivo s privatnošću na internetu, prije svega na društvenim mrežama, dok, primjerice, nitko od njih nije pomislio na privatnost djece u medijima, s naglaskom na informativni program. Tek je manji broj nastavnika svjestan da kada se govori o privatnosti djece u medijima, da osim društvenih mreža, veliku pozornost treba posvetiti zaštiti djece u ostalim medijskim sadržajima. Jedna je nastavnica napomenula da je njihova škola svjesna potrebe zaštite privatnosti djece u medijima

i da „na početku školske godine traži suglasnost roditelja da fotografiraju djecu koja su sudjelovala na natjecanjima, išla u kazalište itd. i potom te fotografije objave u školskom listu ili na internetskoj stranici“ (NHJ 7). Mnogi od njih ističu da je prenošenje znanja o tome prije svega zadaća roditelja, a ne učitelja u školama.

- *Točnost informacija na Wikipediji*

Nastavnici ističu da ih ne čudi da je većina učenika svjesna da informacije s *Wikipedije* nisu točne jer im to često naglašavaju na nastavi. Naime, nastavnici naglašavaju da učenici često u svojim seminarskim radovima koriste informacije s *Wikipedije* i da ih oni upravo zbog toga upozoravaju da te informacije ponekad nisu točne i vjerodostojne te da svatko od njih može objaviti nešto na *Wikipediji* i da stoga moraju paziti kada koriste informacije koje su tamo pročitali. Jedna nastavnica potiče kritičko mišljenje kod učenika tako da ih upozorava „*da Wikipediju stvaraju obični smrtnici i da moraju paziti na informacije koje su tamo objavljene*“ (NHJ 14), potiče ih na korištenje vjerodostojnih izvora informacija iz kojih stoje provjerene institucije. Navodi priču u kojoj je jedan učenik komentirao da ne zna je li nastavnica iz biologije kompetentna predavati biologiju kad sve što ona priča može i on pronaći na *Wikipediji*.

- *Djeca i stvaranje samostalnih medijskih sadržaja*

Nastavnike ne čudi da djeca često stvaraju vlastite sadržaje, no ističu da su to prije svega sadržaji zabavnog karaktera koje djeca slikaju i snimaju svojim mobitelima. No, iznimno rijetko stvaraju edukativne sadržaje. Neki su nastavnici istaknuli da njihovi učenici stvaraju sadržaje u sklopu novinarskih i filmskih grupa: „*Moji su učenici snimili i sami montirali film o izoliranom djetetu koje nije bilo prihvaćeno te film o djetetu koje je dobilo jedinicu i koje nije znalo treba li to reći roditeljima ili ju treba zatajiti. Za jedan takav film (Ogledalo) dobili su čak i prvu nagradu na dječjem filmskom festivalu.*“ (NHJ 1) Drugi nastavnici ističu da su i njihovi učenici snimali i montirali sadržaje i da su im u tome često pomagali roditelji. Nastavnici ističu i da oni sami nemaju znanja o tehnologijama i načinima stvaranja medijskih sadržaja, stoga ističu da bi ih tome trebali podučavati nastavnici iz Informatike. Tako jedna nastavnica ističe da „*bi bilo*

izvršno kada bi se na satu Hrvatskoga jezika napravio scenarij, a onda kada bi se u sklopu nastave Informatike snimilo sve što treba“ (NHJ 4).

- *Učenje o medijima u školi*

Većinu nastavnika ne čudi činjenica da čak 45% učenika smatra da u školama nisu dovoljno učili o medijima jer se i sami s tim slažu. Ističu da su današnja djeca djeca medija kojoj su mediji prirodni i koja medije koriste od najranije dobi. Smatraju da bi medije puno više trebalo uključiti u obrazovni sustav u sve predmete.

- *Vrjednovanje modula medijska kultura i učenje o medijima*

Nitko od nastavnika nije bio iznenađen činjenicom da učenici smatraju da je Informatika predmet za kojega kažu da na njemu najviše uče o medijima. Nastavnici navode da je to zato što učenici uz medije većinom vežu računalo i internet, a to su sadržaji koje najviše obrađuju na satovima Informatike. Nastavnici smatraju i da zbog nedostatka satnice mnogi nastavnici Hrvatskoga jezika niti jedan sat godišnje ne posvećuju medijskoj kulturi. Pritom ističu da kad bi satnica bila veća, puno bi se više sati uz jezik koji je neizmjerljivo važan, moglo posvetiti medijskoj kulturi čak i prilikom obrađivanja lektire. Vjeruju da djeca uz svu gramatiku i književnost „*ni ne dožive taj jedan sat mjesečno medijsku kulturu*“ (NHJ 7). Jedna je nastavnica istaknula da „*u Informatici uče o internetu i rade samo to, dok na satu Hrvatskoga jezika uz medije uče i pravopis i književnost pa su takvi rezultati i logični*“ (NHJ 9).

8.4. Rasprava – polustrukturirani dubinski intervjui

Ključnu ulogu u provedbi medijske kulture u hrvatskim osnovnim školama imaju od prvog do četvrtog razreda učitelji razredne nastave, a od petog do osmog razreda nastavnici Hrvatskoga jezika budući da je medijska kultura jedna od predmetnih sastavnica Hrvatskoga jezika od prvog do osmog razreda (Vican, Milanović Litre, 2006). Stoga je u sklopu disertacije bilo važno ispitati njihovo mišljenje i stavove o potrebi medijskog obrazovanja s naglaskom na medijsku

kulturu u hrvatskim školama. Iako su upravo oni nositelji medijskog opismenjivanja djece u Hrvatskoj, sami tijekom obveznog obrazovanja nisu imali dovoljno predmeta posvećenih medijima i medijskoj kulturi. Naime, većina je učitelja razredne nastave i nastavnika Hrvatskoga jezika istaknula da tijekom studija nisu imali niti jedan predmet o medijima, a oni koji i jesu u tim je predmetima naglasak bio na filmu i filmskoj pismenosti. Stoga se kao prvi korak u poboljšanju kvalitete programa medijske kulture nužno nameće potreba izmjene izvedbenih programa na fakultetima na kojima se obrazuju budući učitelji razredne nastave i nastavnici Hrvatskoga jezika. Potrebno je u studijske programe uključiti veći broj obveznih predmeta posvećenih medijima s naglaskom na sve vrste medija. Nužno je i da studiji koji obrazuju buduće nastavnike prate razvoj novih medija i tehnologije. Nastavnicima tijekom obveznog obrazovanja treba prenijeti znanja koja će potom moći primijeniti u radu s učenicima – od teorijskog poznavanja medija do vrjednovanja i kritičke analize, ali i stvaranja novih medijskih sadržaja. Važno je da takvi sadržaji osim teorije uključuju i brojne praktične primjere za rad s učenicima u školi. Naime, sami nastavnici navode kako od čisto teorijskih predavanja nemaju puno koristi. Kao primjer takvih predavanja većina je učitelja razredne nastave i nastavnika Hrvatskoga jezika navela predavanja koja organizira Agencija za odgoj i obrazovanje. Naime, iako svi navode da su im dodatna usavršavanja prijeko potrebna upravo zbog nedostatka takvih sadržaja tijekom obveznog obrazovanja, ističu da bi dodatna usavršavanja prije svega trebala pokazati kako da sadržaje medijske kulture obrađuju na nastavi Hrvatskoga jezika s učenicima različite dobi. Kao primjer korisnih usavršavanja na kojima su do sada sudjelovali većina je navela Županijska stručna vijeća upravo zbog činjenice da na takvim edukacijama drugi nastavnici pokazuju na temelju vlastitog iskustva kako oni sami provode sadržaje medijske kulture. To bi Agenciji za odgoj i obrazovanje trebala biti jedna od ključnih smjernica za organizaciju budućih seminara i radionica. Važno je da takvi seminari okupe što veći broj učitelja i nastavnika Hrvatskoga jezika iz svih županija kako bi učenici u svim županijama imali jednake mogućnosti medijskog obrazovanja.

Za jednake uvjete u medijskom opismenjivanju nužno je i da su sve škole jednako tehnološki opremljene kako bi svi nastavnici imali iste uvjete za korištenje medija u nastavi, ali i za podučavanje o medijima. Dok su neke škole izvrsno opremljene (projektori i internet u svakoj učionici, e-dnevnic, čak i tableti na kojima učenici rade), u mnogim školama još uvijek postoje npr. samo dva projektor za sve razrede u školi, u svim učionicama još uvijek ne postoji internetska veza, televizor ni računalo. Time je i mogućnost provedbe medijske kulture puno

manja u odnosu na one škole koje su tehnološki izvrsno opremljene. Mnogi nastavnici koji imaju tehniku u školi ističu da se ona često kvari zbog čega su mnogi od njih odustali od prikazivanja filmova i drugih medijskih sadržaja na satovima Hrvatskoga jezika, već od učenika traže da takve sadržaje gledaju za domaću zadaću kod kuće. Uspješnost tehnološke opremljenosti škole do sada je prije svega ovisilo o menadžerskim vještinama samih ravnatelja i/ili potpori gradskih ureda za obrazovanje, a puno bi veću ulogu trebale imati nadležne institucije koje bi svim školama trebale pomoći u opremanju škola, pružiti im prije svega financijsku podršku, a velike mogućnosti pružaju i financijska sredstva iz Europske unije. Osim tehnološke opremljenosti škola, za kvalitetnu provedbu medijske kulture, prema mišljenju samih učitelja razredne nastave i nastavnika Hrvatskoga jezika, nužno je opremanje škola edukativnim sadržajima u području medijske kulture. Naime, mnogi učitelji i nastavnici ističu da im nedostaju kvalitetni udžbenici s radnim listićima koji bi bili posvećeni samo medijskoj kulturi, što je u skladu s rezultatima prve faze istraživanja, a što ukazuje na to da su jedan od glavnih problema u provedbi medijske kulture loši udžbenici te će stoga u budućnosti veliki izazovi i odgovornost biti na izdavačima u stvaranju kvalitetnih udžbenika posvećenih medijskoj kulturi. Nastavnicima nedostaju materijali pomoću kojih bi obradili određene nastavne sadržaje – nedostaju im cd-i s filmovima koje bi puštali na nastavi zbog čega sada mnogi od njih moraju kršiti zakon i preko interneta skidati filmove koje će puštati učenicima na nastavi.

Nastavnici ističu da im nedostaju i preporuke radijskih i televizijskih emisija za djecu, ali i snimke takvih emisija kako bi ih mogli pustiti učenicima na nastavi. Pritom je važno naglasiti nužnost poštivanja autorskih prava vlasnika takvih snimki, stoga ključnu ulogu u osiguravanju takvih materijala trebaju imati Hrvatski audiovizualni centar kao ustanova koja se bavi poticanjem proizvodnje audiovizualne djelatnosti i promicanjem audiovizualne kulture te Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Do sada je to ovisilo o entuzijazmu knjižničara u školama što je ponovno dovelo do nejednakih uvjeta i mogućnosti za provedbu medijske kulture. Nastavnici nisu zadovoljni niti sadržajima o medijskoj kulturi u udžbenicima iz Hrvatskoga jezika. Smatraju da ih je premalo, da su preopćeniti i da se ponavljaju iz godine u godinu, ali i da su napravljeni na djeci nezanimljiv način. Mnogi od njih ističu i da je za kvalitetnu provedbu medijske kulture nužno napraviti posebne udžbenike koji će u potpunosti biti posvećeni medijima.

Osim tehnološke opremljenosti škola i nabave dodatnih materijala, važno je i povećanje satnice za medijsku kulturu pri čemu nastavnici smatraju da je to moguće jedino ukoliko se poveća i satnica Hrvatskoga jezika u školama. Trenutačno i učitelji razredne nastave i nastavnici Hrvatskoga jezika ističu da jedan sat mjesečno posvećuju medijskoj kulturi, no mnogi od njih priznaju da satove medijske kulture odrađuju na kraju polugodišta ukoliko im za to ostane vremena i ukoliko s učenicima ne moraju dodatno vježbati gramatiku. Priznaju i da satove medijske kulture često odrađuju jednom u polugodištu budući da im je za gledanje filma potrebno više od jednog školskog sata stoga mnogi priznaju da jedno pišu u imenik, a drugo zaista odrađuju na satovima s učenicima. Istraživanje je pokazalo da provođenje medijske kulture jako puno ovisi o entuzijazmu samih nastavnika jer neki od njih posvećuju medijskoj kulturi puno više vremena od onog što je predviđeno Nastavnim planom i programom Hrvatskoga jezika prije svega zato što su prepoznali važnost medija u današnjim životima djece i mladih. Pokazalo se i da mlađi učitelji i nastavnici koji imaju više znanja o medijima više vremena posvećuju medijskoj kulturi. Ti nastavnici upravo uz pomoć medija odrađuju druge sadržaje iz Hrvatskoga jezika poput jezika i književnosti čime i te kako kod djece potiču kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja od najranije dobi. Budući da kvaliteta provedbe medijske kulture ovisi o samim pojedincima, osobito u pogledu broja sati koje će nastavnici posvetiti medijskoj kulturi, može se zaključiti da nemaju sva djeca u osnovnim školama jednake uvjete za medijsko opismenjivanje.

Tablica 46. Sličnosti i razlike u razmišljanju o medijskoj kulturi između URN i NHJ – sažeti prikaz

	UČITELJI RAZREDNE NASTAVE (URN)	NASTAVNICI HRVATSKOGA JEZIKA (NHJ)
SLIČNOSTI	<ul style="list-style-type: none"> • Shvaćanje i definicija pojma medijske kulture • Ne smatraju da medijski pismena osoba mora znati stvarati vlastite medijske sadržaje • Nisu zadovoljni postojećim programom medijske kulture • Smatraju ga neadekvatnim modelom medijskog opismenjivanja djece u hrvatskim školama • Većina medijskoj kulturi posvećuje jedan sat mjesečno • Smatraju da treba povećati satnicu za medijsku kulturu • Smatraju da su na fakultetu stekli premalo znanja o medijima • Potrebna su im dodatna usavršavanja s naglaskom na praktične radionice • Medijsko opismenjivanje ovisi o samim nastavnicima i njihovom entuzijazmu • Nedostatak kvalitetnih materijala i opreme za provedbu medijske kulture • Suraduju s centrima za kulturu koji djeluju u gradskim četvrtima • Smatraju da je kurikularna reforme potrebna 	

RAZLIKE	<ul style="list-style-type: none"> • Svi smatraju da medijska kultura treba biti dio Hrvatskoga jezika 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne smatraju svi da medijska kultura treba biti dio Hrvatskoga jezika
	<ul style="list-style-type: none"> • Niti jedan učitelj ne smatra da bi medijska kultura trebala biti dio Informatike 	<ul style="list-style-type: none"> • Dio nastavnika smatra da bi medijska kultura trebala biti dio Informatike
	<ul style="list-style-type: none"> • Problem ocjenjivanja medijske kulture 	<ul style="list-style-type: none"> • Češće sudjeluju na dodatnim usavršavanjima o medijima
	<ul style="list-style-type: none"> • Zadovoljniji tehnološkom opremljenošću škola 	<ul style="list-style-type: none"> • Većina nije zadovoljna udžbenicima i sadržajima o medijskoj kulturi
	<ul style="list-style-type: none"> • Češće koriste časopise u radu s djecom u školi 	<ul style="list-style-type: none"> • Upoznatiji su s predloženim kurikularnim promjenama u nastavi Hrvatskoga jezika s naglaskom na područje medijske kulture
	<ul style="list-style-type: none"> • Češće djecu podučavaju dječjim pravima 	

Zbog svega navedenoga, većina učitelja razredne nastave i nastavnika Hrvatskoga jezika nezadovoljna je programom medijske kulture u školama te ga smatraju neadekvatnim modelom medijskog opismenjivanja djece u hrvatskim školama čime je opovrgnuta glavna hipoteza ovog dijela istraživanja. Svi se slažu da su promjene prijeko potrebne, ne samo što se tiče opremljenosti škola, kvalitetnijih udžbenika i materijala, već i u promjeni nastavnih sadržaja predviđenih Nastavnim planom i programom Hrvatskoga jezika. Stoga ne čudi što svi smatraju da je kurikularna reforma i te kako potrebna, no da to nije moguće napraviti preko noći, već će za sve promjene trebati jako puno vremena i truda. Nastavnici Hrvatskoga jezika upoznatiji su s predloženim promjenama u nastavi medijske kulture, pohvaljuju veći broj sadržaja posvećen tom području, no naglašavaju da će njihova provedba biti jako teška ukoliko se ne poveća satnica za Hrvatski jezik, a time i za medijsku kulturu. Osim satnice, za uspješnu provedbu kurikularne reforme nužno je škole opremiti suvremenom tehnologijom i osnovnim materijalima za njeno provođenje (udžbenici, filmovi, cd-i, časopisi itd.).

Unatoč svemu, većina učitelja i nastavnika i dalje smatra da je medijskoj kulturi mjesto u nastavi Hrvatskoga jezika. Kao argumente navode njezinu umjetničku vrijednost i činjenicu da medijska kultura pridonosi razvijanju govornog jezika. Upravo su na ovom pitanju uočene najveće razlike među učiteljima razredne nastave i nastavnicima Hrvatskoga jezika. Naime, dok većina učitelja razredne nastave smatra da je medijskoj kulturi definitivno mjesto u nastavi Hrvatskoga jezika, niti jedan učitelj razredne nastave ne smatra da bi se medijski sadržaji trebali obrađivati na satovima Informatike. Nitko od njih nije spomenuo niti mogućnost posebnog predmeta koji bi bio posvećen samo medijima. Za razliku od učitelja, mišljenja nastavnika Hrvatskoga jezika bila su podijeljena - dok jedan dio njih smatra da medijska kultura i dalje

treba biti dio nastave Hrvatskoga jezika, drugi dio smatra da bi trebalo kreirati izborni predmet posvećen samo medijima, dok treći smatraju da bi se o medijima trebalo predavati u sklopu satova Informatike. Činjenica da je istraživanje provedeno među učenicima osmih razreda pokazalo da sami učenici smatraju da su tijekom svog školovanja najviše naučili na satovima Informatike ni učitelje razredne nastave ni nastavnike Hrvatskoga jezika nije iznenadila jer, kako ističu, učenici uz medije većinom vežu računalo i internet, a to su sadržaji koje najviše obrađuju na satovima Informatike.

Osim u različitim mišljenjima o mjestu medijske kulture u hrvatskome obrazovnom sustavu, nastavnici se razlikuju i u definiranju medijski pismene osobe. Dok učitelji razredne nastave smatraju da medijski pismena osoba mora posjedovati teorijsko znanje o medijima, nastavnici Hrvatskoga jezika naglasak prije svega stavljaju na poznavanje i korištenje novih medija. No, i njima je važno da medijski pismena osoba poznaje osnovne karakteristike medijskih sadržaja. U odnosu na učitelje razredne nastave, nastavnici Hrvatskoga jezika su među ključne vještine isticali i važnost kritičkog promišljanja o medijima i medijskim sadržajima što je za znanstvenike koji se bave ovim područjem jedna od ključnih sastavnica medijske pismenosti (Aufderheide, 1992; Livingstone, 2004; Potter, 2014; Silverblatt, 2001). Da dio ispitanika nije svjestan što medijska pismenost uopće jest pokazuje razmišljanje jedne nastavnice koja smatra da bi medijski pismenu osobu najbolje mogao definirati glumac ili profesor na režiji. U odgovorima nastavnika uočava se da mnogi od njih medijsku kulturu izjednačavaju s medijskom pismenošću te da pod time podrazumijevaju filmsku, kazališnu i informacijsku pismenost. Dok stručnjaci u ovom području naglašavaju i važnost praktičnog iskustva, odnosno stvaranja vlastitih medijskih sadržaja, a ne samo njihovo pasivno primanje, niti učitelji razredne nastave niti nastavnici Hrvatskoga jezika ne smatraju da medijski pismena osoba mora znati stvarati vlastite medijske sadržaje, štoviše, navode da je to isključivo nužno za one osobe koje se profesionalno bave medijima i medijskim sadržajima. Važnu ulogu u medijskom opismenjivanju trebali bi imati školski listovi. U njima djeca imaju mogućnost izraziti svoja razmišljanja i ideje, ali i vidjeti što su tijekom školske godine radili njihovi vršnjaci te učenici iz drugih razreda u školi. Iako je istraživanje pokazalo da školski listovi postoje u većini škola u kojima rade učitelji i nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju, pokazalo se i da učenici razredne nastave rijetko sudjeluju u stvaranju sadržaja za školske listove, izuzev svojih likovnih i literarnih radova. Ponovno se pokazalo da puno toga ovisi o entuzijazmu samih nastavnika pa tako u jednoj školi već i učenici razredne nastave pišu vijesti i rade intervjue i reportaže za

školski list. To je još jedan u nizu pokazatelja da kvaliteta čitavog sustava obrazovanja ne ovisi samo o tehnološkim mogućnostima, već prije svega o kvaliteti i entuzijazmu samih nastavnika.

