

SVEUČILIŠTE ALGEBRA BERNAYS
Stručni diplomski studij Kreativno upravljanje tržišnim
komunikacijama

DIPLOMSKI RAD

KREATIVNE KOMUNIKACIJE U FUNKCIJI
RAZVOJA MEDIJSKE PISMENOSTI U
SREDNJOŠKOLSKOM I VISOKOŠKOLSKOM
OBRAZOVANJU

Žarko Čižmar

Zagreb, siječanj 2026.

SVEUČILIŠTE ALGEBRA BERNAYS
Stručni diplomski studij Kreativno upravljanje tržišnim
komunikacijama

DIPLOMSKI RAD

KREATIVNE KOMUNIKACIJE U FUNKCIJI
RAZVOJA MEDIJSKE PISMENOSTI U
SREDNJOŠKOLSKOM I VISOKOŠKOLSKOM
OBRAZOVANJU

Žarko Čižmar

Mentor: Antun Palanović

Zagreb, siječanj 2026.

Predgovor

Za Mirelu, Vanju, Ivana i Marka.

Sažetak

U ovom se radu istražuje kako se elementi multimedijskog stvaralaštva i kreativnih komunikacija mogu integrirati u razvoj medijske pismenosti u srednjoškolskom i visokoškolskom obrazovanju, s ciljem povećanja angažmana i poboljšanja ishoda učenja. Istraživanje se temelji na analizi literature i kvalitativnom pristupu, pri čemu su provedeni polustrukturirani intervjui s 20 stručnjaka iz javnog, civilnog i privatnog sektora te međunarodnih organizacija, odabranih namjernim uzorkovanjem radi obuhvata različitih perspektiva i praksi. Nalazi su interpretirani kroz primjenu kompetencijskih i teorijskih okvira DigComp 3.0 i DISCourse, koji su korišteni kao analitičke leće za mapiranje uvida iz intervjua i usporedbu s međunarodnim standardima. Rezultati pokazuju da se medijska pismenost najdublje razvija kada se analitičke vještine povežu s produkcijom sadržaja kroz kratke i iterativne projektne cikluse, jasne kriterije kvalitete, vidljiv trag procesa, javnu prezentaciju i strukturiranu povratnu informaciju. Sugovornici naglašavaju da je dominantni fokus na provjeri činjenica nedostatan bez razumijevanja medijskog jezika, kreativnih odluka i emocionalnih mehanizama uvjeravanja. Generativna umjetna inteligencija prepoznaje se kao alat koji može ubrzati ideaciju i produkciju, ali i povećati rizik uvjerljive imitacije autoriteta i autentičnosti, zbog čega se ističe potreba za transparentnim korištenjem, argumentiranjem odluka i sustavnim navikama provjere izvora. Zaključno, u radu se predlažu smjernice za obrazovne politike i nastavne prakse koje medijsku pismenost razvijaju kao spoj kritičke prosudbe, kreativnog stvaranja i odgovornog digitalnog građanstva.

Ključne riječi: medijska pismenost, projektno učenje, kreativne komunikacije, DigComp, DISCourse, generativna umjetna inteligencija.

Abstract

This thesis examines how elements of multimedia production and creative communications can be integrated into the development of media literacy in secondary and higher education, with the aim of increasing student engagement and improving learning outcomes. The research builds on a literature review and a qualitative approach, using semi-structured interviews with 20 experts from the public, civil, and private sectors, as well as international organisations, selected through purposive sampling to capture diverse perspectives and practices. The findings are interpreted through the competence and theoretical frameworks DigComp 3.0 and DISCourse, used as analytical lenses to map insights from the interviews and compare them with international standards. The results indicate that media literacy develops most effectively when analytical skills are combined with content production through short, iterative project cycles, clear quality criteria, a visible record of the process, public presentation, and structured feedback. Interviewees emphasise that the prevailing focus on fact-checking is insufficient without an understanding of media language, creative decisions, and the emotional mechanisms of persuasion. Generative artificial intelligence is recognised as a tool that can accelerate ideation and production, while also increasing the risk of convincing imitation of authority and authenticity, which highlights the need for transparent use, well-argued decision-making, and systematic habits of source verification. In conclusion, the thesis proposes guidelines for educational policies and teaching practices that develop media literacy as a combination of critical judgement, creative production, and responsible digital citizenship.

Key words: media literacy, project-based learning, creative communications, DigComp, DISCourse, generative artificial intelligence.

Sadržaj

1.	Uvod	1
2.	Teorijski okvir medijske pismenosti.....	4
2.1.	Pojam medijske pismenosti	4
2.1.1.	Medijska pismenost i tisak	4
2.1.2.	Medijska pismenost i vizualne komunikacije.....	5
2.1.3.	Medijska pismenost i masovni mediji	6
2.1.4.	Medijska pismenost i internet.....	7
2.1.5.	Medijska pismenost i umjetna inteligencija	8
2.2.	Medijska pismenost kao građanska kompetencija.....	8
2.2.1.	Habermas i deliberativna javna sfera.....	9
2.2.2.	Chomsky i kritika propagandnog modela.....	9
2.2.3.	Konzervativni i libertarijanski pogledi	10
2.2.4.	Društvena polarizacija	10
2.2.5.	Akcijski plan za europsku demokraciju.....	11
2.3.	Pristupi razvoju medijske pismenosti	11
2.3.1.	Protekcioniistički pristup	12
2.3.2.	Osnaživački pristup	12
2.3.3.	Ključni teoretičari	13
2.4.	Medijska pismenost u obrazovnim politikama	14
2.4.1.	UNESCO – Medijska i informacijska pismenost	14
2.4.2.	Akcijski plan za digitalno obrazovanje 2021. – 2027.	15
2.4.3.	Okvir digitalnih kompetencija za građane - DigComp.....	16
2.4.4.	Analiza europskih politika medijske pismenosti	16
2.4.5.	Finski model razvoja medijske pismenosti.....	17

2.4.6.	Razvoj medijske pismenosti u Hrvatskoj	18
2.5.	Medijska pismenost u kurikulumima	18
2.5.1.	Medijska pismenost u kurikulumu hrvatskog jezika	19
2.5.2.	Medijska pismenost u kurikulumu informatike.....	19
2.5.3.	Medijska pismenost u kurikulumu građanskog odgoja	20
2.5.4.	Strukturne prepreke razvoju medijske pismenosti.....	21
2.6.	DISCourse model	22
3.	Kreativne komunikacije u suvremenim medijima	23
3.1.	Pojam kreativnih komunikacija	23
3.2.	Digitalno pripovijedanje i vizualna retorika	24
3.3.	Dizajn korisničkog iskustva.....	25
3.4.	Emocije u percepciji medijskih poruka	26
3.5.	Generativna umjetna inteligencija u medijskoj industriji.....	28
4.	Svrha, ciljevi i istraživačka pitanja.....	29
4.1.	Svrha istraživanja	29
4.2.	Ciljevi istraživanja	29
4.3.	Istraživačka pitanja	30
5.	Metodologija istraživanja	31
5.1.	Kvalitativna metoda.....	31
5.1.1.	Filozofske osnove kvalitativnog pristupa	31
5.1.2.	Kvalitativni pristup i medijska pismenost	31
5.1.3.	Polustrukturirani intervjui.....	32
5.2.	Odabir sudionika i interdisciplinarnost uzorka.....	32
5.3.	Pitanja za hrvatske stručnjake.....	33
5.3.1.	Medijska pismenost u suvremenom kontekstu	33
5.3.2.	Pronalaženje i kritička analiza informacija	33

5.3.3.	Stvaranje informacija.....	34
5.3.4.	Metode učenja.....	34
5.3.5.	Preporuke i izazovi	34
5.4.	Pitanja za međunarodne stručnjake	34
5.5.	Metoda analize podataka	35
5.5.1.	Tematska analiza	35
5.5.2.	Triangulacija.....	36
6.	Rezultati istraživanja	37
6.1.	Ključni nalazi iz intervju.....	37
6.1.1.	Postojeći programi razvoja medijske pismenosti	37
6.1.2.	Pronalaženje, vrednovanje i interpretacija informacija	38
6.1.3.	Kreiranje medijskih sadržaja	39
6.1.4.	Generativna umjetna inteligencija i komunikacijske vještine	40
6.1.5.	Motivacija, angažman i razvoj viših kognitivnih vještina.....	41
6.1.6.	Izazovi i prilike u razvoju suvremenih obrazovnih strategija.....	42
6.2.	Primjeri dobre prakse.....	43
6.2.1.	Maks – Media Actie Kuregem Stad (Belgija)	43
6.2.2.	Dataninja (Italija).....	45
6.2.3.	Helliwood (Njemačka)	47
7.	Rasprava	50
7.1.	Nalazi istraživanja i DigComp 3.0	51
7.1.1.	Pretraživanje, vrednovanje i upravljanje informacijama.....	51
7.1.2.	Komunikacija i suradnja.....	52
7.1.3.	Stvaranje digitalnih sadržaja.....	53
7.1.4.	Ograničenja DigCompa 3.0	54
7.2.	Nalazi istraživanja i DISCourse	55

7.2.1.	Autori i publike.....	55
7.2.2.	Poruke i značenja.....	56
7.2.3.	Prikazi i zbilja.....	57
7.2.4.	Ograničenja DISCourse modela	58
7.3.	Ograničenja istraživanja	59
7.4.	Prijedlozi za buduća istraživanja	60
8.	Smjernice razvoja medijske pismenosti	61
8.1.	Razvoj medijske pismenosti u srednjem obrazovanju.....	61
8.2.	Razvoj medijske pismenosti u visokom obrazovanju.....	63
	Zaključak	65
	Literatura	67
	Prilog 1. Pitanja za hrvatske stručnjake.....	74
	Prilog 2. Pitanja za međunarodne stručnjake.....	76
	Prilog 3. Kategorije i kodovi podataka.....	77
	Prilog 4. Primjeri aktivnosti za hrvatski jezik	79
	Prilog 5. Primjeri aktivnosti za građanski odgoj	81
	Prilog 6. Primjeri aktivnosti za kolegij medijske pismenosti	83
	Prilog 7. Primjeri aktivnosti za interdisciplinarni kolegij.....	85

1. Uvod

U digitalnom dobu, u kojem je proizvodnja i distribucija medijskih sadržaja postala dostupna svakom pojedincu, medijska pismenost koja uključuje sposobnost pronalaženja informacija, njihove kritičke analize, razumijevanja konteksta, stvaranja i odgovornog dijeljenja, postaje jedna od ključnih građanskih kompetencija (European Commission, 2019).

Unatoč njezinoj važnosti, koncept medijske pismenosti dugo je bio zanemaren u obrazovnim politikama i širim društvenim raspravama. Djelomičnu odgovornost za takav položaj snosi i sama terminologija. Izraz „medijska“ primarno asocira na novinarsku struku, dok se „pismenost“ percipira kao set vještina koje su građani već odavno savladali naučivši čitati i pisati. Zbog toga je medijska pismenost dugo ostala u domeni interesa tek manjeg broja znanstvenika, medijskih pedagoga i entuzijasta iz civilnog društva.

Tek su rezultati referenduma o Brexitu i izbor Donalda Trumpa za predsjednika SAD-a 2016. godine usmjerili pozornost javnosti i politike prema problemu dezinformacija i postavili pitanje digitalne otpornosti građana. Afera Cambridge Analytica potaknula je javne rasprave o ulozi algoritama društvenih mreža i zloupotrebi osobnih podataka, koje su se ubrzo našle u središtu promišljanja o demokraciji, privatnosti i odgovornosti digitalnih platformi (Isaak i Hanna, 2018).

Medijska pismenost dobila je političku pozornost, ali u reduciranom obliku, prvenstveno kao alat za obranu od dezinformacija. Fondovi namijenjeni razvoju medijske pismenosti, kao i projekti koji su njima financirani, usmjerili su se ponajprije na provjeru medijskih činjenica, zanemarujući pritom psihološke mehanizme koji utječu na oblikovanje mišljenja i ponašanje građana (European Commission, 2022).

U digitalnom medijskom prostoru sadržaje ne plasiraju samo profesionalni mediji, nego ih proizvode i dijele pojedinci, zajednice, automatizirani sustavi te komercijalne i neprofitne platforme, često bez jasnih standarda i odgovornosti. Digitalna medijska pismenost zato uključuje sposobnost snalaženja u mnoštvu fragmentiranih i često kontradiktornih informacija koje oblikuju javni diskurs u realnom vremenu (Molerov i sur., 2020).

U takvom okruženju uloga medijske pismenosti u obrazovanju postaje sve važnija. Ipak, unatoč deklarativnoj podršci, prevladavajući pristupi u obrazovnim politikama često ostaju usmjereni na borbu protiv dezinformacija (Europska komisija, 2018). Medijska se pismenost

tada reducira na analitičku praksu provjere tvrdnji, čime se sužava njezin potencijal aktivnog sudjelovanja građana u javnom prostoru.

Ovaj redukcionizam nosi i paradoks. Kada dezinformacije postanu primarni predmet analize, dobivaju status sadržaja vrijednog pozornosti, pa se borba protiv neistina može pretvoriti u nenamjerno pojačavanje njihova dosega. Dezinformacija postaje informacija upravo zato što postaje predmet činjenične provjere, što otvara pitanje učinkovitosti strategija koje se oslanjaju isključivo na dekonstrukciju bez stvaralačke dimenzije medijske pismenosti (López-Meneses i sur., 2020).

Prosudbu građana ne narušavaju samo pristranosti, nego i varijacije u procjenama koje bi trebale biti dosljedne kada se primjenjuju jasni postupci. To znači da ljudi mogu doći do različitih zaključaka na temelju istih informacija zbog nesvjesnih kognitivnih i emocionalnih faktora, a ne samo zbog manjka znanja (Kahneman, 2022). Zbog toga programi medijske pismenosti moraju obuhvatiti i razvoj svijesti o vlastitim prosudbenim slabostima, emocionalnim reakcijama i ulozi konteksta.

U formalnom obrazovanju i dalje nedostaju sustavni pristupi koji učenike i studente potiču na samostalno pronalaženje, vrednovanje i interpretaciju informacija te na produkciju vlastitih medijskih sadržaja. Korištenje kreativnih i tehnoloških alata otvara nove potencijale za jačanje analitičkih, komunikacijskih i kreativnih vještina (Ruiz i sur., 2024), ali njihova je primjena još uvijek ograničena nedovoljno razvijenom nastavničkom praksom.

Projektno učenje učenicima i studentima omogućuje istraživanje, donošenje odluka, rješavanje problema i učenje kroz pokušaje i pogreške, što potiče dublje razumijevanje i trajnije usvajanje znanja. Širu primjenu koče tradicionalni modeli vrednovanja koji favoriziraju uniformnost i individualna postignuća, a zanemaruju složenost timskog rada i suradničkog stvaranja (OECD, 2024).

Društveno korisno učenje vuče porijeklo iz istraživanja Johna Deweyja, koji je kroz učenje djelovanjem i konstruktivističku metodologiju pokazao da znanje nastaje iz iskustva, refleksije i rješavanja stvarnih problema u zajednici (Sikandar, 2016). Razvoj digitalnih tehnologija otvorio je čitav niz takvih problema koji traže podizanje građanske svijesti i sustavni razvoj nove pismenosti nužne za njihovo razumijevanje i učinkovito rješavanje.

Studenti kroz stvarne zadatke razvijaju praktično građanstvo, bolje razumijevanje društvenih problema i sposobnost djelovanja za opće dobro. Među izazovima autori naglašavaju potrebe

osiguranja kvalitete putem jasne pedagoške utemeljenosti, refleksije i vrednovanja, kako bi kvantitativni rast pratio stvarne obrazovne ishode (Sotelino-Losada i sur., 2021).

Interdisciplinarni pristup učenju omogućuje uravnotežen razvoj kompetencija. Znanje se ne svodi isključivo na usvajanje činjenica i teoriju, već i na razvoj praktičnih vještina, emocionalne uključenosti, vrijednosnih sustava i aktivnog djelovanja. Interdisciplinarnost pritom predstavlja pedagošku strategiju koja omogućuje autentično učenje, povezano s osobnim iskustvom i stvarnim društvenim izazovima (Li i sur., 2023).

Jedan od glavnih problema u primjeni interdisciplinarnog učenja je ukorijenjenost tradicionalnog obrazovnog sustava, u kojem su nastavni planovi, satnice i vrednovanje strogo organizirani prema zasebnim predmetima. Interdisciplinarno učenje potiče razvoj viših kognitivnih vještina, rješavanja problema u stvarnom kontekstu i povezivanja znanja iz različitih područja (Spelt i sur., 2009).

U novom valu digitalne transformacije, dodatni je izazov donijela pojava generativne umjetne inteligencije koja korisnicima omogućuje jednostavno kreiranje tekstualnih i audiovizualnih sadržaja. Ta tehnologija potencijalno redefinira pojmove digitalne, medijske i informacijske pismenosti, otvarajući pitanja autorstva, autentičnosti, etike i kompetencija potrebnih za njezinu odgovornu upotrebu (Tiernan i sur., 2023).

Istraživanje provedeno na reprezentativnom uzorku obrazovnih djelatnika i učenika srednjih škola u Hrvatskoj potvrđuje da se potencijal umjetne inteligencije u poboljšanju ishoda učenja prepoznaje, ali istovremeno ukazuje na ključne metodološke pomake potrebne za efikasnu integraciju (Čižmar, 2024).

Jasno formuliranje upita postaje ključna kompetencija za učinkovito korištenje tehnologije, dok je kritičko mišljenje nužno za procjenu vjerodostojnosti generiranih odgovora. Generativna umjetna inteligencija pritom zahtijeva etičku i kritičku refleksiju. Nalazi istraživanja potvrđuju da je kritičko mišljenje temelj kvalitetne interakcije između čovjeka i stroja te preduvjet prepoznavanja pouzdanih informacija (Dorfler i Cuthbert, 2025).

Oснаživanje učenika i studenata za kritičko mišljenje poslužit će i kao zaštita od sintetiziranih halucinacija te kao alat etične primjene tehnologije (Greengard, 2025). Polazeći od navedenih teorijskih i društvenih izazova, u ovom se radu kombinira analiza obrazovnih politika, teorijskih pristupa i kvalitativnih nalaza iz prakse kako bi se razvile smjernice za razvoj nastavnih modela koji povezuju kritičku analizu, stvaranje sadržaja i refleksiju o društvenim učincima medijske komunikacije.

2. Teorijski okvir medijske pismenosti

Medijska pismenost u ovom se radu promatra kao dinamična kompetencija koja se razvija paralelno s tehnologijama proizvodnje i distribucije medijskih sadržaja. U ovom se poglavlju prati njezina povijesna evolucija od tiska do interneta i generativne umjetne inteligencije. Na toj se osnovi medijska pismenost zatim razmatra kao građanska kompetencija te se analizira njezino mjesto u suvremenim obrazovnim politikama i kurikulumima.

2.1. Pojam medijske pismenosti

Medijska pismenost označava skup znanja, vještina i stavova koji omogućuju pojedincima pronalaženje, kritičko analiziranje, interpretaciju i vrednovanje te stvaranje medijskih sadržaja (European Commission, 2025). Povijest medijske pismenosti može se podijeliti u pet cjelina, koje su u dobroj mjeri uvjetovane razvojem tehnologije proizvodnje i distribucije medijskih sadržaja. Razvoj medija pratili su tehnološke inovacije u kojima će mehanički strojevi tiskati knjige, parni strojevi novine, kemijski će procesi bilježiti sliku i pokret na fotografiji i filmu, elektronički će sustavi uživo prenositi zvuk i sliku do naših radijskih i televizijskih prijemnika, dok će nas digitalne tehnologije umrežiti i omogućiti komunikaciju u kojoj će se teško razlikovati ljudi od pametnih strojeva.

2.1.1. Medijska pismenost i tisak

Gutenbergov izum tiskarskog stroja u 15. stoljeću nije samo omogućio masovnu proizvodnju knjiga, nego i demokratizirao pristup znanju koje je do tada bilo rezervirano za uski krug svećenstva i plemstva. U tom novom svijetu, u kojem su ideje mogle putovati brže i dalje no ikad prije, rodila se i čitalačka pismenost kao osnovni oblik medijske pismenosti. Čitalačka kultura i danas je jedan od ključnih pokazatelja kvalitete obrazovanja u Finskoj, gdje se sustavno njeguje od rane dobi (Sahlberg, 2021).

Reformacijski su se pamfleti Martina Luthera već u 16. stoljeću pokazali kao efikasno sredstvo širenja ideja. Reformacijske i protureformacijske teze nisu se širile samo među protestantskim i katoličkim klerom, već su, zahvaljujući tiskarskoj tehnologiji, brzo umnožavane i distribuirane građanima diljem Europe. Pamfleti su postali oblik komunikacije koji je omogućio doseg široke publike. Kombinacija tehnologije i ciljane komunikacije

učinila je reformaciju prvim primjerom medijske kampanje, koja se oslanjala na principe viralnog širenja poruka društvenim mrežama (Standage, 2013).

Jezuitski red je krajem 16. stoljeća definirao plan klasičnog studija Ratio Studiorum, koji je predstavljao revolucionaran pristup obrazovanju, s ciljem sveobuhvatnog razvoja pojedinca. Razvoj jezičnih vještina je uključio trivium gramatike, retorike i logike. Gramatika je omogućila razumijevanje strukture jezika, sintakse i semantike. Na retorici su uvježbavali konstruiranje uvjerljivih argumenata, upotrebu stilističkih figura i prilagodbu govora publici. Logika je, pak, oblikovala sposobnost kritičke analize argumenata u klasičnoj antičkoj književnosti i u filozofsko-teološkom kanonu od antike do skolastike (Hughes, 1892).

2.1.2. Medijska pismenost i vizualne komunikacije

Vizualni mediji oblikuju način na koji društvo percipira informacije, vrijednosti i kulturne obrasce. Grafički dizajn od svojih početaka nije bio samo tehnička disciplina oblikovanja tipografije i ilustracija, već i komunikacijska praksa u kojoj vizualni jezik nosi značenja i poruke u kulturnom kontekstu koje publika treba znati interpretirati (Meggs i sur., 2016).

Fotografija je uvela novu paradigmu dokumentarnosti, ali način na koji promatramo slike nikada nije neutralan. On je uvijek oblikovan onime što znamo ili u što vjerujemo (Berger, 2008). Film možemo promatrati i kao umjetnost i kao industriju zabave u kojoj se kulturna tradicija isprepliće s tehnološkom inovacijom. Pri tome je važno razumijevanje elemenata filmskog jezika kojima se prenose značenja i poruke (Monaco i Lindroth, 2009).

Bauhaus je u kratkom razdoblju između dvaju svjetskih ratova postao najznačajnije središte obrazovanja o vizualnim komunikacijama. Objedinio je umjetnost, dizajn i arhitekturu te studente učio o društvenom značenju vizualnih poruka. Nastava je povezivala ideje funkcionalnosti i društvene svrhe. Bauhaus je omogućavao razvoj vizualne pismenosti kroz interdisciplinarno iskustveno učenje, ističući načelo shvaćanja dizajna kao nužnog elementa svakog civiliziranog društva (Ambler, 2018).

Ferdinand de Saussure postavio je početkom 20. stoljeća temelje lingvistike i semiotike. Dok se lingvistika bavi jezičnom strukturom, semiotika proučava znakove i simbole te njihovo stvaranje značenja. Roland Barthes je u drugoj polovici 20. stoljeća ukazao na višeslojnost značenja denotacije i konotacije, što je našlo suvremenu primjenu i u razvoju velikih jezičnih modela umjetne inteligencije. Ovi koncepti omogućuju shvaćanje kako znakovne poruke nisu neutralne, nego su nositelji ideoloških i kulturnih vrijednosti (Davis, 2012).

2.1.3. Medijska pismenost i masovni mediji

Novine su se u 19. stoljeću razvile u dnevnik koji čitateljima nudi raspon od političkih, gospodarskih i kulturnih vijesti do horor-romana u nastavcima. Opći porast pismenosti te izumi strojeva pogonjenih prvo parnom pa električnom energijom i naftom pokrenuli su eru proizvodnje jeftinih novina i njihove brze distribucije do čitatelja. Time su novine postale prvi istinski masovni medij. U 20. su stoljeću profesionalizacija novinarstva, oglašivačka industrija i dopisničke mreže učvrstile novine kao ključnu infrastrukturu javne sfere, diktirajući sadržaje i norme javne rasprave (Law i Sterenberg, 2013).

Film je vrlo brzo, od prvih projekcija braće Lumière krajem 19. stoljeća u Parizu, prerastao u globalnu industriju zabave koja je oblikovala masovnu kulturu 20. stoljeća. Paralelno se film razvio i kao umjetnost, ističući ambivalenciju ovog audiovizualnog medija. Film je tražio nove vještine čitanja slike i zvuka pa se kroz filmsku kritiku te kulturne i obrazovne institucije postupno oblikovala i filmska pismenost (Lipiner, 2011). Redatelj francuskog novog vala Jean-Luc Godard nazvao je kinematografiju najljepšom prevarom na svijetu.

Pojavom radija u prvoj polovici 20. stoljeća, masovni su mediji postali elektronički, jačajući utjecaj na oblikovanje kulturnih identiteta i društvenih vrijednosti. Njegova je propagandna moć brzo prepoznata, osobito u totalitarnim režimima u osvit i tijekom svjetskih ratnih sukoba. Od nacističkih filmova Leni Riefenstahl i radijskih govora Josepha Goebbelsa do hladnoratovskih propagandnih kampanja, mediji su služili kao instrument oblikovanja javnog mišljenja i legitimiranja političke moći (Weckel, 2023).

Televizija je sredinom stoljeća dodatno transformirala svakodnevicu integracijom slike, zvuka i narativa u jedinstveno iskustvo koje je utjecalo na političke procese, potrošačke navike i popularnu kulturu. Postala je dominantni masovni medij koji je stvarao zajedničke kulturne reference i javnu agendu. Gledanje televizije imalo je kultivacijski učinak razvoja potrošačkog društva i jačanja materijalističkih vrijednosti (Shrum i sur., 2005).

Paralelno s političkom propagandom razvijala se i oglašivačka industrija. Dok su informativni oglasi inicijalno isticali racionalne attribute proizvoda, većina uspješnih oglašivačkih kampanja temeljila se na emocionalnim apelima koji su gradili identifikaciju potrošača s brendom. David Ogilvy istaknuo je kako oglašavanje neće biti zapaženo niti zapamćeno ako ne pogodi emocionalnu žicu (Ogilvy, 1985).

