

ODGOJ ZA MEDIJE:
OD KONCEPTA DO ŠKOLSKE PRAKSE

Karmen ERJAVEC

Polisemičnost koncepata odgoja za medije i medijske pismenosti

Različiti su koncepti odgoja za medije i medijske pismenosti, a oni proizlaze iz polisemičnih definicija 'medija', 'pismenosti' i 'odgoja'. Većina modela još uvijek pod terminom mediji podrazumijeva klasične masovne medije, poput televizije, radija, štampe, no sve više ih uključuje i informacijske i komunikacijske tehnologije, poput interneta. U konceptualizaciji odgoja za medije u razvijenim evropskim državama, npr. Švicarskoj, možemo zapaziti reduciranje medija na informacijsku tehnologiju, što je posljedica oduševljenja računarima i opremanjem računarskih učionica. Riječ je, najprije, o kompjuterskom odgoju, a manje o odgoju za medije. Neki drugi modeli medijskog odgoja, npr. francuski, shvataju medij kao određeni oblik i vid proučavanja, npr. tekst, jezik, sliku i zvuk.

Budući da mediji u obrazovni sistem ulaze na dva spomenuta načina, nastala su i dva različita koncepta. Stručnjaci na području pedagogije i didaktike (npr. Wakouning, 2000) još uvijek koncept odgoja s medijima izjednačavaju s konceptom odgoja za medije. U tom se slučaju mediji shvataju kao oruđe, tačnije, kao pomagalo u učenju u odgojno-obrazovnom procesu, a u drugom kao konstitutivni element svakidašnjih životnih situacija i iskustava. Članak obrađuje drugo značenje u odgojno-obrazovnom procesu.

Do najveće razlike u konceptu odgoja za medije dolazi između razvijenih i nerazvijenih država. Pristalice odgoja za medije iz Australije, Sjeverne Amerike i

Evrope ističu da je svrha odgoja za medije kritički usmjeren, nezavisan i aktivan građanin, dok azijske, afričke i južnoameričke pristalice naglašavaju važnost odgoja za medije u oslobađanju i razvoju cjelokupnog društva (Von Feilitzen, 1999).

Indijski znanstvenik Komar (1998) govori o 'alternativnoj definiciji' odgoja za medije za afričke, azijske i južnoameričke države, kojom se ističu načela poput društvene pravde, pluralizma i kulture, jezika i religije, te osnovnog prava na komuniciranje. Komar predstavlja jednu od takvih definicija:

"Odgoj za medije je obrazovni proces / praksa koji/-a članovima društva želi omogućiti kreativno i kritičko učešće (na nivou produkcije, distribucije i praćenja) s upotrebom tehnoloških i tradicionalnih medija za razvoj i oslobođenje pojedinaca i društva, te za demokratizaciju komunikacije" (Komar, 1998: 247).

Evropski modeli jasno odvajaju pedagošku praksu, tj. odgoj za medije (u engleskom: Media Education), od medijske pismenosti (u engleskom: Media Literacy). Masterman (1994: 53-57) u knjizi *Media Education in the 1990's Europe* predstavlja sljedeća temeljna načela odgoja za medije u Evropi:

A) *Ključni koncept odgoja za medije je reprezentacija.*

Mediji odražavaju realnost, predstavljaju je.

B) *Glavna uloga odgoja za medije je denaturalizacija medija.*

Medijske slike posmatra kao konstrukte. Kad se bavi pitanjem produkcije, istražuje tehnike kojima mediji ostvaruju efekat stvarnosti, postavlja pitanje ideološkoga utjecaja medija na oblikovanje zdravoga razuma, te promišlja o načinima na koje publika prati medijske sadržaje i odaziva im se.

C) *Odgoj za medije je primarno istraživački.*

Ne pokušava nametnuti određene kulturne vrijednosti. Njegova svrha je odgojiti dobro informirane građane, sposobne, na temelju dostupnih informacija, stvoriti vlastite slike.