Polustrukturiranim dubinskim intervjuima provedenima među nastavnicima Hrvatskoga jezika i učiteljima razredne nastave potvrđena je hipoteza da niti nastavnici Hrvatskoga jezika niti učitelji razredne nastave ne smatraju trenutni model medijske kulture adekvatnim modelom medijskog opismenjivanja djece u hrvatskim osnovnim školama. Svi se slažu da su, ako želimo medijski obrazovati djecu od najranije dobi i stvarati medijski pismene korisnike, potrebne brojne promjene među kojima se najviše ističe sljedeće:

- Promijeniti studijske programe na fakultetima na kojima se obrazuju budući učitelji razredne nastave i nastavnici Hrvatskoga jezika s naglaskom na veći broj medijskih predmeta;
- Organizirati dodatna usavršavanja o medijima za nastavnike s naglaskom na praktične radionice;
- Povećati satnicu za medijsku kulturu;
- Tehnološki i medijski bolje opremiti škole;
- Omogućiti učiteljima i nastavnicima kvalitetne nastavne materijale (cd-e, filmove, udžbenike).

9. RASPRAVA I SMJERNICE ZA BUDUĆNOST

Medijska kultura, kao jedna od predmetnih sastavnica Hrvatskoga jezika u osnovnim školama, hrvatski je model medijskog opismenjivanja unutar obrazovnog sustava. Time se Hrvatska ne razlikuje mnogo od drugih država u Europskoj uniji koje, također, medijsko opismenjivanje djece najčešće provode kroz materinski jezik (Pérez-Tornero, 2014; ANR TRANSLIT COST, 2014). Ovom je disertacijom detaljno analiziran model medijske kulture, njegova učinkovitost, ali i zadovoljstvo onih koji ga provode u hrvatskim školama – učiteljima razredne nastave i nastavnicima Hrvatskoga jezika. Na temelju sve tri faze istraživanja – analize nastavnih materijala iz Hrvatskoga jezika od prvog do osmog razreda s naglaskom na medijske sadržaje; testiranja medijske pismenosti učenika osmih razreda te provedbom polustrukturiranih dubinskih intervjua s učiteljima razredne nastave i nastavnicima Hrvatskoga jezika kako bi se utvrdile dobre i loše strane medijske kulture – mogu se donijeti sljedeći zaključci i smjernice za budućnost medijskog obrazovanja u Hrvatskoj:

- **Medijskoj kulturi treba dati veći prostor unutar obrazovnog sustava**

Kako bi se medijsko opismenjivanje u Hrvatskoj provodilo što kvalitetnije, nužno je medijskoj kulturi osigurati veći prostor unutar obrazovnog sustava, bilo unutar nastave Hrvatskoga jezika ili nekog drugog predmeta. Ukoliko medijska kultura i dalje ostane dio Hrvatskoga jezika, nužno je povećati satnicu za njeno provođenje jer jedan sat mjesečno nikako ne može biti dovoljan za kvalitetno medijsko obrazovanje. Iako je kurikularnom reformom moderniziran sadržaj medijske kulture, satnica se nije promijenila što će, ako ovakav prijedlog kurikula Hrvatskoga jezika i bude prihvaćen, onemogućiti uspješnu provedbu medijske kulture i povećanje medijske pismenosti najmlađih naraštaja.

- **Medijska kultura treba biti maksimalno uključena u obrazovni sustav od prvog razreda osnovne škole**

Djeca se s medijima susreću od najranije dobi, puno prije nego krenu u školu. Stoga je nužno da kvalitetna provedba medijske kulture započne već od prvog razreda osnovne škole. To znači da već od prvog razreda treba osmisliti sadržaje koji će djecu poticati ne samo na korištenje medija i medijskih sadržaja, već i na analizu, kritičko vrjednovanje i stvaranje medija i medijskih sadržaja. Takvi sadržaji, naravno, moraju biti prilagođeni dječjem uzrastu. No, nužno

je da se već u prvom razredu djecu počne kritički usmjeravati prilikom korištenja medija jer, kao što je bilo naglašeno u teorijskom dijelu rada, djeca već u toj dobi sama koriste internet, susreću se s brojnim oglasima i nametnutim idealima ljepote koji i te kako utječu na njihovu sliku o samima sebi, igraju nasilne videoigre što može dovesti do promjena u razmišljanju, ali i ponašanju. Ako je medijska kultura uključena u obrazovni sustav od prvog razreda, onda djeca već tada moraju naučiti vrste masovnih medija i njihove glavne karakteristike, razlikovati ih, a ne da takve sadržaje, kao što je trenutačno slučaj, počnu usvajati tek u petom razredu osnovne škole.

- **Program i sadržaji medijske kulture trebali bi biti detaljniji i suvremeniji**

Trenutačni model medijskog opismenjivanja u Hrvatskoj potrebno je prije svega osuvremeniti. Naime, sadašnji program medijske kulture najveći naglasak stavlja na film, dok su ostali sadržaji gotovo u potpunosti izostali ili su u drugom planu. Tek u petom razredu djeca uče vrste masovnih medija iako je medijska kultura dio nastave Hrvatskoga jezika od prvog razreda osnovne škole. Djeca u hrvatskim školama u sklopu nastave Hrvatskoga jezika ne uče o mobitelima i tabletima iako na njima provode najviše svog slobodnog vremena, ne uče o utjecaju čestog igranja velikih količina videoigara, osobito onih nasilnog sadržaja, niti o sigurnosti na internetu. Djeca ne uče kako vrjednovati medijske sadržaje, kojima vjerovati, a kojima ne, niti uče kako se zaštititi od medijskih manipulacija. I sami su nastavnici, prilikom provedbe dubinskih intervjua, istaknuli zastarjelost pojedinih sadržaja te nužnost moderniziranja programa medijske kulture.

Tijekom osam godina obveznog školovanja djeca bi trebala steći medijska znanja, kako teorijska tako i ona praktična, o vrstama medija (razlikovati tiskane, elektroničke [radio i televizija] te nove medije, znati objasniti razlike između pojedinih vrsta medija i medijskih žanrova), pozitivnim i negativnim stranama medijskih sadržaja te o mogućim utjecajima medija na stavove, razmišljanja i ponašanje medijskih korisnika. Sadržaji medijske kulture trebali bi biti što sustavniji i suvremeniji, odnosno u potpunosti prilagođeni brzim medijskim promjenama. Zbog velike količine informacija kojima su djeca svakodnevno izložena, najveći naglasak svakako treba staviti na razvijanje sposobnosti analize i kritičkog vrjednovanja medijskih sadržaja te na stvaranje sadržaja u obrazovne, a ne samo u zabavne svrhe.

- **Prilagodba postojećih i izrada novih udžbenika koji će u potpunosti biti posvećeni medijskoj kulturi**

Analiza nastavnih materijala iz Hrvatskoga jezika iz Kataloga obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za Hrvatski jezik za školsku godinu 2014./2015., pokazala je da je nužna prilagodba postojećih i izrada novih udžbenika koji će u potpunosti biti posvećeni medijskoj kulturi.

Analiza nastavnih materijala pokazala je da su sadašnji materijali zastarjeli (rijetke su nastavne jedinice o internetu, videoigrama i tabletima uz koje, prema istraživanjima, djeca provode najviše vremena) te ih se rijetko potiče na analiziranje i kritičko vrijednovanje medijskih sadržaja što predstavlja samu srž medijske pismenosti. Upravo su u tom području potrebne najveće izmjene u udžbenicima iz Hrvatskoga jezika. Potrebno je da se osim čistog prenošenja teorijskog znanja, učenike što više potiče na kritičku analizu medijskih sadržaja kako bi se što kvalitetnije i svrsishodnije koristili brojnim informacijama koje svakodnevno dobivaju putem medija. Sadržaji bi u udžbenicima trebali biti što praktičniji kako bi učenici naučili teorijsko znanje koristiti u stvarne, praktične svrhe i kako sve ne bi ostalo samo puko učenje činjenica, bez praktične primjene. Da bi se to postiglo, nastavni materijali bi trebali što više poticati učenike da sami stvaraju medijske sadržaje i na taj način, što je više moguće, poticati njihovu građansku participaciju. Pritom je nužno da ih se kroz nastavu medijske kulture podučiti kako da stvaraju vlastite sadržaje. Naime, rezultati istraživanja pokazali su da iako se učenike u 343 nastavnih jedinica poticalo na proizvodnju sadržaja, tek ih se u 70 nastavnih jedinica podučavalo kako da sami kreiraju svoje sadržaje.

Mnogi su nastavnici i sami prilikom provedbe dubinskih intervjua istaknuli kako nisu zadovoljni sadržajima medijske kulture u udžbenicima iz Hrvatskoga jezika. Tako je većina učitelja razredne nastave istaknula da je jako malo sadržaja o medijskoj kulturi u udžbenicima iz Hrvatskoga jezika za razrednu nastavu, da su ti sadržaji loše obrađeni te da je gotovo svaka nastavna jedinica obrađena na isti način što djeci s vremenom postane dosadno stoga često oni sami moraju stvarati radne listiće za učenike. Sadržajima medijske kulture nisu zadovoljni niti nastavnici Hrvatskoga jezika – smatraju da je u sadržajima medijske kulture u udžbenicima previše teorije, da je gradivo obrađeno na učenicima dosadan način, a mnogi su istaknuli i da se ne naglašavaju neke važne stvari koje bi učenici trebali znati, poput razlike između komercijalne i javne televizije. Nastavnici ističu i da su sadržaji o medijskoj kulturi uvijek

nekako sa strane, najčešće na kraju udžbenika te da bi sadržaji o medijskoj kulturi trebali biti obrađeni puno sustavnije i kvalitetnije.

Neki su nastavnici u dubinskim intervjuima istaknuli i da je potrebno izraditi poseban udžbenik namijenjen samo medijskoj kulturi. U Hrvatskoj trenutačno postoji samo udžbenik jednog izdavača koji je u potpunosti posvećen medijskoj kulturi. Udžbenik je prilagođen postojećem planu i programu medijske kulture čije su promjene, kao što je već naglašeno, nužne. To za sobom povlači i činjenicu da je potrebna izrada novih udžbenika koji će obuhvatiti sve medijske sadržaje koji su potrebni, a naglašeni su u prethodnoj točki. Takvi bi udžbenici nastavnicima i učenicima trebali osim prenošenja čistog teorijskog znanja, omogućiti i poticati kritičko razmišljanje, ali i stvaranje vlastitih medijskih sadržaja.

- **Obrazovanje nastavnika i njihovo usavršavanje**

Sve navedene promjene unutar obrazovnog sustava na nižim razinama neće biti moguće bez promjena i u visokom obrazovanju, prije svega na studijima na kojima se obrazuju osobe koje će u budućnosti medijski opismenjivati djecu u školama. Prema predloženoj kurikularnoj reformi to bi i dalje trebali biti učitelji razredne nastave, nastavnici Hrvatskoga jezika, ali i nastavnici iz Informatike (barem što se tiče korištenja interneta i sigurnosti djece na internetu). To znači da su potrebne i velike promjene u izvedbenim planovima tih studija jer kao što su pokazala istraživanja (Ciboci, Osmančević, 2015; Ciboci, Hobbs, Kanižaj, 2016), ali i polustrukturirani dubinski intervjui sa samim nastavnicima, nedostaju sadržaji o medijima na takvim studijima. Nastavnici koji će medijski opismenjivati djecu u školama, moraju tijekom studija steći sve potrebne kompetencije kako bi stečeno znanje mogli prenositi dalje svojim učenicima. Velike razlike uočene među studijskim programima u Hrvatskoj jasno pokazuju prevelike razlike u trenutačnom sustavu visokog obrazovanja. Svi bi studenti trebali imati jednake mogućnosti kvalitetnog obrazovanja i stjecanja svih potrebnih vještina koje će im trebati onoga dana kada počnu svoje znanje prenositi učenicima u školama. Zakidanjem studenata za takvo znanje već tijekom studija, zakidaju se i sami učenici jer će oni kojima predaju nastavnici s kvalitetnijim obrazovanjem i većim brojem medijskih predmeta, vjerojatno imati i puno kvalitetnije medijsko obrazovanje. Stoga je vrlo važno da nastavnici tijekom studija steknu osnovno znanje i praktične vještine korištenja, ali i stvaranja medijskih sadržaja.

No, osim nužne promjene izvedbenih planova studijskih programa, potrebno je svim nastavnicima koji predaju medijsku kulturu omogućiti dodatno usavršavanje svake godine kako

bi kontinuirano mogli nadograđivati znanje i vještine stečene tijekom studija. Naime, za razliku od brojnih drugih područja, mediji i medijska tehnologija svakodnevno se razvijaju tako da znanje koje nastavnici steknu na studiju već za koju godinu može biti zastarjelo te je stoga nužno nastavnicima omogućiti konstantno stjecanje znanja iz tog područja, upoznavanje s novinama i na taj način omogućiti nastavnicima da svojim učenicima prenose nužne vještine koje su im potrebne za život u suvremeno doba. Dodatno usavršavanje mora doći od strane nadležnih institucija – Ministarstva znanosti i obrazovanja te Agencije za odgoj i obrazovanje. Pritom je važno, kao što su i sami nastavnici naglasili, da takva usavršavanja nastavnicima osim teorijskog znanja pruže i praktične vještine koje će nastavnici moći primijeniti u nastavi s učenicima. Među takve bi radionice trebalo uvrstiti i one na kojima će sami nastavnici međusobno razmjenjivati vlastita iskustva i ideje kao što je to sada slučaj na Županijskim stručnim vijećima. Mnogi su nastavnici prilikom intervjua naglasili kako najveće koristi imaju upravo od takvih oblika predavanja i trajnog obrazovanja. Važno je tijekom godine omogućiti dovoljan broj takvih predavanja i radionica i obuhvatiti čitavu Hrvatsku kako bi svi nastavnici u Hrvatskoj imali jednake mogućnosti dodatnog usavršavanja. Do sada su, kao što je naglašeno u teorijskom dijelu rada, važnu ulogu u usavršavanju nastavnika imale udruge civilnog društva. Unatoč hvalevrijednim inicijativama koje treba poticati i dalje, osobito financijskom podrškom nadležnih institucija, takva su usavršavanja uglavnom provedena u većim hrvatskim gradovima s naglaskom na Zagreb, zbog čega mnogi nastavnici diljem Hrvatske nisu imali mogućnost pohađanja takvog oblika usavršavanja. Važno je da svi nastavnici, neovisno o mjestu življenja i rada, imaju jednake mogućnosti kvalitetnog obrazovanja i usavršavanja jer upravo o njihovoj kvaliteti ovisi i kvaliteta medijskog opismenjivanja učenika diljem Hrvatske.

- **Tehnološki opremiti škole medijima, osobito novim tehnologijama**

Kako bi sva djeca u Hrvatskoj imala jednake mogućnosti medijskog obrazovanja, nužno je škole adekvatno opremiti medijima. Medijska kultura podrazumijeva korištenje medija u nastavi, odnosno praktičnu primjenu medijskih sadržaja. Za to je nužno da u svakom razredu postoji televizor, radio, novine i pristup internetu što je do sada rijetko bio slučaj. Djeca gotovo svakodnevno svoje slobodno vrijeme provode na pametnim telefonima surfajući internetom te bi im stoga u školama trebalo pokazati kako da medije, u ovom slučaju osobito internet, koriste u edukativne i informativne, a ne samo zabavne svrhe.

U gotovo svim nastavnim materijalima iz Hrvatskoga jezika često se djecu potiče da sami stvaraju medijske sadržaje iako škole nemaju osigurana osnovna sredstva za njihovu izradu. Budući da se kroz nastavu medijske kulture potiče dječje stvaralaštvo, prije svega snimanje filmova, radijskih i televizijskih emisija, izrada novina – važno je školama osigurati opremu pomoću koje će djeca moći izrađivati vlastite sadržaje. Važnost stvaranja medijskih sadržaja kao jednog od najvažnijih dijelova medijske pismenosti detaljno je istaknuta u teorijskom dijelu rada. Osobito je to važno u pogledu građanske participacije djece i mogućnosti izražavanja njihova mišljenja u javnosti.

- **Osigurati nastavnicima popratne nastavne materijale**

Provedba medijske kulture trenutačno osobito ovisi o entuzijazmu i snalažljivosti samih nastavnika. Naime, kao jednu od najvećih mana trenutačnog programa medijske kulture, nastavnici su istaknuli nedostatak nastavnih materijala (radijskih i televizijskih emisija, filmova, časopisa za djecu) u njihovoj školi. Tek su rijetki bili nastavnici koji su se pohvalili svojom arhivom materijala iz područja medijske kulture istaknuvši, prije svega, važnu ulogu knjižničara koji su dugi niz godina prikupljali i očuvali materijale koje nastavnici mogu koristiti u radu s djecom. No, takve su škole tek u manjini. Stoga su mnogi nastavnici istaknuli kako prilikom provedbe medijske kulture često sami znaju preuzimati sadržaje s interneta što postavlja pitanje zaštite autorskih prava čega su svjesni i sami nastavnici. Važnu bi ulogu u tom procesu svakako trebao imati Hrvatski audiovizualni centar koji bi u suradnji s Ministarstvom znanosti i obrazovanja školama trebao osigurati hrvatska audiovizualna djela uz pomoć kojih će djeca razvijati kritičnost prema medijima i medijskim sadržajima te stjecati osnovno medijsko znanje. No, najvažniju ulogu svakako bi trebalo imati Ministarstvo znanosti i obrazovanja koje bi svim školama trebalo omogućiti potrebne nastavne materijale kako bi sva djeca u Hrvatskoj imala jednake mogućnosti medijskog obrazovanja, a ne da njihova budućnost ovisi o snalažljivosti samih nastavnika.

- **Poticati suradnju nastavnika i knjižničara na medijskom opismenjivanju**

Istraživanje je pokazalo da su tek 154 nastavne jedinice u nastavnim materijalima iz Hrvatskoga jezika poticale na odlazak u knjižnicu što pokazuje da se nedovoljno koriste potencijali od strane školskih knjižničara koji mogu pridonijeti medijskom obrazovanju. Dio je nastavnika prilikom provedbe polustrukturiranih dubinskih intervjua istaknuo upravo knjižničare kao važne čimbenike medijske kulture, prije svega zbog brojnih materijala koje knjižničari

skupljaju tijekom godina, a koji se mogu koristiti u nastavi medijske kulture. Jedna je nastavnica čak istaknula kako je nastavnu jedinicu o časopisima u potpunosti prepustila knjižničarki i kako im je to postala već tradicija i dugogodišnji oblik suradnje. Knjižničari osim resursa kojima raspolažu u svojim knjižnicama, posjeduju veliko znanje koje nastavnicima može pomoći u provedbi medijske kulture.