2.1.4. Medijska pismenost i internet

Obrazovni prioriteti su se početkom 20. stoljeća pomaknuli od humanističkog kanona prema prirodoslovnim i tehničkim disciplinama. Danas se taj zaokret nastavlja kroz fokus na STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*), koji ugrađuje umjetničke dimenzije u STEM koncept. Kreativna komponenta postaje ključna jer stvara komparativnu prednost u digitalnim industrijama (Aguilera i Ortiz-Revilla, 2021).

Razvoj interneta uveo je novu fazu u shvaćanju medijske pismenosti, obilježenu umreženošću i participacijom korisnika. Suvremeno društvo postaje umreženo društvo u kojem informacijski tokovi oblikuju ekonomiju, politiku i kulturu, dok moć proizlazi iz sposobnosti oblikovanja značenja kroz komunikaciju (Castells i Castells, 2010). U umreženom društvu, medijska pismenost znači razumijevanje mrežnih logika participativne kulture. Internet je građane pretvorio u aktivne sudionike u produkciji i distribuciji sadržaja.

Medijska pismenost u doba interneta evoluirala je u pismenost sudjelovanja. Pitanjima o namjeri autora medijskih poruka dodana su pitanja o vjerodostojnosti izvora. Dok je u eri masovnih medija postojala urednička politika, internet je donio poplavu anonimnih izvora i građanskog novinarstva. Moderno društvo postalo je društvo postistine, a ova je kovanica 2016. postala riječ godine u izboru Oxfordskog rječnika (Malcolm, 2021).

Wikipedija je postala najveća slobodno dostupna enciklopedija na svijetu i jedan od najčešće korištenih izvora informacija učenika i studenata. Njezina otvorena struktura, temeljena na suradničkom modelu pisanja i uređivanja, omogućila je brz pristup ogromnom broju sadržaja, ali je istodobno pojačala važnost pitanja pouzdanosti izvora. Wikipedija je potakla razvoj kulture participativnog stvaranja i dijeljenja znanja, ali i povećala potrebu razvoja kritičkog mišljenja (Ricardo, 2009).

Internet je srušio autorske barijere, a algoritamska je distribucija omogućila *influencerima* preuzimanje uloge tumača trendova i kulturnih normi. Dojam autentičnosti, stalna interakcija s publikom i eksperimentiranje vođeno podacima stvaraju snažne paradruštvene veze i ubrzavaju prilagodbu interesima publike, što je brzo prepoznato u marketinškoj industriji (Tafesse i Wood, 2021). U borbi za pozornost, medijske zvijezde otvaraju vlastite mrežne kanale na kojima samostalno oblikuju uredničku politiku i monetiziraju autorski rad.

Stvaranje sadržaja postalo je važan dio medijske pismenosti. Građanin više nije samo primatelj, već i autor teksta, slike i videa. S tom novom moći došla je i nova odgovornost.

Medijska se pismenost proširila na razumijevanje zaštite privatnosti i poštivanja autorskih prava. Postala je ključna vještina preživljavanja i djelovanja u svijetu u kojem svatko može govoriti, ali nitko ne jamči da je ono što se govori istina.

2.1.5. Medijska pismenost i umjetna inteligencija

Dok je internet liberalizirao stvaralaštvo medijskih sadržaja, generativna umjetna inteligencija dovela je tu promjenu na potpuno novu razinu. Pojava alata koji mogu stvarati savršeno uvjerljive tekstove, slike, zvukove i videozapise na temelju jednostavnih tekstualnih uputa predstavlja novi izazov za medijsku pismenost. Granica između ljudskog i strojnog postaje zamagljena, što zahtijeva novu vrstu pismenosti i novi pristup obrazovanju (Casal-Otero i sur., 2023).

Pitanje „Tko je stvorio medijski sadržaj?“ dobiva važno potpitanje: je li ga stvorio čovjek. Alan Turing je 1950. predložio eksperiment u kojem bi čovjek putem pisanih poruka komunicirao s računalom i drugim čovjekom, a zadatak bi bio prepoznati tko je stroj. Ako bi računalno moglo uvjerljivo oponašati ljudski razgovor do te mjere da ga se ne može razlikovati od čovjeka, smatralo bi se inteligentnim. Razlikovanje ljudske i strojne komunikacije postaje danas sve važniji dio medijske pismenosti (Proudfoot, 2024).

U doba generativne umjetne inteligencije, retoričke i logičke vještine iznova dobivaju na značenju. Oblikovanje upita (*prompt engineering*) postaje važna komunikacijska kompetencija. Kao što su antičke retoričke figure i jezuitska logička jasnoća služile uvjeravanju publike i prenošenju znanja, tako i precizno formulirani upiti određuju kvalitetu odgovora koje sustavi umjetne inteligencije generiraju. Jasnoća upita postala je preduvjet produktivne interakcije s naprednom tehnologijom (Bansal, 2024).

S novom lakoćom stvaranja dolazi i etička odgovornost. Medijska pismenost uključuje i svijest o posljedicama neodgovornog dijeljenja sintetičkih dezinformacija. Uloga građanina transformira se u onoga tko bira, provjerava i odlučuje što će prihvatiti i proslijediti kao autentično i relevantno u hibridnom svijetu ljudi i strojeva.

2.2. Medijska pismenost kao građanska kompetencija

Medijska je pismenost jedna od ključnih građanskih kompetencija potrebnih za informirano sudjelovanje u demokratskom društvu. Različite ideološke perspektive zagovaraju različite pristupe ulozi medija u oblikovanju javne rasprave, odnosima moći u medijskom prostoru te

granicama između slobode izražavanja i društvene odgovornosti. Filtrirani baloni i eho-komore potiču fragmentaciju i polarizaciju javnog prostora u digitalnom okruženju, dok europske politike nastoje jačati otpornost građana na manipulativne prakse.

2.2.1. Habermas i deliberativna javna sfera

Njemački sociolog i filozof Jürgen Habermas opisuje javnu sferu kao prostor racionalno-kritičke rasprave u kojem građani raspravljaju o pitanjima od zajedničkog interesa. Habermasova teorija pretpostavlja građane koji posjeduju sposobnost kritičkog čitanja i argumentiranog promišljanja informacija. Bez tih kompetencija deliberativna demokracija ne može funkcionirati (Habermas, 1989).

Deliberativna demokracija teorijski je i praktični model demokracije u kojem se legitimnost političkih odluka temelji na procesu javne rasprave i razmjene argumenata među građanima, a ne samo na mehanici glasanja u parlamentu. U središtu deliberativne demokracije je ideja da se građani, uključujući i političke predstavnike, trebaju okupljati u javnoj sferi kako bi kritički promišljali različite prijedloge, uvažavali argumente drugih i zajednički oblikovali odluke. Naglasak nije na pobjedi većine, nego na kvaliteti rasprave koja vodi prema konsenzusu ili barem razumnom kompromisu.

Habermas proširuje svoju društvenu analizu i na digitalno doba (Habermas, 2023). On prepoznaje nove potencijale digitalnih medija za uključivanje šireg kruga građana u javnu raspravu, ali upozorava i na fragmentaciju diskursa, algoritamske distorzije i dominaciju ekonomije pozornosti. U tom kontekstu, medijska pismenost poprima šire značenje. Ona uključuje ne samo sposobnost prepoznavanja dezinformacija već i razumijevanje strukturalnih uvjeta digitalne komunikacije. Habermasova teorija tako pruža normativni okvir za medijsku pismenost kao preduvjet razvoja deliberativnog građanstva.

2.2.2. Chomsky i kritika propagandnog modela

Noam Chomsky i Edward S. Herman predstavljaju propagandni model koji objašnjava kako mediji u liberalnim demokracijama često djeluju kao instrument reprodukcije interesa političkih i ekonomskih elita. Prema ovom modelu, mediji ne funkcioniraju samo kao neutralni posrednici informacija, već koriste filtere vlasničke strukture, ovisnosti o oglašavanju, političkih pritisaka i ideoloških obrazaca koji ograničavaju pluralizam kritičkih dijaloga (Herman i Chomsky, 2010).

Iz njihove perspektive, medijska pismenost nije samo obrana od pojedinačnih lažnih vijesti, već i sposobnost prepoznavanja strukturalnih mehanizama koji oblikuju medijski diskurs. To znači da građani moraju razumjeti kako ekonomski interesi, politički ciljevi i koncentracija medijskog vlasništva utječu na to koje informacije postaju dostupne, a koje se skrivaju. Time se medijska pismenost izdiže iznad razine tehničke vještine i postaje kritička kompetencija potrebna za aktivno građanstvo u demokratskom društvu.

2.2.3. Konzervativni i libertarijanski pogledi

Suvremene konzervativne teorije naglašavaju drukčiji aspekt medijske pismenosti. Konzervativni autori tvrde da mediji, uz informativnu ulogu, imaju i funkciju očuvanja kulturnih vrijednosti i društvene kohezije. U tom pogledu, medijska pismenost ne znači samo kritičko propitivanje izvora, već i sposobnost razumijevanja uloge medija u očuvanju kontinuiteta zajednice i zaštiti moralnog poretka (Scruton, 2020).

Elon Musk se nakon preuzimanja Twittera (danas X-a) profilirao kao predstavnik libertarijanskog pristupa medijskoj pismenosti. Njegov naglasak na gotovo apsolutnoj slobodi govora temelji se na uvjerenju kako korisnici platformi sami moraju biti odgovorni za odabir informacija i razlikovanje istine od laži, bez uplitanja države ili institucija. Takva vizija naglašava individualnu autonomiju i tržišnu dinamiku informacija, a u suprotnosti je s europskim modelom koji inzistira na političkoj regulaciji (Wang i sur., 2024).

Primjena načela apsolutne slobode govora na društvenim mrežama pokazala se kao mehanizam koji je potaknuo širenje govora mržnje usmjerenog upravo protiv samog koncepta građanskih sloboda. Istraživanja naglašavaju osjetljivu ravnotežu koju digitalne platforme moraju uspostaviti između slobode izražavanja i regulacije kako bi se spriječila eskalacija destruktivnih komunikacijskih obrazaca (Arun i sur., 2024).

2.2.4. Društvena polarizacija

Liberalni pristup naglašava regulatornu ulogu institucija u stvaranju uvjeta za deliberativnu javnu raspravu, dok libertarijanski pristup naglašava maksimalnu slobodu govora i minimalnu regulaciju. Ove suprotstavljene vizije rezultiraju ekstremnom društvenom polarizacijom i fragmentacijom javnog prostora. Kako se suprotstavljene tabori dijele, rađaju se frakcije s još ekstremnijim stavovima, dok se kolektivni narativi koji podupiru grupni identitet radikaliziraju (Bliuc i sur., 2024).

U filtriranim balonima i eho-komorama građani sve češće konzumiraju informacije koje potvrđuju njihove postojeće stavove, dok suprotni narativi bivaju isključeni. Time mediji, umjesto da funkcioniraju kao prostor deliberacije i socijalne kohezije, postaju generatori nepovjerenja i konflikta. Takva polarizacija u izravnoj je suprotnosti s principima deliberativne demokracije, koja zahtijeva otvorenost, argumentiranu raspravu i spremnost na kompromis kao temelje zajedničkog političkog života (Ross Arguedas i sur., 2022).

2.2.5. Akcijski plan za europsku demokraciju

Europska komisija je 2020. godine usvojila Akcijski plan za europsku demokraciju s ciljem jačanja otpornosti demokratskih društava na medijske dezinformacije. Dokument polazi od činjenice da je demokracija u Europskoj uniji suočena s erozijom povjerenja građana u javne institucije i utjecajem digitalnih tehnologija koje mijenjaju način na koji se informacija proizvodi, distribuira i konzumira (Europska komisija, 2020a).

U tom kontekstu, medijska pismenost istaknuta je kao ključna kompetencija koja građanima omogućuje kritičko vrednovanje izvora informacija, prepoznavanje dezinformacija i aktivno sudjelovanje u javnom životu. Akcijski plan prepoznaje medijsku pismenost kao horizontalnu dimenziju politika koje se odnose na zaštitu demokratskog procesa. Ona je povezana s osiguravanjem slobodnih i poštenih izbora, jačanjem slobode i pluralizma medija te borbom protiv dezinformacija.

Medijska pismenost definira se kao alat kojim se jača otpornost građana na manipulativne prakse u digitalnom prostoru. Građanima se ne pristupa samo kao korisnicima koji trebaju zaštitu, već i kao aktivnim akterima koji kroz razvoj kritičkog mišljenja mogu pridonijeti očuvanju demokratske kulture.

2.3. Pristupi razvoju medijske pismenosti

Razvoj medijske pismenosti oblikovao se kroz protekcionistički i osnaživački pristup (Potter, 2022). Dok prvi polazi od ideje da građane treba zaštititi od manipulacije, stereotipa, nasilja i dezinformacija, drugi se temelji na pretpostavci da su građani sposobni za kritičko promišljanje, interpretaciju i stvaranje medijskih poruka. Ova dihotomija predstavlja ključnu os oko koje se razvijaju suvremene obrazovne politike i strategije, a doprinosi ključnih teoretičara pomažu nam razumjeti slojevitost ovih dvaju pristupa.

2.3.1. Protekcionistički pristup

Protekcionistički pristup povijesno je stariji i intuitivno privlačan. Njegova je temeljna premisa da su mediji moćan alat koji može imati negativne posljedice na pojedince i društvo, poput poticanja nasilja, širenja stereotipa ili promicanja konzumerizma. U tom pogledu, mediji se percipiraju kao vanjska sila od koje je potrebno izgraditi obranu (Potter, 2022).

Ključne karakteristike protekcionizma:

- Analiza medija usmjerena je na identificiranje opasnosti i manipulacija.
- Građani, a osobito djeca, vide se kao ranjivi i pasivni primatelji.
- Rješenja se traže u vanjskoj regulaciji, cenzuri i zabranama.
- Novi se mediji proglašavaju uzrokom društvenih problema.

Iako je proizašao iz legitimne brige za dobrobit građana, protekcionistički pristup ima značajna ograničenja u suvremenom medijskom ekosustavu. U digitalnom dobu, u kojem su informacije sveprisutne i decentralizirane, vanjska kontrola i cenzura postaju gotovo nemoguće i često neučinkovite. Štoviše, ovaj pristup podcjenjuje sposobnost publike da kritički promišlja o značenjima medijskih poruka, svodeći je na bespomoćnu masu.

2.3.2. Osnaživački pristup

Kao odgovor na slabosti protekcionizma, razvio se osnaživački (*empowerment*) pristup. Njegova polazišna točka nije strah od medija, već uvjerenje da je jedina održiva strategija osnažiti pojedince da postanu autonomni, kritički i odgovorni korisnici i stvaratelji medijskih sadržaja. Ovaj pristup ne negira postojanje rizika, ali umjesto vanjske zaštite zagovara izgradnju unutarnje, kognitivne otpornosti (Potter, 2022).

Ključne karakteristike osnaživanja:

- Naglasak je na razvoju vještina analize, vrednovanja i stvaranja.
- Građani su aktivni sudionici koji interpretiraju, preoblikuju i stvaraju značenja.
- Rješenja se traže u obrazovanju, razvoju kritičkog mišljenja i poticanju dijaloga.
- Medijska pismenost temelj je sudjelovanja građana u demokratskom društvu.

Ovaj pristup dominira u suvremenim strateškim dokumentima UNESCO-a i Europske unije, jer je prepoznat kao primjeren za složenost i dinamičnost modernog medijskog okruženja.

2.3.3. Ključni teoretičari

Marshall McLuhan svojim je čuvenim aforizmom „medij je poruka“ postavio temelje za razumijevanje kako tehnološka priroda medija nije samo neutralni kanal, već suštinski oblikuje naše mišljenje, percepciju i društvene odnose. Njegov je rad pomogao u pomicanju fokusa s analize sadržaja poruke na strukturu medija. Ta je promjena ključna za razumijevanje utjecaja medijskih platformi na publiku, neovisno o tome što gledamo ili čitamo (Coupland, 2012).

David Buckingham nadogradio je ovu ideju, tvrdeći kako medijska pismenost mora nadići tehničko znanje i postati oblik kritičke refleksije. On naglašava da je ključno razumjeti kako su medijski sadržaji konstruirani, kako prenose vrijednosti i ideologije te kako utječu na formiranje identiteta. Buckingham inzistira na važnosti obrazovanja koje spaja analizu s praktičnom produkcijom medijskih sadržaja, jer učenici najbolje uče o medijskoj konstrukciji kada i sami postanu stvaratelji (Buckingham, 2003).

Sonia Livingstone fokusirala je istraživanja na digitalnu dimenziju pismenosti, osobito kod djece i mladih. Njezin rad ukazuje na digitalni jaz koji nije samo pitanje pristupa tehnologiji, već i razlika u vještinama, razumijevanju i sposobnosti zaštite u *online* okruženju. Ona naglašava da je cilj razviti kompetencije koje omogućuju sigurno, ali i aktivno i kreativno sudjelovanje u digitalnom društvu, čime izravno spaja elemente zaštite i osnaživanja (Livingstone, 2004).

Renee Hobbs promiče DISCourse model koji nudi praktičan okvir za osnaživanje. Njezin model promovira medijsku pismenost kao aktivan i participativan proces. Pismenost se ne zaustavlja na analizi, već potiče na stvaranje vlastitih poruka i djelovanje u zajednici na temelju stečenih spoznaja. Time medijska pismenost postaje ključan alat građanskog aktivizma (Hobbs, 2025).

James Potter pristupa medijskoj pismenosti kao dinamičnom i razvojnem procesu u kojem pojedinci postupno povećavaju kontrolu nad medijskim utjecajem. On definira medijski pismenog pojedinca kao osobu koja svjesno upravlja procesom analize informacija kako bi se zaštitila od nesvjesne manipulacije. Potter naglašava važnost izgradnje fleksibilnih kognitivnih rutina i stalnog usavršavanja znanja o medijima, čime se jača autonomija građana u kritičkom promišljanju medijskih poruka (Potter, 2022).

Ovi autori pokazuju kako medijska pismenost nije jedinstvena vještina, već složen skup kompetencija koji uključuje kritičku analizu medijskih poruka, kreativno stvaranje i odgovorno dijeljenje informacija, razumijevanje sociološkog utjecaja digitalnih medija i tehnologije te svjesnu psihološku samoregulaciju. Upravo taj sveobuhvatni, osnaživački pristup čini temelj suvremenih strategija za razvoj medijske pismenosti u 21. stoljeću.

2.4. Medijska pismenost u obrazovnim politikama

UNESCO i Europska unija, kroz strategije, preporuke i akcijske planove, imaju ponajprije savjetodavnu ulogu u usmjeravanju nacionalnih obrazovnih politika. Stvarni doseg tih politika ovisi o tome kako se smjernice provode u učionici, gdje su nastavnici ključni posrednici između dobrih želja i realnog života. Analiza europskih primjera iz prakse služi kao temelj za razumijevanje gdje se politike najčešće spotiču u provedbi i što je potrebno da bi postale operativne. Međusektorska suradnja javnog, civilnog i privatnog sektora mogla bi stvoriti sinergijski učinak i povezati fragmentirane projektne intervencije u održiviji sustav.

2.4.1. UNESCO – Medijska i informacijska pismenost

UNESCO-ov dokument „Vodič za politike i strategije medijske i informacijske pismenosti“ predstavlja jedan od najvažnijih globalnih dokumenata u ovom području jer nudi teorijski okvir, ali i vrlo konkretne preporuke za provedbu (Grizzle i sur., 2013). Njegova temeljna poruka jest pomak s protekcionističkog pristupa prema osnaživanju.

Polazi se od pretpostavke da zabrane i cenzura nisu učinkoviti alati u digitalnom društvu, dok je razvijanje kritičkog mišljenja jedini održivi mehanizam za suočavanje s dezinformacijama. Osnažen građanin sposoban je razumjeti mehanizme medijske produkcije, prepoznati i odbaciti nepouz dane informacije i povezati slobodu izražavanja s etičkom odgovornošću.

Kako bi vizija postala stvarnost, Vodič preporučuje strategije i mjere kroz tzv. jednadžbu promjene. Model od šest elemenata uključuje stvaranje vizije, konsenzus dionika, definiranje poticaja, alokaciju resursa, razvoj kompetencija i izradu akcijskog plana. Poseban naglasak stavlja se na formalno obrazovanje, pri čemu se umjesto uvođenja zasebnog predmeta predlaže međupredmetna integracija medijske i informacijske pismenosti u jezike, književnost, umjetnost, tehnologiju i društvene predmete.

Ključnu ulogu imaju edukacija nastavnika i uključivanje modula medijske i informacijske pismenosti (MIP) u nastavničke studije, dok se istodobno potiče razvoj izvannastavnih aktivnosti, poput medijskih klubova, školskih časopisa i filmskih festivala. Neformalno obrazovanje i cjeloživotno učenje istaknuti su kao jednako važni segmenti. Knjižnice, muzeji i arhivi prepoznati su kao ključne institucije za ravnopravan pristup informacijama, osobito za ranjive društvene skupine.

Preporučuje se organizacija radionica i programa koji omogućuju razvoj kritičkih kompetencija građanima svih dobi, a naglašava se i potreba za integracijom medijske i informacijske pismenosti u programe namijenjene zajednicama u nestabilnim društvenim okolnostima. Time se MIP postavlja kao temeljna komponenta socijalne uključenosti i demokratskog sudjelovanja.

Vodič također naglašava ulogu medija i državnih institucija. Medijskim se kućama preporučuje transparentnije objašnjavanje produkcijskih procesa kako bi građani bolje razumjeli nastanak medijskog sadržaja i razvili povjerenje u medije. Državi se dodjeljuje odgovornost za uspostavu nacionalnih tijela, donošenje zakona koji promiču pluralizam, slobodu izražavanja i jednak pristup informacijama.

2.4.2. Akcijski plan za digitalno obrazovanje 2021. – 2027.

Akcijski plan za digitalno obrazovanje (2021. – 2027.) donesen je kao strateški odgovor na potrebe digitalne transformacije Europske unije. Predstavlja ključan dokument koji neizravno postavlja temelje i za sustavni razvoj medijske pismenosti (Europska komisija, 2020b). Plan integrira kritičko vrednovanje informacija, razumijevanje digitalnog okruženja i borbu protiv dezinformacija u širi koncept digitalnih kompetencija. Medijska se pismenost promatra kao dio temeljnih kompetencija potrebnih za život i rad u 21. stoljeću.

Plan je nastao kao odgovor na izazove digitalnog jaza koje je razotkrila pandemija virusa COVID-19. Dokument naglašava kako je digitalna i medijska pismenost postala nužna za svakodnevni život jer građani moraju znati kritički pristupiti informacijama, filtrirati ih i procjenjivati njihovu vjerodostojnost. Poseban naglasak stavlja se na otpornost na dezinformacije, pri čemu obrazovni sustavi moraju osposobiti učenike za prepoznavanje manipulacija i lažnih vijesti.

Izrada europskog okvira za digitalne obrazovne sadržaje temeljenog na kulturnoj i kreativnoj raznolikosti trebala bi doprinijeti pluralizmu i smanjiti ovisnost o komercijalnim

platformama. Uvođenje etičkih smjernica za umjetnu inteligenciju i upotrebu podataka upućuje na to da kritičko razumijevanje algoritama i digitalnih procesa postaje dio suvremene medijske pismenosti. Naglašava se kako borba protiv dezinformacija nije samo tehničko, nego i pedagoško pitanje u kojem ključnu ulogu imaju nastavnici.

2.4.3. Okvir digitalnih kompetencija za građane – DigComp

DigComp (Digital Competence Framework for Citizens) je europski referentni okvir koji definira što znači biti digitalno kompetentan građanin te služi kao zajednički jezik za europske kreatore obrazovnih politika, kurikuluma i programa osposobljavanja. Okvir opisuje digitalne kompetencije ne samo kao tehničke vještine nego i kao skup znanja, vještina, stavova i odgovornosti potrebnih za sigurno, kritičko i učinkovito sudjelovanje u digitalnom društvu, obrazovanju i radu. Njegova je svrha omogućiti usporedivost, planiranje razvoja kompetencija i vrednovanje ishoda učenja na različitim razinama obrazovanja i osposobljavanja (Vuorikari i sur., 2022).

DigComp povezuje medijsku i podatkovnu pismenost jer se digitalno sudjelovanje odvija na platformama koje istodobno distribuiraju sadržaje i obrađuju podatke. Analiza pokazuje da je podatkovna pismenost uključena s jačim naglaskom na razumijevanje podataka nego na njihovo aktivno korištenje. Podatkovno i algoritamski vođeni procesi utječu na to što vidimo, komu se sadržaji prikazuju i koliko su uvjerljivi. Zato se kritičko vrednovanje medijskih poruka i odgovorno komuniciranje nadopunjuju razumijevanjem uloge podataka u personalizaciji, ciljanja i distribuciji sadržaja (Van Audenhove i sur., 2024).

Struktura DigCompa organizirana je u pet kompetencijskih područja: informacijska i podatkovna pismenost, komunikacija i suradnja, stvaranje digitalnih sadržaja, sigurnost te rješavanje problema. Unutar svakog područja definirane su pojedinačne kompetencije, a za svaku su razrađeni opisni pokazatelji prema razinama složenosti, autonomije i odgovornosti, što omogućuje razlikovanje osnovne, srednje i napredne razine ovladanosti. DigComp verzija 3.0 pruža operativan alat za povezivanje ishoda učenja s razinama obrazovanja, profesionalnim profilima i programima cjeloživotnog učenja (Cosgrove i Cachia, 2025).

2.4.4. Analiza europskih politika medijske pismenosti

Ecorysove studije iz 2024. pružaju dobar uvid u fragmentirani europski krajolik medijskog obrazovanja. Medijske obrazovne politike često su nepovezane i kratkotrajnog karaktera,

oslanjaju se na entuzijazam organizacija te rijetko čine dio koordinirane nacionalne strategije. Obrazovni sustavi prepoznati su kao ključni, no nastavnici se suočavaju s preopterećenim kurikulumima, nedostatkom edukacije i materijala, a sustavna evaluacija učinka projekata razvoja medijske pismenosti gotovo da ne postoji.

Analiza izvještaja donosi nekoliko važnih zaključaka. Univerzalni model razvoja nije dogovoren, već se pristupi prilagođavaju nacionalnim kontekstima. Suradnja države, civilnog društva, medija i tehnoloških platformi pokazuje se ključnim čimbenikom uspjeha. Borba protiv dezinformacija temeljena na proaktivnim strategijama dobiva središnji fokus.

Kao novi izazov ističe se generativna umjetna inteligencija, čije razumijevanje i prepoznavanje postaje hitan prioritet. Preporuke o sustavnom financiranju, jačanju evaluacije, ulozi neovisnih tijela i razvoju nacionalnih strategija nude jasne smjernice za sve europske zemlje, u nastojanju osiguravanja potrebnih kompetencija građanima za snalaženje u složenom informacijskom okruženju (Ecorys, 2024).

2.4.5. Finski model razvoja medijske pismenosti

Finska se u borbi protiv dezinformacija i jačanju kritičkog mišljenja često ističe kao ogledni primjer. Finski pristup medijskoj pismenosti nije rezultat izolirane kampanje, već je duboko ukorijenjen u obrazovni sustav i društvenu kulturu. Povijesni temelji postavljeni su još tijekom Hladnog rata, kada je zemlja bila izložena intenzivnoj propagandi s obiju strana, a politika tzv. finlandizacije, odnosno balansiranja između očuvanja suvereniteta i pragmatičnog prilagođavanja moćnijem susjedu, dodatno je pojačala svijest o potrebi društvene otpornosti na vanjske narative. Taj je kontekst oblikovao filozofiju prema kojoj otpornost ne proizlazi iz zabrane, nego iz cjeloživotnog obrazovanja koje građane uči kako misliti, a ne što misliti (Forsberg i Pesu, 2016).

Ključni element modela jest integracija medijske pismenosti u nacionalni kurikulum i to ne kao zasebnog predmeta, nego kao transverzalne vještine prisutne u svim nastavnim područjima, od jezika i građanskog odgoja do informatike i umjetnosti. Drugi stup modela čini snažna suradnja države, obrazovnog sektora i civilnog društva, predvođena Nacionalnim audiovizualnim institutom (KAVI), koji koordinira rad više od 90 organizacija. Time se medijska pismenost širi izvan učionica, kroz knjižnice, udruge mladih, novinarske programe i radionice za različite dobne skupine. Poseban naglasak stavlja se na razvoj kritičkog

mišljenja koje građanima omogućuje procjenu izvora i prepoznavanje manipulativnih tehnika, umjesto fokusiranja na pojedinačne lažne vijesti (Salomaa i sur., 2019).

Uspješnost ovog modela potvrđuju međunarodna istraživanja, prema kojima Finska zauzima vodeće mjesto u Europi po otpornosti na dezinformacije. Snaga finskog pristupa leži u sinergiji povijesno utemeljene kulture skepticizma, obrazovnog sustava koji sustavno razvija kritičko mišljenje te široke društvene suradnje, što zajedno čini učinkovito i održivo „cjepivo“ protiv dezinformacija (Manninen, 2024).

2.4.6. Razvoj medijske pismenosti u Hrvatskoj

Analiza izvještaja Youth Wiki i European Digital Media Observatory (EDMO) pokazuje da Hrvatska prepoznaje važnost medijske pismenosti, no njezini napori ostaju fragmentirani, nekoordinirani i ovisni o vanjskim poticajima. Iako postoje zakonski temelji poput Zakona o elektroničkim medijima i Nacionalnog programa za zaštitu potrošača, kao i integracija u međupredmetne teme Građanskog odgoja, najveća slabost jest izostanak obveznog predmeta i nedostatak središnjeg tijela koje bi koordiniralo politiku (Croatia – EDMO, 2026).

U praksi, glavni nositelji aktivnosti razvoja medijske pismenosti su Agencija za elektroničke medije, kroz inicijativu Dana medijske pismenosti, te organizacije civilnog društva poput Gonga, Društva za komunikacijsku i medijsku kulturu, Bacača sjenki i Telecentra. Njihovi su projekti financirani ponajviše iz EU fondova. Ključni su za podizanje svijesti, ali ovise o kratkoročnom financiranju i entuzijazmu bez sustavne podrške. Ovaj model odozdo prema gore pokazuje vitalnost i inovativnost civilnog sektora, no bez jasne nacionalne strategije, stabilnog financiranja i obvezne edukacije nastavnika Hrvatska ostaje u situaciji u kojoj medijska pismenost napreduje fragmentirano i nejednako (European Audiovisual Observatory, 2016).

2.5. Medijska pismenost u kurikulumima

Analizirani su aktualni kurikulumi za predmete Hrvatski jezik i Informatika, nastali 2018. godine u sklopu sveobuhvatne kurikularne reforme osnovnoškolskog i gimnazijskog obrazovanja u Hrvatskoj te prijedlog kurikuluma građanskog odgoja Škola i zajednica za druge i treće razrede gimnazija i strukovnih škola, koji je nastao 2021. Uslijed političkog i upravljačkog diskontinuiteta, zamah sveobuhvatne reforme naprasno je splasnulo. Digitalna

se transformacija škola u velikoj mjeri svela na nabavu informatičke opreme, dok je u sjeni ostala modernizacija pedagoških praksi, ključna za kvalitetnu provedbu novih kurikuluma.

2.5.1. Medijska pismenost u kurikulumu hrvatskog jezika

Kurikulum Hrvatskog jezika za gimnazije (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019a), kroz svoje domene jezika, književnosti i kulture, pokriva i dio kompetencija medijske pismenosti. Naglasak je na istraživačkoj pismenosti, razlikovanju izvora, citiranju i korištenju provjerenih informacija. Učenici se usmjeravaju na razvoj kritičkog mišljenja kroz analizu pouzdanosti izvora i medijskih poruka, dok se pisanje eseja, kritika i polemika koristi za osposobljavanje u strukturiranju argumenata i aktivnoj upotrebi informacija.

Stvaralački aspekt dodatno se razvija poticanjem kreativnog izražavanja i povezivanjem književnosti s drugim medijima, čime se otvara prostor za transmedijske projekte. Iako je kritička analiza sadržaja snažno naglašena, kurikulum u manjoj mjeri adresira dublje razumijevanje tehnoloških i ekonomskih struktura digitalnih medija, poput algoritamske personalizacije ili etike prikupljanja podataka.

Najveći nedostatak odnosi se na dimenziju kritičkog dijeljenja informacija, pri čemu se učenike priprema za argumentirane rasprave u sigurnom okruženju, ali ih se nedovoljno osposobljava za odgovorno sudjelovanje u internetskoj komunikaciji. Nedostaje sustavno bavljenje temama poput digitalnog identiteta, viralnosti, govora mržnje i širenja dezinformacija, što predstavlja važan izazov u pripremi učenika za aktivno i etično građanstvo.

Kurikulum pruža snažnu osnovu za razvoj istraživačkih, analitičkih i stvaralačkih kompetencija u području medijske pismenosti. Da bi odgovorio na izazove 21. stoljeća, potrebno ga je nadopuniti ishodima koji će učenike osposobiti za odgovorno djelovanje u *online* sferi i kritičko suočavanje s kompleksnošću digitalnog medijskog okruženja.

2.5.2. Medijska pismenost u kurikulumu informatike

Kurikulum Informatike za gimnazije (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018) usmjeren je na razvoj digitalnih kompetencija, računalnog razmišljanja i razumijevanja tehnoloških procesa, čime pruža tehničku osnovu za razvoj medijske pismenosti. U području pronalaženja i korištenja informacija učenike ne uči samo pretraživati, već i razumjeti kako pretraživači i mrežni protokoli funkcioniraju.

Jednako je snažno razvijena dimenzija upotrebe informacija, pri čemu učenici kroz rad s podacima prevode stvarne probleme u digitalna rješenja. Na taj način kurikulum potiče prelazak s pasivne na aktivnu ulogu učenika u digitalnom okruženju.

U području kritičke procjene informacija Informatika se usredotočuje prvenstveno na tehničke i sigurnosne aspekte, poput pouzdanosti izvora podataka ili prepoznavanja zlonamjernih programa. Kritičko dijeljenje informacija također je djelomično obrađeno, s naglaskom na etička pitanja poput privatnosti, autorskih prava i intelektualnog vlasništva.

Iako kurikulum osigurava temeljne etičke kompetencije, manje se bavi društvenom dinamikom i posljedicama *online* komunikacije, što ostavlja prostor za nadogradnju u suradnji s drugim predmetima. Kurikulum dobro pokriva pronalaženje, upotrebu i stvaranje informacija, dok se kritička analiza sadržaja i javna komunikacija snažnije razvijaju u humanističkim i društvenim predmetima.

Kurikulum je u 3. i 4. razredu usmjeren na realizaciju multimedijских projekata koji bi trebali poticati stvaralačku komponentu medijske pismenosti kroz planiranje, snimanje i javnu prezentaciju. Problem je što su ta dva razreda izborna pa ih mnoge škole uopće ne nude, čime učenici gube priliku za razvoj tih vještina. Dodatni je problem percepcija da je, primjerice, rad u softveru za videomontažu tek tehnička vještina, iako je to prije svega pripovjedačka i umjetnička kompetencija koja oblikuje narativ i emociju priče.

Takve zablude potvrđuju potrebu za sustavnim razvojem medijske pismenosti kroz interdisciplinarnu sinergiju informatike, jezika, umjetnosti i društveno-humanističkih predmeta, uz kriterije koji ravnopravno vrednuju sadržaj, narativ, etiku i tehničku izvedbu.

2.5.3. Medijska pismenost u kurikulumu građanskog odgoja

Kurikulum izbornog predmeta za građanski odgoj Škola i zajednica (ŠiZ) predstavlja inovativan iskorak u hrvatskom obrazovanju jer učenike ne oblikuje kao pasivne primatelje znanja, nego kao aktivne istraživače i dionike u zajednici. Njegova se metodologija temelji na promišljanju, istraživanju, stjecanju iskustva, djelovanju i refleksiji. Učenici uče kako pronalaziti i procjenjivati informacije u stvarnim kontekstima te kako stečena saznanja pretočiti u prijedloge problemskih rješenja (Angelovski i sur., 2021).

Posebno snažan doprinos ŠiZ daje razvoju kritičkog mišljenja i procjene informacija. Učenike se potiče na sagledavanje različitih perspektiva, analizu utjecaja medija na oblikovanje stavova i prepoznavanje pojava poput manipulacije, govora mržnje i lažnih

vijesti. Time se kritička procjena pretvara u alat za društveno djelovanje. Predmet razvija i stvaralaštvo jer od učenika traži oblikovanje analiza, prijedloga i javnih prezentacija rezultata istraživanja.

Predmet je utemeljen na dijalogu, suradnji i zagovaranju, pa učenici kontinuirano razmjenjuju ideje i javno predstavljaju svoja rješenja. Time kurikulum pretvara učenike u aktivne građane koji medije koriste kao sredstvo društvene promjene. Istraživačka bi komponenta ovog predmeta mogla poslužiti i kao prvi korak u ideaciji medijskih projekata.

2.5.4. Strukturne prepreke razvoju medijske pismenosti

Unatoč deklarativnom priznavanju važnosti medijske pismenosti u strateškim dokumentima, hrvatski obrazovni sustav suočava se sa strukturnim preprekama koje potkopavaju implementaciju. Problem leži u izbornom statusu Informatike i Građanskog odgoja i obrazovanja, koji bi mogli biti glavni nositelji razvoja medijske pismenosti.

Informatika je obvezna tek u dvama razredima osnovne škole, dok je u ostatku sustava najčešće izborna, a Građanski odgoj postoji uglavnom kroz pilot-programe ili kao međupredmetna tema (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019b). Ovakav status stvara nejednakost u obrazovnim prilikama jer pristup stjecanju ovih vještina ovisi o resursima škola i motivaciji učenika i nastavnika, dok istodobno šalje poruku da se radi o sporednim znanjima. Time se digitalna i građanska pismenost degradiraju na razinu dodatnih aktivnosti, a ne temeljnog znanja nužnog za 21. stoljeće.

Drugi ključni problem je potpuna odsutnost medijske pismenosti na državnoj maturi, koja de facto određuje prioritete srednjoškolskog obrazovanja. Matura oblikuje nacionalni kurikulum jer ono što se ispituje postaje obvezno znanje, dok se ostalo marginalizira. Primjer je esej iz Hrvatskog jezika, koji testira interpretaciju književnog djela, ali ne i sposobnost kritičkog snalaženja u suvremenom medijskom okruženju. Time se vrednuju reproduktivne i interpretativne vještine u zatvorenom književnom kanonu, dok ostaju zanemarene one koje su nužne za svakodnevno funkcioniranje u modernom društvu.

Hipotetski model maturalnog eseja usmjerenog na medijsku pismenost mogao bi zadati učenicima set različitih medijskih tekstova od novinskih članaka i *online* komentara do objava na društvenim mrežama i infografika. Od učenika bi se mogla zahtijevati kritička procjena izvora, razlikovanje činjenica od mišljenja i sinteza kontradiktornih informacija.

Takav bi zadatak testirao stvarnu spremnost učenika za život u digitalnom društvu, dok bi postojeći sustav nastavio vrednovati književno-analitičke vještine. Činjenica da hrvatski obrazovni sustav i dalje inzistira na postojećem, a potpuno ignorira uvođenje alternativnog modela, mogući je pokazatelj nerazumijevanja stvarnih prioriteta suvremenog obrazovanja.

2.6. DISCourse model

DISCourse model polazi od toga da medijske poruke stvaraju autori s jasnim namjerama. Ponekad žele informirati, ponekad zabaviti, a često i utjecati na publiku ili ostvariti dobit. Poruke ne tumače svi jednako. Značenje nastaje u susretu poruke i publike, a snažno ovisi o vremenu i društvenom kontekstu te o ekonomskim i političkim uvjetima u kojima mediji djeluju. Autori pritom koriste produkcijske tehnike i simboličke kodove poput jezika, kadra, svjetla, ritma i narativa. U porukama su uvijek prisutne vrijednosti i subjektivna gledišta. Budući da su medijske reprezentacije selektivne, često se oslanjaju na stereotipe koji ubrzavaju razumijevanje, ali mogu i iskriviti sliku stvarnosti. Vjerodostojnost se procjenjuje kroz dojam autoriteta i autentičnosti, što je u digitalnom okruženju sve teže jer su umjetno generirani sadržaji sve češći (Hobbs, 2025).

DISCourse je razvijen kao didaktički alat unutar Media Education Laba na Sveučilištu Rhode Island u SAD-u. Cilj ovog modela je potaknuti dublje promišljanje o ulozi medija u kulturi i društvu kroz strukturu pitanja koja vode od autora i konteksta do prikaza i zbilje. Model služi kao metodologija kojom se medijska pismenost primjenjuje u obrazovnoj praksi, pružajući učenicima i studentima jasan okvir za analizu medijskih tekstova (Media Education Lab, 2026)

3. Kreativne komunikacije u suvremenim medijima

Budući da suvremeni medijski utjecaj sve više proizlazi iz kreativnog oblikovanja poruka kroz angažirajući narativ, vizualne kodove, emocionalne okidače i dizajn iskustva, ovdje se uvode principi kreativnih komunikacija kao dopuna klasičnom pristupu kritičkog promišljanja medija. Razumijevanje kreativnog stvaralaštva pomaže objasniti zašto su neki sadržaji uvjerljivi, viralni ili manipulativni te proširuje medijsku pismenost iz isključivo racionalne u afektivnu domenu, koja često presudno određuje učinak medijskih poruka i ostvarenje njihovih komunikacijskih ciljeva.

3.1. Pojam kreativnih komunikacija

Razumijevanje temeljnih principa kreativnih komunikacija, od narativnih tehnika do vizualne retorike, nalazi se u samoj srži razvoja medijske pismenosti, jer omogućuje dekonstrukciju razloga zašto neka poruka ostvaruje utjecaj.

Komunikacija je temeljni proces ljudske interakcije i predmet brojnih teorijskih istraživanja. Aristotelov komunikacijski model temelji se na govorniku, poruci i slušatelju. Učinkovitost komunikacije ovisi o govornikovo sposobnosti uvjeravanja publike korištenjem *ethosa* (karakter i vjerodostojnost govornika), *pathosa* (emocionalni utjecaj na publiku) i *logosa* (logički argument i racionalna struktura poruke). Ovaj model smatra se temeljem klasične teorije uvjeravanja (Aristotle, 2013).

Shannon-Weaver model jedan je od prvih modela koji opisuju tehnološki komunikacijski sustav. U njemu izvor stvara poruku, odašiljač je kodira u signal, kanal je prenosi uz moguće smetnje, prijemnik je dekodira, a odredište prima. Iako je bio revolucionaran za tehničko razumijevanje komunikacije, model se često kritizira zbog linearne prirode i zanemarivanja povratne sprege u društvenom kontekstu (Shannon, 1948).

Za razliku od linearnog pristupa, transakcijski model komunikacije naglašava kako su pošiljalac i primatelj istodobno aktivni sudionici. Komunikacija je ovdje recipročan i kontinuiran proces uz stalnu povratnu spregu. U obzir se uzimaju fizički, socijalni, kulturni i psihološki čimbenici te različite vrste šuma. Posebno se ističu zajednička i osobna iskustva sudionika, što čini model realističnijim prikazom složenosti ljudske komunikacije (Sabila i Yuliawati, 2025).

U obama su modelima uloge autora, kanala i primatelja ključne, ali se različito tumače. U Shannon-Weaver modelu autor je izvor, primatelj je pasivan krajnji korisnik, a kanal je tehničko sredstvo prijenosa u kojem šum ometa prijenos poruke. Transakcijski model pretvara autora i primatelja u komunikatore koji istovremeno kodiraju i dekodiraju poruke, dok je kanal podložan utjecaju okoline.

Osim sustava komunikacije, važno je razumjeti i kreativne procese u kojima nastaje medijska poruka. Graham Wallas opisuje kreativni proces kroz faze pripreme (istraživanje i prikupljanje informacija), inkubacije (nesvjesni rad uma), iluminacije (iznenadni uvid) i verifikacije (provjera i razrada ideje). Model naglašava kako kreativnost nije samo rezultat svjesnog napora, već i nesvjesnih stvaralačkih procesa (Wallas, 1926).

3.2. Digitalno pripovijedanje i vizualna retorika

Digitalno pripovijedanje i vizualna retorika pružaju analitički okvir za dekonstrukciju narativnih i persuazivnih medijskih tehnika te osnažuju građane u kreiranju odgovornih digitalnih sadržaja. Suradničke metode vizualnog stvaralaštva imaju povijesne korijene u Bauhausu, koji je ujedinio umjetnost i tehnologiju te radionice pretvorio u mjesta učenja kroz rad na društveno odgovornom dizajnu. Ta se linija nastavlja preko skandinavske tradicije funkcionalizma i participativnog dizajna projekta UTOPIA, sve do suvremenog digitalnog interaktivnog dizajna (Simonsen i Robertson, 2012).

Novi zahtjevi iz gospodarskog okruženja prisiljavaju dizajnerske škole na prilagodbu metodologije poučavanja. Stanford Design Thinking je pristup rješavanju problema koji je fokusiran na kreativnu komunikaciju, interdisciplinarnu suradnju i timski rad kojim se stvara poticajna atmosfera za učenje. Ova metoda povećava angažman sudionika kroz razgovore s korisnicima, pri čemu se otkrivaju stvarne potrebe ciljanih skupina i produbljuje razumijevanje društvenog konteksta, a interakcija s klijentima se nastavlja u fazama izrade prototipa, prezentacije koncepta problemskog rješenja i testiranja (Tu i sur., 2018).

Game jam je moguće koristiti kao format suradničkog stvaranja videoigre koji se oslanja na metode digitalnog pripovijedanja i vizualne retorike u funkciji očuvanja nematerijalne baštine. Zajednički odabrane teme i povijest društvene zajednice usmjeravaju priču, estetiku i mehanike, a kulturni kodovi prevode se u artefakte igre. Kroz dijaloški proces razvoja sudionici stvaraju narative i pretvaraju ih u interaktivne medije, čime se potiče kreativno izražavanje i suradničko autorstvo (Laiti i sur., 2021).

Istraživanja kratkih brendiranih videosadržaja pokazuju da podudarnost sadržaja, relevantnosti informacija, pripovijedanja i emocionalnosti značajno utječu na angažman potrošača. Videosadržaji koji izazivaju toplinu, uzbuđenje i radost postižu bolji učinak kada su objavljeni ujutro nego popodne. Ovi nalazi naglašavaju kako uspjeh videomarketinga ovisi o pažljivom dizajnu sadržaja i strateškom planiranju vremena objave radi maksimiziranja interakcije s publikom (Dong i sur., 2024).

Kratki videoformati, poznati kao SciCommercials, pokazali su se učinkovitima u komuniciranju znanstvenih spoznaja široj publici. SUCCESS (*Simple, Unexpected, Concrete, Credible, Emotional, Science Storytelling*) model je kreiran na temelju marketinških praksi. Vizualna retorika ključna je komponenta ovog okvira, koji se bavi načinom na koji slike prenose i mijenjaju kulturno značenje. Promjene u stavovima i ponašanju gledatelja ne ovise samo o točnosti, već i o emocionalno angažirajućem formatu, pamtljivoj priči te vizualnoj retorici (Finkler i Leon, 2019).

Istraživanje provedeno na srednjoškolcima pokazuje da digitalne priče snažno oblikuju stavove mladih kada su oni i konzumenti i autori sadržaja. Samoprocjene ukazuju na solidne vještine učenika u radu s informacijama, umjerene vještine u komunikaciji i sigurnosti, dok su najslabiji sadržajno stvaralaštvo i rješavanje problema. Učenici uživaju u brzom pretraživanju i dramatskim narativima, ali teško procjenjuju relevantnost izvora i slabo izražavaju ideje u različitim vizualnim modalitetima (Universiti Malaysia Sarawak i sur., 2020).

U okviru analize 420 MOOC (*Massive Open Online Course*) videa s platforme 105 visokoškolskih ustanova, istražena je informativna, didaktička i oglašivačka narav videoformata. Rezultati pokazuju da većina videa preuzima stil scenske učionice, ali ga obogaćuje narativnim, estetskim i promotivnim postupcima. Time privlači pozornost, informira o obilježjima kolegija, isporučuje relevantne obrazovne mikrosadržaje i gradi brend institucije (Rajas-Fernández i sur., 2021).

3.3. Dizajn korisničkog iskustva

Sinergija dizajna korisničkog iskustva (*User Experience Design* - UXD), koji smanjuje tehničke prepreke i dizajna iskustva učenja (*Learning Experience Design* - LXD), koji strukturira put usvajanja znanja, stvara plodno tlo za razvoj medijske pismenosti, pretvarajući korisnike iz pasivnih konzumenata u aktivne sudionike.

Dizajn iskustva učenja predstavlja ključan pristup za povećanje motivacije u obrazovanju. Vjerovanje u vlastite sposobnosti, uvjerenje da je gradivo korisno i sposobnost upravljanja vlastitim učenjem značajno utječu na angažman studenata, dubinsku obradu informacija i vještine kritičkog razmišljanja. Korištenjem asinkronog videa i interaktivnih korisničkih sučelja pozitivno utječe na motivaciju, dok je percepcija vrijednosti zadataka najsnažniji prediktor dubljeg učenja (Wong i Hughes, 2023).

Platforme za e-učenje se suočavaju s visokom stopom odustajanja studenata. Kao rješenje se predlaže gemifikacija, definirana kao primjena elemenata igre u poticanju angažmana. Analize pokazuju da su najčešće korišteni elementi bodovi, značke i ljestvice, ali raste i upotreba složenijih elemenata poput izazova i pripovijedanja. Većina istraživanja ne oslanja se na postojeće motivacijske teorije gemifikacije, već se kombiniraju elementi igre bez jasnog obrazloženja (Khaldi i sur., 2023).

Istraživanja pokazuju kako video može poslužiti kao snažan poticaj za pisano izražavanje jer povećava angažman studenata, produbljuje refleksiju i poboljšava kvalitetu pisanja. Kroz kombinaciju vizualnih i zvučnih elemenata, videomaterijali studentima pružaju bogat, kontekstualiziran sadržaj koji im omogućuje povezivanje teorijskih koncepata s primjerima iz stvarnog svijeta. Ispitanici govore o povećanom samopouzdanju i osjećaju vlasništva nad procesom pisanja kada koriste video (Xega i sur., 2024).

U dizajnu korisničkog iskustva sve je veći naglasak na psihološkoj dobrobiti korisnika. Razvijene su dizajnerske strategije koje se temelje na spoznajama iz teorije samoodređenja. Ova teorija definira autonomiju, kompetentnost i povezanost kao tri temeljne ljudske potrebe ključne za dobrobit građana. Podrška autonomiji uključuje pružanje smislenih izbora, razvoj kompetentnosti se osigurava kroz konstruktivnu povratnu informaciju, dok se povezanost potiče omogućavanjem interakcije s drugim korisnicima (Peters, 2023).

3.4. Emocije u percepciji medijskih poruka

Emocije se sve češće promatraju kao sastavni dio produkcije i recepcije medijskih poruka. Istraživanja pokazuju kako emocije oblikuju novinarski rad, pa su čak i konvencionalne vijesti strukturirane kroz njihovu prizmu. Novinske priče koje snažnije pobuđuju emocije, olakšavaju pamćenje informacija i potiču na djelovanje. Emocije utječu na odabir priča, način pripovijedanja i prezentaciju, no emotivni diskurs novinara dugo je bio nevidljiv zbog ideala novinara kao neutralnog promatrača (Wahl-Jorgensen, 2020).

Percepcija medijskih poruka usko je povezana s emocionalnim procesima koji oblikuju način na koji građani vrednuju informacije. Emocije djeluju kao kognitivni filter, usmjeravajući pozornost, olakšavajući pohranu informacija u dugoročno pamćenje te snažno utječući na interpretaciju značenja. Mediji se pritom često oslanjaju na emocionalne okidače poput straha, empatije, ponosa ili humora kako bi privukli i zadržali pozornost publike. Emocionalne medijske poruke potiču afektivne reakcije koje posredno oblikuju stavove i ponašanje, a njihovo razumijevanje može pomoći i u obrazovnim procesima (Knaus, 2023).

Teorija dvaju sustava mišljenja Daniela Kahnemana pruža uvid u psihološke mehanizme percepcije medijskih poruka. Sustav 1 djeluje brzo, intuitivno i afektivno, dok je Sustav 2 sporiji, refleksivan i zahtijeva kognitivni napor. Budući da medijski sadržaji često ciljaju na Sustav 1, publika reagira brzim emocionalnim odgovorima prije nego što dođe do racionalne evaluacije poruke. Učinci se mogu očitovati kroz impulzivnu kupnju, dijeljenje sadržaja i formiranje stavova bez kritičkog razmišljanja (Kahneman, 2011).

Heuristike su mentalni prečaci za prosuđivanje komunikacijskih poruka. Učinkovite su i ekonomične, ali vode do sustavnih i predvidljivih pogrešaka. Emocije djeluju kao afektivni signali koji aktiviraju i usmjeravaju heuristike, povećavajući brzinu i rizik pogrešaka. Heuristike oblikuju percepciju stvarnosti tako što emocionalno upečatljive informacije čine važnijima od racionalno argumentiranih podataka, što medije potiče na kreiranje sadržaja koji primarno mobiliziraju osjećaje publike (Tversky i Kahneman, 1974).