- **Osigurati financijsku potporu za školske listove**

Školski listovi važan su dio povijesti svake škole. Oni daju pregled najvažnijih događaja tijekom školske godine u školi, ali i omogućuju učenicima izražavanje o temama koje ih zanimaju te da se i njihov glas čuje u javnosti. Budući da u Hrvatskoj ne postoje mediji koje stvaraju sama djeca, školski listovi jedini su sadržaji koje potpisuju djeca. Stoga je nužno osigurati njihov opstanak u svim školama. Sami su nastavnici istaknuli da mnoge škole objavljuju digitalne verzije školskih listova jer nemaju financijska sredstva za tiskana izdanja. No, najveći problem je što je izrada školskog lista najčešće obaveza jednog nastavnika koji za to nije adekvatno plaćen niti mu se to ubraja u odrađene norme sate. Stoga mnogi nastavnici s godinama gube motivaciju za rad na školskom listu jer on zahtijeva mnogo truda, rada i volje samih nastavnika. Ponovno bi važnu ulogu u ovom procesu trebalo imati Ministarstvo znanosti i obrazovanja koje bi trebalo dati potporu nastavnicima u izradi listova (bilo financijsku bilo da se utrošeno vrijeme vrednuje kao održani nastavni sati) jer su školski listovi svakako dio povijesti čitavog obrazovnog sustava u Hrvatskoj.

- **Osigurati obrazovanje roditelja**

Istraživanje provedeno među učenicima pokazalo je da jako puno djece posjeduje medije u vlastitim sobama te su učenici istaknuli da su više učili o medijima od samih roditelja nego u školi. No, 39% učenika koji su sudjelovali u istraživanju istaknuli su da roditelji nisu razgovarali s njima o pozitivnim i negativnim stranama medija, a koristiti internet svoju je djecu podučilo 42,6% roditelja. Sam podatak da je tridesetak učenika navelo kako su oni podučavali svoje roditelje kako koristiti internet, a ne oni njih, pokazuje da je medijsko obrazovanje potrebno i samim roditeljima. Trebalo bi izraditi model medijske kulture koji će se provoditi u školama, a u kojem će moći sudjelovati i sami roditelji. Iako će se takvim edukacijama najčešće odazvati tek manji broj roditelja, dio njih treba biti obvezatan za sve roditelje kako bi im se skrenulo pozornost osobito na one goruće probleme u odnosu medija i djeca, a to se prije svega odnosi na korištenje novih medija i tehnologije i sigurnosti djece u njihovu korištenju.

10. ZAKLJUČAK

Medijska pismenost postala je jedan od temeljnih oblika pismenosti u suvremeno doba. Naime, posjedovanje medijskih kompetencija danas je nužno za ostvarenje brojnih prava - od komunikacijskih i prava na slobodu izražavanja pa do građanske i političke participacije u društvu, pristupa svakodnevnim informacijama i korištenja ogromnih edukativnih medijskih potencijala. Medijska pismenost važna je i za osnaživanje pojedinaca kako bi znali prepoznati istinite i vjerodostojne te manipulativne medijske sadržaje, ali i prepoznati i obraniti se od različitih utjecaja medijskih sadržaja, kako nasilnih tako i onih koji nameću stereotipe, lažne ideale ljepote te pokušavaju medijskim korisnicima nametnuti želju za proizvodima koji im nisu potrebni. Iz navedenog je jasno da je medijska pismenost, koja pretpostavlja da pojedinac zna koristiti, analizirati, kritički vrjednovati i stvarati medijske sadržaje (Aufderheide, 1992), postala nužna potreba u 21. stoljeću. Kao što smo istaknuli u uvodu „više se ne postavlja pitanje je li nam potrebno podučavanje o medijima, već kako se ono može podučavati“ (Covington, 2004: 121), odnosno kako medijski opismeniti sve medijske korisnike, od djece do umirovljenika.

Medijsko obrazovanje u hrvatskom obrazovnom sustavu provodi se kroz modul medijske kulture, jedne od predmetnih sastavnica Hrvatskoga jezika. U ovom smo radu, po prvi puta u Hrvatskoj, temeljito analizirali i vrjednovali program medijske kulture te istražili njegove prednosti i nedostatke. S ciljem što kvalitetnije i sveobuhvatnije analize, u radu je provedena detaljna analiza svih, trenutačno aktualnih, nastavnih materijala iz Hrvatskoga jezika budući da su edukativni materijali temeljni preduvjet za provedbu bilo kakve vrste obrazovanja. Osim analize nastavnih materijala, u radu je ispitano i mišljenje onih bez kojih medijske kulture ne bi niti bilo, a to su učitelji razredne nastave i nastavnici Hrvatskoga jezika koji djecu u hrvatskim osnovnim školama podučavaju osnovnim medijskim znanjima od prvog do osmog razreda. No, kako bi se ispitala učinkovitost medijske kulture, najvažnije od svega bilo je ispitati koliko su učenici u osmom razredu medijski pismeni na kraju obveznog osnovnoškolskog obrazovanja. Jedinstvenim metodološkim pristupom koji je uključivao provedbu tri u potpunosti različita istraživanja dobili smo važne podatke na temelju kojih se mogu istaknuti pozitivne strane medijske kulture u obrazovnom sustavu, ali i istaknuti problemi te predložiti smjernice za poboljšanje medijskog obrazovanja jer će u budućnosti, kao što smo istaknuli i u uvodu, djeca

koja neće biti medijski obrazovana zaostajati u današnjem svijetu (Krausz prema Covington, 2000: 121).

Kao što smo već naveli, u ovom smo radu, po prvi puta u Hrvatskoj, proveli detaljnu analizu sadržaja medijske kulture u svim udžbenicima i dopunskim nastavnim materijalima koji su ključni za kvalitetno provođenje medijskog obrazovanja u školama. Bez kvalitetnih materijala, prije svega udžbenika, medijska kultura većim dijelom ovisi o entuzijazmu samih nastavnika, ali i njihovom medijskom predznanju što je, kao što smo istaknuli u teorijskom dijelu rada, vrlo problematično zbog veoma različitih studijskih programa koji obrazuju buduće nastavnike u tom području, a u kojima su medijski predmeti gotovo u potpunosti marginalizirani. To dodatno nameće potrebu kvalitetnih nastavnih materijala na koje će se nastavnici u potpunosti moći osloniti prilikom rada s djecom. U ovom su radu analizirani svi nastavni materijali iz Kataloga obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za Hrvatski jezik za šk. god. 2014./2015. od prvog do osmog razreda četiri nakladničke kuće: *Ljevak*, *Školska knjiga*, *Profil* i *Alfa*. Treba naglasiti i da su to još uvijek aktualni udžbenici i nastavni materijali jer su prema Zakonu o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (NN 27/10, 55/11, 101/13) „udžbenici i pripadajuća dopunska nastavna sredstva u uporabi u školama najmanje četiri godine“. U navedenim nastavnim materijalima ukupno su analizirane 1852 nastavne jedinice. Iako materijali prate plan i program medijske kulture predviđen Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (Vican, Milanović Litre, 2006), pokazalo se da su udžbenici i pripadajuća dopunska nastavna sredstva, kao ključni i nužni dijelovi medijskog obrazovanja, zastarjeli. Naime, vrlo su rijetke nastavne jedinice o novim tehnologijama, s naglaskom na internet, mobitele i tablete uz koje današnja djeca, kada su mediji u pitanju, provode najviše vremena (Chaudron, 2015; Pew Research Center, 2015; ESA, 2015; UKIE, 2017). No, za promjenu sadržaja potrebno je prije svega osuvremeniti i modernizirati sam plan i program medijske kulture. Iako bi trebale, nastavnim se jedinicama rijetko potiče analiza i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja, čime je potvrđena prva postavljena hipoteza, a što predstavlja, kao što smo istaknuli u teorijskom dijelu rada, samu srž medijske pismenosti. Naime, kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja danas je neizmjerljivo važno zbog velikog broja informacija kojima su svakodnevno izloženi medijski korisnici. Kako bi građani bili informirani o događajima oko njih te kako bi se aktivno mogli uključiti u društvene i političke aktivnosti, važno je da prepoznaju provjerene i istinite informacije. Da bi znali prepoznati nevjerodostojne informacije, važno je da djeca od najranije dobi stječu vještine kritičkog mišljenja, analiziranja

i vrjednovanja sadržaja, a da bi u tome uspjeli važni su kvalitetni nastavni materijali. Osim velikih manjkavosti u tom području, analiza je pokazala i da nastavni materijali učenike ne podučavaju kako stvoriti medijske sadržaje, premda ih potiču na stvaranje medijskih sadržaja. Naime, u nastavnim materijalima gotovo su u potpunosti izostale smjernice kako snimiti vlastiti film ili radijsku emisiju, izraditi blog ili kreirati novine. Stoga trenutačno uspješnost stvaranja medijskih sadržaja prije svega ovisi o angažmanu i entuzijazmu samih nastavnika da potrebno znanje prenesu učenicima. U budućnosti je zato najveća odgovornost u tom području upravo na nakladnicima koji moraju shvatiti važnost postojanja kvalitetnih sadržaja o medijskoj kulturi te ih moraju modernizirati i prilagoditi tehnološkom razvoju. Zabrinjavajući je podatak i da je u prvom razredu osnovne škole u nastavnim materijalima svih nakladnika zabilježeno samo 13 nastavnih jedinica posvećenih medijskoj kulturi što je prije svega propust samih autora, a posljedično i nakladnika. Budući da djeca uz medije odrastaju od najranije dobi, puno prije nego krenu u školu, važno je da se već od prvog razreda započne s kvalitetnim medijskim obrazovanjem, a za to su potrebni i kvalitetni materijali. Jednako tako, budući da djeca svakodnevno koriste različite medije i medijske sadržaje, a što smo naveli više puta u radu, važno je i da se učenike što je više moguće potiče da medije koriste u edukativne svrhe. To bi trebala biti i jedna od ključnih zadaća medijske kulture. Rezultati su pokazali da se, ako se gledaju samo nastavne jedinice u kojima su mediji bili glavna ili sporedna tema, u samo 46% nastavnih jedinica učenike poticalo na korištenje medija u nastavi. To znači da medijski sadržaji ostaju samo na teorijskoj razini i da se kod učenika ne potiče praktična primjena medija pri čemu se ne koriste edukativni potencijali medijskih sadržaja. Zbog velike količine vremena koje djeca provode uz medije većim dijelom u zabavne svrhe, važno je da ih škola potakne i pokaže im kako da te iste sadržaje, što je više moguće, praktično primijene u edukativne svrhe. Udžbenike i pripadajuća dopunska nastavna sredstva kritizirali su i sami nastavnici istaknuvši da su sve nastavne jedinice obrađene na isti način, s istim pitanjima, što otežava provedbu medijske kulture jer učenicima to s vremenom postane dosadno pa sami nastavnici moraju izrađivati radne listiće i pronalaziti načine kako lekcije učenicima učiniti zanimljivijima. Stoga bi se u budućnosti, prilikom izrade nastavnih materijala, autori takvih materijala te posljedično i nakladnici više trebali osloniti na razmišljanja i iskustva samih nastavnika jer upravo su oni njihovi najvjerniji korisnici, ali i najveći kritičari.

Analiza nastavnih jedinica bila je ključna za provedbu druge faze istraživanja koja je uključivala testiranje medijske pismenosti učenika osmih razreda. U istraživanju je sudjelovalo

1000 učenika na području Grada Zagreba. Za potrebe testiranja medijske pismenosti učenika izrađen je, po prvi puta u Hrvatskoj, poseban upitnik koji je ispitivao znanja i vještine ispitanika koje su djeca od prvog do osmog razreda u osnovnim školama očekivano trebala postići temeljem sadržaja navedenih u programu medijske kulture. Upravo je to, prema našoj procjeni, najveći metodološki doprinos ovoga rada. Naime, do sada u Hrvatskoj nije provedeno niti objavljeno niti jedno istraživanje kojim je testirana razina medijske pismenosti medijskih korisnika, kako djece, tako i odraslih, niti su kreirani upitnici pomoću kojih se mogu provesti takva testiranja, stoga ovo istraživanje predstavlja veliki znanstveni doprinos u tom području. Pri stvaranju upitnika vodili smo se vodećim međunarodnim istraživanjima i upitnicima. Navedeni će se upitnik moći koristiti i kasnije za testiranje medijske pismenosti učenika što će omogućiti uvid u promjene tijekom dužeg vremenskog razdoblja. Iako se rezultati dobiveni ovim istraživanjem ne smiju generalizirati i poopćiti na čitavu Hrvatsku, oni daju dobar uvid u trenutačno stanje medijskog obrazovanja u Hrvatskoj. U budućnosti je svakako potrebno provesti testiranje u svim hrvatskim županijama što je i glavna preporuka za buduća istraživanja jer tek na temelju cjelovite slike mogu se predlagati i donositi nove politike medijskog obrazovanja u Hrvatskoj. Istraživanje koje smo proveli u Gradu Zagrebu, pokazalo je da su učenici osmih razreda na temelju upitnika pokazali srednju razinu medijske pismenosti. Iako se većina zagrebačkih učenika, kad je u pitanju pristup medijima i znanje o medijima, nalazi na naprednoj razini, rezultati istraživanja pokazali su da učenici osmih razreda, na kraju obveznog medijskog obrazovanja, posjeduju srednju razinu kritičkog vrjednovanja i stvaranja medijskih sadržaja čime je opovrgnuta druga postavljena hipoteza kojom je pretpostavljeno da će učenici posjedovati osnovnu razinu kritičkog vrjednovanja medijskih sadržaja. Budući da je u Hrvatskoj medijsko obrazovanje obvezno i propisanom planom i programom samo u osnovnoj školi, većinu znanja koje će učenici steći u životu o medijima, izuzev samoobrazovanja, usvojiti će u osnovnoj školi. Stoga je važno da program medijskog obrazovanja bude kvalitetan i da djecu u potpunosti pripremi na cjeloživotno korištenje medija i medijskih sadržaja kako bi djeca znala kritički vrjednovati sadržaje, ali i stvarati svoje vlastite te tako aktivno sudjelovati u građanskom i političkom životu te u potpunosti ostvariti svoja komunikacijska prava. Važno je da djeca na kraju obveznog osnovnoškolskog obrazovanja iz svih dijelova medijske pismenosti (pristup, analiza i kritičko vrjednovanje te stvaranje medijskih sadržaja) posjeduju visoku razinu i znanja i vještina. Istraživanje je pokazalo da učenici često sudjeluju na društvenim mrežama, da je većina njih u posljednjih godinu dana snimila video i audio isječke, da često šalju mailove, no rijetko je tko sam kreirao svoj blog, napisao vijest ili članak za medije ili

poslao pismo, odnosno komentar medijima, čime je tek djelomično potvrđena hipoteza da učenici često stvaraju vlastite sadržaje. Zabrinjava i onih više od 40% učenika koji u godinu dana nisu snimili niti jedan video, odnosno audio isječak jer to ukazuje na njihovu nezainteresiranost za stvaranje medijskih sadržaja, a time i potencijalni društveni angažman, osobito kad se uzme u obzir da je pitanje podrazumijevalo izradu bilo kakvog audio ili video materijala neovisno za koju svrhu. Današnji su učenici, kad su mediji u pitanju, većinom samouki. Roditeljima često nedostaju znanja te, kao što je pokazalo i ovo istraživanje, učenici često više znaju o medijima i oni su ti koji podučavaju svoje roditelje. Osim što nemaju podršku roditelja, izostaje i podrška odgojno-obrazovnog sustava jer, kao što smo vidjeli u analizi udžbenika i drugih nastavnih materijala, nedostaju jasne smjernice kako stvarati vlastite sadržaje. Treba istaknuti i da loša opremljenost škola te neiskustvo i neznanje samih nastavnika dovodi do toga da su u području stvaranja medijskih sadržaja učenici gotovo u potpunosti prepušteni sami sebi. U budućnosti program medijske kulture u školama svakako veći naglasak mora staviti na poticanje učenika na stvaranje sadržaja, no pritom je važno da se školama i nastavnicima osiguraju osnovna sredstva, a to su kvalitetni nastavni materijali te oprema pomoću koje će učenici u školama moći stvarati vlastite medijske sadržaje. Važno je, naravno, i nastavnicima osigurati dodatna usavršavanja kako bi se njih same osnažilo na korištenje medijskih sadržaja te kako bi potom svoje znanje mogli prenijeti učenicima u školi.

Među nastavnicima, kao ključnim nositeljima medijskog obrazovanja u Hrvatskoj, provedeno je treće istraživanje. U istraživanju je sudjelovalo 17 učitelja razredne nastave i 16 nastavnika Hrvatskoga jezika na području Grada Zagreba. Upravo oni, na temelju svoga iskustva, mogu istaknuti pozitivne i negativne strane medijske kulture u osnovnoj školi. Nastavnici su, prilikom provedbe polustrukturiranih dubinskih intervjua, naglasili da nisu zadovoljni programom medijske kulture i da ga smatraju neadekvatnim modelom medijskog opismenjivanja djece u hrvatskim školama čime je opovrgnuta četvrta postavljena hipoteza. Nastavnici su upozorili na nedostatak nastavnih materijala koje mogu koristiti u nastavi medijske kulture, lošu tehnološku opremljenost škola koja otežava provedbu medijske kulture, a osobito su istaknuli nedostatak vlastitog znanja o medijima jer su tijekom obveznog obrazovanja imali jako malo predmeta u tom području. Stoga je, uz izmjene postojećeg programa medijske kulture što podrazumijeva prije svega njegovo moderniziranje i poticanje na kritičko razmišljanje, nužno mijenjati i programe studijskih programa koji obrazuju buduće nositelje medijskog opismenjivanja djece u hrvatskim školama. Veću podršku nužno bi trebalo dati i Ministarstvo znanosti i obrazovanja

te Agencija za odgoj i obrazovanje u vidu održavanja dodatnog usavršavanja u području medijske pismenosti tijekom čitave akademske godine. Takvi oblici usavršavanja prije svega trebaju biti praktični kako bi ih nastavnici mogli maksimalno iskoristiti u radu s učenicima. U budućnosti bi maksimalno trebalo iskoristiti i potencijale drugih nastavnika, prije svega samih knjižničara koji imaju bogato predznanje o medijima. Često upravo knjižničari posjeduju više znanja o medijima, ali i medijskih materijala, nego nastavnici Hrvatskoga jezika. Istraživanje je pokazalo da su njihovi potencijali u školama nedovoljno iskorišteni te da su oni nastavnici koji su se u provedbi medijske kulture povezali s knjižničarima, takvim oblikom suradnje iznimno zadovoljni. Stoga je u budućnosti, prilikom bilo kakve reforme medijske kulture, vrlo važno uključiti same nastavnike jer njihova iskustva mogu pridonijeti stvaranju kvalitetnog programa medijskog obrazovanja. Nedostaje i koordinacija učitelja razredne nastave i nastavnika Hrvatskoga jezika s nastavnicima iz Informatike koji također, kao i knjižničari, mogu pridonijeti medijskom opismenjivanju učenika, osobito u području digitalne pismenosti. U obzir svakako treba uzeti i iskustva udruga civilnog društva koje, kao što smo istaknuli u teorijskom dijelu rada, u Hrvatskoj imaju izrazito važnu ulogu u području neformalnog medijskog obrazovanja. Mnoge su udruge već kreirale materijale koji se mogu koristiti u školama, ali i praktične radionice koje se u potpunosti mogu prilagoditi formalnom obrazovanju. Njihovo višegodišnje iskustvo već su prepoznale mnoge škole koje redovito tijekom školske godine s njima pripremaju i organiziraju predavanja i radionice o medijima za svoje učenike.