Yuval Noah Harari naglašava učinkovitost emocionalnih poruka, koje opisuje kao snažan alat kolektivne mobilizacije. Povijesni primjer lova na vještice u srednjovjekovnoj Europi pokazuje kako strah može mobilizirati čitave zajednice na represivne akcije. Dominikanski inkvizicijski priručnik *Malleus Maleficarum* iz 1487. dao je upute za prepoznavanje i procesuiranje vještica i poslužio u širenju masovne histerije. Ovaj primjer pokazuje kako medijske poruke koje povezuju napetu priču s osjećajem ugroze imaju veći potencijal dosega i transformativnog učinka od neutralno predstavljenih činjenica (Harari, 2024).

Razumijevanje ovih procesa ukazuje na nužnost obrazovanja koje nije usmjereno isključivo na racionalnu analizu sadržaja. Kritičko promišljanje potrebno je nadopuniti svjesnošću o emocionalnim reakcijama i kognitivnim pristranostima koje oblikuju percepciju. Time se osigurava otpornost građana na dezinformacije i manipulacije te potiče razvoj kompetencija za odgovorno sudjelovanje u medijskom prostoru.

3.5. Generativna umjetna inteligencija u medijskoj industriji

Umjetna inteligencija mijenja medijsku industriju, šireći se u produkciju i distribuciju sadržaja od optimizacije planiranja rasporeda i logistike do generiranja automatiziranih vijesti. Mnogi projekti ovise o financiranju i infrastrukturi velikih tehnoloških tvrtki, što potencijal tržišta koncentrira u rukama manjeg broja igrača i otvara pitanja transparentnosti. (de-Lima-Santos i Ceron, 2021).

Kreiranje sintetski generiranih sadržaja danas je dostupno svima bez tehničkog predznanja, što otvara nove kreativne mogućnosti i društvene rizike. Omogućuje oblikovanje inovativnih obrazovnih sadržaja, ali i jača prijetnje rasta dezinformacija i *online* zlostavljanja. Istraživanja sugeriraju da su štete zasad veće od koristi, pa se u obrazovnim programima preporučuje sustavni razvoj kritičkog mišljenja (Lundberg i Mozellius, 2025).

Umjetna inteligencija briše granice autorstva i vlasništva, a kreativnost se sve češće odvija u relacijama čovjek–stroj. Posthumanistički okvir naglašava potencijal hibridnih suradnji, ali i ograničenja generičkih rezultata. Nagomilavaju se etička i pravna pitanja koja zahtijevaju jasne smjernice, transparentnost i modele odgovornosti, a pritom je nužno sačuvati stvaralačku autonomiju čovjeka (Creely i Blannin, 2025).

Sustavi za generiranje slike iz teksta (TTIG) prisutni su u kreativnom procesu industrije videoigara od ideacije do završnih elemenata. Donose prilike poput razvoja malih studija, kreiranja bogatijih sadržaja i reduciranja rutinskih poslova, ali i rizike pada kvalitete nauštrb kvantitete te etičke dileme gubitka poslova i otežanih ulaznih prilika za početnike. Širu primjenu koči autorsko-pravne neizvjesnosti i komercijalni pritisci (Vimpari i sur., 2023).

Korištenje umjetne inteligencije često je radno intenzivnije jer spaja klasične produkcijske vještine s novim računalnim kompetencijama, a najveći pomak javlja se u fazi ideacije. Generirani multimedijски sadržaji zamjenjuju *stock* fotografije, grafike i video. Ponavljaju se obrasci digitalizacije i potreba razvoja novih vještina, fleksibilni angažmani i visoka neizvjesnost, koji su posebno izraženi za male kreativne tvrtke (Erickson, 2024).

Uvođenje umjetno generiranih digitalnih replika narušava umjetnički integritet glumaca. Istodobno prijeti povećanje nejednakosti između kompanija i glumaca. Glumačka je zajednica kroz pregovore tijekom štrajka u Hollywoodu mobilizirala međunarodno javno mnijenje i osigurala zaštitu od digitalizacije njihovih tijela (Yamazaki, 2024).

4. Svrha, ciljevi i istraživačka pitanja

4.1. Svrha istraživanja

Svrha ovog rada je istražiti kako se elementi multimedijskog stvaralaštva mogu integrirati u razvoj medijske pismenosti kako bi pristupi u formalnom obrazovanju bili angažiraniji i učinkovitiji. Poseban naglasak stavlja se na kreativne metode kao što su digitalno pripovijedanje, vizualne komunikacije i oblikovanje korisničkog iskustva, uz pretpostavku da one mogu potaknuti razvoj viših kognitivnih vještina te povezati kritičku analizu s procesom stvaranja.

Istraživanje nastoji prikupiti i interpretirati uvide stručnjaka iz obrazovnog, medijskog i civilnog sektora o postojećim praksama, uočenim ograničenjima i mogućnostima integracije kreativnih komunikacijskih metoda u nastavu. Krajnji je cilj oblikovati preporuke za obrazovne politike i nastavne pristupe koji medijsku pismenost ne svode samo na obranu od dezinformacija, nego je razumiju i kao prostor osnaživanja kritičkog mišljenja, kreativnog izražavanja i digitalnog građanstva.

Rad se pritom oslanja na analizu znanstvene i stručne literature te na kvalitativno istraživanje provedeno kroz polustrukturirane intervju s 20 stručnjaka iz civilnog, javnog i privatnog sektora. Sudionici su odabrani namjernim uzorkovanjem putem međusektorskih mreža za razvoj digitalne i medijske pismenosti, a uključuju različita profesionalna iskustva iz područja obrazovanja, medija, oglašavanja i društvenih znanosti.

Njihovi stavovi, iskustva i primjeri dobre prakse služe kao temelj za identifikaciju elemenata relevantnih za suvremene obrazovne politike i za promišljanje mogućnosti uključivanja kreativnih komunikacijskih alata u kurikule hrvatskog jezika, građanskog odgoja i sveučilišnih kolegija medijske pismenosti, s ciljem povećanja angažiranosti i poboljšanja ishoda učenja.

4.2. Ciljevi istraživanja

- ispitati kako stručnjaci iz obrazovnog, medijskog i civilnog sektora definiraju pojam i kompetencije medijske pismenosti

- ispitati kako stručnjaci doživljavaju doprinos kreativnih metoda i odgovorne upotrebe umjetne inteligencije razvoju viših kognitivnih razina učenika i studenata
- identificirati, prema kriterijima izvedivosti i skalabilnosti, obrazovne metode i dobre prakse za oblikovanje politika razvoja kritičkog mišljenja.

4.3. Istraživačka pitanja

- Kako stručnjaci percipiraju postojeće programe razvoja medijske pismenosti?
- U kojoj se mjeri obrazovni sustav uspješno bavi razvojem sposobnosti učenika i studenata za samostalno pronalaženje, vrednovanje i interpretaciju informacija?
- Na koji način uključivanje učenika i studenata u kreiranje medijskih sadržaja doprinosi razvoju medijske pismenosti?
- Kako stručnjaci procjenjuju potencijal generativne umjetne inteligencije u jačanju komunikacijskih kompetencija?
- Koje metode učenja stručnjaci smatraju najučinkovitijima za poticanje motivacije, angažmana i razvoja viših kognitivnih vještina u području medijske pismenosti?
- Koje izazove i prilike stručnjaci identificiraju u razvoju suvremenih obrazovnih strategija za medijsku pismenost u formalnom obrazovanju?

5. Metodologija istraživanja

5.1. Kvalitativna metoda

Ovo istraživanje utemeljeno je na kvalitativnom istraživačkom pristupu. Cilj istraživanja bio je razumjeti stavove, iskustva i percepcije stručnjaka iz obrazovnog sektora, medijske industrije i civilnog društva o medijskoj pismenosti, integraciji kreativnih metoda poučavanja te ulozi generativne umjetne inteligencije u obrazovanju. Kvalitativna istraživanja polaze od pretpostavke da je društvena stvarnost kontekstualna, dinamična i višeznačna te da se najbolje razumijeva kroz uvid u subjektivne interpretacije sudionika (Creswell i Poth, 2023). Za razliku od kvantitativnog pristupa, čiji je naglasak na mjerenju i statističkoj generalizaciji, kvalitativna metoda omogućuje dubinsko istraživanje složenih fenomena i otkrivanje značenja koja ispitanici pridaju svojim iskustvima.

5.1.1. Filozofske osnove kvalitativnog pristupa

Kvalitativni pristup temelji se na interpretativističkoj i konstruktivističkoj paradigmi. Interpretativizam polazi od stava da društvenu stvarnost oblikuju značenja i interpretacije ljudi, a ne samo objektivno mjerljive činjenice. Konstruktivizam pak naglašava da se znanje konstruira kroz interakciju sudionika i istraživača, što znači da istraživački proces nije neutralan, nego uvijek uključuje određeni stupanj suradnje (Flick, 2023). Ove paradigme posebno su primjenjive u istraživanju medijske pismenosti, budući da se radi o području u kojem se teorijski pojmovi i praktične vještine neprestano razvijaju, a njihova interpretacija ovisi o kontekstu obrazovanja, medijskih praksi i kulturnih normi.

5.1.2. Kvalitativni pristup i medijska pismenost

Istraživanja medijske pismenosti često zahtijevaju kvalitativni pristup jer se radi o višedimenzionalnom konceptu koji obuhvaća kognitivne, tehničke, kreativne i etičke kompetencije (Livingstone, 2004). Teško je kvantitativnim metodama obuhvatiti razlike u tome kako stručnjaci iz različitih disciplina doživljavaju važnost kreativnih metoda poučavanja ili kako interpretiraju emocionalne i racionalne medijske poruke. Kvalitativne metode omogućuju detaljno istraživanje slojeva značenja, što se često naziva „gustim

opisom“ (Geertz, 2016). Gusti opis ne zaustavlja se na površinskoj analizi sadržaja, nego nastoji objasniti kontekst i motivacije sudionika, čime se dobiva cjelovitija slika fenomena.

5.1.3. Polustrukturirani intervjui

Kao primarna tehnika prikupljanja podataka korišteni su polustrukturirani intervjui, koji se često opisuju kao profesionalni razgovori (Brinkmann i Kvale, 2015). Takav intervju kombinira unaprijed pripremljen vodič s temama i pitanjima, ali ostavlja prostor za dublja istraživanja i otvaranje novih tema koje sami sudionici smatraju važnima. Svi sudionici odgovaraju na slična pitanja, ali svaki intervju može donijeti i specifične poglede. Ova metoda bila je osobito pogodna za istraživanje jer omogućuje prepoznavanje zajedničkih obrazaca među sudionicima, ali i uvažavanje jedinstvenih perspektiva koje proizlaze iz različitih profesionalnih iskustava i društvenih konteksta.

5.2. Odabir sudionika i interdisciplinarnost uzorka

U istraživanju je primijenjeno namjerno uzorkovanje, pri čemu su sudionici odabrani na temelju stručnosti i aktivne uključenosti u razvoj medijske pismenosti. Cilj nije bio postići statističku reprezentativnost, nego obuhvatiti različite perspektive ključnih aktera kako bi se dobio cjelovit uvid u stanje, izazove i prilike.

Uzorak čini ukupno 20 sudionika raspoređenih prema institucionalnoj pripadnosti:

- 7 članica tematske mreže za razvoj digitalne pismenosti
- 5 članica tematske mreže za razvoj medijske pismenosti
- 1 predstavnik državne Agencije za elektroničke medije
- 4 predstavnika kreativnih i kulturnih industrija
- 3 predstavnika članica međunarodne organizacije ALL DIGITAL.

Ovaj uzorak odražava visoku razinu interdisciplinarnosti jer uključuje hrvatske sudionike iz civilnog sektora (udruge), javnog sektora (škole, sveučilišta, regulatorna tijela), privatnog sektora (oglašivačka i kreativna industrija), kao i međunarodne predstavnike neformalnog obrazovanja iz Njemačke, Belgije i Italije. Takva raznolikost omogućila je sagledavanje fenomena medijske pismenosti iz obrazovne, društvene, regulatorne i tržišne perspektive.

Ovakav pristup u skladu je s *Quadruple Helix* načelima, koja naglašavaju važnost suradnje akademske zajednice, javnog sektora, privatnog sektora i civilnog društva u oblikovanju

javnih politika. Primjenom tog modela u istraživanju osigurano je da se nalazi ne temelje samo na jednoj perspektivi, već na integraciji različitih društvenih pogleda. Time se dodatno povećava vjerodostojnost i praktična relevantnost istraživanja.

Obrazovni stručnjaci polaze od pedagoškog pristupa u kojem se znanje gradi kroz interakciju učenika i nastavnika. Lingvisti i komunikolozi naglašavaju jezik i diskurs kao ključne posrednike značenja te ukazuju na važnost kritičke analize medijskih poruka. Novinari i medijski praktičari polaze od profesionalnih normi vjerodostojnosti, istinitosti i odgovornog izvještavanja, dok stručnjaci iz kreativnih i kulturnih industrija ističu ulogu kreativnog procesa, umjetničkog izraza i emocionalnog angažmana u oblikovanju komunikacijskih poruka te učenja temeljenog na iskustvu. Sudionici iz civilnog društva i regulatornih tijela donose perspektivu participativnog i institucionalnog znanja, usmjerenog na javne politike i društveni angažman.

5.3. Pitanja za hrvatske stručnjake

Vodič za intervju oblikovan je na temelju istraživačkih ciljeva i pregleda literature o medijskoj pismenosti. Pitanja su strukturirana u pet tematskih cjelina. Svaka tematska cjelina sadržavala je tri do pet pitanja (vidi prilog 1), a struktura je omogućila usporedivost odgovora i pojavu dodatnih tema koje su sudionici spontano isticali.

5.3.1. Medijska pismenost u suvremenom kontekstu

Sugovornici su vlastitim riječima definirali medijsku pismenost. Zatražen je osvrt na postojeće programe u formalnom i neformalnom obrazovanju te mišljenje o ulozi *fact-checking* platformi u razvoju medijske pismenosti. Na kraju je zatražen popis ključnih kompetencija koje bi trebalo razvijati kod učenika i studenata. Ovom je cjelinom definiran pojmovni okvir rada i postavljeni su kriteriji prema kojima su tumačeni daljnji odgovori.

5.3.2. Pronalaženje i kritička analiza informacija

Razgovor je usmjeren na to kako se u školama i na fakultetima podučavaju vještine pronalaženja informacija. Zatražen je opis konkretnih praksi vezanih uz strategije pretraživanja i kriterije vjerodostojnosti, pri čemu su te kompetencije smatrane preduvjetom za kritičku analizu informacija. Uključeno je i pitanje o utjecaju emocionalnih u odnosu na

racionalne poruke. Ova je cjelina korištena za analizu razvoja viših kognitivnih razina koje se ovim radom istražuju.

5.3.3. Stvaranje informacija

Ispitivano je na koje načine kreiranje medijskih sadržaja doprinosi razvoju medijske pismenosti. Zatraženi su primjeri formata i zadataka, preporuke oblika stvaralaštva prikladnih za građanski odgoj te mišljenje o principima rada s izvorima informacija koji zastupaju oprečne stavove. Ovom cjelinom teorija je povezana s praksom, pokazujući kako stvaranje medijskih sadržaja potiče razvoj medijske pismenosti.

5.3.4. Metode učenja

Pitanja su usredotočena na metode za koje je utvrđeno da povećavaju angažman učenika i studenata. Uključena su pitanja o ulozi kreativnih aktivnosti te utjecaju generativne umjetne inteligencije na razvoj komunikacijskih vještina. Na kraju je provjereno koliko je praktično i iskustveno učenje važno za motivaciju. Ovom je cjelinom dan pedagoški okvir, pri čemu su identificirani pristupi koji povećavaju motivaciju učenika i studenata.

5.3.5. Preporuke i izazovi

Intervju je zaključen razgovorom o preprekama i prilikama u obrazovnom sustavu te prostoru za razvoj medijske pismenosti. Postavljena su pitanja u kojim bi se predmetima ili studijskim programima medijska pismenost trebala razvijati i kojim modelom (interdisciplinarno ili kao poseban predmet/kolegij). Zatraženi su primjeri dobre prakse koji bi se mogli replicirati u školama ili na fakultetima. Ovom je cjelinom omogućen razvoj političkih smjernica temeljenih na iskustvima iz obrazovne prakse.

5.4. Pitanja za međunarodne stručnjake

Pitanja za međunarodne stručnjake (vidi prilog 2) bila su usmjerena na razumijevanje konteksta njihova djelovanja, ciljnih skupina i problema koje programi nastoje riješiti, kao i na vrste promjena koje postižu kod sudionika u pogledu znanja, vještina, stavova i ponašanja. Ispitivani su ciljevi, metode rada, ishodi i načini vrednovanja programa, uz poseban naglasak na ulogu kreativnosti, pripovijedanja i konkretnih studentskih artefakata u procesu učenja. Dodatno se ispitalo kako se u tim programima sustavno razvija kritičko

mišljenje i otpornost na dezinformacije te na koji se način koristi generativna umjetna inteligencija. Na kraju se procjenjivala mogućnost prijenosa i prilagodbe tih modela u formalno obrazovanje, uz otvoreni prostor za dodatne uvide koje su stručnjaci smatrali relevantnima.

5.5. Metoda analize podataka

5.5.1. Tematska analiza

Provedena je refleksivna tematska analiza (Braun i Clarke, 2006), kroz iterativan i interpretativan postupak u kojem je istraživač aktivno sukreirao značenje. Početna faza je uključila upoznavanje s podacima višekratnim čitanjem transkripata i preslušavanjem snimki te vođenjem bilješki o početnim idejama i mogućim poveznicama. U toj su fazi definirane jedinice analize kao semantički zaokruženi isječci na razini rečenice ili po potrebi do tri rečenice za narativne primjere, a podaci su bili tehnički pripremljeni i anonimizirani.

Slijedilo je inicijalno kodiranje, pretežno induktivno i usmjereno na semantičku razinu značenja. Značenjski isječci bili su označavani kombinacijom *in-vivo* kodova koji su sadržavali ključne fraze sudionika i deskriptivnih kodova formuliranih istraživačevim riječima. Kodovi su se precizirali, spajali ili razdvajali uz pravila „Uključi/Isključi” i kratke primjere, a odluke su se sustavno bilježile u tragu odluka (*audit trail*). Za organizaciju i pretraživanje koristio se softver za kvalitativnu analizu podataka ATLAS.ti.

Nakon sustavnog kodiranja uočeni su kandidati za grupiranje srodnih kodova u teme i podteme te izrađena skica tematske karte međusobnih odnosa. U fazi pregleda i dorade tema provjeravala se koherentnost unutar svake teme i reprezentativnost u odnosu na cjelinu korpusa odgovora. Teme su se razdvajale, spajale ili odbacivale, a svjesno su bili uključeni i negativni slučajevi. Vodilo se računa o zastupljenosti tema po skupinama sudionika.

U fazi definiranja i imenovanja svakoj je temi bila dodijeljena jasna esencija, određene su granice, naznačene podteme te tipični i atipični primjeri, uz kratko objašnjenje kako je tema odgovarala na istraživačka pitanja. Završno je bio napisan izvještaj u kojem je analitička naracija bila potkrijepljena reprezentativnim citatima različitih sudionika, pri čemu je naglasak ostao na interpretaciji i smislenom povezivanju nalaza. Kroz sve faze održavana je refleksivnost i transparentnost procesa.

5.5.2. Triangulacija

Kako bi se osigurala veća valjanost nalaza, tematska analiza dopunjena je metodom teorijske triangulacije, interpretacijom nalaza uz pomoć više analitičkih leća. U ovom istraživanju triangulacija je ostvarena kroz tri izvora:

- Empirijski podaci obuhvatili su transkripte dvadeset polustrukturiranih intervjua provedenih sa sudionicima iz obrazovnog sektora, organizacija civilnog društva, regulatornih tijela te kreativnih i kulturnih industrija, čime je omogućen uvid u raznolike perspektive i praktična iskustva relevantna za ovaj rad.
- Za normativnu leću korišten je europski okvir digitalnih kompetencija za građane DigComp prema kojem nalaze mapiramo na područja informacijske i podatkovne pismenosti te komunikacije i suradnje, što omogućuje razradu ishoda učenja i kriterija vrednovanja (Vuorikari i sur., 2022).
- Za teorijsku leću poslužio je DISCourse model Renee Hobbs, kojim su mapirane teme iz intervjua na sastavnice pristupa, analize, evaluacije, stvaranja i djelovanja, čime je omogućeno koherentno teorijsko sidrenje nalaza i usporedba s relevantnim pedagoškim praksama (Hobbs, 2025).

Ako bi se određena tema pojavila u intervjuima i bila prepoznata u europskim okvirima i potvrđena u literaturi, tada je identificirana kao čvrst nalaz. Suprotno tome, ako bi se podaci razlikovali, to je upućivalo na jaz između teorije, politike i prakse te je nudilo prostor za daljnju raspravu i preporuke. Primjerice, emocionalna dimenzija komunikacije snažno se isticala u intervjuima, ali se tek djelomično reflektirala u normativnim dokumentima, što ukazuje na prostor za inovativne pedagoške pristupe u razvoju medijske pismenosti.

6. Rezultati istraživanja

U ovom poglavlju prikazuju se rezultati kvalitativnog istraživanja temeljeni na polustrukturiranim intervjuima, uz tematsku sintezu uvida koji izravno odgovaraju na postavljena istraživačka pitanja. Najprije se iznose ključni nalazi o postojećim programima, razvoju informacijske pismenosti, stvaranju sadržaja, ulozi generativne umjetne inteligencije te čimbenicima motivacije i provedbenim izazovima, a zatim se prezentiraju primjeri dobre prakse iz međunarodnog konteksta.

6.1. Ključni nalazi iz intervjuja

Ovdje se prikazuju ključni nalazi iz polustrukturiranih intervjuja sa stručnjacima iz područja medija, obrazovanja i komunikacija. Analizom odgovora identificirani su obrasci percepcija i izazova koji objašnjavaju kako se medijska pismenost razumije, razvija i primjenjuje u suvremenom obrazovnom kontekstu. Rezultati se u nastavku iznose u odlomcima strukturiranim u skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima.

6.1.1. Postojeći programi razvoja medijske pismenosti

Stručnjaci postojeće programe razvoja medijske pismenosti percipiraju kao fragmentirane i neujednačene. Iako se medijska pismenost sve češće pojavljuje u obrazovnim politikama, projektima i javnim raspravama, sugovornici naglašavaju da se u praksi često koristi kao opći i normativno poželjan pojam bez jasnog prijevoda u svakodnevno iskustvo učenika i nastavnika. Posljedica toga je nejasnoća oko toga koje se konkretne vještine, ponašanja i oblici odgovornosti pod tim pojmom podrazumijevaju.

Posebno se ističe da se medijska pismenost često zadržava u jeziku struke, što otežava njezinu komunikaciju prema široj publici. Sugovornici iz komunikacijske i oglašivačke prakse upozoravaju da programi koji ne uspiju pobuditi radoznalost, empatiju ili nelagodu ostaju nezapaženi bez obzira na točnost poruka koje prenose. Smatra se da medijsku pismenost treba prevesti na jezik svakodnevnih situacija i odluka kako bi postala razumljiva i relevantna izvan stručnih krugova.

Stručnjaci također upozoravaju na to da se mnogi programi previše usredotočuju na borbu protiv dezinformacija, dok zanemaruju širi komunikacijski kontekst u kojem nastaju. Ističu

kako komercijalna logika društvenih mreža potiče trivijalne i polarizirajuće sadržaje koji privlače pozornost, što otežava razlučivanje relevantnih informacija. Programi koji nude pojednostavljena rješenja u obliku provjere činjenica, bez razvoja interpretativnih vještina, prema mišljenju stručnjaka ne mogu odgovoriti na strukturnu prirodu problema.

Istodobno se bilježi snažan interes za otvorene obrazovne resurse i edukativne materijale. Velika potražnja upućuje na stvarnu potrebu nastavnika i učenika za konkretnim i primjenjivim alatima. Međutim, sugovornici upozoravaju na to da projektni natječaji, iako povećavaju vidljivost teme, ponekad potiču kratkoročne intervencije motivirane financijskim poticajima, a ne dugoročnim obrazovnim ciljevima. Zbog toga se naglašava potreba za stabilnijim institucionalnim okvirom i jasnijim standardima koji bi omogućili kontinuitet i usporedivost programa.

6.1.2. Pronalaženje, vrednovanje i interpretacija informacija

Nalazi upućuju na to da se obrazovni sustav bavi parcijalno i nedovoljno sustavno razvojem sposobnosti samostalnog pronalaženja, vrednovanja i interpretacije informacija. Iako su te vještine formalno prisutne u ishodima učenja, u praksi se često svode na pojedinačne zadatke bez kontinuiteta i dublje refleksije. Sugovornici naglašavaju da učenici i studenti rijetko razvijaju naviku višestruke provjere informacija i usporedbe različitih izvora.

Posebno se ističe važnost razumijevanja medijskog jezika kao preduvjeta kritičke analize. U filmskim, vizualnim i audioformatima učenici moraju ovladati osnovama kako bi mogli prepoznati autorovu namjeru i kreativne odluke. Bez razumijevanja odnosa između kadra, montaže, zvuka, kompozicije i naracije, interpretacija medijskih poruka ostaje površna.

Sugovornici navode da se učenici i studenti u praksi najčešće oslanjaju na mali broj izvora koji su im najbrže dostupni. Pritom jedan sugovornik naglašava da bi analiza trebala uključiti i usporedbu alternativnih perspektiva, primjerice kroz usporedno čitanje različitih jezičnih varijanti članaka o istoj temi na Wikipediji.

Sugovornici ističu da je uz kritičko vrednovanje informacija potrebno sustavno vježbati i verbalnu argumentaciju, jer sposobnost jasnog obrazlaganja zaključaka postaje ključna u okruženju u kojem generativni alati mogu ponuditi uvjerljive interpretacije. Prema njihovim iskustvima, rasprave, usmene obrane i strukturirano vršnjačko vrednovanje povećavaju kvalitetu zaključivanja jer učenike i studente prisiljavaju na objašnjavanje logike kojom su došli do argumenata u raspravi.

Stručnjaci upozoravaju i na širi društveni kontekst u kojem obrazovni sustav djeluje. Fragmentirana javna sfera i slabe čitateljske navike otežavaju razvoj interpretativnih vještina. Emocionalno nabijeni sadržaji često nadjačavaju činjenice, dok učenici sve češće posežu za mentalnim prečacima umjesto za analitičkim promišljanjem. Naglašavaju da u takvom okruženju očekivanja razvoja kritičkog mišljenja rastu, dok su uvjeti ograničeni.

Platforme za provjeru činjenica prepoznaju se kao korisna dopuna, ali ne i kao zamjena za kritičko razmišljanje. One mogu pomoći u orijentaciji, ali ne nude konačne odgovore niti razvijaju sposobnost interpretacije. Sugovornici ističu kako bi njihova uloga bila učinkovitija kada bi se jasnije povezala s obrazovnim ciljevima.

6.1.3. Kreiranje medijskih sadržaja

Sugovornici se slažu da se medijska pismenost najučinkovitije razvija kroz kreiranje medijskih sadržaja. Proces stvaranja omogućuje učenicima i studentima preuzimanje uloge autora te razumijevanje kako ideja postaje poruka i kako ta poruka djeluje na publiku. Kroz produkciju se kritičko mišljenje ne razvija apstraktno, nego kroz konkretne odluke o sadržaju, formi i etičkim granicama komunikacije.

Kreiranje medijskih sadržaja zahtijeva poznavanje medijskog jezika, što sugovornici prepoznaju kao temelj odgovornog autorstva. Razumijevanje osnovnih elemenata filmskog, vizualnog ili zvučnog izraza omogućuje oblikovanje značenja, prepoznavanje kreativnih odluka i razumijevanje mogućih manipulativnih učinaka poruke. Medijski jezik pritom nije skup tehničkih pravila, već sustav odnosa koji se mijenja ovisno o kontekstu, publici i komunikacijskom cilju.

Uloga nastavnika u tom procesu opisuju kao mentorsku. Nastavnik bi trebao usmjeravati učenike prema jasnim kriterijima kvalitete i osiguravati sigurno okruženje za eksperimentiranje i pogreške. Dio sugovornika zagovara jasno strukturirane produkcijske korake od ideje do javne prezentacije, dok drugi ostavljaju prostor neizvjesnosti kako bi učenici razvijali samostalnost i kreativnost u nepoznatim situacijama.

Rad u realnim komunikacijskim kontekstima sugovornici smatraju ključnim. Redakcijske simulacije, školski mediji, *hackathon*i i kratke audiovizualne forme omogućuju rad unutar jasnih rokova i s vidljivim ishodima. Sugovornici koji imaju iskustvo u stvaranju i uređivanju članaka na Wikipediji izražavaju izrazito pozitivan stav, ističući da takvi zadaci zahtijevaju rigorozan rad s izvorima, poštivanje neutralnosti, argumentaciju i preuzimanje

odgovornosti prema javnosti. Sugovornici bez takvog iskustva Wikipediju često doživljavaju kao nepouzdan izvor informacija koji učenici koriste bez kritičke provjere.

Sugovornici smatraju da bi vrednovanje trebalo obuhvatiti i proces i konačni proizvod. Praćenje istraživanja, uređivanja, argumentacije i refleksije jednako je važno kao i tehnička izvedba. Ističu kako javna prezentacija i povratna informacija omogućuju učenicima razvoj profesionalnog odnosa prema vlastitom radu, dok se kroz iterativne cikluse stvaranja i dorade gradi navika kritičkog promišljanja i odgovornog medijskog djelovanja.

6.1.4. Generativna umjetna inteligencija i komunikacijske vještine

Jedan od sugovornika objašnjava kako generativni alati u oglašavanju već funkcioniraju kao kopilot koji ubrzava put od *briefa* do kreativnih rješenja. Ističe kako takvi alati skraćuju vrijeme potrebno za kreativne iteracije te rasterećuju timove u ranim fazama rada, dok autorske odluke i dalje ostaju u rukama ljudi. Istodobno izražava zabrinutost da bi mlađe generacije mogle preskočiti razvoj kreativnih vještina i alat početi doživljavati kao zamjenu za autorski rad, što dugoročno može narušiti kvalitetu kreativne produkcije.

Sugovornici se protive zabrani umjetne inteligencije u obrazovanju i umjesto toga zagovaraju jasno definirana pravila uporabe. Smatraju da ju u stručnom i kreativnom obrazovanju treba koristiti kao alat za povećanje učinkovitosti, uz sustavno razvijanje radoznalosti, kritičkog mišljenja i odgovornog oblikovanja emocionalnih učinaka. Kada se vrednuje isključivo gotov uradak, učenici češće posežu za prečacima.

Sugovornici upozoravaju na to da umjetna inteligencija ubrzava i pojeftinjuje proizvodnju uvjerljivih dezinformacija i manipulacija slikom i zvukom te olakšava njihovo viralno širenje. Poseban rizik vide u miješanju djelomično točnih i netočnih tvrdnji te algoritamskom pojačavanju polarizirajućih poruka, zbog čega naglašavaju potrebu transparentnog označavanja umjetno generiranih sadržaja.

Sugovornici naglašavaju da odgovorna upotreba generativne umjetne inteligencije traži skup povezanih sposobnosti koje se u stručnoj javnosti opisuju kao fuzijske vještine. Najprije je riječ o navici provjere dobivenih rezultata umjesto prihvatanja odgovora na prvi dojam. Zatim slijedi sposobnost da se uz pomoć vlastitih kriterija, znanja i etičke procjene odluči što zadržati, što odbaciti i kako oblikovati konačnu poruku. Treća je sposobnost korištenja alata kao partnera za iteraciju, usporedbu varijanti i učenje iz povratne informacije.

Prema mišljenju sugovornika, zbog rizika nekritičke upotrebe generativnih alata važno je definirati jasna pravila na razini ustanove, uključujući transparentnost i kriterije vrednovanja autorskog doprinosa. Sugovornici također naglašavaju kako pravila trebaju biti popraćena zajedničkim standardima vrednovanja kako bi se izbjegla neujednačenost.

Umjetnu inteligenciju pritom promatraju kao asistenta koji nadopunjuje, a ne zamjenjuje nastavnika. Napominju da takvi sustavi mogu prepoznavati rane poteškoće u učenju i predlagati kratke personalizirane vježbe, uz zadržavanje pedagoških odluka u rukama nastavnika. Ključnim smatraju sustavnu edukaciju nastavnika koja povezuje komunikacijske, pedagoške i psihološke uvide s tehničkim i produkcijskim znanjima.

6.1.5. Motivacija, angažman i razvoj viših kognitivnih vještina

Stručnjaci najveću učinkovitost pripisuju autentičnim projektnim zadacima koji su povezani s realnim kontekstima i završavaju javnom prezentacijom rada. Posebno učinkovitom smatraju organizaciju nastave kroz kratke i učestale projektne cikluse koji povezuju analitičke i stvaralačke aktivnosti, ostavljaju vidljiv trag procesa te omogućuju redovitu povratnu informaciju.

U intervjuima se često navodi obrazac motivacije prema kojem je manji dio učenika trajno angažiran, manji dio izrazito nezainteresiran, dok većinu čini skupina čija se motivacija može aktivirati kroz smislenu osmišljene zadatke, dijalog i iskustveno učenje. Sugovornici ističu da kada učenici prepoznaju da njihov rad ima stvarnu publiku i društvenu relevantnost, vidljivo raste njihova uključenost, odgovornost i spremnost na učenje.

Razvoj viših kognitivnih vještina povezuju s praksama koje zahtijevaju obrazlaganje kreativnih odluka, vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje. Ističu da vrednovanje treba obuhvatiti i proces i konačni proizvod, uz jasno definirane protokole koji razlikuju intuitivne dojmove od argumentiranih i konstruktivnih prijedloga za poboljšanje.

Sugovornici opisuju različite pozitivne primjere iskustvenog učenja kroz različite formate rada, poput redakcijskih simulacija, *hackathona*, školskih medija i kratkih audiovizualnih formi. Takvi zadaci omogućuju rad u jasnom vremenskom okviru s mjerljivim ishodima, potiču suradnju i simuliraju profesionalne komunikacijske uvjete.

Poseban naglasak sugovornici stavljaju na emocionalnu dimenziju komunikacije. Objašnjavaju kako emocionalno angažirane poruke učinkovitije privlače pozornost i potiču interes, dok racionalna struktura osigurava razumijevanje i dugoročnu održivost zaključaka.

Optimalnim smatraju njihovo povezivanje u narativ koji istodobno angažira publiku i ostaje utemeljen na provjerenim informacijama. Kratki i ritmični projektni ciklusi omogućuju kontinuirani napredak, češće vježbanje i refleksiju kod učenika, dok nastavnicima olakšavaju upravljanje procesom učenja i primjenu dosljednih kriterija vrednovanja.

Sugovornici navode da natjecateljski formati s elementima gemifikacije, poput kratkih produkcijskih izazova i javnih prezentacija, dodatno pojačavaju angažman jer uvode jasne ciljeve, rokove i vidljivu publiku. Prema njihovim riječima, ključan je uvjet da se natjecanje usmjeri na kvalitetu procesa, suradnju i refleksiju, a ne isključivo na rangiranje i zabavu.

6.1.6. Izazovi i prilike u razvoju suvremenih obrazovnih strategija

Razgovori s akterima medijske teorije i prakse ukazuju na ponavljajući obrazac izazova i mogućih rješenja u razvoju medijske pismenosti. Sustav ne osigurava koherentne, stabilne i jednako dostupne uvjete, kurikulumi su preopterećeni, a očekivanja od nastavnika rastu brže od institucionalne podrške. Iako obrazovne institucije sporo prate promjene medijskog ekosustava, sugovornici ističu da postoje jasne i odmah primjenjive poluge promjene.

Ističu kako nejednak pristup tehnološkim i ljudskim resursima produbljuje razlike među školama koje individualni entuzijazam ne može nadoknaditi. U tom kontekstu naglašavaju da oprema sama po sebi nije presudna, već da ključnu razliku čini kvalitetno osmišljen pedagoški proces. Digitalni alati i generativna umjetna inteligencija doprinose razvoju samo kada su jasno podređeni obrazovnim ciljevima i transparentno ugrađeni u nastavu.

Objašnjavaju kako nedostatak usklađenosti unutar i između škola čini uspjeh ovisnim o pojedincima. Manje sredine posebno su pogođene jer ovise o povremenim projektima i vanjskim partnerima, dok administrativni zahtjevi i neusklađenost financijskih poziva s ritmom školske godine dodatno otežavaju provedbu projektne nastave. Ističu kako slabe čitateljske navike, nedostatak didaktičkih materijala te nepovoljni pedagoški i logistički uvjeti, poput velikih razrednih skupina, ograničenog vremena za povratnu informaciju i slabe podrške za javne prezentacije, značajno otežavaju sustavan razvoj kritičkog mišljenja.

Istodobno prepoznaju nekoliko ključnih prilika. Sustavno osnaživanje nastavnika kroz stručno usavršavanje, mentorstvo i zajednice praktičara smatraju temeljem promjene. Misle da se kurikularno sidrenje medijske pismenosti može ostvariti kroz poseban predmet, horizontalnu integraciju ili kombinirani model. Naglašavaju potrebu promjene ritma učenja

prema kratkim i čestim projektnim ciklusima koji omogućuju jasne ciljeve, vidljiv proces i redovitu povratnu informaciju.

Kao prioritetnu potrebu stručnjaci ističu edukaciju nastavnika koja mora biti kontinuirana, praktična i usmjerena na konkretne nastavne scenarije. Sugovornici naglašavaju potrebu davanja nastavnicima kvalitetnih primjera korištenja generativne umjetne inteligencije na način koji jača argumentaciju, autorski rad i etičku odgovornost. Smatraju da će bez takve sustavne edukacije primjena novih alata ostati neujednačena i ovisna o pojedincima, što produbljuje razlike među razredima i školama.

Dodatne prilike vide u povezivanju škole s lokalnom zajednicom i razvoju interdisciplinarnе suradnje, čime se smanjuju razlike među školama i povećava društvena relevantnost učenja. Zaključno, stručnjaci smatraju da su rješenja dohvatljiva. Ključ leži u osnaživanju nastavnika, jasnim standardima, stabilnim kriterijima vrednovanja i otvorenosti prema različitim, ali komplementarnim putovima razvoja medijske pismenosti.

6.2. Primjeri dobre prakse

Međunarodni primjeri dobre prakse iz Belgije, Italije i Njemačke predstavljani su kroz intervjue s predstavnicima Maksa, Dataninje i Helliwooda. U fokusu su projektno financirani modeli učenja u neformalnom obrazovanju koji su se pokazali učinkovitima i održivima. Takva iskustva mogu biti važan input za pedagoške promjene u formalnom obrazovanju jer nude provjerene metodologije rada prenosive u školsku i sveučilišnu praksu. Ako se pozitivna iskustva projekata ne integriraju u formalne kurikule, značajna financijska ulaganja iz nacionalnih i EU fondova mogu se smatrati rasipanjem javnih resursa.

6.2.1. Maks – Media Actie Kuregem Stad (Belgija)

Maks je belgijska nevladina organizacija koja nudi iznimno uspješan model dobre prakse u neformalnom razvoju medijske pismenosti, ukorijenjen u specifičnom kontekstu briselske kanalske zone. Građen je odozdo, u suradnji s lokalnom zajednicom, što se ističe kao glavni razlog uspjeha. Maks uspijeva doprijeti do skupina do kojih druge ustanove ne dopiru, jer je nastao iz potreba kvarta i ostao u njemu prisutan kao kuća u koju se ljudi vraćaju.

Program je započeo 1999. kao odgovor na društvenu potrebu ulaganja u ugrožene gradske četvrti. Odlučeno je da se, umjesto tipičnih programa osposobljavanja u građevinarstvu ili ugostiteljstvu, odabere medijsko područje koje je bilo povijesno povezano s gradskom

četvrti. Nezaposlene su se osobe dvogodišnjim subvencioniranim ugovorima uključile u tržište rada. Pedagoška filozofija Maksa temelji se na projektnom i vršnjačkom učenju uz pomoć mentora iz zajednice. Korisnicima je omogućeno stjecanje praktičnog iskustva, mogućnost napredovanja u ulogu trenera, a poseban je fokus stavljen na stvaranje društvene sigurnosne mreže koja potiče ustrajnost.

Maks radi u više malih učionica i otvorenih računalnih prostora raspoređenih u multikulturalnim četvrtima Anderlechta i Molenbeeka. Cilj je omogućiti što nesputanije uključivanje novih polaznika. Fizičko uređenje prostora u otoke za grupni rad uvjetuje veći angažman polaznika i razvoj suradničkog učenja.

Pedagogija je izrazito projektno usmjerena. Tipičan program traje oko 30 sati i provodi se tijekom školskih praznika ili u tjednim blokovima od po tri sata. Završava izradom medijskog artefakta, poput videoigara, filmova ili digitalnih priča. U radu s mladima uvijek sudjeluju dva do tri edukatora, dok se u radu s odraslima najčešće angažira jedan trener po grupi. Učionička postava nalik školi često umanjuje koristi timskog rada i vršnjačke podrške, a o tim se razlikama u pristupu i ciljevima učenja redovito raspravlja.

Šestotjedni program za mlade koji nisu niti zaposleni niti su u sustavu obrazovanja (*NEET*) omogućuje polaznicima vanjsku certifikaciju osnovnih digitalnih kompetencija, čime dobivaju dokazivi ishod učenja koji mogu pokazati potencijalnom poslodavcu. Maks uvodi u škole projektno učenje te proizvodno orijentiran pristup stvaranju priča ili igara, čime se paralelno razvijaju digitalne i jezične kompetencije.

Suradnju sa školama olakšava im činjenica nedostatka nastavnika u formalnom obrazovanju, zbog čega neke osnovne škole prelaze na četverodnevni školski tjedan. Primijećeno je brzo jezično napredovanje učenika, jer se jezik iz školskog pretvara u radni alat za objašnjavanje, planiranje, suradnju i rješavanje problema.

Regrutacija trenera iz lokalne zajednice dodatno podupire socijalnu i digitalnu uključenost, a strpljenje u radu s početnicima jedan je od temeljnih principa rada. Preduvjeti za upis u opsežniji dvogodišnji program su nezavršena srednja škola, najmanje dvije godine neprekidne nezaposlenosti i prebivalište u regiji Bruxelles.

U digitalnom pripovijedanju najčešće se koriste statične slike i autorov vlastiti glas, što potiče osobnu ekspresiju te uključivanje polaznika s nižom razinom pismenosti. Uz to su zastupljeni videostvaralaštvo, kodiranje i primjena generativne umjetne inteligencije. Sustavno se provodi *Open Source Intelligence* - OSINT proces prikupljanja i analize javno

dostupnih podataka. Cilj je ne samo upoznati polaznike s postojanjem lažnih vijesti nego i potaknuti samostalno prepoznavanje te prikazivanje puta do vlastitih zaključaka.

Maks u radu s generativnom umjetnom inteligencijom zauzima pragmatičan i refleksivan pristup. Umjetna inteligencija doista širi izražajne mogućnosti, osobito u glazbi, slici i zvuku, ali se istodobno pojavljuju pitanja autorskih prava i licenčnih ograničenja koja mogu onemogućiti javno prikazivanje radova. Raspravlja se zašto je katkad jednostavna *stop motion* animacija s papirnatim izrezima i vlastitim glasom emotivno snažnija i osobnija od blještavih videa generiranih umjetnom inteligencijom.

Maks ističe dvojakost obrazovnih i psihosocijalnih učinaka, pri čemu ovi potonji često imaju veću važnost. Jezgru kulture učenja čine povjerenje, osjećaj pripadnosti, otkrivanje i imenovanje talenata te normalizacija neznanja i zajedničkog traganja za rješenjima. Trenutačna evaluacija oslanja se na ankete, razgovore i frekventnost povratka polaznika koji nastavljaju učiti. U planu je i razvoj sustavnijeg okvira za mjerenje utjecaja na pojedince i zajednicu. Strukturni izazovi uključuju ovisnost o projektnom financiranju i potrebu za stalnim inovacijama uvjetovanih natjecajima.

Maks pokazuje kako lokalno ukorijenjeno, projektno i vršnjačko učenje uz mentore iz zajednice učinkovito uključuje socijalno isključene skupine, gradi povjerenje i razvija digitalne, jezične i kritičke kompetencije kroz stvaranje medijskih artefakata. Za održivu skalabilnost model treba stabilnije financiranje i sustavniji okvir mjerenja utjecaja, ali već sada donosi mjerljive ishode i prenosiv je u slične urbane sredine.

6.2.2. Dataninja (Italija)

Dataninja je mala talijanska kompanija koja predstavlja višeslojan model razvoja digitalnih kompetencija, s naglaskom na podatkovnu pismenost, pismenost o umjetnoj inteligenciji te medijsku i informacijsku pismenost. Organizacija je nastala iz potrebe za širenjem digitalnih vještina, evoluirajući od rada s profesionalcima i tvrtkama prema obrazovnom sektoru, koristeći nastavnike kao posrednike za postizanje šireg utjecaja na učenike.

Dataninja polazi od jednostavne ideje osnaživanja građana za samouvjereni suočavanje s izazovima života i rada u digitalnom okruženju. Programi su nastali kao odgovor na osjećaj preplavljenosti informacijama i tehnologijama tako što sudionicima daju jasnu strukturu i kritički okvir. Umjesto podučavanja pojedinačnih alata, naglasak stavljaju na opće znanje i

razumijevanje informacijskog krajolika, razvijajući kritičko razmišljanje, etičnu odgovornost u zajednici i kreativnost kao temeljne kompetencije.

Takav pristup stvara vještine otporne na brze tehnološke promjene, jer polaznici uče kako razmišljati, vrednovati i stvarati, a ne samo kako koristiti digitalne alate. U tom duhu, Dataninja promišlja razvoj AI asistencija koji preuzimaju rutinske korake i olakšavaju svakodnevni rad, pa se pozornost premješta s pamćenja procedura na razumijevanje i primjenu u stvarnim životnim situacijama.

Dataninja kombinira asinkrone i sinkrone aktivnosti. Teorijske osnove polaznici svladavaju kroz e-učenje, a zatim znanje produbljuju na projektnim radionicama koje kroz korake pronalaženja, analize i vizualizacije podataka održavaju uživo ili *online*. U središtu je timski rad na stvarnim scenarijima i studijama slučaja kako bi se znanje odmah primijenilo u praksi, a modul najčešće završava prezentacijom u kojoj polaznici iznose vlastite analize te spajaju analitičko mišljenje s jasnom komunikacijom i vizualnim prikazom rezultata.

Obrazovni program je predviđen kao dulji proces, ali se metodologija prilagođava i kraćim dvanaest satnim formatima, ovisno o potrebama financijera i ciljne skupine. Kreativni program potiče produkciju od jednostavnih do kompleksnih medijskih sadržaja, pri čemu nastaju artefakti koji potvrđuju kako se vještine ne uče samo teorijski, nego i praktično.

Dataninja djeluje na dvama povezanim frontovima. U profesionalnom sektoru radi s tvrtkama i samostalnim stručnjacima na usavršavanju i prekvalifikaciji, s posebnim naglaskom na jasniju komunikaciju i uvjerljiviju vizualizaciju podataka. Paralelno, kroz program Open the Box, usmjerava se na obrazovni sektor, gdje osnažuje nastavnike kao multiplikatore primjene naučenog u svakodnevnoj nastavi.

Kvalitetu modela potvrđuju i europske nagrade poput *European Digital Skills Award* u kategoriji digitalnih vještina za obrazovanje i nagrada festivala *Voices* za razvoj medijske pismenosti. Iako je ambicija dosegnuti što širi krug korisnika, Dataninja realno procjenjuje da je rad s profesionalcima manje skalabilan i često traži intenzivniji i manji broj polaznika. Oko 10 000 članova okupljeno je trenutno oko tema podatkovne komunikacije, od kojih je približno 30 % pohađalo neku edukaciju, dok zajednica od 8000 edukatora u programu Open the Box omogućuje posredni doseg više krajnjih korisnika.

Sadržaj je strukturiran u kritičko promišljanje, etičku osviještenost i odgovornost u digitalnim zajednicama te kreativnost s obveznom produkcijom artefakata. Otpornost prema dezinformacijama gradi se prvenstveno kroz *prebunking*. *Prebunking* je strategija za

suzbijanje dezinformacija koja građane osnažuje za prepoznavanje manipulativnih tehnika prije nego što ih susretnu, čime im pomaže da im se lakše odupru.

Učinak je mjerljiv i u brojkama. Tijekom 2024. obuhvaćeno je oko 2000 sudionika, približno 1500 u školama i oko 500 u profesionalnim programima, među njima 150 dugotrajno nezaposlenih žena. Posebnu vrijednost pridaju radu u ranjivim zajednicama, primjerice s mladima u napuljskim četvrtima, gdje je u suradnji s lokalnim udrugama i edukatorima suradnički kreirana kampanja s QR kodovima koju su osmislili polaznici.

Suradnja sa sveučilištima, poput Modene Reggia Emilije i Milano Bicocce, obuhvaća ugradnju obrazovnih sadržaja u nastavu iz podatkovne pismenosti i vizualnog novinarstva. Iako primjena iskustava na kurikularnoj razini još ne postoji, autonomija učitelja omogućuje široku primjenu u raznim predmetima i programima, a EU projekti služe kao poluga za daljnje kurikularno pozicioniranje.

Glavni izazov i dalje je širenje programa na nacionalnu razinu, osobito u obrazovanju, gdje treba osposobiti velik broj posrednika. Dataninja zato usmjerava budući razvoj AI asistencija temeljenih na otvorenim velikim jezičnim modelima za škole, uz napomenu da lokalna instalacija traži inženjersku podršku. AI asistenti bi polaznicima trebali olakšati svakodnevni rad u složenom digitalnom okruženju. Kroz stalno eksperimentiranje i suradnju s partnerima, organizacija gradi metodologiju koja može održivo rasti i sustavno širiti digitalnu pismenost diljem Italije.

6.2.3. Helliwood (Njemačka)

Helliwood Media and Education je nevladina organizacija iz Berlina koja već više od 25 godina provodi iznimno uspješnu medijsku edukaciju u neformalnim okruženjima učenja. Organizacija se fokusira na promicanje digitalne uključenosti i obrazovanja, ciljajući na mlade od šest godina naviše, kao i na odrasle, posebno učitelje, s ciljem premošćivanja jaza između formalnog školskog sustava i dinamičnog digitalnog svijeta.

Helliwoodova pedagoška filozofija počiva na stvaranju vidljivih rezultata i praktičnom iskustvu. Programi su oblikovani tako da polaznici usvajaju vještine 21. stoljeća, što uključuje kreativnost, kritičko razmišljanje, komunikaciju i suradnju u okruženju koje se razlikuje od tradicionalne škole. Učenje je nenametljivo i neformalno, osmišljeno kako bi djeci i mladima pomoglo otkriti vlastite sposobnosti i izgraditi samopouzdanje.

Naglasak je na proizvodu. Sudionici izrađuju opipljive artefakte, primjerice komični lik za videoigru, odjevni predmet s kodiranim logotipom ili interaktivni video, pa kući odlaze s konkretnim rezultatom i dodatnom motivacijom. Svaki korak prati refleksija o vlastitim stavovima i ponašanjima, osobito u kontekstu novih medija i umjetne inteligencije. Paralelno, Helliwood podržava digitalnu transformaciju škola kroz interaktivne, na rezultate usmjerene treninge za nastavnike koji potiču promjene u poučavanju i sustavno uvođenje medijskih i digitalnih tehnologija u nastavu.

Helliwood koristi raznolike formate, od četverosatnih radionica do projektnih tjedana i prazničnih programa, i pritom nastavu čini dostupnom kroz mobilne učionice u kontejnerima opremljene digitalnom tehnologijom, koje se postavljaju u školama ili na javnim mjestima, kako bi se nadoknadila manjkava infrastruktura u pojedinim njemačkim školama. Učenje obuhvaća robotiku, kodiranje, 3D printanje i sve češću primjenu umjetne inteligencije.

Umjetna inteligencija koristi se kao partner, trener ili asistent u procesu učenja, a za rad s tim alatima razvijeno je zaštićeno okruženje koje štiti podatke i omogućuje učiteljima praktičnu primjenu u nastavi. Helliwood ima vlastiti filmski tim i *green screen* studio za produkciju edukativnih videozapisa, od materijala za odrasle s poteškoćama do sadržaja za digitalnu transformaciju škola i videoprijenosa s mladima. Eksperimentira se i s avatarima u videozapisima kako bi se povećala količina vizualnog sadržaja za učenje.