Institucionalni model medijskog opismenjivanja sa svim svojim pozitivnim i negativnim stranama još uvijek je jedini način prenošenja praktičnih i teorijskih medijskih znanja koja su djeci neophodna u ovo suvremeno medijsko doba te ga kao takvog ne treba zanemariti niti odbaciti. Potencijali samih nastavnika u području medijskog obrazovanja izrazito su veliki, ali nedovoljno iskorišteni zbog lošeg sustava koji im ne daje kvalitetno obrazovanje niti omogućuje dobru infrastrukturu za provedbu medijskog obrazovanja. Kurikularna reforma koja je prijeko potrebna čitavom obrazovnom sustavu, potrebna je i u nastavi Hrvatskoga jezika, osobito unutar medijske kulture. Tek će se dodatnim ulaganjem u opremanje škola i usavršavanje nastavnika te nabavom praktičnih nastavnih materijala, ali prije svega moderniziranjem sadržaja medijske kulture, djeci u školama osigurati kvalitetno medijsko obrazovanje kakvo mlađi naraštaji nužno trebaju. Do tada će sve ovisiti o nastavnicima koji su nedovoljno obrazovani, s lošom infrastrukturom i manjkavim udžbenicima, bez koordinacije s drugim kolegama u školi, ali s

velikom motivacijom i entuzijazmom koje će s vremenom nestati ako nadležne institucije neće ništa poduzeti s ciljem poboljšanja čitavog sustava medijskog obrazovanja.

Smjernice predložene u ovome radu, a koje su donesene na temelju jedinstvenoga metodološkog pristupa koji je uključio provedbu tri različita istraživanja, svakako mogu pridonijeti poboljšanju medijskog opismenjivanja djece u Hrvatskoj. Prvim sveobuhvatnim istraživanjem formalnog medijskog obrazovanja u Hrvatskoj izradili smo upitnik za testiranje medijske pismenosti među djecom te ga proveli među 1000 učenika, analizirali smo sve medijske sadržaje u nastavnim materijalima iz Hrvatskoga jezika pri čemu su analizirane 1852 nastavne jedinice, te smo proveli polustrukturirane dubinske intervju s 33 nastavnika koji provode program medijske kulture u hrvatskim školama. Sve navedeno pokazuje važnost ovoga rada i njegov doprinos informacijsko-komunikacijskim znanostima. Radom su postavljeni temeljni preduvjeti za nove obrazovne politike u području medijskog obrazovanja. S ciljem izrade što kvalitetnijeg programa predlaže se da se u budućnosti navedeni upitnik za testiranje razine medijske pismenosti provede u čitavoj Hrvatskoj te da se u analizu programa medijskog opismenjivanja uključe i knjižničari te nastavnici iz Informatike. Kvalitetan i učinkovit model medijskog opismenjivanja, naime, moguće je stvoriti samo zajedničkom suradnjom svih navedenih aktera u Hrvatskoj.

11. LITERATURA

Popis knjiga, znanstvenih i stručnih radova

1. Agencija za elektroničke medije (AEM) (2016). *Preporuke za zaštitu djece i sigurno korištenje elektroničkih medija*. Zagreb: Agencija za elektroničke medije.
2. Ali, M., Blades, M. (2014). Do Very Young Children Understand Persuasive Intent in Advertisements?, 17-37. U: Blades, M., Oates, C., Blumberg, F., Gunter, B. (ur.), *Advertising to Children. New Directions, New Media*. London: Palgrave Macmillan.
3. Američka pedijatrijska akademija - Vijeće za komunikacije i medije (2009). Policy Statement - Media Violence. *Pediatrics*, 124 (5), 1495-1503.
4. Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L., Wright J. C. (2001). Early Childhood Television Viewing and Adolescent Behavior: The Recontact Study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66 (1), 1-154.
5. ANR TRANSLIT COST (2014). *Transforming Audiences/transforming Societies izvyješća - Media and information literacy policies in Europe*. Dostupno na: <http://ppemi.ens-cachan.fr/doku.php>. Pristupljeno 7. travnja 2015.
6. Arke, E. T., Primack, B. A. (2009). Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International*, 46 (1), 53–65.
7. Aroldi, P., Marino, M. V., Vrabec, N. (2017). Evaluation and funding of media and information literacy, 194- 224. U: Frau-Meigs, D., Velez, I., Flores Michel, J. (ur.), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Cross-countrs Comparisons*. London, New York: Routledge.
8. Aufderheide, P. (1992). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, Maryland: The Aspen Institute.
9. Baker, F. (2004). Celebrating National Literacy Month: Media Literacy. *School Library Media Activities Monthly*, 21 (1), 50-51.
10. Begum, D. (2015). Media and Information Literacy in Bangladesh: A Case Study of East West University, 197-206. U: Singh, J., Grizzle, A., Yee, S. J., Culver, S. H. (ur.), *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals*. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, University of Gothenburg.
11. Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Free Press.

12. Bežen, A. (2006). Stjepko Težak – utemeljitelj znanstvene metodike hrvatskoga jezika i filma. *Metodika*, 7 (2), 247-256.
13. Bilici, E. I. (2014). Competition vs. Collaboration: A Study on Promoting Children's, Parental and Teachers' Collaborative Roles in Twenty First Century Digital and Media Literacy Education. *Medijska istraživanja*, 20 (2), 68-84.
14. Bilić, V. (2010). Povezanost medijskog nasilja s agresivnim ponašanjem prema vršnjacima. *Odgojne znanosti*, 12 (2), 263-281.
15. Blades, M., Oates, C., Blumberg, F., Gunter, B. (2014). *Advertising to Children - New Directions. New Media*. London: Palgrave Macmillan.
16. Blumberg, F. C., Williams, J. M., Kelley, B. (2014). Linkages Between Media Literacy and Children's and Adolescents' Susceptibility to Advertising, 158-177. U: Blades, M., Oates, C., Blumberg, F., Gunter, B. (ur.), *Advertising to Children. New Directions, New Media*. London: Palgrave Macmillan.
17. Boban, M. (2012). Pravo na privatnost i pravo na pristup informacijama u suvremenom informacijskom društvu. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 49 (3), 575-598.
18. Boler, M. (2005). Critical Media Literacy and Democracy in Times of War. *Orbit*, 35 (2), 25-27.
19. Borg, J., Lauri, M. A. (2011). A comparative study of EU documents on Media Literacy. *Media Education Research Journal*, 2 (1), 30-42.
20. Boyce, C., Neale, P. (2006). *Conducting In-Depth Interview: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input*. Watertown, Massachusetts: Pathfinder International.
21. Boyland, E. J., Harrold, J. A., Kirkham, T. C., Halford, J. C. G. (2014). Commercial Food Promotion to Children, 50-69. U: Blades, M., Oates, C., Blumberg, F., Gunter, B. (ur.), *Advertising to Children. New Directions, New Media*. London: Palgrave Macmillan.
22. Buckingham, D. (2002). *Children and Media*. Pariz: Unesco.
23. Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, MA: Polity.
24. Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32 (2), 111-119.

25. Buijzen, M. (2014). The Family's Role in Children's Interpretation of Advertising, 137-157. U: Blades, M., Oates, C., Blumberg, F., Gunter, B. (ur.), *Advertising to Children. New Directions, New Media*. London: Palgrave Macmillan.
26. Bulger, M. E. (2012). Measuring media literacy in a national context: challenges of definition, method and implementation. *Medijske studije*, 3 (6), 83-104.
27. Burroughs, S., Brocato, K.; Hopper, P. F., Sanders, A. (2009). Media Literacy: A Central Component of Democratic Citizenship. *The Educational Forum*, 73 (2), 154-167.
28. Celot, P., Pérez-Tornero, J. M. (2009). *Annex B: Media Literacy Study The Framework*. Brisel: European Association for Viewers' Interests.
29. Celot, P., Pérez-Tornero, J. M. (2009). *Study od Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brisel: European Association for Viewers' Interests.
30. Chandler, D., Munday, R. (2011). *Dictionary of Media and Communication*. New York: Oxford University Press Inc.
31. Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and Digital Technology - A qualitative exploratory study across seven countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
32. Chen, G. M. (2007). Media (Literacy) Education in the United States. *China Media Research*, 3 (3), 87-103.
33. Cheung, C. K. (2016). Confidence Building, Empowerment, and Engagement: An Argument for Practicing Media Literacy Education in Special Education Settings in Hong Kong, 65-72. U: Cheung, C. K. (ur.), *Media Literacy Education in China*. Singapore: Springer.
34. Chu, M. T., Blades, M., Herbert, J. (2014). The Development of Children's Scepticism About Advertising, 38-49. U: Blades, M., Oates, C., Blumberg, F., Gunter, B. (ur.), *Advertising to Children. New Directions, New Media*. London: Palgrave Macmillan.
35. Ciboci, L., Osmančević, L. (2015). Kompetentnost nastavnika hrvatskoga jezika za provođenje medijske kulture u hrvatskim osnovnim školama, 121-138. U: Car, V., Turčilo, L., Matović, M. (ur.), *Medijska pismenost – preduvjet za odgovorne medije. Zbornik radova s 5. regionalne znanstvene konferencije Vjerodostojnost medija*. Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu.
36. Ciboci, L. (2014). Grupe mržnje na društvenim mrežama – novi oblici nasilja među djecom i mladima, 13-26. U: Majdak, M., Vejmelka, L., Radat, K., Vuga, A. (ur.), *Nasilje na Internetu među i nad djecom i mladima*. Zagreb: Društvo za socijalnu podršku.

37. Ciboci, L., Kanižaj, I., Labaš, D. (2014). Media education from the perspective of parents of preschool children: challenges and trends in free time media use. *Medijska istraživanja*, 20 (2), 53-67.
38. Ciboci, L., Kanižaj, I., Labaš, D. (2015). Public Opinion Research as a Prerequisite for Media Education Strategies and Policies, 171-182. U: Kotilainen, S., Kupiainen, R. (ur.), *Reflections on Media Education Futures*. Göteborg: Nordicom.
39. Coles, P. (2013). *Global Media and Information Literacy (MIL) Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Pariz: Unesco.
40. Covington, W. G. Jr. (2004). Creativity in Teaching Media Literacy. *International Journal of Instructional Media*, 31 (2), 119-124.
41. Čižmar, Ž., Obrenović, N. (2013). *Medijska pismenost u Hrvatskoj*. Istraživanje u sklopu projekta „Media literacy for the 21st century. Ipa - human resources development“. Zagreb: Telecentar. Dostupno na: http://telecentar.com/web/bin/istrazivanje_mp.pdf. Pristupljeno 10. travnja 2017.
42. Danish Technological Institute, European Association for Viewers Interests (EAVI) (2011). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe - Final Report*. Brisel: Europska komisija.
43. Dekelver, J., Nijs, D., De Maesschalck, L. (2014). *Media literacy training in youth work. Mediatrain: effects of media literacy training in special youth care in Belgium. ICT and eSkills for Social Care Coonference*. Brisel. Dostupno na: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/452340/1/Media+Literacy+training+in+youth+work-final.pdf>. Pristupljeno 10. srpnja 2017.
44. Del Mar Grandio, M., Dilli, S., O'Neill, B. (2017). Legal framework for media and information literacy, 116-129. U: Frau-Meigs, D., Velez, I., Flores Michel, J. (ur.), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe*. London, New York: Routledge.
45. Delen, E., Kaya, F., Ritter, N. L., Sahin, A. (2015). Understanding parents' perceptions of communication technology use. *International Journal of Online Educational Sciences*, 7, 22-36.
46. Denning, P., Horning, J., Parnas, D., Weinstein, L. (2005). Wikipedia risks. *Communications of the ACM*, 48 (12), 152.
47. DiCicco-Bloom, B., Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314–321.

48. Dietz, W. H., Gortmaker, S. L. (1985). Do we fatten our children at the television set? Obesity and television viewing in children and adolescents. *Pediatrics*, 75 (5), 807 - 812.
49. Dittmar, H., Halliwell, E., Ive, S. (2006). Does Barbie make girls want to be thin? The effect of experimental exposure to images of dolls on the body image of 5- to 8-year-old girls. *Developmental Psychology*, 42 (2), 283-292.
50. Dornaletche-Ruiz, J., Buitrago-Alonso, A., Moreno-Cardenal, L. (2015). Categorization, Item Selection and Implementation of an Online Digital Literacy Test as Media Literacy Indicator. *Communicar*, 44 (22), 177-185.
51. Duerager, A., Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?* London: EU Kids Online.
52. Duncan, B. (2005). Media Literacy: Essential Survival Skills for the New Millennium. *Orbit*, 35 (2), 2-4.
53. Eagle, L. (2007). Commercial Media Literacy: What Does It Do, to Whom-and Does It Matter? *Journal of Advertising*, 36 (2), 101-110.
54. EDC's Center for Children and Technology (2004). *Television Goes to School. The Impact of Video on Student Learning in Formal Education*. New York: EDC/Center for Children and Technology.
55. Edwards, R., Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury. Dostupno na: http://eprints.ncrm.ac.uk/3276/1/complete_proofs.pdf. Preuzeto 24. veljače 2017.
56. Erjavec, K. (2005). Odgoj za medije: od koncepta do školske prakse, 77-106. U: Zgrabljčić Rotar, N. (ur.), *Medijska pismenost i civilno društvo*. Sarajevo: Mediacentar.
57. Erjavec, K., Zgrabljčić, N. (2000). Odgoj za medije u školama u svijetu. Hrvatski model medijskog odgoja. *Medijska istraživanja*, 6 (1), 89-107.
58. European Audiovisual Observatory (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. Strasbourg.
59. Fedorov, A. (2008). Media education around the world: brief history. *Acta Didactica Napocensia*, 1 (2), 56-68.
60. Fuchs, R., Vican, D., Milanović Litre, I. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

61. Gabelica, M. (2008) Značenje videodružine u medijskom obrazovanju učenika mlađih razreda osnovne škole, 250-260. U: Bežen, A., Pavličević-Franić, D. (ur.), Prvi specijalizirani znanstveni skup: *Rano učenje hrvatskoga jezika*. Zagreb: ECNSI - Europski centar za napredna i sustavna istraživanja, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
62. Garmaz, J. (2010). Medijska pedagogija u vjeronauku i katehezi: kriteriji izbora i načini korištenja nekih suvremenih medija. *Crkva u svijetu*, 45 (3), 310-332.
63. Gentile, D. A., Anderson, C. A. (2003). Violent Video Games: The Newest Media Violence Hazard, 131-152. U: Gentile, D. A. (ur.), *Media Violence and Children. A Complete Guide for Parents and Professionals*. Westport, CT: Praeger Publishers.
64. Gerbner, G., Gross, L. (1976). Living With Television: The Dynamics of the Cultivation Process. *Journal of Communication*, 26 (2), 172-194.
65. Giraldo Luque, S., Durán Becerra, T., Esteban Abengozar, A., Villegas Simón, I. M. (2014). MIL Competences: from theory to practice. Measuring citizens' competences on Media and Information Literacy. *eLearning Papers*, 38, 1-13. Dostupno na: https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/asset/Digital%20Literacies%20and%20eCompetence%20In%20depth%2038%202%201.pdf. Pristupljeno 19. travnja 2017.
66. Gospodnetić, F., Morić, D. (2013). *Mladi i mediji u Hrvatskoj*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
67. Gotoh, Y., Ikuta, T. (n. p.). *A Study of Children's Media Literacy in Japan*. Dostupno na: http://teacherresearch.net/tr_ikuta2.pdf. Pristupljeno 29. svibnja 2017.
68. Grizzle, A., Carme Torras Calvo, M. (2013). *Media and Information Literacy. Policy and Strategy Guidelines*. Pariz: Unesco.
69. Grizzle, A., Wilson, C. (2011). *Media and Information Literacy - Curriculum for Teachers*. Pariz: Unesco.
70. Gunter, B. (2014). Alcohol Advertising and Young People, 70-92. U: Blades, M., Oates, C., Blumberg, F., Gunter, B. (ur.), *Advertising to Children. New Directions, New Media*. London: Palgrave Macmillan.
71. Gunter, B., McAleer, J. (1997). *Children and television*. London, New York: Routledge.
72. Gunter, B., Oates, C., Blades, M. (2005). *Advertising to Children on TV. Content, Impact, and Regulation*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
73. Gunter, B., Oates, C., Blumberg, F., Blades, M. (2014). Introduction, 1-16. U: Blades, M., Oates, C., Blumberg, F., Gunter, B. (ur.), *Advertising to Children. New Directions, New Media*. London: Palgrave Macmillan.

74. Hapkiewicz, W. G. (1979). Children's Reaction to Cartoon Violence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8, 30-34.
75. Hartai, L. [Coordinator - Research Leader]. (2014). *Formal Media Education in Europe. European Media Literacy Education Project*. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación, UAB.
76. Hayes, S., Tantleff-Dunn, S. (2010). Am I too fat to be a princess? Examining the effects of popular children's media on young girls' body image. *Developmental Psychology*, 28 (2), 413-426.
77. Hiniker, A., Schoenebeck, S. Y., Kientz, J. A. (2016). Not at the Dinner Table: Parents' and Children's Perspectives on Family Technology Rules, 1376-1389. U: *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing*. ACM.
78. Hobbs, R. (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *The American Behavioral Scientist*, 48 (1), 42-59.
79. Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, D.C.: The Aspen Institute.
80. Hobbs, R., Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38 (3), 330-355.
81. Hoechsmann, M., Poyntz, S. R. (2012) *Media Literacies – A Critical Introduction*. Malden, NJ: Wiley - Blackwell Publishing.
82. Holman Rector, L. (2008). Comparison of Wikipedia and other encyclopedias for accuracy, breadth, and depth in historical articles. *Reference Services Review*, 36 (1), 7-22.
83. Hornig Priest, S. (2010). *Doing Media Research. An Introduction*. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
84. Hrvatski nacionalni obrazovni standard hrvatskoga jezika – hrvatski jezik (2006). Dostupno na: <http://os-jdobrile-rovinj.skole.hr/upload/os-jdobrile-rovinj/images/static3/723/File/knjiznica/HNOS.pdf>. Pristupljeno 5. svibnja 2017.
85. Huston, A. C., Anderson, D. R., Wright, J. C., Linebarger, D. L., Schmitt, K. L. (2001). Sesame Street viewers as adolescents: The recontact study, 131-144. U: Fisch, S. M., Truglio, R. T. (ur.), *Thirty years of research on children and Sesame Street*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

86. Ilišin, V., Bouillet, D., Gvozdanović, A., Potočnik, D. (2013). *Mladi u vremenu krize*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja i Zaklada Friedrich Ebert.
87. Inan, T., Temur, T. (2012). Examining Media Literacy Levels of Prospective Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (2), 269-285.
88. Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
89. Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S., Brook, J. S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, 295 (5564), 2468-2471.
90. Joshi, A. (2012). Multimedia: A Technique in Teaching Process in the Classrooms. *Current World Environment*, 7 (1), 33-36.
91. Kahne, J., Lee, N.-J., Timpany Feezell, J. (2006). Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation. *International Journal of Communication*, 6, 1-24.
92. Kanižaj, I., Ciboci, L. (2011). Kako je nasilje preko medija ušlo u naše domove, 11-34. U: Ciboci, L., Kanižaj, I., Labaš, D. (ur.), *Djeca medija. Od marginalizacije do senzacije*. Zagreb: Matica hrvatska.
93. Kanižaj, I., Car, V. (2015). Hrvatska: Nove prilike za sustavan pristup medijskoj pismenosti, 19-38. U: Car, V., Turčilo, L., Matović, M. (ur.), *Medijska pismenost – preduvjet za odgovorne medije*. Zbornik radova s 5. regionalne znanstvene konferencije Vjerodostojnost medija. Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu.
94. Kellner, D., Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learn Inq*, 1, 59–69.
95. Kirkorian, H. L., Wartella, E. A., Anderson, D. R. (2008). Media and Young Children's Learning. *The Future of Children*, 18 (1), 39-61.
96. Kirsh, S. (2006). *Children, Adolescents, and Media Violence: A Critical Look at the Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
97. Kolucki, B., Lemish, D. (2013). *Kako komunicirati s djecom*. Zagreb: Unicef Hrvatska.
98. Košir, M. (2002). Integrating the Book into Media Education Syllabi. *Medijska istraživanja*, 8 (1), 77-89.
99. Krippendorff, K. (1989). Content analysis, 403-407. U: Barnouw, E., Gerbner, G., Schramm, W., Worth, T. L., Gross, L. (ur.), *International encyclopedia of communication* 1. New York, NY: Oxford University Press. Dostupno na http://repository.upenn.edu/asc_papers/226. Pristupljeno 2. veljače 2017.

100. Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
101. Kunczik, M., Zipfel, A. (2007). *Uvod u publicističku znanost i komunikologiju*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.
102. Kunkel, D., Wilcox, B. L., Cantor, J., Palmer, E., Linn, S., Dowrick, R. (2004). *Report of the APA Task Force on Advertising and Children*. Washington, DC: American Psychological Association.
103. Kuterovac Jagodić, G. (2005). Utjecaj televizijskog oglašavanja na djecu. *Marketing. UP: oruđa marketinškog uspjeha*, 21, 12-16.
104. Kvale, S. (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12, 480-500.
105. Labaš, D. (2017). Medijska pismenost i informacijsko doba, 31-46. U: Josić, Lj. (ur.), *Zbornik Informacijska tehnologija i mediji*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
106. Labaš, D. (2015). „Djeca medija“ – mladi obrazuju mlade, 105-117. U: Car, V., Turčilo, L., Matović, M. (ur.), *Medijska pismenost – preduvjet za odgovorne medije*. Zbornik radova s 5. regionalne znanstvene konferencije Vjerodostojnost medija, Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu.
107. Lamza Posavec, V. (2011). *Kvantitativne metode istraživanja: anketa i analiza sadržaja*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
108. Laniado, N., Pietra, G. (2005). *Naše dijete, videoigre, Internet i televizija (Što učiniti ako ga hipnotiziraju)*. Rijeka: Studio TiM.
109. Lasić-Lazić, J., Špiranec, S., Banek Zorica, M. (2012). Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjivanju. *Medijska istraživanja*, 18 (1), 125-142.
110. Lau, J. (2015). Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy, 76-91. U: *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies*. World Summit on the Information Society (WSIS). Francuska: Unesco.
111. Lee, A. Y. L. (2010). Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe. *New Horizons in Education*, 58 (3), 1-13.
112. Lee, A. Y. L., So, C. Y. K. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. *Comunicar*, 21 (42), 137-145.

113. Li, S., Pickering, M., Ali, M., Blades, M., Oates, C. (2014). Young Children's Ability to Identify Advertisements on Television, Web Pages and Search Engine Web Pages, 199-217. U: Blades, M., Oates, C., Blumberg, F., Gunter, B. (ur.), *Advertising to Children. New Directions, New Media*. London: Palgrave Macmillan.
114. Livazović, G. (2010). Dimenzije odnosa medijske i socijalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 255 – 267.
115. Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 1 (7), 3-14.
116. Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: EU Kids Online, LSE.
117. Livingstone, S., Thumim, N. (2003). *Assessing the Media Literacy of UK Adults. A Review of the Academic Literature. Broadcasting Standards Commission Independent Television Commission NIACE*. Dostupno na: http://eprints.lse.ac.uk/21673/1/Assessing_the_media_literacy_of_UK_adults.pdf. Pristupljeno 20. listopada 2016. godine.
118. Livingstone, S., Van Couvering, E., Thumim, N. (2008). *Converging Traditions of Research on Media and Information Literacies: Disciplinary, Critical and Methodological Issues*. London: London School of Economics and Political Science. Dostupno na: <http://eprints.lse.ac.uk/23564/>. Pristupljeno 10. siječnja 2017.
119. Macedo, D., Steinberg, S. R. (ur.) (2007). *Media Literacy: A Reader*. New York: Peter Lang.
120. Maksl, A., Ashley, S., Craft, S. (2015). Measuring News Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 6 (3), 29-45.
121. Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovska smotra*, 82 (1), 131-149.
122. Marijanović, I. (ur.) (2017). *Leksikon odgojno-obrazovnih znanosti*. Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.
123. Martens, H. (2012). Arguing for a contextual approach to European media education research. *Medijske studije*, 3 (6), 106-124.
124. Martens, H., Hobbs, R. (2015). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23 (2), 120-137.

125. Mason, P. (2012). Marketing to children: implications for obesity. *Nutrition Bulletin*, 37, 86–91.
126. Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.
127. Matović, M., Juraite, K., Gutierrez, A. (2017). The role of non-governmental actors in media and information literacy: a comparative media systems perspective, 159-193. U: Frau-Meigs, D., Velez, I., Flores Michel, J. (ur.), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe*. London, New York: Routledge.
128. McDougall, J., Türkoglu, N., Kanižaj, I. (2017). Training and capacity-building in media and information literacy, 130-158. U: Frau-Meigs, D., Velez, I., Flores Michel, J. (ur.), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe*. London, New York: Routledge.
129. Mihailidis, P. (2009a). Connecting Cultures: New Dynamics in Global Media Literacy. *Afterimage*, 37 (2), 37-41.
130. Mihailidis, P. (2009b). *Media Literacy: Empowering Youth Worldwide*. Washington D. C.: Center for International Media Assistance, National Endowment for Democracy.
131. Mihailidis, P., Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 20 (10), 1-12.
132. Miharija, M., Kuridža, B. (2010). *Mišljenja i stavovi djece i mladih u Hrvatskoj*. Unicef: Ured za Hrvatsku.
133. Miliša, Z., Čurko, B. (2010). Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija. *Medianali*, 4 (7), 57-72.
134. Miliša, Z., Tolić, M. (2008). Određenje medijske pedagogije s komunikacijskog aspekta. *Medianali*, 2 (4), 113-130.
135. Miliša, Z., Šaravanja, M. (2011). Analiza medijskih sadržaja u čitankama za osnovne škole. *Medianali*, 5 (9), 179-196.
136. Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., Carbo, T. (2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. Pariz: Unesco.
137. Nadrljanski, M., Nadrljanski, Đ., Bilić, M. (2007). Digitalni mediji u obrazovanju. U: Seljan, S., Stančić, H. (ur.), *Zbornik radova s prve međunarodne znanstvene konferencije „The Future of Information Sciences (INFuture2007) Digital Information and Heritage“*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Središnji državni ured za e-Hrvatsku.

138. Nightingale, W. (2007). Creating media-savvy students: Putting media literacy to work in the classroom. *Our Schools, Our Selves*, 17 (1), 29-32.
139. Oates, C., Newman, N., Tziortzi, A. (2014). Parents' Beliefs About, and Attitudes Towards, Marketing to Children, 115-136. U: Blades, M., Oates, C., Blumberg, F., Gunter, B. (ur.), *Advertising to Children. New Directions, New Media*. London: Palgrave Macmillan.
140. Ofcom (2006). Media Literacy Audit. Report on media literacy amongst children. Dostupno na: https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0030/23898/children.pdf. Pristupljeno 6. ožujka 2017.
141. Ofcom (2014). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. Dostupno na: http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-use-attitudes-14/Childrens_2014_Report.pdf. Pristupljeno 27. rujna 2015.
142. Ofcom (2016). *Children and parents: media use and attitudes report*. Dostupno na: https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0034/93976/Children-Parents-Media-Use-Attitudes-Report-2016.pdf. Pristupljeno 17. svibnja 2017.
143. O'Keeffe, G. S., Clarke-Pearson, K., Council on Communications and Media (2011). Clinical Report The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. *Pediatrics*, 127 (4), 800-804.
144. Pavić, Ž., Šundalić, A. (2015). Internet Social Networks, Social Capital, and Political Participation. *Media, culture and public relations*, 6 (2), 128-138.
145. Pavlovski, G. (1987). Upotreba nastavnih filmova i televizijskih emisija u nastavi geografije u osnovnoj školi. *Hrvatski geografski glasnik*, 49 (1), 169-171.
146. Pérez Tornero, J. M., Durán Becerra, T., Tejedor Calvo, S. (2015). *MIL Policies in Europe The Uniqueness of a Policy and its Connection to UNESCO*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/299842056_MIL_Policies_in_Europe_The_Uniqueness_of_a_Policy_and_its_Connection_to_UNESCO. Pristupljeno 10. kolovoza 2017.
147. Pérez-Tornero, J. M. (2014). *Research on Existing Media Education Policies. Country Overviews*. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación. UAB. Dostupno na: <http://www.eumedus.com>. Pristupljeno 12. veljače 2017.
148. Pérez-Tornero, J. M., Paredes, O., Giraldo, S., Fernández, N. (2010) *Indicators for*

assessing the critical understanding of media, in the European model of media literacy.

Dostupno na: <https://santiagogiraldoluque.files.wordpress.com/2012/11/2-indicators-for-assessing-the-critical-understanding-of-media-in-the-european-model-of-media-literacy.pdf>. Pristupljeno 13. srpnja 2017.

149. Potter, W. J. (1999). *On media violence*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
150. Potter, W. J. (2014). *Media literacy*. Thousand Oaks: Sage Publications.
151. Pranjić, M. (2005). *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga – Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
152. Pregrad, J., Tomić Latinac, M., Mikulić, M., Šeparović, N. (2010). *Iskustva i stavovi djece, roditelja i učitelja prema elektroničkim medijima*. Zagreb: Unicef Hrvatska.
153. Pungente, J. (1996). Getting started on media literacy. *Emergency Librarian*, 24 (2), 9-11.
154. Raut, V., Patil, P. (2016). Use of Social Media in Education: Positive and Negative impact on the students. *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication*, 4 (1), 281-285.
155. Rayesh, S., Michael, J. (2015). Effectiveness of Social Media in Education. *International Journal of Innovative Research in Advanced Engineering*, 2 (10), 29-31.
156. Receptoğlu, E., Ergün, M. (2014). Analyzing Perceptions of Prospective Teachers About Their Media Literacy Competencies. *Education*, 134 (1), 62-73.
157. Reichmayr, I. F. (2001). *U prilog medijskom obrazovanju*. Sarajevo: Media Online.
158. Riffe, D., Lacy, S., Fico, F. G. (2005). *Analyzing Media Messages. Using Quantitative Content Analysis in Research*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associate.
159. Roberts, D. F., Christenson, P. G., Gentile, D. A. (2003). The Effects of Violent Music on Children and Adolescents, 153-170. U: Gentile, D. A. (ur.), *Media Violence and Children. A Complete Guide for Parents and Professionals*. Westport, CT: Praeger Publishers.
160. Scheibe, C. L. (2004). A Deeper Sense of Literacy: Curriculum-Driven Approaches to Media Literacy in the K-12 Classroom. *The American Behavioral Scientist*, 48 (1), 60-68.
161. Scheibe, C. L., Rogow, F. (2012). *The Teacher's Guide to Media Literacy. Critical Thinking in a Multimedia World*. Thousand Oaks, Calif: Corwin.

162. Schmidt, H. (2012). Media Literacy Education at the University Level. *The Journal of Effective Teaching*, 12 (1), 64-77.
163. Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*. Westport, Connecticut: Praeger.
164. Sindik, J. (2012). Kako roditelji percipiraju utjecaj medija na predškolsku djecu? *Medijska istraživanja*, 18 (1), 5-32.
165. Sindik, J., Veselinović, Z. (2010). Kako odgojiteljice percipiraju utjecaj medija na predškolsku djecu? *Medijska istraživanja*, 16 (2), 107-131.
166. Staiano, A. E., Calvert, S. L. (2014). The Influence of Advergimes on Children's Consumer Choices and Behavior, 218-238. U: Blades, M., Oates, C., Blumberg, F., Gunter, B. (ur.), *Advertising to Children. New Directions, New Media*. London: Palgrave Macmillan.
167. Strasburger, V. C., Wilson, B. J. (2002) *Children, Adolescents, and the Media*. London: Sage Publications.
168. Šalaj, B. (2003). Koncept socijalnoga kapitala u komparativnoj politici. *Politička misao*, 40 (4), 126-144.
169. Špiranec, S. (2003). Informacijska pismenost – ključ za cjeloživotno učenje. *Edupoint*, 3 (17), 5-15.
170. Tayie, S. S. (2015). Impact of Social Media on Political Participation of Egyptian Youth, 169-177. U: Singh, J., Grizzle, A., Yee, S. J., Culver, S. H. (ur.), *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals*. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, University of Gothenburg.
171. Taiwo, A. O. (2015). Media Literacy and Political Campaigns in Nigeria, 179-188. U: Singh, J., Grizzle, A., Yee, S. J., Culver, S. H. (ur.), *Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals*. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, University of Gothenburg.
172. Thoman, E. (2003). Media literacy: A guided tour of the best resources for teaching. *The Clearing House*, 76 (6), 278-283.
173. Thompson, K. M., Haninger, K. (2001). Violence in E-Rated Video Games. *JAMA*, 286 (5), 591-598.
174. Tkalac Verčič, A., Sinčić Ćorić, D., Pološki Vokić, N. (2010). *Priručnik za*

metodologiju istraživačkog rada - kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje. Zagreb: M.E.P. d.o.o.

175. Tolić, M. (2009). Medijska kompetencija kao prevencija pri sprječavanju medijske manipulacije u osnovnim školama. *Medianali*, 3 (6), 195-212.
176. Trbus, M., Rajčić, H., Rajter, M. (2015). *Svako dijete ima pravo biti sigurno od nasilja.* Zagreb: Udruga roditelja „Korak po korak“. Dostupno na: <http://udrugaroditeljapkg.hr/osnazimo-pravo-djece-da-budu-sigurna/408-istrazivacki-izvjestaj-svi-smo-mi-sustav>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
177. Trültzsch-Wijnen, C. W., Murru, M. F., Papaioannou, T. (2017). Definitions and values of media and information literacy in historical context, 91-115. U: Frau-Meigs, D., Velez, I., Flores Michel, J. (ur.), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe.* London, New York: Routledge.
178. Tudor, G., Miliša, Z., Tolić, M., Vertovšek, N., Drobac, I. (2010). *Deset dana bez ekrana – priručnik/radionica za razvoj kritičkog i selektivnog korištenja triju ekrana u mladih.* Zagreb: M.E.P.
179. Turner, D. W. (2010). Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators. *The Qualitative Report*, 15 (3), 754-760.
180. Unesco (2013) *Global media and information literacy assessment framework: country readiness and competencies.* Pariz: Unesco. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>. Pristupljeno 19. siječnja 2015.
181. Valković, J. (2010). Oblici i utjecaji televizijskog nasilja. *Nova prisutnost*, 8 (1), 67-86.
182. Vanwynsberghe, H., Paulussen, P., Verdegem, P. (2011). *Why and How Should We Measure Digital Media Literacy?* VI Congr s Internacional Comunicaci  I Realitat Facultat De Comunicaci  Blanquerna - Universitat Ramon Llull Tr podol Extra, Barcelona.
183. Vican, D., Milanović Litre, I. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu.* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
184. Volčić, Z. (2003). Who Wants to be a Media Literate? Locating Media Research Methods and Applying them to the “Media Literacy”. *Medijska istraživanja*, 9 (2), 35-66.
185. Vrkić Dimić, J. (2014). Suvremeni oblici pismenosti. *Školski vjesnik*, 63 (3), 381-394.

186. Walker Tileston, D. (2004). *What Every Teacher Should Know About Media and Technology*. London: Sage Publications.
187. Wilson, B. J., Weiss, A. J. (1992). Developmental Differences in Children's Reactions to a Toy Advertisement Linked to a Toy-Based Cartoon. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 36, 371-394.
188. Wilson, C. (2012). Media and Information Literacy: Pedagogy and Possibilities. *Comunicar*, 20 (39), 15-22.
189. Zgrabljic Rotar, N. (2007). Suvremeni koncept medijske pismenosti kao dio komunikacijskih znanosti, 72-85. U: Mataušić, Juraj Mirko (ur.), *Komunikacijske znanosti. Znanstvene grane i nazivlja*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu - Hrvatski studiji.
190. Zgrabljic Rotar, N. (2005). Medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji, 9-44. U: Zgrabljic Rotar, N. (ur.), *Medijska pismenost i civilno društvo*. Sarajevo: MediaCentar.
191. Žitinski, M. (2009). Što je medijska pismenost? *Obnovljeni život*, 64 (2), 233-245.

Internetski izvori

192. Agencija za elektroničke medije (2015). *Odluka o dodjeli sredstava - Javni poziv za prikupljanje ponuda za sufinanciranje projekata na temu poticanja medijske pismenosti 2015*. Ur. broj: 567-06/02-15-02. Dostupno na: <http://www.e-mediji.hr/hr/gradjani/medijska-pismenost/odluka-o-dodjeli-sredstava-javni-poziv-za-prikupljanje-ponuda-za-sufinanciranje-projekata-na-temu-poticanja-medijske-pismenosti-2015/>. Pristupljeno 8. travnja 2017.
193. Agencija za elektroničke medije, Unicef (2016). *Kako djeca gledaju televizijski program?* Dostupno na: https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjEz4qFj97VAhUC7xQKHcZCAHsQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.e-mediji.hr%2Frepository_files%2Ffile%2F530%2F&usg=AFQjCNGxAEARO2LeasZtEH5PnO3GsSJ9yg. Pristupljeno 10. srpnja 2017.
194. Azoo.hr (2016). *Lidrano*. Dostupno na:

- http://www.azoo.hr/index.php?searchword=lidrano&ordering=&searchphrase=all&Itemid=11&option=com_search. Pristupljeno 10. ožujka 2017.
195. Cnzd.hr (n.p.). *O centru*. Dostupno na: <http://cnzd.org/o-nama>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
196. CSI.hr (n.p.). *O nama*. Dostupno na: <http://csi.hr/p/o-nama>, 10. travnja 2017.
197. Dkkm.hr (2012). *Deklaracija o medijskoj kulturi*. Dostupno na: <http://dkmk.hr/Deklaracija%20o%20medijskoj%20kulturi.pdf>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
198. Dkkm.hr (2014). *Tematska sjednica Hrvatskoga sabora o medijskoj pismenosti*. Dostupno na: <http://dkmk.hr/simpoziji/tematska-sjednica-hrvatskoga-sabora-o-medijskoj-pismenosti/>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
199. Dkkm.hr (2017). *DKMK i Djeca medija dobitnici su prestižne europske nagrade!* Dostupno na: <http://dkmk.hr/dkkm-i-djeca-medija-dobitnici-su-prestizne-europske-nagrade/>. Pristupljeno 10. kolovoza 2017.
200. Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu (2011). *Statut Društva za komunikacijsku i medijsku kulturu*. Zagreb: DKMK. Dostupno na: <http://dkmk.hr/wp-content/uploads/2013/02/Statut-DKMK-a-2015..pdf>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
201. ESA (Entertainment Software Association) (2015). *Essential facts about the computer and video game industry*. Dostupno na: <http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2015/04/ESA-Essential-Facts-2015.pdf>. Pristupljeno 20. siječnja 2017.
202. Gong.hr (n.p.). *Što je GONG?* Dostupno na: <http://gong.hr/hr/o-gong-u/sto-je-gong/>. Pristupljeno 12. kolovoza 2017.
203. Hakom.hr (2009). *O nama*. Dostupno na: <https://www.hakom.hr/default.aspx?id=43>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
204. Hakom.hr (2015). *Kviz znanja*. Dostupno na: <http://pristupacnost.hakom.hr/>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
205. Hakom.hr (n.p.). *Katalog prevara na internetu*. Dostupno na: http://privatnost.hakom.hr/catindex_hr.php?showcat. Pristupljeno 10. travnja 2017.
206. Hava.hr (n.p.) *Hrvatski audiovizualni centar*. Dostupno na: <http://www.hava.hr/o-nama/hava>. Pristupljeno 12. kolovoza 2017.
207. Hfs.hr (n.p.). *O nama*. Dostupno na: <http://www.hfs.hr/onama.aspx>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
208. Hrvatski filmski savez (2011). *Statut Hrvatskog filmskog saveza*. Dostupno na:

- http://www.hfs.hr/doc/Statut_HFS-a_2015.pdf. Pristupljeno 10. travnja 2017.
209. Ipsos, Reuters (2012). *Cyberbullying a problem around the globe: poll*. Dostupno na: <https://www.reuters.com/article/us-cyberbullying-poll/cyberbullying-a-problem-around-the-globe-poll-idUSTRE80A1FX20120111>. Pristupljeno 14. prosinca 2015.
210. Kurikulum.hr (2016). *Što uključuje kurikularna reforma*. Dostupno na: http://www.kurikulum.hr/sto_ukljucuje_kur_reforma/, 10. travnja 2017.
211. Kurikulum.hr (2016a). *Stručna rasprava – hrvatski jezik*. Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/strucna-rasprava-hrvatski/>, 10. travnja 2017.
212. Medijskapismenost.hr (2016). *Birajmo što gledamo*. Dostupno na: <http://www.medijskapismenost.hr/birajmo-sto-gledamo/>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
213. Microsoft (2012). *Global Youth Online Behavior Survey*. Dostupno na: <https://news.microsoft.com/2012/06/26/online-bullying-is-a-top-concern-among-youth/>. Pristupljeno 15. prosinca 2015.
214. Mikić, K., Rukavina, A. (2006). Djeca i mediji. *Zapis – bilten Hrvatskog filmskog saveza*, http://www.hfs.hr/nakladnistvo_zapis_detail.aspx?sif_clanci=1604#.Uh8GT8y9TIU. Pristupljeno 19. siječnja 2015.
215. Patchin, J. W., Hinduja, S. (2016). *Digital Self-Harm Among Adolescents*. Dostupno na: <https://cyberbullying.org/2016-cyberbullying-data>. Pristupljeno 16. srpnja 2017.
216. Petzanet.hr (2014). *O projektu*. Dostupno na: <http://www.petzanet.hr/O-projektu>. Preuzeto 12. kolovoza 2017.
217. Pew Research Center (2015). *Gaming and Gamers*. Dostupno na: <http://www.pewinternet.org/2015/12/15/gaming-and-gamers/>. Pristupljeno 20. siječnja 2017.
218. Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon (2013). *Istraživanje o iskustvima i ponašanjima djece na Internetu i na društvenoj mreži Facebook*. Dostupno na: <http://www.poliklinika-djeca.hr/istrazivanja/istrazivanje-o-iskustvima-i-ponasanjima-djece-na-internetu-i-na-drustvenoj-mrezi-facebook-2/>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
219. Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba, Hrabri telefon (2017). *SCREEN TIME: Prvo nacionalno istraživanje Poliklinike o izloženosti predškolske djece svim ekranima*. Dostupno na: <http://www.poliklinika-djeca.hr/aktualno/rijec-ravnateljice/screen-time>

- [prvo-nacionalno-istrazivanje-poliklinike-o-izlozenosti-predskolske-djece-svim-ekranima-2/](#). Pristupljeno 10. kolovoza 2017.
220. Pragma (2015). *Statut Pragme*. Dostupno na: <http://www.udruga-pragma.hr/statut/>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
221. Sedmikontinent.hr (n.p.) Dostupno na: <http://www.sedmikontinent.org/>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
222. Telecentar.hr (n.p.). *Projekti*. Dostupno na: <http://telecentar.com.hr/>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
223. Udruga roditelja Korak po korak (2015). *Statut Udruge*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
224. Udrugacinaz.hr (2013). *O udruzi*. Dostupno na: http://www.udrugacinaz.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=105. Pristupljeno 10. travnja 2017.
225. UKIE (The Association for UK Interactive Entertainment) (2017). *UK Video Games Fact Sheet*. Dostupno na: <http://ukie.org.uk/sites/default/files/UK%20Games%20Industry%20Fact%20Sheet%2020January%202017.pdf>. Pristupljeno 20. siječnja 2017.
226. vom Orde, H., Durner, A. (2017). *Basic Data Children and Media 2017 - Current surveys and research on media use among children in Germany*. Dostupno na: http://www.br-online.de/jugend/izi/english/Basic_Data_Children_and_Media.pdf. Pristupljeno 27. srpnja 2017.

Pravni akti

227. Direktiva o audiovizualnim medijskim uslugama 2007/65/EZ
228. Direktiva o audiovizualnim medijskim uslugama 2010/13/EU
229. Konvencija o pravima djeteta, MU NN 12/93
230. Pravilnik o zaštiti maloljetnika u elektroničkim medijima, NN 28/15
231. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, NN 124/14
232. Zakon o agenciji za odgoj i obrazovanje, NN 85/06
233. Zakon o elektroničkim medijima, NN 153/09, 84/11, 94/13, 136/13
234. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/08, 86/09, 92/10,

105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14

235. Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu, NN 27/10, NN 55/11, NN 101/13

236. Zakon o medijima, NN 59/04, NN 84/11, NN 81/13

Ostali izvori

237. Ciboci, L., Hobbs, R., Kanižaj, I. (2016). *Questioning the Mother Tongue Media Education Model – The Teacher's Perspective*. Predstavljeno na međunarodnoj znanstvenoj konferenciji „European Communication Conference“ na temu Mediated (Dis)Continuities Contesting Pasts, Presents and Futures koja je održana u Pragu od 9. do 11. studenoga 2016. godine.
238. Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu (2013). *Djeca i novi mediji*. Istraživanje provedeno među učenicima četvrtih i sedmih razreda u svim osnovnim školama na području grada Velike Gorice.
239. Državni zavod za statistiku (2013). *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Stanovništvo prema spolu i starosti*. Zagreb: Državni zavod za statistiku
240. Galinec, V. (2017). *Upitnik o predstavljanju aktivnosti udruge Djeca susreću umjetnost u području medijskog odgoja*. Provela autorica disertacije u veljači 2017. godine.
241. Grbić, V. (2017). *Upitnik o predstavljanju aktivnosti udruge CINAZ u području medijskog odgoja*. Provela autorica disertacije u veljači 2017. godine.
242. Hrpka, H. (2017). *Upitnik o predstavljanju aktivnosti Hrabrog telefona u području medijskog odgoja*. Provela autorica disertacije u veljači 2017. godine.
243. Horvat, M. (2017). *Upitnik o predstavljanju aktivnosti Gongga u području medijskog odgoja*. Provela autorica disertacije u veljači 2017. godine.
244. Izmjene i dopune nacionalnog kurikuluma za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – prijedlog (2016). Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/RIPO-18.2-PRAVI.pdf>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
245. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2014). *Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole od školske godine 2014./2015.* Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13199>. Pristupljeno 10. siječnja 2017.
246. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2012). *Smjernice za strategiju odgoja,*

- obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
247. Moskovska deklaracija o medijskoj i informacijskoj pismenosti (2012). Dostupno na: <https://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy>. Pristupljeno 17. srpnja 2017.
248. Nacionalni kurikulum međupredmetne teme: Učiti kako učiti – prijedlog (2016). Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/UCITI-KAKO-UCITI-FINAL-18.2.pdf>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
249. Nacionalni kurikulum međupredmetne teme: Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije – prijedlog (2016). Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Uporaba-informacijske-i-komunikacijske-tehnologije.pdf>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
250. Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta: hrvatski jezik – prijedlog (2016). Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/1-Predmetni_kurikulum-Hrvatski_jezik.pdf. Pristupljeno 10. travnja 2017.
251. Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta: informatika – prijedlog (2016). Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Informatika.pdf>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
252. Okvir nacionalnoga kurikuluma (2016). Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/ONK-18.2-POPODNE-2.pdf>. Pristupljeno 10. travnja 2017.
253. Pariška deklaracija o medijskoj i informacijskoj pismenosti u digitalno doba (2014). Dostupno na: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf. Pristupljeno 10. srpnja 2017.
254. Stanić, S. (2017). *Upitnik o predstavljanju aktivnosti udruge roditelja Korak po korak u području medijskog odgoja*. Provela autorica disertacije u veljači 2017. godine.
255. Štelcer, L. (2017). *Upitnik o predstavljanju aktivnosti Centra za nestalu i zlostavljano djecu u području medijskog odgoja*. Provela autorica disertacije u veljači 2017. godine.

12. POPIS TABLICA

- Tablica 1.** Medijska kultura u sklopu nastave Hrvatskoga jezika od 1. do 4. razreda
- Tablica 2.** Medijska kultura u sklopu nastave Hrvatskoga jezika od 5. do 8. razreda
- Tablica 3.** Naobrazba nastavnika Hrvatskoga jezika o medijima
- Tablica 4.** Naobrazba učitelja razredne nastave o medijima
- Tablica 5.** Ishodi učenja predmetnog područja *Kultura i mediji* u nižim razredima osnovne škole
- Tablica 6.** Ishodi učenja predmetnog područja *Kultura i mediji* u višim razredima osnovne škole
- Tablica 7.** Vrsta analiziranog nastavnog materijala od prvog do osmog razreda osnovne škole
- Tablica 8.** Nastavne jedinice prema nakladnicima po razredu
- Tablica 9.** Nastavne jedinice prema vrsti analiziranog nastavnog materijala po razredima
- Tablica 10.** Nastavne jedinice prema dominantnoj temi po razredima
- Tablica 11.** Teme nastavnih jedinica u kojima su mediji glavna, odnosno sporedna tema u svim udžbenicima i pripadajućim nastavnim sredstvima od prvog do osmog razreda
- Tablica 12.** Korištenje medija i pretraživanje medijskih sadržaja te poticaj na odlazak u knjižnicu
- Tablica 13.** Poticanje na pretraživanje medija u nastavi u nastavnim materijalima iz Hrvatskoga jezika
- Tablica 14.** Zastupljenost medijskih pojmova, analiza i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja u analiziranim udžbenicima i radnim bilježnicama
- Tablica 15.** Utjecaj, pozitivne i negativne strane medijskih sadržaja u analiziranim udžbenicima i radnim bilježnicama
- Tablica 16.** Poticanje i podučavanje kako stvoriti medijske sadržaje u analiziranim udžbenicima i radnim bilježnicama
- Tablica 17.** Vrsta medijskih sadržaja čije se stvaranje potiče u analiziranim udžbenicima i radnim bilježnicama
- Tablica 18.** Uzorak – učenici osmih razreda
- Tablica 19.** Pristup medijima u kućanstvu i u vlastitoj sobi
- Tablica 20.** Mediji i uređaji koje učenici posjeduju kod kuće
- Tablica 21.** Koliko si često u posljednjih mjesec dana radio/radila sljedeće aktivnosti?
- Tablica 22.** Koliko si često u posljednjih mjesec dana radio/radila sljedeće aktivnosti? – usporedni prikaz djevojčica i dječaka
- Tablica 23.** Razlike između dječaka i djevojčica u navikama korištenja medija i medijskih uređaja
- Tablica 24.** Zaokruži na što sve pomisliš kada netko kaže „masovni mediji“

- Tablica 25.** Poznavanje medija – samoprocjena učenika
- Tablica 26.** Upoznatost s načinom na koji zakoni reguliraju medije
- Tablica 27.** Poznavanje učestalosti izlaženja medijskih sadržaja
- Tablica 28.** Poznavanje karakteristika medija
- Tablica 29.** Pouzdanost informacija koje nude pojedini mediji
- Tablica 30.** Pouzdanost informacija koje nude pojedini mediji - razlike između djevojčica i dječaka
- Tablica 31.** Pouzdanost informacija koje nude mediji
- Tablica 32.** Jesi li ikad pri korištenju medija (primjerice prilikom gledanja televizije) pomislio/pomislila sljedeće
- Tablica 33.** Jesi li ikad pri korištenju medija (primjerice prilikom gledanja televizije) pomislio/pomislila sljedeće – razlike između djevojčica i dječaka
- Tablica 34.** Stvaranje medijskih sadržaja – razlike između djevojčica i dječaka
- Tablica 35.** Stvaranje medijskih sadržaja
- Tablica 36.** Osoba od koje su učenici osmog razreda najviše naučili kako koristiti i promatrati medije i medijske sadržaje
- Tablica 37.** Razgovor roditelja i djece o pozitivnim i negativnim stranama medija
- Tablica 38.** Jesu li te roditelji podučili kako koristiti internet?
- Tablica 39.** Učenje o medijima u školi
- Tablica 40.** Na kojem predmetu u školi smatraš da si najviše učio/učila o korištenju i promatranju medija i medijskih sadržaja?
- Tablica 41.** Skale medijske pismenosti
- Tablica 42.** Razine medijske pismenosti – pristup medijima
- Tablica 43.** Razine medijske pismenosti – znanje o medijima
- Tablica 44.** Razine medijske pismenosti – analiza i kritičko vrjednovanje medijskih sadržaja
- Tablica 45.** Razine medijske pismenosti – stvaranje medijskih sadržaja
- Tablica 46.** Sličnosti i razlike u razmišljanju o medijskoj kulturi između URN i NHJ – sažeti prikaz

13. PRILOZI

PRILOG 1.

Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za šk. god. 2014./2015. za Hrvatski jezik

PRVI RAZRED			
ČITAM I PIŠEM	Dunja Pavličević-Franić, Vladimira Velički, Diana Zalar, Vlatka Domišljanović	udžbenik	Alfa
ČITAM I PIŠEM	Dunja Pavličević-Franić, Vladimira Velički, Diana Zalar, Vlatka Domišljanović	udžbenik	Alfa
ČITAM I PIŠEM	Dunja Pavličević-Franić, Vladimira Velički, Vlatka Domišljanović	radna bilježnica	Alfa
ČITAM I PIŠEM	Dunja Pavličević-Franić, Vladimira Velički, Vlatka Domišljanović	radna bilježnica	Alfa
P KAO POČETNICA	Vesna Budinski, Marina Diković, Gordana Ivančić, Saša Veronek Germadnik	udžbenik	Profil
P KAO POČETNICA	Vesna Budinski, Marina Diković, Gordana Ivančić, Saša Veronek Germadnik	udžbenik	Profil
P KAO POČETNICA	Vesna Budinski, Marina Diković, Gordana Ivančić, Saša Veronek Germadnik	radna bilježnica	Profil
P KAO POČETNICA	Vesna Budinski, Marina Diković, Gordana Ivančić, Saša Veronek Germadnik	radna bilježnica	Profil
PČELICA POČETNICA - I. DIO	Sonja Ivić, Marija Krmpotić-Dabo	udžbenik	Školska knjiga
PČELICA POČETNICA - II. DIO	Sonja Ivić, Marija Krmpotić-Dabo	udžbenik	Školska knjiga
PČELICA POČETNICA - I. DIO	Sonja Ivić, Marija Krmpotić-Dabo	radna bilježnica	Školska knjiga
PČELICA POČETNICA - II. DIO	Sonja Ivić, Marija Krmpotić-Dabo	radna bilježnica	Školska knjiga
SLOVO PO SLOVO 1 – tiskana slova	Terezija Zokić, Benita Vladušić	udžbenik	Školska knjiga

SLOVO PO SLOVO 1 - pisana slova	Terezija Zokić, Benita Vladušić	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
---------------------------------	---------------------------------	---	----------------

DRUGI RAZRED			
HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST			
KUĆA SVEMOGUĆA	Diana Zalar, Dijana Dvornik, Frano Petruša	udžbenik	Alfa
OD SLOVA DO SNOVA 2	Vesna Budinski, Katarina Franjčec, Marijana Zelenika Šimić, Ivana Lukas	udžbenik	Profil
MOJA STAZA 2	Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakota, Valentina Majdenić	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK - JEZIK I JEZIČNO IZRAŽAVANJE			
MOJ HRVATSKI 2	Dunja Pavličević-Franić, Vladimira Velički	udžbenik	Alfa
MOJ HRVATSKI 2	Dunja Pavličević-Franić, Vladimira Velički	radna bilježnica	Alfa
PRIČA O JEZIKU 2	Vesna Budinski, Marina Diković, Gordana Ivančić, Saša Veronek Germadnik	udžbenik	Profil
PRIČA O JEZIKU 2	Vesna Budinski, Marina Diković, Gordana Ivančić, Saša Veronek Germadnik	radna bilježnica	Profil
MOJA STAZA 2	Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakota, Valentina Majdenić	udžbenik	Školska knjiga
MOJA STAZA 2	Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakota, Valentina Majdenić	radna bilježnica	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST I JEZIK			
CVRKUT RIJEČI	Dubravka Težak, Sanja Polak, Darko Cindrić	udžbenik	Alfa
CVRKUT RIJEČI	Dubravka Težak, Sanja Polak, Darko Cindrić	radna bilježnica	Alfa

HRVATSKI NA DLANU 2	Vesna Marjanović, Andrea Škribulja, Marina Gabelica, Renata Gredelj	udžbenik	Profil
HRVATSKI NA DLANU 2	Vesna Marjanović, Andrea Škribulja, Marina Gabelica, Renata Gredelj	radna bilježnica	Profil
ZLATNA VRATA 2	Sonja Ivić, Marija Krmpotić-Dabo	udžbenik	Školska knjiga
ZLATNA VRATA 2	Sonja Ivić, Marija Krmpotić-Dabo	radna bilježnica	Školska knjiga
SLOVO PO SLOVO 2 - 1. POLUGODIŠTE	Terezija Zokić, Benita Vladušić	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
SLOVO PO SLOVO 2 - 2. POLUGODIŠTE	Terezija Zokić, Benita Vladušić	udžbenik	Školska knjiga

TREĆI RAZRED			
<i>HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST</i>			
KUĆA IGRAJUĆA	Diana Zalar, Dijana Dvornik, Frano Petruša	udžbenik	Alfa
OD SLOVA DO SNOVA 3	Vesna Budinski, Katarina Franjčec, Saša Veronek Germadnik, Marijana Zelenika Šimić, Ivana Lukas	udžbenik	Profil
MOJA STAZA 3	Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakota, Valentina Majdenić	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
<i>HRVATSKI JEZIK - JEZIK I JEZIČNO IZRAŽAVANJE</i>			
HRVATSKI JEZIK 3	Dunja Pavličević-Franić, Damir Domišljanović	udžbenik	Alfa
HRVATSKI JEZIK 3	Dunja Pavličević-Franić, Damir Domišljanović	radna bilježnica	Alfa
PRIČA O JEZIKU 3	Vesna Budinski, Suzana Delić, Marina Diković, Gordana Ivančić, Martina Kolar Billege	udžbenik	Profil
PRIČA O JEZIKU 3	Vesna Budinski, Suzana Delić, Marina Diković, Gordana Ivančić, Martina Kolar Billege	radna bilježnica	Profil
MOJA STAZA 3	Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakota, Valentina Majdenić	udžbenik	Školska knjiga

MOJA STAZA 3	Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakota, Valentina Majdenić	radna bilježnica	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST I JEZIK			
CARSTVO RIJEČI	Dubravka Težak, Sanja Polak	udžbenik	Alfa
CARSTVO RIJEČI	Dubravka Težak, Sanja Polak	radna bilježnica	Alfa
HRVATSKI NA DLANU 3	Vesna Marjanović, Andrea Škribulja, Marina Gabelica, Renata Gredelj	udžbenik	Profil
HRVATSKI NA DLANU 3	Vesna Marjanović, Andrea Škribulja, Marina Gabelica, Renata Gredelj	radna bilježnica	Profil
ZLATNA VRATA 3	Sonja Ivić, Marija Krmpotić-Dabo	udžbenik	Školska knjiga
ZLATNA VRATA 3	Sonja Ivić, Marija Krmpotić-Dabo	radna bilježnica	Školska knjiga
SLOVO PO SLOVO 3 - 1. POLUGODIŠTE	Terezija Zokić, Benita Vladušić	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
SLOVO PO SLOVO 3 - 2. POLUGODIŠTE	Terezija Zokić, Benita Vladušić	udžbenik	Školska knjiga

ČETVRTI RAZRED			
HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST			
KUĆA PUTUJUĆA	Diana Zalar, Dijana Dvornik, Frano Petruša	udžbenik	Alfa
OD SLOVA DO SNOVA 4	Vesna Budinski, Katarina Franjčec, Saša Veronek Germadnik, Marijana Zelenika Šimić, Ivana Lukas	udžbenik	Profil
MOJA STAZA 4	Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakota, Valentina Majdenić	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK - JEZIK I JEZIČNO IZRAŽAVANJE			
HRVATSKI JEZIK 4	Dunja Pavličević-Franić, Damir Domišljanović	udžbenik	Alfa

HRVATSKI JEZIK 4	Dunja Pavličević-Franić, Damir Domišljanović	radna bilježnica	Alfa
PRIČA O JEZIKU 4	Vesna Budinski, Marina Diković, Gordana Ivančić, Martina Kolar Billege	udžbenik	Profil
PRIČA O JEZIKU 4	Vesna Budinski, Marina Diković, Gordana Ivančić, Martina Kolar Billege	radna bilježnica	Profil
MOJA STAZA 4	Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakota, Valentina Majdenić	udžbenik	Školska knjiga
MOJA STAZA 4	Sandra Centner, Anđelka Peko, Ana Pintarić, Lidija Bakota, Valentina Majdenić	radna bilježnica	Školska knjiga
<i>HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST I JEZIK</i>			
ČAROLIJA RIJEČI	Dubravka Težak, Sanja Polak, Darko Cindrić	udžbenik	Alfa
ČAROLIJA RIJEČI	Dubravka Težak, Sanja Polak, Darko Cindrić	radna bilježnica	Alfa
HRVATSKI NA DLANU 4	Vesna Marjanović, Andrea Škribulja, Marina Gabelica, Renata Gredelj	udžbenik	Profil
HRVATSKI NA DLANU 4	Vesna Marjanović, Andrea Škribulja, Marina Gabelica, Renata Gredelj	radna bilježnica	Profil
ZLATNA VRATA 4	Sonja Ivić, Marija Krmpotić-Dabo	udžbenik	Školska knjiga
ZLATNA VRATA 4	Sonja Ivić, Marija Krmpotić-Dabo	radna bilježnica	Školska knjiga
SLOVO PO SLOVO 4 - 1. POLUGODIŠTE	Terezija Zokić, Benita Vladušić	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
SLOVO PO SLOVO 4 - 2. POLUGODIŠTE	Terezija Zokić, Benita Vladušić	udžbenik	Školska knjiga

PETI RAZRED			
<i>HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST</i>			
ZVIJEZDA JUTARNJA 5	Nada Babić, Dinka Golem	udžbenik	Alfa

HRVATSKA ČITANKA	Ante Bežen, Olga Jambrec	udžbenik	Ljevak
LJUBIČASTA ČITANKA	Julijana Levak, Iva Močibob, Jasmina Sandalić, Irena Skopljak Barić	udžbenik	Profil
SNAGA RIJEČI 5	Anita Šojat	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK - JEZIK I JEZIČNO IZRAŽAVANJE			
HRVATSKA KRIJESNICA 5	Ante Bežen, Mirjana Jukić, Slavica Kovač	udžbenik	Ljevak
HRVATSKA KRIJESNICA 5	Ante Bežen, Mirjana Jukić, Slavica Kovač	radna bilježnica	Ljevak
RIJEČI HRVATSKE 5	Ela Družijanić Hajdarević, Gordana Lovrenčić-Rojc, Zorica Lugarić, Valentina Lugomer	udžbenik	Profil
RIJEČI HRVATSKE 5	Ela Družijanić Hajdarević, Gordana Lovrenčić-Rojc, Zorica Lugarić, Valentina Lugomer	radna bilježnica	Profil
VOLIMO HRVATSKI! 5	Anđelka Rihtarić, Marina Marijačić, Julijana Levak	udžbenik	Profil
VOLIMO HRVATSKI! 5	Anđelka Rihtarić, Marina Marijačić, Julijana Levak	radna bilježnica	Profil
HRVATSKI JEZIK 5	Krešimir Bagić, Marica Motik, Zrinka Katalinić, Maša Rimac, Senka Sušac	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK 5	Krešimir Bagić, Marica Motik, Zrinka Katalinić, Maša Rimac, Senka Sušac	radna bilježnica	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST I JEZIK			
KOCKA VEDRINE 5 - 1. DIO	Lada Franić-Glamuzina, Dijana Grbaš Jakšić, Igor Matijašić, Irena Peić, Ina Randić Đorđević, Milena Žic, Zrinka Katalinić, Marica Motik, Maša Rimac, Senka Sušac, Emilia Haukka	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
KOCKA VEDRINE 5 - 2. DIO	Lada Franić-Glamuzina, Dijana Grbaš Jakšić, Igor Matijašić, Irena Peić, Ina Randić Đorđević, Milena Žic, Zrinka Katalinić, Marica Motik, Maša Rimac, Senka Sušac, Emilia Haukka	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
KOCKA VEDRINE 5	Lada Franić-Glamuzina, Dijana Grbaš Jakšić, Igor Matijašić, Irena Peić, Ina Randić Đorđević, Milena Žic, Zrinka Katalinić, Marica Motik, Maša Rimac, Senka Sušac, Emilia Haukka	radna bilježnica	Školska knjiga

ŠESTI RAZRED			
HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST			
ZVIJEZDA JUTARNJA 6	Nada Babić, Dinka Golem	udžbenik	Alfa
HRVATSKA ČITANKA	Ante Bežen, Olga Jambrec	udžbenik	Ljevak
ZELENA ČITANKA	Julijana Levak, Iva Močibob, Jasmina Sandalić, Irena Skopljak Barić	udžbenik	Profil
SNAGA RIJEČI 6	Anita Šojat	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK - JEZIK I JEZIČNO IZRAŽAVANJE			
HRVATSKA KRIJESNICA 6	Mirjana Jukić, Slavica Kovač	udžbenik	Ljevak
HRVATSKA KRIJESNICA 6	Mirjana Jukić, Slavica Kovač	radna bilježnica	Ljevak
GOVORI HRVATSKI 6	Vlatka Bišćan, Vesna Dresto, Sanja Miloloža	udžbenik	Alfa
GOVORI HRVATSKI 6	Vlatka Bišćan, Vesna Dresto, Sanja Miloloža	radna bilježnica	Alfa
RIJEČI HRVATSKE 6	Ela Družijanić Hajdarević, Zorica Lugarić, Zrinka Romić, Lidija Sykora Nagy	udžbenik	Profil
RIJEČI HRVATSKE 6	Ela Družijanić Hajdarević, Zorica Lugarić, Zrinka Romić, Lidija Sykora Nagy	radna bilježnica	Profil
VOLIMO HRVATSKI! 6	Anđelka Rihtarić, Marina Marijačić, Danuška Ružić	udžbenik	Profil
VOLIMO HRVATSKI! 6	Anđelka Rihtarić, Marina Marijačić, Danuška Ružić	radna bilježnica	Profil
HRVATSKI JEZIK 6	Krešimir Bagić, Marica Motik, Zrinka Katalinić, Maša Rimac, Senka Sušac	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK 6	Krešimir Bagić, Marica Motik, Zrinka Katalinić, Maša Rimac, Senka Sušac	radna bilježnica	Školska knjiga

HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST I JEZIK			
KOCKA VEDRINE 6 - 1. DIO	Lada Franić-Glamuzina, Dijana Grbaš Jakšić, Igor Matijašić, Irena Peić, Ina Randić Đorđević, Milena Žic, Zrinka Katalinić, Marica Motik, Maša Rimac, Senka Sušac, Emilia Haukka	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
KOCKA VEDRINE 6 - 2. DIO	Lada Franić-Glamuzina, Dijana Grbaš Jakšić, Igor Matijašić, Irena Peić, Ina Randić Đorđević, Milena Žic, Zrinka Katalinić, Marica Motik, Maša Rimac, Senka Sušac, Emilia Haukka	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
KOCKA VEDRINE 6	Lada Franić-Glamuzina, Dijana Grbaš Jakšić, Igor Matijašić, Irena Peić, Ina Randić Đorđević, Milena Žic, Zrinka Katalinić, Marica Motik, Maša Rimac, Senka Sušac, Emilia Haukka	radna bilježnica	Školska knjiga

SEDMI RAZRED			
HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST			
ZVIJEZDA JUTARNJA 7	Nada Babić, Dinka Golem	udžbenik	Alfa
HRVATSKA ČITANKA	Ante Bežen, Olga Jambrec	udžbenik	Ljevak
MODRA ČITANKA	Julijana Levak, Iva Močibob, Jasmina Sandalić, Irena Skopljak Barić	udžbenik	Profil
SNAGA RIJEČI 7	Anita Šojat	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK - JEZIK I JEZIČNO IZRAŽAVANJE			
HRVATSKA KRIJESNICA 7	Mirjana Jukić, Slavica Kovač	udžbenik	Ljevak
HRVATSKA KRIJESNICA 7	Marijana Bašić, Mirjana Jukić, Slavica Kovač	radna bilježnica	Ljevak
RIJEČI HRVATSKE 7	Ela Družijanić Hajdarević, Gordana Lovrenčić-Rojc, Zorica Lugarić, Valentina Lugomer	udžbenik	Profil
RIJEČI HRVATSKE 7	Ela Družijanić Hajdarević, Gordana Lovrenčić-Rojc, Zorica Lugarić, Valentina Lugomer	radna bilježnica	Profil
VOLIMO HRVATSKI! 7	Anđelka Rihtarić, Marina Marijačić, Danuška Ružić	udžbenik	Profil

VOLIMO HRVATSKI! 7	Anđelka Rihtarić, Marina Marijačić, Danuška Ružić	radna bilježnica	Profil
HRVATSKI JEZIK 7	Krešimir Bagić, Marica Motik, Zrinka Katalinić, Maša Rimac, Senka Sušac	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK 7	Krešimir Bagić, Marica Motik, Zrinka Katalinić, Maša Rimac, Senka Sušac	radna bilježnica	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST I JEZIK			
KOCKA VEDRINE 7 - 1. DIO	Marica Motik, Zrinka Katalinić, Maša Rimac, Senka Sušac, Emilia Haukka	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
KOCKA VEDRINE 7 - 2. DIO	Marica Motik, Zrinka Katalinić, Maša Rimac, Senka Sušac, Emilia Haukka	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
KOCKA VEDRINE 7	Marica Motik, Zrinka Katalinić, Maša Rimac, Senka Sušac, Emilia Haukka	radna bilježnica	Školska knjiga

OSMI RAZRED			
HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST			
ZVIJEZDA JUTARNJA 8	Nada Babić, Dinka Golem	udžbenik	Alfa
HRVATSKA ČITANKA	Ante Bežen, Olga Jambrec	udžbenik	Ljevak
NARANČASTA ČITANKA	Julijana Levak, Iva Močibob, Jasmina Sandalić, Irena Skopljak Barić	udžbenik	Profil
SNAGA RIJEČI 8	Anita Šojat	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK - JEZIK I JEZIČNO IZRAŽAVANJE			
GOVORI HRVATSKI 8	Vlatka Bišćan, Vesna Dresto, Sanja Miloloža	udžbenik	Alfa
GOVORI HRVATSKI 8	Vlatka Bišćan, Vesna Dresto, Sanja Miloloža	radna bilježnica	Alfa
HRVATSKA KRIJESNICA 8	Mirjana Jukić, Meri Juričev Dumpavlov, Slavica Kovač	udžbenik	Ljevak

HRVATSKA KRIJESNICA 8	Marijana Bašić, Mirjana Jukić, Meri Juričev Dumpavlov, Slavica Kovač	radna bilježnica	Ljevak
RIJEČI HRVATSKE 8	Ela Družijanić Hajdarević, Zorica Lugarić, Zrinka Romić, Lidija Sykora Nagy	udžbenik	Profil
RIJEČI HRVATSKE 8	Ela Družijanić Hajdarević, Zorica Lugarić, Zrinka Romić, Lidija Sykora Nagy	radna bilježnica	Profil
VOLIMO HRVATSKI! 8	Anđelka Rihtarić, Marina Marijačić	udžbenik	Profil
VOLIMO HRVATSKI! 8	Anđelka Rihtarić, Marina Marijačić	radna bilježnica	Profil
HRVATSKI JEZIK 8	Krešimir Bagić, Nataša Jurić Stanković, Davor Šimić, Andres Šodan	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
HRVATSKI JEZIK 8	Krešimir Bagić, Nataša Jurić Stanković, Davor Šimić, Andres Šodan	radna bilježnica	Školska knjiga
<i>HRVATSKI JEZIK - KNJIŽEVNOST I JEZIK</i>			
KOCKA VEDRINE 8 - 1. DIO	Nataša Jurić Stanković, Davor Šimić, Andres Šodan, Emilia Haukka	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
KOCKA VEDRINE 8 - 2. DIO	Nataša Jurić Stanković, Davor Šimić, Andres Šodan, Emilia Haukka	udžbenik s višemedijskim nastavnim materijalima	Školska knjiga
KOCKA VEDRINE 8	Nataša Jurić Stanković, Davor Šimić, Andres Šodan, Emilia Haukka	radna bilježnica	Školska knjiga

PRILOG 2.

Matrica za analizu nastavnih materijala iz Hrvatskoga jezika prema Katalogu obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za šk. god. 2014./2015.

1. Analiza udžbenika/radne bilježnice iz:

- | | |
|---------------------|-------------------|
| 1) Prvog razreda | 5) Petog razreda |
| 2) Drugog razreda | 6) Šestog razreda |
| 3) Trećeg razreda | 7) Sedmog razreda |
| 4) Četvrtog razreda | 8) Osmog razreda |

2. Nakladnik:

- 1) Ljevak
- 2) Školska knjiga
- 3) Profil
- 4) Alfa

3. Odnosi li se analizirani sadržaj na:

- 1) Udžbenik
- 2) Radnu bilježnicu

4. Vrsta udžbenika:

- | | |
|-------------------------|---------------------------------|
| 1) Čitanka | 4) Integrirana radna bilježnica |
| 2) Jezični udžbenik | 5) Radna bilježnica iz jezika |
| 3) Integrirani udžbenik | 6) Radna bilježnica – čitanka |

5. Medijski sadržaji su:

- 1) Glavna tema nastavne jedinice
- 2) Sporedna tema nastavne jedinice
- 3) Mediji nisu ni glavna ni sporedna tema, već su samo usputno spomenuti

6. Ukoliko su medijski sadržaji glavna ili sporedna tema nastavne jedinice, kojim se područjem bavi nastavna jedinica:

- | | |
|-------------------|---|
| 1) Tiskani mediji | 10) Knjižnice |
| 2) Radio | 11) Telefon/Mobitel |
| 3) Televizija | 12) Novinarstvo – vijest, izvještaj |
| 4) Internet | 13) Knjige |
| 5) Film | 14) Razvoj pisma, komunikacija među ljudima |
| 6) Videoigre | 15) Fotografija |
| 7) Računalo | 16) Reklama |
| 8) Kazalište | 17) Mediji općenito |
| 9) Strip | 18) Nešto drugo (navesti što): |

7. Objašnjavaju li se nastavnom jedinicom osnovni medijski pojmovi (što su mediji, vrste...)?

- 1) Da 2) Ne 3) Teško je odrediti

8. Objašnjavaju li se nastavnom jedinicom utjecaji medijskih sadržaja?

- 1) Da 2) Ne 3) Teško je odrediti

9. Ukazuje li nastavna jedinica na pozitivne strane medijskih sadržaja?

- 1) Da 2) Ne 3) Teško je odrediti

10. O kojim je pozitivnim stranama medijskih sadržaja riječ? Upišite:

11. Upozorava li nastavna jedinica na negativne strane medijskih sadržaja?

- 1) Da 2) Ne 3) Teško je odrediti

10. O kojim je negativnim stranama medijskih sadržaja riječ? Upišite:

11. Potiče li se nastavnom jedinicom stvaranje medijskih sadržaja?

- 1) Da 2) Ne 3) Teško je odrediti

12. Ukoliko se nastavnom jedinicom potiče stvaranje medijskih sadržaja, podučava li nastavna jedinica kako to treba činiti?

- 1) Da 2) Ne 3) Teško je odrediti

13. Ukoliko se nastavnom jedinicom potiče stvaranje medijskih sadržaja, o kojim je sadržajima riječ?

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1) Video uradak | 8) Kazališna predstava/igrokaz |
| 2) Pisani uradak (novine, vijest, izvještaj....) | 9) SMS poruka |
| 3) Fotografija | 10) Strip |
| 4) Internetska stranica | 11) Reklama |
| 5) Radijska emisija/prilog | 12) Power Point prezentacija |
| 6) Plakat | 13) Crtani film |
| 7) Slikovnica | 14) Nešto drugo (navesti što): |

14. Potiče li se nastavnom jedinicom analiza medijskih sadržaja?

- 1) Da 2) Ne 3) Teško je odrediti

15. Potiče li se nastavnom jedinicom kritičko promišljenje o medijskim sadržajima?

- 1) Da 2) Ne 3) Teško je odrediti

16. Potiče li nastavna jedinica korištenje medija u obrazovanju/nastavi?

- 1) Da 2) Ne 3) Teško je odrediti

17. Koji se mediji potiču na korištenje u nastavi?

- | | |
|----------------------|---|
| 1) Filmovi | 5) Mobiteli |
| 2) Radijske emisije | 6) Televizija |
| 3) Internet | 7) Knjige (enciklopedije, pravopisi...) |
| 4) Novine i časopisi | 8) Mediji općenito |

18. Potiče li nastavna jedinica na stvaranje kazališne predstave ili igrokaza?

- 1) Da 2) Ne 3) Teško je odrediti

19. Potiče li nastavna jedinica učenike na odlazak u knjižnicu i posudbu knjiga?

- 1) Da 2) Ne 3) Teško je odrediti

20. Potiče li nastavna jedinica pretraživanje medijskih sadržaja s ciljem traženja dodatnih informacija o nastavnom gradivu?

- 1) Da 2) Ne 3) Teško je odrediti

21. Ukoliko nastavna jedinica potiče na pretraživanje medijskih sadržaja, o kojim je sadržajima riječ? Upišite:

**PRILOG 3. ANKETNI UPITNIK ZA MJERENJE MEDIJSKE PISMENOSTI
UČENIKA OSMIH RAZREDA**

MEDIJSKA PISMENOST

Dragi učenici i učenice! Hvala što ste pristali sudjelovati u istraživanju. Ispunjavanje anketnog upitnika je anonimno. Rezultati istraživanja koristit će se u znanstvene svrhe. Zahvaljujem Vam na pomoći. Lana Ciboci

1. **Spol:** Muško Žensko

2. **Zaokruži na što sve pomisliš kada netko kaže „masovni mediji“.**

Novine Knjiga Računalo Televizija Film Mikrofon Internet Tablet
 Mobitel Igraća konzola Plakat Radio Projektor Zvučnici

3. **Koliko si često u posljednjih mjesec dana radio/radila sljedeće aktivnosti (u svakom redu znakom X označi samo jedan ponudeni odgovor):**

	Svaki dan	Nekoliko puta tjedno	Jednom tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Niti jednom	Ne znam
Bili u kinu						
Bili u kazalištu						
Čitali knjigu						
Gledali televiziju						
Slušali radio						
Čitali novine						
Igrali video ili računalnu igru						
Koristili mobitel (poruke, glazba)						
Igrali igre na mobitelu						
Koristili internet na mobitelu za pretraživanje						
Koristili internet na nekom drugom uređaju						
Provodili vrijeme na društvenim mrežama						

4. **Zaokruži sve medije i uređaje koje imaš kod kuće:**

Televizor Računalo Internet Mobitel Tablet Radio Uređaj za igranje videoigara-konzolu

5. **Zaokruži sve medije i uređaje koje imaš i koristiš u svojoj sobi:**

Televizor Računalo Internet Mobitel Tablet Radio Uređaj za igranje videoigara-konzolu

6. Imaš li pametni telefon, tzv. *smartphone*? Da Ne

7. Koliko su po tvom mišljenju pouzdane informacije koje nude pojedini mediji (u svakom redu znakom X označi samo jedan ponuđeni odgovor):

	U potpunosti nepouzdana	Uglavnom nepouzdana	Niti pouzdane niti nepouzdana	Uglavnom pouzdane	U potpunosti pouzdane
Novine					
Radio					
Televizija					
Internet					

8. Jesi li ikad pri korištenju medija (primjerice prilikom gledanja televizije) pomislio/pomislila sljedeće (uz svaku tvrdnju znakom X označi samo jedan odgovor):

	Da	Ne	Ne znam
„Ovo bi više boljelo u stvarnom životu.“			
„Ovo je napravljeno kako bih pomislio/pomislila da je pušenje cool.“			
„Ovo je zapravo oglas, iako je napravljen na način da ne izgleda tako.“			
„Ovako ta osoba ne izgleda u stvarnom svijetu.“			

9. Koliko si upoznat s načinom na koji zakoni reguliraju medije? Uz svako pitanje znakom X označi samo jedan odgovor:

	Da	Ne	Ne znam
Je li zakonom propisano što je sve dopušteno oglašavati?			
Je li zakonom propisano kada mediji moraju zaštititi identitet djece?			
Je li zakonom dopušteno prikazivati žene i muškarce na ponižavajući način?			
Propisuju li zakoni vrstu sadržaja koje se smije, odnosno ne smije prikazivati u medijima (poput nasilnih sadržaja)?			
Je li zakonom zabranjeno preuzimanje („skidanje“) filmova i glazbe s interneta?			
Je li zabranjeno otvaranje profila na društvenim mrežama pod tuđim imenom?			