Helliwood djeluje na širokom spektru ciljnih skupina, od djece i mladih do odraslih s posebnim potrebama i svima pristupa kroz konkretne, kreativne projekte. Djeca i mladi razvijaju vještine 21. stoljeća izrađujući odjeću s kodiranim logotipom, osmišljavajući videoigre i stvarajući stripove, dok učitelji i drugi odrasli dobivaju praktične alate i motivaciju za provedbu digitalne transformacije u školama. Za ranjive skupine Helliwood producira interaktivne edukativne videozapise koji pomažu u snalaženju u svakodnevnim formalnim postupcima, poput zdravstvenog osiguranja ili birokratskih procedura.

Pristup je izrazito proaktivan prema novim tehnologijama, osobito umjetnoj inteligenciji, koju su u edukativne programe počeli uvoditi mnogo prije njezine široke dostupnosti. Organizacija inzistira na kritičkom promišljanju rezultata koje isporučuje umjetna inteligencija i na učenju kvalitetne komunikacije s umjetnom inteligencijom kao partnerom u učenju i radu.

Iako Helliwood redovito provodi interne provjere kvalitete i prati broj sudionika te ima oko četrdeset zaposlenih, priznaje da sustavna statistika dugoročnog utjecaja na stavove i

ponašanja još nije u potpunosti razvijena. Ipak, stalni fokus na praktičnu primjenu i stvaranje opipljivih artefakata osigurava jasne i mjerljive ishode učenja.

7. Rasprava

Ovo poglavlje tumači nalaze dobivene intervjuima tako što ih se povezuje s postavljenim istraživačkim pitanjima i smješta u širi teorijski kontekst razvoja medijske pismenosti. U raspravi se rezultati interpretiraju kroz odabrane referentne okvire DigComp 3.0 i DISCourse, pri čemu se ističu podudarnosti i odstupanja od teoretskih okvira. Na kraju se navode ograničenja ovog i prijedlozi za buduća istraživanja.

DigComp se u ovom radu koristi kao referentni kompetencijski okvir jer je razvijan tijekom više godina i više iteracija, u nizu verzija koje su postupno proširivale i precizirale što znači biti digitalno kompetentan građanin. Razvoj okvira proteže se od prvog izdanja iz 2013. do najnovije verzije objavljene krajem 2025., a temelji se na kumulativnim istraživanjima Zajedničkog istraživačkog centra (Joint Research Centre) Europske unije.

Svaka nova verzija DigCompa nije samo novo izdanje. Ona je odgovor na promjene u digitalnom okruženju i na povratne informacije iz prakse, pa su se s vremenom jače isticali elementi poput medijske pismenosti i umjetne inteligencije. Zato DigComp funkcionira kao okvir koji se može operativno vezati uz ishode učenja i razine složenosti.

U ovom istraživanju DigComp 3.0 omogućuje mapiranje kvalitativnih uvida na usporedive kompetencijske domene i razine. Time se interpretacija manje oslanja na dojam, a više na zajedničke kriterije. Takav pristup olakšava usporedbu s postojećim kurikularnim rješenjima, ali i izradu preporuka koje imaju jasnu obrazovnu primjenu.

DISCourse se koristi kao teorijski okvir jer je nastajao kroz višegodišnja istraživanja Media Education Laba i oslanja se na dugotrajnu tradiciju empirijskih uvida u medijsko obrazovanje. Nije riječ o apstraktnoj shemi. Model se gradio i dorađivao kroz praksu poučavanja i istraživanja o tome kako poruke nastaju, kako se značenja konstruiraju i kako publike tumače sadržaje u različitim kontekstima.

DISCourse pomaže jer uvodi jezik za ono što se u intervjuima stalno vraća. Tko je autor i kome se obraća. Kako tehnike i narativi proizvode uvjerljivost. Što se u poruci naglašava, a što izostavlja. I kako se vjerodostojnost procjenjuje u okruženju u kojem se format, autoritet i autentičnost mogu lako simulirati.

Zato ova dva okvira zajedno čine smislen par. DigComp daje kompetencijsku kartu i razine ishoda. DISCourse objašnjava komunikacijske mehanizme i društveni kontekst u kojem se

te kompetencije stvarno koriste. Oboje su rezultat višegodišnjeg razvoja, što im daje težinu pri interpretaciji nalaza i smanjuje rizik da rasprava ostane na razini pojedinačnih dojmova ili izoliranih primjera.

7.1. Nalazi istraživanja i DigComp 3.0

Analiza intervjua pokazuje da se nalazi istraživanja u velikoj mjeri mogu interpretirati kroz kompetencijski okvir DigComp 3.0 (Cosgrove i Cachia, 2025), osobito u prva tri područja koja se odnose na informacijsko pretraživanje, digitalnu komunikaciju i stvaranje sadržaja. DigComp 3.0 pritom služi kao deskriptivni referentni okvir koji ishode učenja razrađuje prema razinama autonomije, složenosti zadataka i odgovornosti, što omogućuje usporedbu sa srednjoškolskim i visokoškolskim obrazovanjem. U nastavku se nalazi interpretacija nalaza istraživanja kroz prizmu srednjih i naprednih ishoda učenja u tim područjima, uz isticanje podudarnosti i ograničenja tog okvira u odnosu na obrazovnu praksu.

7.1.1. Pretraživanje, vrednovanje i upravljanje informacijama

Sugovornici se u velikoj mjeri slažu da je sposobnost samostalnog pronalaženja, vrednovanja i organiziranja informacija među najslabije razvijenim kompetencijama u postojećem obrazovnom sustavu. Taj se uvid podudara s prvim kompetencijskim područjem DigComp 3.0, koje informacijsko pretraživanje i kritičku procjenu sadržaja postavlja kao temelj digitalne pismenosti i preduvjet razvoja ostalih kompetencija. Na srednjoj razini DigComp naglašava sposobnost prevođenja informacijske potrebe u učinkovite upite, razlikovanja relevantnih od nerelevantnih rezultata te primjenu osnovnih strategija filtriranja i dorade pretrage. Intervjui pritom pokazuju da se te vještine rijetko razvijaju spontano, iako se u praksi često pretpostavljaju.

Sugovornici ističu da se srednja razina informacijske pismenosti razvija tek kada je ugrađena u projektne i analitičke zadatke. U takvom kontekstu učenici uče uspoređivati više izvora, razlikovati činjenice od interpretacija te prepoznavati interese i kontekste koji stoje iza pojedinih informacija. Posebno se naglašava razumijevanje algoritamske personalizacije, komercijalnih motiva i uredničkih odluka koje oblikuju digitalni informacijski prostor. Bez tog uvida sadržaji se lako doživljavaju kao neutralni prikazi stvarnosti, što slabi kritičko prosuđivanje i povećava osjetljivost na manipulativne tehnike.

Na naprednoj razini DigCompa 3.0 očekuje se veća autonomija i refleksivnost, kombiniranje različitih alata i strategija, temeljita procjena pouzdanosti i točnosti informacija te sposobnost potpore drugima u razvoju kompetencija. Sugovornici napominju da se takva razina često podrazumijeva u visokoškolskom obrazovanju, no studenti u praksi nerijetko ostaju na funkcionalnom pretraživanju. Mogu pronaći izvore, ali teže objašnjavaju zašto su ih odabrali, koje su kriterije primijenili i kako su razriješili proturječne informacije.

Upravljanje informacijama pritom se prepoznaje kao važan, ali nedovoljno sustavno razvijan element ovog područja. Kada su učenici i studenti obvezni dokumentirati izvore, bilježiti odluke, obrazlagati hijerarhiju informacija i reflektirati vlastite pristranosti, jačaju ishodi poput samoregulacije učenja, odgovornog korištenja informacija i argumentiranog zaključivanja. Time se potvrđuje da informacijska pismenost nije puka tehnika, nego složen proces koji traži vrijeme, jasne kriterije i dosljednu metodičku podršku u nastavnoj praksi.

7.1.2. Komunikacija i suradnja

Nalazi istraživanja jasno potvrđuju važnost drugog kompetencijskog područja DigCompa 3.0, u kojem se digitalna komunikacija i suradnja postavljaju kao temelj aktivnog sudjelovanja u digitalnom društvu. Sugovornici medijsku pismenost pritom ne svode na individualnu vještinu. Vide je kao društvenu praksu koja nastaje kroz interakciju, dogovaranje i zajedničko stvaranje sadržaja.

Na srednjoj razini DigComp predviđa ishod prema kojem učenici trebaju osmišljavati i upravljati jednostavnim suradničkim zadacima uz pomoć digitalnih alata. Intervjui, međutim, pokazuju da učenici alate često koriste rutinski, bez jasnog razumijevanja suradničkog procesa i podjele odgovornosti. Suradnja tada ostaje površna. Digitalni alati služe ponajviše za razmjenu poruka i datoteka, dok se zajedničko odlučivanje i koordinacija događaju minimalno ili nevidljivo.

Kada su zadaci oblikovani kao timski projekti s jasno definiranim ciljevima, rokovima i ulogama, dinamika se bitno mijenja. Učenici postupno razvijaju sposobnosti koordinacije, dogovaranja i prilagodbe komunikacije različitim sugovornicima, a pritom počinju razumijevati da digitalna komunikacija nije samo „slanje poruka”, nego proces koji treba planirati, voditi i evaluirati. To je ključni pomak. Upravo se u toj točki ishodi srednje razine DigCompa ostvaruju u punijem smislu, jer komunikacija postaje jasnija, odgovornija i usmjerena zajedničkom cilju.

Na naprednoj razini DigComp 3.0 naglasak stavlja na vođenje suradnje u digitalnom okruženju. Sugovornici ovu razinu povezuju s preuzimanjem moderatorskih i mentorskih uloga unutar projekata, pri čemu studenti više ne sudjeluju samo u komunikaciji, nego su odgovorni za njezin tijek, kvalitetu i ishod. Uključuje se moderiranje rasprava. Uključuje se i rješavanje nesuglasica, kao i donošenje odluka koje imaju posljedice za cijelu skupinu.

Posebno se naglašava važnost rada s realnom publikom jer stvarni doseg komunikacije izvan učionice pojačava svijest o tonu, kontekstu i dugoročnim učincima digitalnih poruka. Tada se digitalna komunikacija pomiče s razine tehničke vještine prema razini društvene i građanske odgovornosti. Nalazi se time prirodno nadovezuju na DigCompovu logiku naprednih razina kroz veću autonomiju, preuzimanje odgovornosti i vodstvo u složenijim komunikacijskim situacijama.

7.1.3. Stvaranje digitalnih sadržaja

Treće kompetencijsko područje DigCompa 3.0 snažno se podudara s nalazima istraživanja, osobito u shvaćanju stvaranja digitalnih sadržaja kao integrativne kompetencije. Sugovornici gotovo jednoglasno ističu da se medijska pismenost najdublje razvija kroz produkciju sadržaja. Taj proces u praksi spaja pretraživanje informacija, komunikaciju, kritičko mišljenje i etičku prosudbu, pa učenici i studenti ne uče samo što je sadržaj, nego i kako nastaje te zašto djeluje.

Na srednjoj razini DigComp 3.0 kao ishod učenja navodi sposobnost korištenja različitih alata za stvaranje i uređivanje digitalnog sadržaja u obliku teksta, slike, videa i zvuka. Nalazi intervjua potvrđuju da se taj ishod najčešće ostvaruje kroz kratke i strukturirane projektne zadatke, u kojima su jasni koraci rada i kriteriji uspješnosti. Sugovornici pritom naglašavaju da se razvoj ove razine ne smije svesti na tehničko ovladavanje alatima, nego mora uključiti razumijevanje osnovnih elemenata medijskog jezika, poput kompozicije, ritma, zvuka, tipografije i naracije. Kada to razumijevanje postoji, učenici lakše uočavaju kako se oblikuje značenje i kako kreativne odluke mijenjaju percepciju poruke.

Na naprednoj razini DigComp 3.0 opisuje stvaranje i uređivanje složenih ili specijaliziranih sadržaja prilagođenih komunikacijskim ciljevima i ciljanoj publici. Razina se definira većom autonomijom, većom složenošću zadataka i većom odgovornošću za učinak poruke, bez propisivanja jedinstvenog puta kako do toga doći. U praksi nalazi istraživanja upućuju na to da se takvi ishodi najčešće postižu zadacima koji traže argumentiranje kreativnih odluka,

svjesno oblikovanje informativnog i emocionalnog učinka te refleksiju o etičkim implikacijama sadržaja. Tehnika je pritom nužna, ali nije dovoljna. Ključna razlika je u razini promišljenosti i odgovornosti u procesu stvaranja, a razumijevanje medijskog jezika pokazuje se kao most između srednje i napredne razine.

7.1.4. Ograničenja DigCompa 3.0

Iako se nalazi istraživanja u velikoj mjeri podudaraju s kompetencijskim područjima i razinama DigCompa 3.0, analiza intervjua ukazuje i na određene nepodudarnosti koje upućuju na ograničenja tog okvira u odnosu na stvarnu obrazovnu praksu. Ta ograničenja ne umanjuju vrijednost DigCompa kao referentnog okvira, ali otvaraju prostor za njegovu kritičku interpretaciju i kontekstualnu nadogradnju.

DigComp 3.0 ishode učenja opisuje primarno kroz kognitivne, operativne i etičke aspekte kompetencija, dok emocionalni učinci poruka ostaju implicitni. Nasuprot tome, sugovornici u intervjuima dosljedno naglašavaju da emocije imaju ključnu ulogu u privlačenju pozornosti, oblikovanju razumijevanja i dugoročnom utjecaju medijskih sadržaja. Prema njihovim iskustvima, bez razumijevanja emocionalnog učinka poruke nije moguće ni učinkovito kritičko vrednovanje ni odgovorno stvaranje sadržaja, što upućuje na potrebu šireg shvaćanja medijske pismenosti.

DigComp razdvaja analizu informacija i stvaranje sadržaja u zasebna kompetencijska područja, ali ne naglašava dovoljno njihovu međusobnu uvjetovanost koju su sugovornici u intervjuima jasno isticali. Nalazi istraživanja upućuju na to da se dubina učenja bitno mijenja kada se analiza postojećih sadržaja poveže s iskustvom njihove produkcije, jer upravo stvaranje sadržaja produbljuje razumijevanje medijskog jezika i manipulativnih tehnika. DigComp precizno opisuje ishode po područjima, ali slabije objašnjava sinergijske učinke koji nastaju kada se kompetencije razvijaju integrirano, a ne odvojeno.

DigComp ishode formulira ponajprije na razini individualnih kompetencija, čak i u području suradnje, dok sugovornici medijsku pismenost opisuju kao suradničku praksu. Razvoj odgovornosti, kritičkog mišljenja i etičke prosudbe, najčešće se odvija kroz timski rad, zajedničko donošenje odluka i javnu prezentaciju rezultata.

DigComp 3.0 ne uzima u obzir pedagoške i strukturne uvjete provedbe, poput vremenskih ograničenja, veličine razreda ili administrativnog opterećenja nastavnika. Intervjui jasno pokazuju da su ritam rada, iterativni projektni ciklusi i redovita povratna informacija

presudni za ostvarenje opisanih ishoda. Ta razlika upućuje na potrebu povezivanja kompetencijskog okvira s didaktičkim i organizacijskim rješenjima kako bi se osigurala njegova kurikularna primjena u formalnom obrazovanju.

7.2. Nalazi istraživanja i DISCourse

DISCourse polazi od pitanja tko proizvodi poruke, kome su namijenjene, kako se konstruira značenje te kako poruke oblikuju prikaze zbilje i procjene vjerodostojnosti. Dok se pojam sustava primarno odnosi na političke i ekonomske uvjete proizvodnje i distribucije sadržaja, intervjui snažno ističu i uvjete provedbe u formalnom obrazovanju. Interpretacija je organizirana kroz tri DISCourse cjeline u kojima se istraživačka pitanja povezuju s ključnim uvidima iz intervjua, uz naglasak na podudarnost s okvirom i na nalaze koji upućuju na didaktičko-organizacijske preduvjete provedbe.

7.2.1. Autori i publike

Ovaj dio DISCourse modela usmjeren je na svrhu medijske poruke, publike kojima je namijenjena, ulogu konteksta u interpretaciji te političke i ekonomske uvjete koji oblikuju proizvodnju i vidljivost poruka.

Razumijevanje svrhe poruke ključno je za interpretaciju medijskih sadržaja jer pomaže prepoznati namjere autora i strategije uvjeravanja, emocionalnog angažiranja ili manipulacije. Ista je dimenzija jednako važna u stvaranju vlastitih poruka, jer jasno definirana svrha usmjerava ton, narativ, selekciju činjenica i način oblikovanja poruke za ciljanu publiku, čime se povećava jasnoća, učinak i odgovornost komunikacije.

Sugovornici u intervjuiima ističu da se medijska pismenost prečesto svodi na provjeru činjenica, dok se zanemaruje pitanje zašto je poruka nastala i kome je namijenjena. Takvo sužavanje otežava prepoznavanje sadržaja optimiziranih za pozornost i emocionalnu reakciju. Ujedno naglašavaju da pri stvaranju sadržaja učenici i studenti moraju definirati svrhu komunikacije i dosljedno je provesti kroz kreativne odluke.

Stavljanje sadržaja u kulturni kontekst ljudi, vremena i prostora olakšava razumijevanje jer otkriva vrijednosti, norme i okolnosti koje su oblikovale izbor tema, jezika i simbolike. Time se objašnjava i zašto ista poruka različitim publikama može značiti različite stvari. U stvaranju poruka, poznavanje kulturnog okvira ciljane publike usmjerava izbor tona, referenci i narativa te smanjuje rizik pogrešne interpretacije.

Nalazi intervjua upućuju na to da učenici i studenti često imaju poteškoće u interpretaciji zato što zanemaruju društveni kontekst izvora i publike, pa se oslanjaju na brze emocionalne prosudbe. Sugovornici zato ističu vrijednost projektnih zadataka u stvarnim situacijama, jer takav rad zahtijeva kontekstualno razumijevanje i oblikovanje relevantne poruke. Naglašava se i da interpretacija nije samo pitanje znanja, nego i iskustva publike, pa identitetski okviri mogu bitno utjecati na značenje koje poruka proizvodi.

Politički i ekonomski sustavi, kroz regulaciju, vlasništvo i ekonomiju pozornosti, utječu na to koje se poruke isplati stvarati i koje će postati vidljive. U umreženom društvu publika je istodobno i kreator sadržaja, pa dijeljenjem i komentarima aktivno oblikuje narative i poticaje koji održavaju taj sustav.

Sugovornici upozoravaju na to da medijska pismenost mora uključiti razumijevanje ekonomije pozornosti jer ona objašnjava zašto se određeni sadržaji sustavno proizvode i postaju dominantni. Budući da publika sudjeluje i u stvaranju i u širenju poruka, naglašavaju potrebu učenja odgovornog stvaralaštva kroz projektne zadatke, jasne kriterije i refleksiju o učincima vlastite komunikacije.

7.2.2. Poruke i značenja

Ovaj se dio DISCourse modela bavi produkcijskim tehnikama, formama i sadržajima koji prenose značenje, vrijednosti i ideologiju te učincima koji medijske poruke imaju na vjerovanje, stavove i ponašanje.

Poznavanje produkcijskih tehnika presudno je i za interpretaciju i za kreiranje simboličkih poruka jer omogućuje razumijevanje kako se značenje proizvodi kroz svjetlo, kadar, montažu, zvuk, ritam i dizajn, pa se poruka ne čita samo kao sadržaj nego kao konstrukcija. To uključuje poznavanje karakteristika žanra te svjestan odabir narativnih i audiovizualnih formi u pripovijedanju, čime se kreativne ideje prevode u koherentne poruke.

Sugovornici u intervjuima ističu da bez poznavanja osnova medijskog jezika interpretacija ostaje površna. Učenici i studenti tada teško interpretiraju poruke jer ne prepoznaju kako kreativni postupci oblikuju značenje. Naglašavaju da se kroz stvaranje sadržaja najbrže razvija medijska pismenost zato što produkcija zahtijeva svjestan odabir žanra i formata te argumentiranje kreativnih odluka u odnosu na publiku i željeni učinak. Kada stvaraju, učenici donose kreativne odluke i time postaju svjesni kako se oblikuje značenje.

Kreativni izbori uvijek određuju što je važno, a što sporedno, pa time prenose autorove vrijednosti i pristranosti čak i kada autor nastoji biti neutralan. Objektivnost je neostvariva namjera jer svaka komunikacija nužno uključuje selekciju i oblikovanje, a već sam odabir što će se uključiti, naglasiti ili izostaviti uvodi perspektivu i vrijednosni okvir. Poruka zato ostaje interpretacija stvarnosti, pa se pristranost ne može u potpunosti ukloniti, nego se njome može samo svjesno upravljati. Emocionalne poruke mogu proizvesti kratkotrajan i površan učinak, ali mogu potaknuti i duboke promjene koje oblikuju stavove i ponašanje.

Sugovornici u intervjuima naglašavaju da emocionalno snažne poruke često zaobilaze analitičku prosudbu, stoga publika lako prihvaća poruke kao relevantne i istinite. Zato ističu da medijska pismenost mora uključiti prepoznavanje emocionalnih okidača i načina na koji se njima usmjerava interpretacija. Naglašavaju važnost refleksije o odgovornosti i učincima vlastitih poruka kroz stvarne projektne zadatke u kojima je i publika stvarna.

7.2.3. Prikazi i zbilja

DISCourse naglašava kako poruke ne prikazuju stvarnost, nego daju prikaz stvarnosti. Time se upućuje na važnost razumijevanja razlike između semantičkih simbola i onoga što ti simboli predstavljaju. Budući da stvarnost često doživljavamo preko medijskih poruka bez osobnog iskustva, takvo je razumijevanje presudno u interpretaciji medijskih poruka.

Sugovornici u intervjuima ističu da učenici i studenti često ne uočavaju da medijske poruke nužno reduciraju stvarnost na ograničen izbor narativnih elemenata, perspektiva i interpretacija, pa taj skraćeni prikaz doživljavaju kao cjelinu. Zato naglašavaju da medijska pismenost mora uključiti učenje prepoznavanja što je izostavljeno, kako je okvir postavljen i koje se značenje proizvodi tom redukcijom, osobito kada osobno iskustvo izostaje pa prikaz postaje glavna zamjena za zbilju.

Stereotipi mogu biti štetni jer pojednostavljaju složenu zbilju, učvršćuju predrasude i iskrivljuju način na koji publika razumije ljude i događaje. Razumijevanje stereotipa ujedno pomaže u prepoznavanju njihove retoričke uloge u medijskim sadržajima. Istodobno se mogu koristiti kao kreativni alat kroz ironiju, obrat očekivanja ili dekonstrukciju kako bi se publiku potaknulo na kritičko promišljanje umjesto automatskog prihvatanja.

Sugovornici u intervjuima upozoravaju na to da stereotipni obrasci u medijskim porukama pojačavaju emocionalnu reakciju, zbog čega publika često prihvaća pojednostavljene

prikaze bez provjere konteksta. Procjena informacija uključuje i prosudbu okvira, selekcije, izvora, autorskih izbora i signala vjerodostojnosti.

U praksi to znači da učenici trebaju učiti prepoznavati što je izostavljeno, tko dobiva glas, kojim se stereotipima poruka služi i kako se gradi dojam autentičnosti. Istodobno ističu da stvaranje sadržaja u projektnim zadacima omogućuje učenicima i studentima da osvijeste te obrasce i da ih kreativno izokrenu kako bi prikazali složenije perspektive.

DISCourse objašnjava da kredibilitet poruke često procjenjujemo kroz signale autentičnosti i autoriteta. Autentičnost se gradi kroz dojam neposrednosti i stvarnosti, znakove osobnog iskustva i transparentnosti te stilsku dosljednost koja sugerira da poruka nije inscenirana, iako se i takvi signali mogu namjerno konstruirati i imitirati. Autoritet se pritom gradi kroz društvene norme koje određuju što se u određenoj zajednici smatra vjerodostojnim pa publika često vjeruje autorima koji se uklapaju u te norme.

Sugovornici u intervjuima upozoravaju na to da generativna umjetna inteligencija može proizvoditi sadržaje koji su stilski uvjerljivi i retorički samopouzdana, pa kod učenika i studenata stvaraju dojam autoriteta i stručnosti, čak i kada nisu utemeljeni na provjerljivim izvorima. Zbog toga ističu potrebu za transparentnošću postupka korištenja umjetne inteligencije razvojem navika provjere i argumentiranja kako bi se autoritet i autentičnost razlikovali od njihove uvjerljive imitacije.

7.2.4. Ograničenja DISCourse modela

DISCourse odgovara na pitanje što treba učiti jer razlaže medijsku pismenost na razumijevanje autora i publike, konstrukcije značenja te odnosa prikaza i zbilje, uključujući kriterije vjerodostojnosti. Time pruža snažan analitički jezik za prepoznavanje svrhe poruke, produkcijskih tehnika, vrijednosnih okvira, učinaka i načina na koji se gradi autoritet i autentičnost. Model time jasno definira ključne dimenzije kritičkog razumijevanja medijskih poruka u kontekstu suvremenog društva i medijskog ekosustava.

Istodobno, DISCourse ne daje didaktičke preporuke o tome kako te dimenzije pretvoriti u nastavne postupke i iskustva učenja. Nalazi intervjua pokazuju da su za razvoj tih kompetencija presudni projektni zadaci, iteracije, povratna informacija i refleksija o učincima vlastitih poruka, kao i vrednovanje procesa kroz vidljiv trag rada. DISCourse može poslužiti kao kriterijski kompas, ali ne nudi alate poput rubrika, protokola, nastavnih scenarija i načina organizacije rada u učionici.

Model ne pruža ni institucionalni okvir koji bi omogućio razvoj medijske pismenosti u formalnom obrazovanju. Sugovornici u intervjuima ukazuju na to da provedba ovisi o kurikularnom sidrenju, vremenu, resursima i profesionalnom razvoju nastavnika, kao i o statusu predmeta i sustavu vrednovanja koji određuje što se u praksi smatra važnim. DISCourse može pomoći u argumentaciji zašto su određene kompetencije nužne, ali ne rješava pitanje odgovornosti, standarda i mehanizama koji bi te kompetencije učinili održivim dijelom obrazovnog sustava.

7.3. Ograničenja istraživanja

Nalazi ovog istraživanja ne mogu se statistički generalizirati jer se temelje na namjenskom uzorku i kvalitativnoj interpretaciji podataka, uz rizik društveno poželjnih odgovora i selektivnog sjećanja. U uzorku je vjerojatno prisutna pristranost prema uspješnijim akterima i primjerima dobre prakse, pa rezultati nude snažan uvid u mogućnosti i modele, ali ograničen uvid u prosječno stanje sustava.