10. Ocjenom od 1 do 5 procijeni koliko dobro poznaješ sljedeće medije (njihovu povijest, karakteristike, korištenje, stvaranje sadržaja). Uz svaki medij znakom X označi samo jedan ponuđeni odgovor.

	1 Nedovoljno	2 Dovoljno	3 Dobro	4 Vrlo dobro	5 Izvršno
Novine					
Radio					
Televizija					
Internet					

11. U svakom redu znakom X označi samo jedan ponuđeni odgovor (slaganje ili neslaganje s tvrdnjom):

	Da	Ne	Ne znam
Današnja se djeca bolje služe internetom od odraslih.			
HRT je komercijalna televizija.			
U medijima se ne smiju razotkrivati podaci djece mlađe od 14 godina kada se izvještava o nesrećama.			
Prvi film u povijesti snimio je Nikola Tesla.			
Ako na društvenim mrežama uvrijedi prijatelja ili prijateljicu, moj prijatelj ne može biti kažnjen.			
Svaka reklama na televiziji i radiju mora biti jasno označena da znamo da je to reklama.			
Naklada ili tiraža je tiskani broj primjeraka nekih novina koji ovisi o broju kupaca.			
Radio je besplatni medij.			
Animirani, dokumentarni i igrani film su vrste filmskih rodova (žanrova).			
Cyberbullying je pojam kojim se označava dobro poznavanje novih medija.			
Informacije koje pronađem na internetu smijem koristiti bez navođenja izvora.			
Informacije na Wikipediji su uvijek točne.			
Dobro je dijeliti lozinke svojih profila na društvenim mrežama, <i>online</i> igrama itd. s najbližim prijateljima.			

12. Poveži ilustracije s tipom novina. Uz svaku novinu/časopis se nalazi broj. Upiši broj uz vrstu novina o kojoj je riječ (dnevnik, tjednik, mjesečnik):

Dnevnici (dnevne novine):

Tjednici (tjedne novine):

Mjesečnici (mjesečne novine):



1



2



3



4



5



6



7

13. Koliko ste često u posljednja tri mjeseca namjerno kliknuli na reklamu koju ste vidjeli na internetskoj stranici, društvenoj mreži ili ste ju dobili preko e-maila? Označite znakom X tvrdnju s kojom se najviše slažete.

- 1) Svaki dan ili gotovo svaki dan 2) Barem jednom tjedno 3) Jednom u nekoliko tjedana
 4) Barem jedno mjesечно 5) Nikad 6) Ne znam

14. Jeste li u posljednjih godinu dana napravili nešto od navedenoga:

	Da	Ne	Ne želim odgovoriti
Napisali kratku vijest ili članak za novine			
Napisali pismo medijima (omiljenom časopisu, televizijskoj emisiji itd.)			
Snimili video snimku bilo koje vrste (film, crtani film i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja			
Snimili audio snimku bilo koje vrste (glazbu, vijest, reportažu i dr.) uz pomoć mobitela ili drugog uređaja			
Napravili blog na internetu			
Poslali ili primili e-mail			
Objavili komentar na internetskim portalima			
Sudjelovali na društvenim mrežama			
Kreirali profil, stranice ili grupe na društvenim mrežama			
Tražili informacije o proizvodima i uslugama u medijima			
Gledali seriju, film ili neki drugi sadržaj / Slušali glazbu			
Preuzeli („skinuli“) seriju, film, glazbu ili neki drugi sadržaj			

15. Od koga si najviše naučio/naučila kako koristiti i promatrati medije i medijske sadržaje?

- Roditelja Braće i sestara Drugih članova obitelji Učitelja Hrvatskoga jezika Učitelja iz Informatike
 Prijatelja Samostalno sam najviše naučio/naučila Nekog drugog (navesti koga):

16. Jesi li s roditeljima razgovarao/razgovarala o pozitivnim i negativnim stranama medija? Da Ne

17. Što si sve naučio/naučila od roditelja o medijima?

18. Jesu li te roditelji podučili kako koristiti internet? Da Ne

19. Smatraš li da si u školi dovoljno učio/učila o medijima i kako ih koristiti? Da Ne

20. Na kojem predmetu u školi smatraš da si najviše učio/učila o korištenju i promatranju medija i medijskih sadržaja? Upiši predmet:

21. Smatraš li da si u školi trebao/trebala više ili manje učiti o korištenju medija i medijskih sadržaja?

- Manje Više Ni više ni manje Ne znam

22. Što si sve naučio/naučila u školi o medijima? Navedi prvih pet stvari kojih se sjetiš.

Hvala na ispunjenju anketnog upitnika!

PRILOG 4. POPIS UČITELJA RAZREDNE NASTAVE I NASTAVNIKA HRVATSKOGA JEZIKA KOJI SU SUDJELOVALI U TREĆOJ FAZI ISTRAŽIVANJA

GRADSKA ČETVRT	ŠKOLA	IME UČITELJA
<i>UČITELJI RAZREDNE NASTAVE</i>		
STENJEVEC	OŠ Otona Ivekovića	Ilija Nikić
BREZOVICA	OŠ Brezovica	Marija Rusnov
NOVI ZAGREB - ZAPAD	OŠ Sveta Klara	Aleksandra Ivanac
NOVI ZAGREB – ISTOK	I. OŠ Dugave	Doroteja Lovjer
MAKSIMIR	OŠ Augusta Harambašića	Dragica Smlatić
DONJA DUBRAVA	OŠ Retkovec	Gordana Fašnik
SESVETE	OŠ Sesvete	Jasminka Pizzitola
TREŠNJEVKA - SJEVER	OŠ Julija Klovića	Kristina Pravica
PODSLJEME	OŠ Gračani	Marija Legac
DONJI GRAD	OŠ Silvija Strahimira Kranjčevića	Melita Haluga
GORNJI GRAD - MEDVEŠČAK	OŠ Jabukovac	Koraljka Milun
PEŠĆENICA - ŽITNJAK	OŠ Dragutina Kušlana	Gordana Šostarko
TREŠNJEVKA - JUG	OŠ Alojzija Stepinca	Neli Kanižaj
GORNJA DUBRAVA	OŠ Vjenceslava Novaka	Danijela Šantek
ČRNOMEREC	OŠ Kustošija	Sanja Bratković
TRNJE	OŠ Tina Ujevića	Katarina Franjčec
PODSUSED - VRAPČE	OŠ Stenjevec	Mirela Lončar

NASTAVNICI HRVATSKOGA JEZIKA

STENJEVEC	OŠ Otona Ivekovića	Nadica Hrgović
BREZOVICA	OŠ Brezovica	Marina Uvalić
NOVI ZAGREB - ZAPAD	OŠ Većeslava Holjevca	Vesna Matković Maljković
NOVI ZAGREB – ISTOK	OŠ Otok	Helena Marić
MAKSIMIR	OŠ Augusta Harambašića	Iverka Kraševac
DONJA DUBRAVA	OŠ Retkovec	Marica Motik
SESVETE	OŠ Sesvete	Marina Rezo
TREŠNJEVKA - SJEVER	OŠ Julija Klovića	Katarina Brković
PODSLJEME	OŠ Gračani	Marija Ilić
DONJI GRAD	OŠ Silvija Strahimira Kranjčevića	Melita Kuntić
PEŠĆENICA - ŽITNJAK	OŠ Dragutina Kušlana	Iskra Osmančević
TREŠNJEVKA - JUG	OŠ Alojzija Stepinca	Tanja Putnik
GORNJA DUBRAVA	OŠ Vjenceslava Novaka	Sanda Damjanić
ČRNOMEREC	OŠ Kustošija	Ljiljana Behaim
TRNJE	OŠ Tina Ujevića	Nevenka Tropina
PODSUSED - VRAPČE	OŠ Stenjevec	Andrea Vidušić Mračkovski

PRILOG 5. POLUSTRUKTURIRANI DUBINSKI INTERVJUI S UČITELJIMA RAZREDNE NASTAVE I NASTAVNICIMA HRVATSKOGA JEZIKA

MEDIJSKA PISMENOST

- Kako biste Vi definirali medijsku pismenost? Koje su to karakteristike koje nekoga čine medijski pismenom osobom, što je po Vama ključno?

PROGRAM MEDIJSKE KULTURE

- Jeste li zadovoljni postojećim programom medijske kulture? Smatrate li ga učinkovitim načinom medijskog opismenjivanja učenika u osnovnoj školi?
- Biste li što promijenili u navedenom programu medijske kulture u sklopu nastave Hrvatskoga jezika? Ako da, što?
- Što biste ocijenili kao najveće kvalitete programa medijske kulture? Što biste ocijenili kao najveće mane programa medijske kulture?
- Koliko sati mjesečno posvećujete medijskoj kulturi? Vrijedi li to za sve godine obrazovanja?
- Kojim sadržajima posvećujete najviše pozornosti? Kako izgledaju satovi medijske kulture? Koristite li medije? Koje? Tražiti da opišu satove medijske kulture.

KURIKULARNA REFORMA

- Što mislite o kurikularnoj reformi, konkretno u nastavi Hrvatskoga jezika? Mislite li da će kurikularna reforma donijeti kakve promjene u području medijske pismenosti?
- Smatrate li da bi medijska kultura trebala biti dio nastave Hrvatskoga jezika kao što trenutačno i jest? Zašto da / Zašto ne?
- Smatrate li da su učenici nakon što završe osnovnu školu medijski pismene osobe na temelju onoga što su učili u sklopu nastave Hrvatskoga jezika? Smatrate li da i neki drugi nastavnici u sklopu svojih predmeta medijski opismenjuju djecu? Ako da, koji?

- Smatrate li da bi medijski odgoj trebao biti zaseban predmet u osnovnoj školi? Zašto da / zašto ne? Bi li to trebao biti obvezni ili izborni predmet?

ZNANJE O MEDIJIMA I USAVRŠAVANJE

- Koliko ste u sklopu vlastitog obrazovanja učili o medijima – koliko Vas je fakultet pripremio za podučavanje o medijskoj kulturi? Koji ste fakultet završili? Je li to bilo dovoljno da o medijima možete predavati učenicima?
- Smatrate li da Vam je potrebna dodatna edukacija/usavršavanje o medijima i medijskoj kulturi kako biste o tome mogli predavati učenicima u osnovnoj školi? Zašto da (ako odgovor bude da)? Biste li pohađali takve seminare i edukacije? Tko bi ih trebao provoditi?

UDŽBENICI IZ HRVATSKOGA JEZIKA

- Jeste li zadovoljni sadržajima o medijskoj kulturi koji se nalaze u udžbenicima Hrvatskoga jezika? Kojim ste udžbenikom najzadovoljniji što se tiče sadržaja medijske kulture i zašto? (Navesti autore, izdavača ili naziv udžbenika) Koliko ste zadovoljni e-udžbenicima? Koristite li ih?

MEDIJI U NASTAVI

- Koristite li medije u nastavi? Na koji način? Koliko je vaša škola dobro tehnološki opremljena?
- Imate li školski list? U tiskanom ili digitalnom obliku? Koliko često izlazi? Tko radi na listu s učenicima? Koliko je učenika uključeno u njegovo izradu?

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Iznenaduju li vas podaci istraživanja provedenog među učenicima osmih razreda, a koji pokazuju...

- Da učenici u svojim domovima posjeduju većinu medija, čak i u vlastitoj sobi?
- Da većina učenika misli da su novine, radio, tv i internet pouzdani prenositelji info? Čudi li Vas što u odnosu na druge medije, najviše sumnjaju u pouzdanost informacija s interneta?
- Da većina učenika nije upoznata sa svojim pravima u medijima (primjerice sa zaštitom privatnosti)?
- Da većina učenika misli da je radio besplatni medij?
- Da je većina učenika svjesna da informacije s Wikipedije nisu uvijek točne.
- Da učenici 8. razreda često stvaraju različite sadržaje.
- Da 45,5% učenika smatra da u školama nisu dovoljno učili o medijima.
- Rezultati su pokazali da tek 28,4% učenika prepoznaje Hrvatski jezik kao predmet unutar kojeg uče o medijima. Njih 54,7% je navelo da su o medijima najviše učili na satovima Informatike. Kako komentirate taj rezultat?

ŽIVOTOPIS

Lana Ciboci zaposlena je na Edward Bernays Visokoj školi za komunikacijski menadžment kao predavačica te voditeljica Centra za upravljanje kvalitetom. Doktorandica je na poslijediplomskom doktorskom studiju informacijskih i komunikacijskih znanosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Predaje i na Hrvatskim studijima te na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Već je nekoliko godina na Bernaysu jedna od najbolje ocijenjenih predavačica, a 2015. je i na Hrvatskim studijima proglašena najbolje ocijenjenom predavačicom u zimskom semestru. Dobitnica je Dekanove nagrade za najbolju studenticu komunikologije u svojoj generacije te Rektorove nagrade za rad „Bolonjski proces i visokoškolsko obrazovanje medijskim očima“.

Uz doc. dr. sc. Igora Kanižaja i izv. prof. dr. sc. Danijela Labaša, autorica je prvog istraživanja o medijskoj pismenosti u Hrvatskoj te urednica knjige „Djeca medija. Od marginalizacije do senzacije“. Izvršna je urednica međunarodnog znanstvenog časopisa *Communication Management Review*. Potpredsjednica je Društva za komunikacijsku i medijsku kulturu u sklopu kojeg se provodi projekt „Djeca medija“, namijenjen medijskom odgoju djece i odraslih. Jedna je od autorica priručnika i različitih edukativnih brošura o medijskoj pismenosti, nastalih u sklopu projekta, koji su namijenjeni roditeljima, nastavnicima i djeci. Članica je hrvatskoga tima dvaju velikih međunarodnih projekata – EU Kids Online i The Digital International Media Literacy eBook Project (DIMLE). Dodatno se usavršavala na nekoliko međunarodnih seminara, bila sudionicom na domaćim i međunarodnim znanstvenim simpozijima i konferencijama te imala ključnu ulogu pri organizaciji dvaju izdanja Bernaysove međunarodne znanstvene konferencije *Communication Management Forum*. Znanstveni interesi: djeca i mediji, mediji i nasilje, pravni i etički aspekti masovnih medija.

Popis objavljenih znanstvenih radova

- Ciboci, Lana; Osmančević, Leali (2017). Percepcija učenika osmih razreda o prikazu djece i njihovih prava u hrvatskim medijima. U: Car, V.; Matović, M. (ur.), *Mediji, novinarstvo i ljudska prava*. Zbornik radova 7. regionalne znanstvene konferencije Vjerodostojnost medija. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu, Hanns-Seidel-Stiftung.

- Jugo, Damir; Ciboci, Lana; Alavanja, Maro (2017) Trend in education of communication professionals: The perspective of educators and employers in Croatia. *Public Relations Review*, 43 (4) – u tisku. Dostupno u online izdanju na: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0363811116303733>
- Uredništvo zbornika: Verčić, Dejan; Jugo, Damir; Ciboci, Lana (ur.) (2016). Reconciling the traditional and contemporary: the new integrated communication. Zagreb: Edward Bernays Visoka škola za komunikacijski menadžment.
- Deriš, Barbara; Ciboci, Lana (2016.). Parents' Perception of Influence of Television Commercials on Preschool Children. *Zbornik radova s međunarodne znanstvene konferencije Ofel*, 1133-1141.
- Ciboci, Lana; Osmančević, Leali (2015). Kompetentnost nastavnika hrvatskoga jezika za provođenje medijske kulture u hrvatskim osnovnim školama. U: Car, V., Turčilo, L., Matović, M. (ur.), *Medijska pismenost: preduvjet za odgovorne medije*. Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu.
- Ciboci, Lana (2015). Od medijskog opismenjavanja do odgovornog roditeljstva. U: Marković, N. (ur.), *Komunikacija odgaja – odgoj komunicira. Emocionalna i medijska pismenost*. Zagreb: Pragma.
- Ciboci, Lana; Kanižaj, Igor; Labaš, Danijel (2015). Public Opinion Research as a Prerequisite for Media Education Strategies and Policies. U: Kotilainen, S., Kupiainen, R. (ur.), *Reflections on Media Education Futures*. Göteborg: Nordicom.
- Ciboci, Lana (2014). Grupe mržnje na društvenim mrežama – novi oblici nasilja među djecom i mladima. U: Majdak, M., Vejmelka, L., Radat, K., Vuga, A. (ur.), *Nasilje na Internetu među i nad djecom i mladima*. Zagreb: Društvo za socijalnu podršku.
- Ciboci, Lana (2014). Odgovornost medija u zaštiti ljudskih prava. U: Malović, S., Maletić, F., Vilović, G., Kurtić, N. (ur.), *Masovno komuniciranje*. Zagreb, Koprivnica: Golden marketing - Tehnička knjiga, Sveučilište Sjever.
- Ciboci, Lana; Kanižaj, Igor; Labaš, Danijel (2014). Media education from the perspective of parents of preschool children: challenges and trends in free time media use. *Medijska istraživanja*, 20 (2), 53-67.
- Ciboci, Lana (2014). Zaštita privatnosti djece u Večernjem listu i Jutarnjem listu u 2013. godini u odnosu na 2010. godinu. *Medijske studije*, 5 (9), 92-106.

- Ciboci, Lana; Kanižaj, Igor; Labaš, Danijel (2013). The Efficiency of Regulation and Self-regulation: Croatian Media's Protection of Children's Rights (2008 – 2012). *CM: Časopis za upravljanje komuniciranjem = Communication Management Quarterly*, 8 (29), 147-170.
- Labaš, Danijel; Kanižaj, Igor; Ciboci, Lana (2012). Medijsko izvještavanje o zlostavljanjima u katoličkim odgojnim ustanovama u Irskoj. *Riječki teološki časopis*, 38 (2), 279-312.
- Ciboci, Lana, Kanižaj, Igor, Labaš, Danijel (ur.), *Djeca medija: Od marginalizacije do senzacije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Ciboci, Lana; Jakopović, Hrvoje; Opačak, Suzana; Raguz, Anđelka; Skelin, Petra (2011). Djeca u dnevnim novinama: Analiza izvještavanja o djeci u 2010. U: Ciboci, L., Kanižaj, I., Labaš, D. (ur.), *Djeca medija - od marginalizacije do senzacije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Kanižaj, Igor; Ciboci, Lana (2011). Kako je nasilje preko medija ušlo u naše domove - utjecaj učinci i posljedice nasilja u medijima na djecu i mlade. U: Ciboci, L., Kanižaj, I., Labaš, D. (ur.), *Djeca medija - od marginalizacije do senzacije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Kanižaj, Igor; Ciboci, Lana (2011). Nacionalne manjine u hrvatskim medijima 2001.-2011. U: Romić, M. (ur.), *Izolacija ili integracija - kako mediji pristupaju uključivanju manjina u javnu sferu?* Zagreb: B.a.b.e.!
- Labaš, Danijel; Ciboci, Lana (2011). Afera Indeks – u središtu pozornosti medija i javnosti. *Medianali*, 5 (9), 1-40.
- Labaš, Danijel; Ciboci, Lana (2010). Bolonjski proces i visoko školstvo medijskim očima. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 8 (3), 343-369.