Povezivanje nalaza s teorijskim i kompetencijskim okvirima povećalo je analitičku jasnoću i usporedivost, ali je istodobno moglo usmjeriti interpretaciju prema kategorijama okvira i time ograničiti alternativna čitanja. Brze promjene u medijskom i tehnološkom okruženju smanjuju vremensku valjanost pojedinih preporuka, a institucionalni čimbenici poput financiranja, kadrovskih politika i kurikularnih ograničenja nisu sustavno analizirani pa izvedivost predloženih mjera može varirati.

Dodatno ograničenje proizlazi iz prirode podataka temeljenih na izjavama sugovornika, pri čemu se uvidi odnose na percipirane izazove i procjene učinkovitosti, a ne na izravno mjerene ishode učenja. Budući da nisu prikupljeni komplementarni dokazi poput analize nastavnih priprema i materijala, uvida u studentske radove ili sustavne evaluacije provedbe, nije moguće pouzdano razlučiti u kojoj su mjeri opisani učinci posljedica konkretnih nastavnih metoda, a u kojoj mjeri kontekstualnih čimbenika poput kulture ustanove, raspoloživog vremena i motivacije sudionika.

Razlike između sektora, razina obrazovanja i disciplina dodatno otežavaju jednoznačno tumačenje jer se ista praksa može pokazati izvedivom i učinkovitom u jednom okruženju, a teško primjenjivom u drugom. Zbog toga nalaze treba čitati kao analitički uvid u obrasce i uvjete provedbe, uz oprez prema implicitnom prenamaglašavanju univerzalnosti zaključaka.

7.4. Prijedlozi za buduća istraživanja

Buduća istraživanja mogla bi najprije ispitati uporabu umjetne inteligencije u istraživačkoj fazi kreativnih projekata, u kojoj se prikupljaju i organiziraju informacije kao polazištu za ideaciju. Moglo bi se analizirati kako studenti koriste umjetnu inteligenciju za generiranje hipoteza, identificiranje izvora i strukturiranje problema te u kojoj mjeri takav pristup povećava rizik površnog oslanjanja na sažetke i gotove interpretacije. Poseban fokus mogao bi biti na tome potiče li upotreba umjetne inteligencije korištenje više izvora i perspektiva ili dodatno učvršćuje naviku biranja najlakše dostupnih informacija.

Drugi smjer istraživanja mogao bi se usmjeriti na uporabu umjetne inteligencije u pisanju scenarija i pripremi intervjua. Umjetna inteligencija može se koristiti kao alat za iteraciju pri razvoju narativne strukture i generiranje varijanti pitanja. Ovdje bi se moglo proučiti kako umjetna inteligencija utječe na kvalitetu jasnoću komunikacijskih ciljeva, etičnost i osjetljivost pitanja, kao i na sposobnost studenata da oblikuju argumente i anticipiraju protuargumente. Bilo bi korisno analizirati koje nastavne strategije potiču transparentnu i odgovornu upotrebu umjetne inteligencije.

Treći smjer istraživanja mogao bi obuhvatiti upotrebu umjetne inteligencije u kreiranju audiovizualnih sadržaja. Tu bi se moglo ispitati kako umjetna inteligencija utječe na kreativne odluke, tehničku kvalitetu te na razvoj medijskog jezika i razumijevanje manipulativnih tehnika u montaži. Poseban naglasak mogao bi biti na razlikovanju pedagoški korisne automatizacije koja oslobađa vrijeme za kreativnost od automatizacije koja zamjenjuje ključne faze učenja i smanjuje razvoj stvaralačkih vještina.

Bilo bi vrijedno provesti longitudinalno istraživanje koje bi pratilo učinke umjetne inteligencije, analitike učenja, kolaborativnih alata i projektnog učenja na kognitivne i afektivne ishode učenja tijekom duljeg razdoblja. Primjeren bi bio dizajn s najmanje trima mjerenjima i trogodišnjim praćenjem promjena, uz mogućnost nasumične raspodjele skupina ili eksperimentalni pristup ovisno o izvedivosti u školskom okruženju. Moglo bi se mjeriti i u kojoj mjeri zajednički praktikumi smanjuju razlike među školama te kako javna prezentacija i rad sa stvarnom publikom utječu na kvalitetu studentskih radova.

8. Smjernice razvoja medijske pismenosti

Ovaj rad ne završava interpretacijom rezultata kvalitativnog istraživanja, nego ih koristi kao temelj za formuliranje smjernica namijenjenih kreatorima javnih politika u formalnom obrazovanju. Cilj završnog poglavlja jest prevesti empirijske uvide i teorijske okvire u preporuke koje su primjenjive u kurikularnom planiranju i strateškom razvoju medijske pismenosti u formalnom obrazovanju, uz jasno razlikovanje razina i konteksta učenja.

Iste aktivnosti medijske pismenosti lako se prenose između srednje škole i sveučilišta jer dijele zajednički ciklus istraživanja, analize, stvaranja, javne prezentacije i povratne informacije. Ključna razlika nije u vrsti aktivnosti, nego u kognitivnom zahtjevu, složenosti zadataka i razini autonomije, što DigComp koristi kao osnovu za opis razina kompetencija. Na srednjoškolskoj razini (*intermediate*) naglasak je na samostalnoj izvedbi dobro definiranih zadataka i rješavanju dobro definiranih problema, uz jasne kriterije i strukturiranu podršku. Na sveučilišnoj razini (*advanced*) očekuje se sposobnost procjene i primjene rješenja na raznolike i složene zadatke, prilagodba različitim kontekstima te, prema potrebi, vođenje drugih ili preuzimanje uloge mentora u timu.

UNESCO-ovi globalni standardi postavljaju medijsku i informacijsku pismenost kao sveobuhvatan skup kompetencija primjenjiv u formalnom obrazovanju od sekundarne do tercijarne razine, uz snažan naglasak na iskustveno učenje i aktivno stvaralaštvo, a ne samo analizu sadržaja. U srednjoj bi školi naglasak trebao biti na vođenju nastavnika, kraćim iteracijama i učvršćivanju temeljnih postupaka (istraži–provjeri–oblikuj–objavi), dok su na sveučilištu mogući složeniji istraživačko-produkcijski projekti s većom slobodom formata, samostalnim planiranjem, većom odgovornošću za etičke i metodološke odluke te refleksijom o učinku poruke na publiku i društveni kontekst.

8.1. Razvoj medijske pismenosti u srednjem obrazovanju

Medijska pismenost bi u srednjoškolskom obrazovanju mogla biti zajednički nazivnik različitih predmeta koji svaku vrstu programa vodi prema razumijevanju i komuniciranju o svijetu u kojem živimo. Takvo se pozicioniranje dobro uklapa u europske smjernice koje naglašavaju razvoj digitalnih kompetencija, kritičkog mišljenja i odgovorne komunikacije kao preduvjete aktivnog građanstva i cjeloživotnog učenja.

U općim gimnazijama medijska pismenost može povezati predmete u cjelinu kroz istraživanje, participativno stvaralaštvo, argumentiranu raspravu i javnu prezentaciju rezultata. Time učenici uče kako se znanje pretvara u razumljiv javni iskaz i kako se argumenti grade na provjerljivim izvorima, što je posebno važno u okruženju informacijskog preopterećenja i dezinformacija, koje se ističe i u europskim politikama digitalnog desetljeća.

U strukovnim programima različitih profila medijska pismenost može pretvoriti teoriju u praksu kroz projektne zadatke u kojima učenici planiraju, dokumentiraju i komuniciraju o proizvodima i uslugama uz etičnu upotrebu digitalnih alata. Takav je pristup usklađen s logikom ishoda učenja i zapošljivosti, jer komunikacija o radu, procesima i kvaliteti postaje sastavni dio profesionalne kompetencije.

U jezičnim gimnazijama medijska pismenost može produbiti čitanje između redaka i razumijevanje retoričkih strategija koje oblikuju javno mnijenje, kao i jačati uvjerljivost pisanja i govorenja za različite publike. U umjetničkim školama može spojiti kreativni izraz s odgovornim autorstvom i svjesnim izborom tehnika koje mijenjaju značenje poruke, uz refleksiju o učinku autorskog djela na publiku i društveni kontekst.

Programi uključuju iskustveno učenje, vidljiv trag kreativnog procesa i javni nastupi koji potiču kritičko mišljenje, suradnju i odgovornost. Ovakva kombinacija analize i stvaranja sadržaja dobro se nadovezuje na europske i UNESCO-ove pristupe medijskoj i informacijskoj pismenosti koji naglašavaju da se kompetencije najbolje razvijaju kroz aktivnu praksu.

U tom kontekstu komunikacijske vještine nisu dodatak medijskoj pismenosti, nego njezin sastavni dio već u srednjoj školi. Medijska pismenost ne uključuje samo razumijevanje medijskih sadržaja, nego i sposobnost da učenici vlastite zaključke, stavove i rješenja izraze jasno, argumentirano i primjereno publici, uz svijest o odgovornosti javne komunikacije.

Takav je naglasak kompatibilan i s nacionalnim kurikularnim okvirom u Hrvatskoj, osobito s kurikulumom za međupredmetnu temu Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije te s kurikulumima koji naglašavaju komunikaciju, kritičko mišljenje i osobni i socijalni razvoj kao ishode koji se grade kroz sve predmete, a ne samo unutar jednog nastavnog područja. U tom smislu medijska pismenost može biti kompetencija koja integrira istraživanje, argumentaciju i javno izražavanje.

Uvrštavanjem medijske pismenosti u maturalni ispit iz Hrvatskog jezika dodatno bi se operacionalizirale i europske i nacionalne strateške intencije o jačanju čitanja s razumijevanjem, kritičke interpretacije i kreativnog izražavanja. Time bi se vrednovala vještine razlikovanja činjenica od mišljenja te argumentirana analiza multimodalnih tekstova koji povezuju vizualne i lingvističke načine komunikacije. Nastavnici i škole dobili bi jasnije standarde i materijale, a učenici pravedniji i transparentniji okvir za razvoj odgovorne komunikacije u fizičkom i digitalnom okruženju.

8.2. Razvoj medijske pismenosti u visokom obrazovanju

Medijska pismenost u visokom obrazovanju nije ukrasni dodatak, nego potencijalni temelj različitih studija. U inženjerstvu i informatici može pomoći objašnjavanju utjecaja podataka i algoritama. U zdravstvu može pružiti jezik koji pacijente informira bez zastrašivanja. U pravu i javnim politikama medijska pismenost može osnažiti sposobnost kritičke procjene argumenata i prepoznavanje pristranosti te facilitirati dijalog utemeljen na činjenicama.

U ekonomiji i menadžmentu može osigurati korištenje odgovornih metrika i izgradnju povjerenja. U društvenim znanostima i humanistici može sjediniti istraživanje s modernim formatima komunikacije sa zajednicom, a u umjetnosti i dizajnu spojiti formu i sadržaj uz odgovorno autorstvo. Prirodnim znanostima omogućuje jasno prikazivanje uzroka i posljedica, a na učiteljskim studijima vidljivost dobrih nastavničkih praksi.

QF EHEA, kvalifikacijski okvir Europskog prostora visokog obrazovanja, razlikuje razine studija prema ishodima učenja (European Commission, 2018). U tom okviru deskriptori služe kao zajednički jezik očekivanja i napredovanja kroz cikluse. Posebno su relevantne komunikacijske vještine jer daju kriterije za to kako se znanje pretvara u javno razumljivu poruku, kako se argumentira i kako se uvažavaju ograničenja i etičke implikacije.

Na prvoj razini naglasak je na jasnom i strukturiranom prenošenju informacija, problema i rješenja različitim publikama. Na drugoj razini očekuje se refleksivna komunikacija koja integrira više perspektiva, obrazlaže izbore i omogućuje dijalog u uvjetima neslaganja i informacijske nesigurnosti. Time se komunikacijske vještine mogu koristiti kao mjerljiv indikator medijske pismenosti u visokom obrazovanju jer pokazuju može li student kritičko razumijevanje medija pretvoriti u odgovorno javno djelovanje, a ne zadržati ga na razini privatne analize.

Projektno se učenje može organizirati kao produkcija s jasno definiranim ulogama i iterativnim ciklusima planiranja, izvedbe, provjere i unaprjeđenja, što studente izravno osposobljava za poslove u kreativnim i kulturnim industrijama. Interdisciplinarni timovi mogu povezati novinarstvo, audiovizualne komunikacije, dizajn, informatiku i menadžment te kroz kratke sprintove uvježbavati koordinaciju, budžetiranje, upravljanje rizicima, rad s dionicima i etičko-pravnu usklađenost (European Commission, 2023). Takvi su ishodi mjerljivi, a medijski artefakti ulaze u osobni portfelj radova, čime se povećava zapošljivost po završetku studija.

Zaključak

Ključni problem formalnog obrazovanja je kako trajno angažirati učenike i studente i dati smisao onome što uče. Tradicionalna nastava često ne uspijeva privući njihov interes jer joj nedostaju praktične primjene. Takav izostanak angažmana dovodi do niže motivacije, pasivnog sudjelovanja i slabijih obrazovnih ishoda.

Projektnim učenjem nadilazi se industrijski model temeljen na standardizaciji i reprodukciji znanja. Umjesto učenja za test, učenici i studenti rješavaju autentične probleme s jasnom svrhom i korisnicima. Nastavnik je mentor koji postavlja kriterije i daje pravodobnu povratnu informaciju, a vrednovanje prati i proces i proizvod.

Ako razvoj medijske pismenosti zanemari mentalne prečace kojima se mozak brani od kognitivnog preopterećenja informacijama, ostaje naivno racionalistički i upitno učinkovit. Heuristike skraćuju prosuđivanje, ali istodobno pojačavaju vjerovanje u jednostavne, emocionalno nabijene narative koji se često hrane stereotipima i predrasudama.

Ovim se radom pokazuje da se medijska pismenost najbrže razvija kroz autentične zadatke u kojima polaznici ostavljaju vidljiv trag procesa i javno predstavljaju rezultate. Uspostava kraćih i češćih projektnih ciklusa povezuje analitičke alate istraživanja s promišljenim stvaralačkim odlukama koje usporavaju prosudbu i smanjuju utjecaj intuitivnih prečaca.

Medijsko projektno učenje nosi rizike neuspješne realizacije produkcijskih planova. Ti neuspjesi postaju, međutim, vrijedan materijal za učenje kada se sustavno analiziraju. Refleksija uključuje mapiranje uzroka, procjenu donesenih odluka i plan poboljšanja za sljedeći ciklus. Tako se rizik pretvara u pedagošku vrijednost i jača metakogniciju.

Kvalitetu medijskog stvaralaštva ne stvara skupa oprema, nego jasna ideja, razvijene vještine i promišljeno vođen proces učenja. Nabavu opreme treba planirati tek kad je dokazana potreba te osigurani ljudi i standardi upotrebe. Ključna je sustavna edukacija nastavnika kako bi opremu znali pametno koristiti i voditi učenike i studente do smislenih ishoda.

Za održiv suživot ljudi i strojeva presudne će biti fuzijske vještine inteligentnog propitivanja, integracije prosudbe i uzajamnog učenja. Pritom će se, kroz učenje iz uspjeha i neuspjeha, umjetna inteligencija postupno osposobljavati za sve složenije zadatke u kojima bi ključnu ulogu i moć odlučivanja trebao zadržati čovjek vođen etičkim principima.

Razumijevanje kreativnih komunikacija smisleno je ugraditi u razvoj medijske pismenosti jer suvremeni medijski utjecaj rijetko počiva na činjenicama, a često na oblikovanju doživljaja. Poruke postaju uvjerljive kroz narativ, ritam, vizualne kodove i emocionalne okidače. Bez uvida u te mehanizme, analiza sadržaja ostaje površna i svodi se na provjeru točnosti, dok stvarni razlozi širenja i prihvatanja poruka ostaju neobjašnjeni.

Kreativne komunikacije nude alate za dekonstrukciju uvjerljivosti. One pomažu prepoznati kako se gradi povjerenje, zašto neki sadržaji djeluju autentično i zašto se lako pamte. Time se medijska pismenost pomiče s pitanja je li nešto istinito na pitanje kako je konstruirano i što se želi postići. To je osobito važno u dobu platformi i algoritamske distribucije, kada vidljivost ne ovisi toliko o kvaliteti informacije, koliko o privlačenju pozornosti.

Uvođenje kreativnih komunikacija nije suprotno kritičkom mišljenju, nego ga produbljuje. Kada učenici i studenti razumiju kako nastaje dobra reklama, viralni video ili uvjerljiva politička poruka, lakše uočavaju manipulativne strategije i mogu usporiti intuiciju. Uče razlikovati sadržaj od forme. Uče i vlastitu ranjivost na emocionalne prečace, jer im postaje jasno da su upravo oni često predmet dizajna medijskih poruka.

Kreativna produkcija dodatno pojačava taj učinak jer pretvara apstraktne pojmove u iskustvo. U trenutku kada polaznik mora sam izabrati kadar, ton, naslov ili rez, postaje svjestan da je svaka odluka važna. Tada se kritička analiza može početi doživljavati kao građanska odgovornost.

Umjetna inteligencija može generirati vizualno i retorički impresivne sadržaje, ali bez ljudske prosudbe lako ponavlja stereotipe, predrasude i agresivne obrasce komunikacije. Razumijevanje kreativnih komunikacija pomaže studentima uočavanje, procjenjivanje i izbjegavanje takvih mehanizama, osobito onda kada moćna tehnologija nudi atraktivnu formu kao zamjenu za smisleni sadržaj.

Literatura

- Aguilera, D., Ortiz-Revilla, J., 2021. STEM vs. STEAM Education and Student Creativity: A Systematic Literature Review. *Educ. Sci.* 11, 331. <https://doi.org/10.3390/educsci11070331>
- Ambler, F., 2018. *The story of the Bauhaus: the art and design school that changed everything.* Ilex, London.
- Angelovski, L., Ilić, B.Ć., Karina, H.D., Doolan, K., Grozdanov, Z., Jokić, B., Šimleša, D., Zelič, N., 2021. Škola i zajednica - Prijedlog kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u srednjoj školi.
- Aristotle, 2013. *Rhetoric.* Start Publishing LLC, Lanham.
- Arun, A., Chhatani, S., An, J., Kumaraguru, P., 2024. X-posing Free Speech: Examining the Impact of Moderation Relaxation on Online Social Networks, in: *Proceedings of the 8th Workshop on Online Abuse and Harms (WOAH 2024).* Presented at the *Proceedings of the 8th Workshop on Online Abuse and Harms (WOAH 2024)*, Association for Computational Linguistics, Mexico City, Mexico, pp. 201–211. <https://doi.org/10.18653/v1/2024.woah-1.15>
- Bansal, P., 2024. Prompt Engineering Importance and Applicability with Generative AI. *J. Comput. Commun.* 12, 14–23. <https://doi.org/10.4236/jcc.2024.1210002>
- Berger, J., 2008. *Ways of seeing.* British Broadcasting Corporation and Penguin Books, London.
- Bliuc, A.-M., Betts, J.M., Vergani, M., Bouguettaya, A., Cristea, M., 2024. A theoretical framework for polarization as the gradual fragmentation of a divided society. *Commun. Psychol.* 2, 75. <https://doi.org/10.1038/s44271-024-00125-1>
- Braun, V., Clarke, V., 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qual. Res. Psychol.* 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., Kvale, S., 2015. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*, Third edition. ed. Sage, Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC.
- Buckingham, D., 2003. *Media education: literacy, learning, and contemporary culture.* Polity Press ; Distributed in the USA by Blackwell Pub., Cambridge, UK, Malden, MA.
- Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M., Cebreiro, B., Barro, S., 2023. AI literacy in K-12: a systematic literature review. *Int. J. STEM Educ.* 10, 29. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7>
- Castells, M., Castells, M., 2010. *The rise of the network society*, 2nd ed., with a new pref. ed, *The information age: economy, society, and culture.* Wiley-Blackwell, Chichester, West Sussex ; Malden, MA.
- Čižmar, Ž., 2024. Umjetna inteligencija i kritičko mišljenje u srednjim školama.
- Cosgrove, J., Cachia, R., 2025. *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework [WWW Document].* JRC Publ. Repos. <https://doi.org/10.2760/0001149>
- Coupland, D., 2012. *Marshall McLuhan.* Naklada Ljevak.

- Creely, E., Blannin, J., 2025. Creative partnerships with generative AI. Possibilities for education and beyond. *Think. Ski. Creat.* 56, 101727. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101727>
- Creswell, J.W., Poth, C.N., 2023. *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*, Fifth edition. ed. Sage, Thousand Oaks, California.
- Croatia – EDMO, n.d. URL <https://edmo.eu/resources/repositories/mapping-the-media-literacy-sector/croatia/> (accessed 1.7.26).
- Davis, M., 2012. *Graphic design theory, Graphic design in context*. Thames & Hudson, London.
- de-Lima-Santos, M.-F., Ceron, W., 2021. Artificial Intelligence in News Media: Current Perceptions and Future Outlook. *Journal. Media* 3, 13–26. <https://doi.org/10.3390/journalmedia3010002>
- Dong, X., Liu, H., Xi, N., Liao, J., Yang, Z., 2024. Short video marketing: what, when and how short-branded videos facilitate consumer engagement. *Internet Res.* 34, 1104–1128. <https://doi.org/10.1108/INTR-02-2022-0121>
- Dorfler, V., Cuthbert, G., 2025. Dubito Ergo Sum: Exploring AI Ethics. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2503.06788>
- Ecorys, 2024. *Generative AI and Media Literacy Education*.
- Erickson, K., 2024. AI and work in the creative industries: digital continuity or discontinuity? *Creat. Ind. J.* 1–21. <https://doi.org/10.1080/17510694.2024.2421135>
- European Audiovisual Observatory, 2016. *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*.
- European Commission, 2025. *Media literacy in the digital age [WWW Document]*. URL <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/media-literacy-in-the-digital-age.html> (accessed 12.18.25).
- European Commission, 2023. *PM² Project management methodology: guide 3.1*. Publications Office of the European Union.
- European Commission, 2022. *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. Publications Office, LU.
- European Commission, 2019. *Key competences for lifelong learning*. Publications Office, LU.
- European Commission (Ed.), 2018. *The European Qualifications Framework: supporting learning, work and cross-border mobility: 10th anniversary*, Manuscript completed in February 2018, 1st edition. ed. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Europska komisija, 2020a. *Akcijski plan za europsku demokraciju*.
- Europska komisija, 2020b. *Akcijski plan za digitalno obrazovanje 2021. – 2027. - Prilagodba obrazovanja i osposobljavanja digitalnom dobu*.
- Europska komisija, 2018. *Suzbijanje dezinformacija na internetu: europski pristup (Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija)*.

- Finkler, W., Leon, B., 2019. The power of storytelling and video: a visual rhetoric for science communication. *J. Sci. Commun.* 18, A02. <https://doi.org/10.22323/2.18050202>
- Flick, U., 2023. An introduction to qualitative research, 7th edition. ed. SAGE, Los Angeles London New Delhi Singapore Washington, DC Melbourne.
- Forsberg, T., Pesu, M., 2016. The “Finlandisation” of Finland: The Ideal Type, the Historical Model, and the Lessons Learnt. *Dipl. Statecraft* 27, 473–495. <https://doi.org/10.1080/09592296.2016.1196069>
- Geertz, C., 2016. The interpretation of cultures: selected essays, EPub edition. ed. BasicBooks, New York.
- Greengard, S., 2025. Shining a Light on AI Hallucinations. *Commun ACM* 68, 9–11. <https://doi.org/10.1145/3715691>
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., 2013. Media and information literacy: policy and strategy guidelines. UNESCO, Paris.
- Habermas, J., 2023. A new structural transformation of the public sphere and deliberative politics, English edition. ed. Polity, Cambridge Hoboken.
- Habermas, J., 1989. The structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society, *Studies in contemporary German social thought*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Harari, Y.N., 2024. Neksus - Kratka povijest informacijskih mreža od kamenog doba do umjetne inteligencije. Fokus komunikacije.
- Herman, E.S., Chomsky, N., 2010. Manufacturing Consent: the Political Economy of the Mass Media. Vintage Digital, London.
- Hobbs, R., 2025. Media literacy in action: questioning the media, Second edition. ed. Rowman & Littlefield, Lanham Boulder New York London.
- Hughes, T., 1892. Loyola and the educational system of the Jesuits. ALPHA EDITION, S.I.
- Isaak, J., Hanna, M.J., 2018. User Data Privacy: Facebook, Cambridge Analytica, and Privacy Protection. *Computer* 51, 56–59. <https://doi.org/10.1109/MC.2018.3191268>
- Kahneman, D., 2022. Buka. Mozaik knjiga.
- Kahneman, D., 2011. Thinking, fast and slow, 1st ed. ed. Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Khalidi, A., Bouzidi, R., Nader, F., 2023. Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learn. Environ.* 10, 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
- Knaus, T., 2023. Emotions in Media Education: How media based emotions enrich classroom teaching and learning. *Soc. Sci. Humanit. Open* 8, 100504. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100504>
- Laiti, O., Harrer, S., Uusiautti, S., Kultima, A., 2021. Sustaining intangible heritage through video game storytelling - the case of the Sami Game Jam. *Int. J. Herit. Stud.* 27, 296–311. <https://doi.org/10.1080/13527258.2020.1747103>
- Law, G., Sterenberg, M., 2013. Old v. New Journalism and the Public Sphere; or, Habermas Encounters Dallas and Stead. 19 *Interdiscip. Stud. Long Ninet. Century* 0. <https://doi.org/10.16995/ntn.657>

- Li, Y., Wang, Y., Lee, Y., Chen, H., Petri, A.N., Cha, T., 2023. Teaching Data Science through Storytelling: Improving Undergraduate Data Literacy. *Think. Ski. Creat.* 48, 101311. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101311>
- Lipiner, M., 2011. Lights, Camera, Lesson: Teaching Literacy through Film. *E-Learn. Digit. Media* 8, 375–396. <https://doi.org/10.2304/elea.2011.8.4.375>
- Livingstone, S., 2004. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *Commun. Rev.* 7, 3–14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- López-Meneses, E., Sirignano, F.M., Vázquez-Cano, E., Ramírez-Hurtado, J.M., 2020. University students' digital competence in three areas of the DigCom 2.1 model: A comparative study at three European universities. *Australas. J. Educ. Technol.* 69–88. <https://doi.org/10.14742/ajet.5583>
- Lundberg, E., Mozelius, P., 2025. The potential effects of deepfakes on news media and entertainment. *AI Soc.* 40, 2159–2170. <https://doi.org/10.1007/s00146-024-02072-1>
- Malcolm, D., 2021. Post-Truth Society? An Eliasian Sociological Analysis of Knowledge in the 21st Century. *Sociology* 55, 1063–1079. <https://doi.org/10.1177/0038038521994039>
- Manninen, E., 2024. Setting the Record Straight.
- Media Education Lab, 2026. ML DISCourse Model | Media Education Lab [WWW Document]. URL <https://mediaeducationlab.com/ml-discourse-model> (accessed 1.12.26).
- Meggs, P.B., Purvis, A.W., Meggs, P.B., 2016. Meggs' history of graphic design, Sixth edition. ed. Wiley, Hoboken, New Jersey.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019a. Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019b. Odluka o donošenju kurikulumu za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2018. Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Informatike za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj.
- Molerov, D., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Nagel, M.-T., Brückner, S., Schmidt, S., Shavelson, R.J., 2020. Assessing University Students' Critical Online Reasoning Ability: A Conceptual and Assessment Framework With Preliminary Evidence. *Front. Educ.* 5, 577843. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.577843>
- Monaco, J., Lindroth, D., 2009. How to read a film movies, media, and beyond; art, technology, language, history, theory, 4th ed., completely rev. and expanded. ed. Oxford University Press, New York.
- OECD, 2024. PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools, PISA. OECD. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>
- Ogilvy, D., 1985. Ogilvy on advertising. Vintage Books, New York, NY.
- Peters, D., 2023. Wellbeing Supportive Design – Research-Based Guidelines for Supporting Psychological Wellbeing in User Experience. *Int. J. Human–Computer Interact.* 39, 2965–2977. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2089812>

- Potter, W.J., 2022. Analyzing the distinction between protectionism and empowerment as perspectives on media literacy education. *J. Media Lit. Educ.* 14, 119–131. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-3-10>
- Proudfoot, D., 2024. The Turing Test, in: *Open Encyclopedia of Cognitive Science*. MIT Press. <https://doi.org/10.21428/e2759450.7678921b>
- Rajas-Fernández, M., Gértrudix-Barrio, M., Baños-González, M., 2021. Knowledge in Images and Sounds: Informative, Narrative and Aesthetic Analysis of the Video for MOOC. *Publications* 9, 32. <https://doi.org/10.3390/publications9030032>
- Ricardo, F.J., 2009. *Cyberculture and New Media*. BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789401206747>
- Ross Arguedas, A., Robertson, C.T., Fletcher, R., Nielsen, R.K., 2022. Echo chambers, filter bubbles, and polarisation: a literature review. *Reuters Institute for the Study of Journalism*. <https://doi.org/10.60625/RISJ-ETXJ-7K60>
- Ruiz, P., Mills, K., Lee, K., Coenraad, M., Fusco, J., Roschelle, J., Weisgrau, J., 2024. AI Literacy: A Framework to Understand, Evaluate, and Use Emerging Technology. *Digital Promise*. <https://doi.org/10.51388/20.500.12265/218>
- Sabila, I., Yuliawati, E., 2025. Transactional Communication Model: Overcoming the Challenge of Product Knowledge Differences in the Organizational Communication Process, in: Tugiman, N., Mohamad Hussain, N., Suppiah, S.M., Omar, N. (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Communication and Media (i-COME 24), Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanities*. Atlantis Press International BV, Dordrecht, pp. 53–64. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-756-4_6
- Sahlberg, P., 2021. Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? (p. 164). Teachers College Press.
- Salomaa, S., Palsa, L., Institute, N.A., 2019. Media literacy in Finland ; National media education policy.
- Scruton, R., 2020. *The Meaning of Conservatism*. St. Augustine's Press, Chicago.
- Shannon, C.E., 1948. A Mathematical Theory of Communication. *Bell Syst. Tech. J.* 27, 379–423. <https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x>
- Shrum, L.J., Burroughs, J.E., Rindfleisch, A., 2005. Television's Cultivation of Material Values. *J. Consum. Res.* 32, 473–479. <https://doi.org/10.1086/497559>
- Sikandar, A., 2016. John Dewey and His Philosophy of Education. *J. Educ. Educ. Dev.* 2, 191. <https://doi.org/10.22555/joeed.v2i2.446>
- Simonsen, J., Robertson, T. (Eds.), 2012. *Routledge International Handbook of Participatory Design*, 0 ed. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108543>
- Sotelino-Losada, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L., González-Geraldo, J.L., 2021. Service-Learning in Europe. Dimensions and Understanding From Academic Publication. *Front. Educ.* 6, 604825. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Spelt, E.J.H., Biemans, H.J.A., Tobi, H., Luning, P.A., Mulder, M., 2009. Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review. *Educ. Psychol. Rev.* 21, 365–378. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9113-z>

- Standage, T., 2013. *Writing on the Wall: Social Media - The First 2,000 Years*. Bloomsbury Publishing Plc, London.
- Tafesse, W., Wood, B.P., 2021. Followers' engagement with instagram influencers: The role of influencers' content and engagement strategy. *J. Retail. Consum. Serv.* 58, 102303. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102303>
- Tiernan, P., Costello, E., Donlon, E., Parysz, M., Scriney, M., 2023. Information and Media Literacy in the Age of AI: Options for the Future. *Educ. Sci.* 13, 906. <https://doi.org/10.3390/educsci13090906>
- Tu, J.-C., Liu, L.-X., Wu, K.-Y., 2018. Study on the Learning Effectiveness of Stanford Design Thinking in Integrated Design Education. *Sustainability* 10, 2649. <https://doi.org/10.3390/su10082649>
- Tversky, A., Kahneman, D., 1974. Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases: Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. *Science* 185, 1124–1131. <https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124>
- Universiti Malaysia Sarawak, Pandian, A., Baboo, S.B., Universiti Sains Malaysia, Lim, J.Y., Universiti Sains Malaysia, 2020. Digital Storytelling: Engaging Young People to Communicate for Digital Media Literacy. *J. Komun. Malays. J. Commun.* 36, 187–204. <https://doi.org/10.17576/JKMJC-2020-3601-11>
- Van Audenhove, L., Vermeire, L., Van Den Broeck, W., Demeulenaere, A., 2024. Data literacy in the new EU DigComp 2.2 framework how DigComp defines competences on artificial intelligence, internet of things and data. *Inf. Learn. Sci.* 125, 406–436. <https://doi.org/10.1108/ILS-06-2023-0072>
- Vimpari, V., Kultima, A., Hämäläinen, P., Guckelsberger, C., 2023. “An Adapt-or-Die Type of Situation”: Perception, Adoption, and Use of Text-to-Image-Generation AI by Game Industry Professionals. *Proc. ACM Hum.-Comput. Interact.* 7, 131–164. <https://doi.org/10.1145/3611025>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y., 2022. *DigComp 2.2 - the Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*, EUR. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wahl-Jorgensen, K., 2020. An Emotional Turn in Journalism Studies? *Digit. Journal.* 8, 175–194. <https://doi.org/10.1080/21670811.2019.1697626>
- Wallas, G., 1926. *The art of thought*. Harcourt, Brace and Company.
- Wang, R., Zhang, Y., Suk, J., Holland Levin, S., 2024. Empowered or Constrained in Platform Governance? An Analysis of Twitter Users' Responses to Elon Musk's Takeover. *Soc. Media Soc.* 10, 20563051241277606. <https://doi.org/10.1177/20563051241277606>
- Weckel, U., 2023. Introduction. Media and Their Users in Nazi Germany, in: Weckel, U. (Ed.), *Audiences of Nazism*. Berghahn Books, pp. 1–47. <https://doi.org/10.1515/9781805391005-003>
- Wong, J.T., Hughes, B.S., 2023. Leveraging learning experience design: digital media approaches to influence motivational traits that support student learning behaviors in undergraduate online courses. *J. Comput. High. Educ.* 35, 595–632. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09342-1>

- Xega, E., Çyfeke, J., Bilalli, E., 2024. Using Videos as Authentic Material to Encourage University Students' Autonomy in Reflective Writing. *XLinguae* 17, 59–73. <https://doi.org/10.18355/XL.2024.17.04.05>
- Yamazaki, A., 2024. Digital replicas and democracy: issues raised by the Hollywood actors' strike. *Humanit. Soc. Sci. Commun.* 11, 1661. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04204-w>

Prilog 1. Pitanja za hrvatske stručnjake

Možete li nam ukratko opisati što ste po zanimanju i čime se bavite te kako ste se u svom radu susretali s temom medijske pismenosti?

Medijska pismenost u suvremenom kontekstu

- Kako biste definirali pojam medijske pismenosti?
- Što mislite o postojećim programima razvoja medijske pismenosti u sklopu formalnog i neformalnog obrazovanja?
- Što mislite o ulozi *fact-checking* platformi u razvoju medijske pismenosti?
- Koje su po vašem mišljenju ključne kompetencije koje bi se trebale razvijati kod učenika i studenata kroz programe medijske pismenosti?

Pronalaženje i kritička analiza informacija

- U kojoj mjeri škole i fakulteti razvijaju vještine pronalaženja informacija?
- Koje kompetencije smatrate preduvjetom za uspješnu kritičku analizu informacija i koje biste aktivnosti preporučili za razvoj kritičkog mišljenja?
- Kako biste usporedili utjecaj emocionalnih i racionalnih medijskih poruka na oblikovanje mišljenja?

Stvaranje informacija

- Na koji način kreiranje medijskih sadržaja može doprinijeti razvoju medijske pismenosti?
- Koje bi oblike medijskog stvaralaštva preporučili u sklopu građanskog odgoja?
- Koje edukativne aktivnosti mogu pomoći mladima u oblikovanju mišljenja na temelju oprečnih informacija iz različitih izvora?

Metode učenja

- Koje biste metode preporučili za povećanje angažiranosti u nastavi učenika i studenata?
- Kako procjenjujete ulogu kreativnih aktivnosti u razvoju medijske pismenosti?
- Kako vidite ulogu generativne umjetne inteligencije u razvoju komunikacijskih vještina?
- Koliko je važno praktično i iskustveno učenje za motivaciju učenika i studenata?

- Kako analiza i procjena vlastitih komunikacijskih poruka može doprinijeti razvoju medijske pismenosti?

Preporuke, izazovi i dobre prakse

- Koje izazove i prilike vidite u razvoju medijske pismenosti u sklopu formalnog obrazovanja?
- U sklopu kojih školskih predmeta i studijskih programa bi se medijska pismenost trebala razvijati i kako (interdisciplinarni pristup, poseban predmet)?
- Možete li navesti primjere dobre prakse koji bi se mogli replicirati u školama i fakultetima?

Postoji li nešto što smatrate važnim za razumijevanje i razvoj medijske pismenosti, a nismo dotaknuli tijekom razgovora?

Prilog 2. Pitanja za međunarodne stručnjake

1. Molim vas da predstavite svoju organizaciju, sebe i svoju ulogu.
2. Tko su vaši korisnici i koji problem vaš program pokušava riješiti?
3. Možete li podijeliti kratku priču korisnika?
4. Opišite ciljeve, metode, ishode i procjenu vašeg programa.
5. Koji su minimalni resursi (ljudi, prostor, alati) potrebni za provođenje vašeg programa?
6. Koja je uloga kreativnosti i pripovijedanja u vašem programu?
7. Opišite jedan studentski artefakt?
8. Kako razvijate kritičko mišljenje i kako gradite otpornost polaznika na dezinformacije?
9. Koristite li generativnu umjetnu inteligenciju u svojim programima obuke i kako?
10. Može li se vaš model replicirati u formalnom obrazovanju i kako?
11. Želite li još nešto istaknuti?

Prilog 3. Kategorije i kodovi podataka

Kategorija 1: Redukcija i manipulacija stvarnosti

- selekcija sadržaja
- tehnike manipulacije
- subjektivnost

Kategorija 2: Emocionalne dimenzije medijskih poruka

- emocionalna uvjerljivost
- osvještavanje predrasuda
- afektivna manipulacija

Kategorija 3: Produkcija medijskih sadržaja

- poznavanje medijskog jezika
- učenje kroz rad
- vidljivost procesa nastanka sadržaja

Kategorija 4: Interdisciplinarnost

- transverzalna kompetencija
- povezivanje različitih pismenosti
- multidisciplinarni projekti

Kategorija 5: Kritičko razmišljanje

- čitanje između redaka
- ograničenja *fact-checking* modela
- individualizacija odgovornosti korisnika

Kategorija 6: Položaj medijske pismenosti u formalnom obrazovanju

- ovisnost o motivaciji nastavnika
- nedostatak sustavne edukacije edukatora
- kurikularno sidrenje

Kategorija 7: Komunikacijske dimenzije poučavanja

- nastavnik kao performer

- javni nastup kao dio učenja
- dijaloška metoda

Kategorija 8: Motivacija

- iskustveno učenje
- gemifikacija
- timski rad i suradnja

Kategorija 9: Generativna umjetna inteligencija

- brza rješenja bez kritičkog razmišljanja
- umjetna inteligencija kao alat
- asistent u učenju

Kategorija 10: Javne politike

- fragmentirani pristup
- potreba za strategijom
- EU fondovi

Prilog 4. Primjeri aktivnosti za hrvatski jezik

Ciljevi:

Predmet osposobljava učenike za planiranje i realizaciju obrazovnog filma koji povezuje kritičko čitanje s odgovornim stvaranjem poruke za stvarnu publiku. Cilj je ojačati komunikacijsku jezičnu kompetenciju u slušanju, govorenju, čitanju i pisanju te razviti vještine promišljenog donošenja kreativnih odluka uz poštovanje etike i autorskih prava. Učenici rade na jasno definiranom problemu, preciziraju publiku, ključne pojmove i očekivane promjene u znanju i vještinama kako bi učenje imalo smisao i mjerljivost. Film služi kao most između analize i stvaranja. Svaka faza traži jasnoću poruke i odgovornost prema publici, potiče motivaciju i gradi naviku refleksije.

Ishodi učenja:

- izraditi didaktički plan s problemom, ciljevima, publikom, ulogama i rokovima
- kritički vrednovati izvore, razlikovati činjenice od stavova i rješavati pitanja autorskih i srodnih prava
- napisati sinopsis i scenarij te oblikovati *storyboard* koji podupire poruke
- primijeniti osnovna pravila snimanja (kadar, zvuk, svjetlo) i organizirati ekonomičnu produkciju u kratkim blokovima
- provesti postprodukciju koja spaja naraciju s grafičkim objašnjenjima i titlovima te pripremiti verzije za učionicu i mobilno gledanje
- prilagoditi sadržaj pristupačnosti i specifičnostima distribucijskih kanala
- testirati film na uzorku publike i prikupiti povratne informacije
- javno predstaviti film, voditi razgovor s publikom i dokumentirati dokaze učenja
- napisati kratku refleksiju o učinku poruke te predložiti preporuke za sljedeći ciklus
- dosljedno primjenjivati etičke standarde i principe odgovorne javne komunikacije.

Sadržaj aktivnosti:

Nastava slijedi logičan tijek od ideje do javne prezentacije. U uvodu učenici izrađuju didaktički plan, definiraju problem i ciljeve, publiku, kriterije uspjeha, raspodjelu uloga i rokove. Slijedi istraživanje i verifikacija izvora uz rješavanje autorskih prava. U kreativnoj fazi piše se sinopsis i scenarij te razvija *storyboard* s jasnim audiovizualnim postupcima koji vode razumijevanju poruke. Produkcija se organizira u kratkim blokovima uz naglasak na

čistom zvuku i jednostavnoj, konzistentnoj rasvjeti. Postprodukcija povezuje naraciju s ilustrativnom grafikom i titlovima, provodi osnovni *mastering* i priprema izlazne formate za učionicu i mobilne platforme. Film se najprije testira na manjoj skupini radi provjere razumljivosti i utjecaja, a potom slijedi javna prezentacija i moderirani razgovor s publikom. Završnica uključuje prikupljanje dokaza učenja (planovi, verzije scenarija, *storyboard*, probne i finalne verzije), analizu povratnih informacija i pisanu refleksiju koja zatvara krug učenja. Kao dodatni modul predviđen je zadatak usmjeren na medijsku pismenost: kritička procjena različitih medijskih tekstova (članak, *online* komentar, objava na društvenim mrežama, infografika), razlikovanje činjenica od mišljenja i sinteza kontradiktornih informacija. Ovaj modul provjerava stvarnu spremnost učenika za život u digitalnom okruženju i nadopunjuje filmsku produkciju praksom analitičkog čitanja medija.

Prilog 5. Primjeri aktivnosti za građanski odgoj

Ciljevi:

Aktivnosti osposobljavaju učenike za planiranje i provedbu neprofitne medijske kampanje usklađene s fakultativnim predmetom Škola i zajednica u domenama Povezanost, Djelovanje i Dobrobit. Cilj je razviti medijsku pismenost i građanske kompetencije kroz odgovorno javno djelovanje na stvarnim problemima zajednice. Učenici uče prepoznati uzroke i posljedice problema, definirati publike i mjerljive ciljeve, oblikovati etičnu poruku prilagođenu različitim kanalima te surađivati s akterima iz zajednice radi veće relevantnosti i učinka. Naglasak je na komunikacijsko-jezičnim vještinama slušanja, govora, čitanja, i pisanja, timskom radu, planiranju, procjeni rizika i refleksiji koja vodi trajnom poboljšanju.

Ishodi učenja:

- definirati problem zajednice, ciljne publike i mjerljive ciljeve kampanje te obrazložiti društvenu važnost predložene promjene
- provesti ciljano prikupljanje podataka, vrednovati izvore i razlikovati činjenice od interpretacija
- izraditi kratki kreativni *brief* i komunikacijsku strategiju s porukom, sloganom, tonom i ključnim argumentima
- oblikovati i testirati prototipove medijskih sadržaja te iterativno prilagoditi ritam, kadrove i hijerarhiju informacija prema povratnim informacijama publike
- primijeniti osnovna tehnička pravila audiovizualne produkcije te prilagoditi sadržaj pristupačnosti i specifičnostima kanala
- planirati i upravljati aktivnostima kampanje (vremenski plan, podjela uloga, rizici, proračun u skromnim uvjetima) te koordinirati suradnju s partnerima
- javno predstaviti rezultate, dati i primiti konstruktivnu povratnu informaciju te napisati sažetu refleksiju o učinku kampanje i preporukama za sljedeći ciklus
- poštovati etičke i pravne standarde (dozvole, suglasnosti, autorska i srodna prava).

Sadržaj aktivnosti:

Aktivnosti spajaju učenje i djelovanje kroz kurikularne korake promišljanja, istraživanja, stjecanja iskustva, djelovanja i refleksije. U uvodu se zajednički identificira stvaran problem zajednice i sastavlja kreativni *brief* s porukom, publikama i ciljevima. Slijedi istraživanje:

razgovori s dionicima, analiza podataka i mapiranje postojećih inicijativa kako bi se izbjeglo ponavljanje te uočile praznine gdje kampanja može imati učinak. U kreativnoj fazi razvija se koncept s jasnim sloganom i tonom, izrađuju se prototipovi sadržaja koji se brzo testiraju na uzorku publike; na temelju povratnih informacija iterativno se dorađuju vizuali, kadrovi, redoslijed poruka i poziv na akciju. Produkcija je ekonomična i autentična: planira se raspodjela uloga, minimalni budžet, tehničke potrebe i rokovi; paralelno se pripremaju formati za digitalne kanale i materijali za partnere (škola, lokalne udruge, institucije). Lansiranje uključuje objavu sadržaja, suradničke objave s partnerima i osnovni plan promocije. Tijekom provedbe prate se doseg, angažman i kvalitativne povratne informacije, a kampanja se prema potrebi prilagođava. Završnica obuhvaća javnu prezentaciju, kratko izvješće s naučenim lekcijama, evaluaciju učinka u odnosu na ciljeve i preporuke za sljedeći ciklus. Poseban naglasak stavlja se na pristupačnost sadržaja, etiku komunikacije i građansku odgovornost škole kao mosta između mladih i zajednice.

Prilog 6. Primjeri aktivnosti za kolegij medijske pismenosti

Ciljevi kolegija:

Kolegij osposobljava studente za planiranje i provedbu produkcije *video podcasta* u realnim uvjetima. Cilj je povezati teorijske modele medijskih komunikacija s praktičnim projektnim radom te razviti profesionalne navike odgovorne komunikacije prema publici i dionicima iz zajednice. Studenti uče definirati opseg, ciljanu publiku i mjerljive učinke, planirati resurse, rokove i proračun te donositi informirane i etične odluke tijekom cijelog ciklusa produkcije. Poseban naglasak je na timskom radu, jasnoj podjeli odgovornosti i sustavnoj refleksiji koja greške pretvara u prilike za poboljšanje.

Ishodi učenja:

- izraditi projektni plan s jasno postavljenim ciljevima, opsegom i kriterijima uspjeha te definirati uloge uz RACI matricu (*Responsible, Accountable, Consulted, Informed*)
- isplanirati vremenski slijed zadataka u Ganttovom dijagramu, definirati pokazatelje uspješnosti, identificirati rizike i predložiti mjere ublažavanja ili eliminiranja
- provesti osnovnu analizu dionika i izraditi komunikacijski plan s terminima, kanalima i pravilima produkcije
- napisati sinopsis i scenarij prilagođen publici, s jasnim uvodom, razradom i zaključkom te mamcem za angažman publike
- pravilno postaviti kamere, rasvjetu i zvuk u studiju te organizirati snimanje u eksterijeru uz kontrolu šuma i sigurnosne kopije
- montirati i završno obraditi sadržaj (slika, zvuk, grafika, glazba) u skladu s etičkim i pravnim standardima
- formatirati video za distribuciju na različitim platformama i planirati promociju kratkim isječcima
- javno prezentirati rezultate, provesti evaluaciju s dionicima te izraditi sažetak naučenih lekcija i preporuka za sljedeći ciklus.

Sadržaj kolegija:

Kolegij simulira rad male redakcije i projektnog tima. U uvodu studenti definiraju temu, publiku i očekivani učinak te provode kratku analizu dionika i rizika. Slijedi izrada projektnog plana s RACI matricom i Ganttovim dijagramom, uz postavljanje mjerljivih pokazatelja uspješnosti. U fazi razvoja sadržaja polaznici pišu sinopsis i scenarij strukturiran u tri dijela, s kratkim, razgovornim rečenicama prilagođenima planiranoj minutaži. Tehnički modul obuhvaća postavljanje dvije do tri kamere u širem i srednjem planu, ozvučenje na stalcima, osnovne sheme rasvjete te stalnu kontrolu slike i zvuka. Za snimanje na terenu odabire se tiše okruženje, koristi prijenosni rekorder, mikrofoni s vjetrobranima, po potrebi LED reflektori i dosvjetljivači, stabilizatori kamere i klapa za sinkronizaciju. Pretprodukcija uključuje test svjetla i zvuka te izradu knjige snimanja. Tijekom produkcije studenti snimaju intervjue, bilježe dodatne detalje za uvod i odjavu te iterativno poboljšavaju scenarij prema povratnim informacijama. Postprodukcija obuhvaća selekciju materijala, nelinearnu montažu, grafiku i licenciranu glazbu, *mastering* te pripremu formata za različite kanale i kratkih isječaka za promociju. Nakon objave prate se dosezi i reakcije publike, ažuriraju se rizici i troškovnik te bilježe preporuke za idući ciklus. Uloge voditelja, producenta, redatelja, snimatelja i montažera se rotiraju kako bi svaki student stekao cjelovito iskustvo, uravnotežio opterećenje i povećao otpornost tima na izostanke i tehničke poteškoće. Sustavna refleksija i evaluacija s dionicima zatvaraju ciklus i vode k trajnom poboljšanju.

Prilog 7. Primjeri aktivnosti za interdisciplinarni kolegij

Ciljevi:

Kolegij osposobljava studente za interdisciplinarni projekt u kojem se javno relevantan problem obrađuje kroz istraživanje, kreativno odlučivanje, multimedijску produkciju i distribuciju sadržaja za stvarnu publiku. Cilj je povezati kritičku analizu i stvaralački rad kroz mjerljive kriterije kvalitete, transparentnost izvora i etičnu javnu komunikaciju. Generativna umjetna inteligencija koristi se kao podrška ideaciji i organizaciji rada uz jasno definirana pravila uporabe i obvezno obrazlaganje odluka.

Ishodi učenja:

- definirati problem, publiku i kriterije kvalitete te izraditi projektni plan s ulogama, rokovima i rizicima
- prikupljati i kritički vrednovati primarne i sekundarne izvore te dokumentirati postupak provjere i kreativne odluke
- oblikovati uredničku politiku, narativ i format te producirati i objaviti multimedijски sadržaj prilagođen ciljanoj publici
- primijeniti etičke protokole rada uključujući višestruku provjeru, transparentno označavanje, pravo na ispravak i politiku sukoba interesa
- koristiti generativnu umjetnu inteligenciju kao podršku uz provjeru rezultata i obrazloženje uporabe
- evaluirati učinak sadržaja kroz povratne informacije i analitiku te izraditi refleksiju i preporuke za sljedeći ciklus.

Sadržaj aktivnosti:

Aktivnosti započinju zajedničkim definiranjem problema, ciljane publike i mjerljivih kriterija kvalitete, nakon čega interdisciplinarni timovi dogovaraju uloge, rokove i način koordinacije te izrađuju projektni plan. Istraživačka faza kombinira primarne izvore, uključujući intervjuе, terenska opažanja i snimanja, *vox populi* te zahtjeve za pristup informacijama, sa sekundarnim izvorima poput službenih dokumenata i statistika, znanstvenih radova, medijskih arhiva, otvorenih podataka i geoinformacija. Studenti razvijaju navike višestruke provjere i stavljanja u kontekst, vode evidenciju izvora i kriterija

odabira te dokumentiraju put do zaključaka kako bi rezultati bili provjerljivi. Slijede urednički sastanci na kojima se oblikuje urednička politika, definiraju tematski prioriteti, biraju sugovornici i dogovaraju formati, pri čemu se odluke donose argumentirano i provjeravaju kroz testiranje naslova, sažetaka i vizuala na ciljanoj publici. Posebna pozornost posvećuje se etičkim izazovima u obradi osjetljivih tema, uz protokole višestruke provjere, transparentno označavanje tvrdnji, pravo na ispravak, evidenciju korekcija i politiku sukoba interesa, uz nepristrano moderiranje. Generativna umjetna inteligencija koristi se kao podrška ideaciji i organizaciji rada, za predlaganje tema i naslova, izradu sinopsisa i pripremu vodiča za razgovore, uz obvezno bilježenje uporabe i provjeru rezultata. Produkcija se provodi u kratkim iterativnim ciklusima, a objave se pripremaju tako da budu pristupačne kroz sažete opise, ključne riječi, transkripte i vremenske oznake. Završnica uključuje javnu prezentaciju, analizu angažmana publike, prikupljanje povratnih informacija te vrednovanje procesa i proizvoda uz refleksiju i preporuke za sljedeći ciklus.