D) *Odgoj za medije je organiziran oko temeljnih koncepata koji predstavljaju analitičko oruđe, a ne sadržaj odgoja za medije.*

Svi temeljni koncepti odgoja za medije, koji se odnose na sve medije, imaju za cilj sistematično i detaljno istraživanje medija. Oni uključuju značenja poput denotacije, konotacije, žanra, izbora, neverbalne komunikacije, medijskog jezika, naturalizacije i realizma, publike, institucija, konstrukcije, medijacije, reprezentacije, koda / dekodiranja / kodiranja, segmentacije, narativne strukture, izvora, ideologije, utemeljenja, retorike, diskursa i subjektivnosti.

E) *Odgoj za medije je proces koji traje cijeli život (od obdaništa do fakulteta i obrazovanja za odrasle).*

F) *Odgoj za medije pokušava izgraditi ne samo kritičko razumijevanje, nego najprije kritičku autonomnost.*

Učenici se moraju osposobiti za samostalno kritičko prosuđivanje i bez učitelja.

G) *Efikasnost odgoja za medije možemo mjeriti dvama kriterijima:*

a) sposobnošću učenika da se svojim znanjem (kritičke ideje i načela) koriste u novim situacijama;

b) opsegom zanimanja, motivacije i odgovornosti koju djeca pokazuju.

H) *Odgoj za medije aktuelan je i oportunistički.*

Koristi se aktuelnim medijskim sadržajima za školske svrhe i time potiče zanimanje, motivaciju i razumijevanje koje bi teško postigao upotrebom konvencionalnijih metoda i pomagala pri učenju.

Tufte (1999: 207) nabroja sljedeće ključne sadržaje koje uključuju modeli odgoja za medije u Evropi: komunikacija i mediji (teorija komuniciranja, kulture, socijalizacija

i mediji), historija medija (historijski razvoj medija od štampe do multimedijske tehnologije), medijski primaoci / publika (teorija medijske recepcije), medijski tekstovi (žanrovi, medijski jezik i medijska estetika), medijski oblici (osobine različitih medija), samoprodukcija (uvid u korištenje medija iz estetskog aspekta i kao sredstva za komuniciranje). U Evropi je odgoj za medije shvaćen kao područje znanja, koje uključuje stjecanje analitičkih vještina i sposobnost izražavanja pojedinca u estetskom i tehničkom smislu.

Sjevernoamerički i australski modeli izjednačavaju medijsku pismenost i odgoj za medije. Američki savez za medijsku pismenost (*Alliance for a Media Literate America*) definirao je medijsku pismenost kao praksu i kompetenciju (Aufderheide, 1997: 79):

Šta je medijska pismenost?

Uža definicija: Medijska pismenost osposobljava ljude za kritičko razmišljanje i kreativno stvaranje široke palete poruka korištenjem slika, jezika i zvuka. Budući da komunikacijske tehnologije preoblikuju društvo i utječu na razumijevanje nas samih, naše zajednice i naših različitih kultura, medijska je pismenost ključna vještina za život u 21. vijeku.

Šira definicija: U Sjevernoj Americi medijska je pismenost shvaćena kao skup različitih komunikacijskih kompetencija koje uključuju sposobnost pristupa, analize, ocjene i oblikovanja poruka različitih oblika, štampanih i neštampanih. Interdisciplinarna priroda medijske pismenosti predstavlja nužan, neizbježan i realističan odgovor na promjene u složenom okruženju komunikacijskoga izobilja.'

Sudionici konferencije na kojoj su bili predstavljeni sjevernoamerički projekti medijske pismenosti složili su se: mediji su konstruirani i konstruiraju realnost; oblik i sadržaj povezan je s medijem; svaki medij ima svoje estetske osobine, kodove i konvencije; mediji imaju ideološki i politički utjecaj; ključni motiv medija je dobitak;

svaki primalac individualno interpretira medijske poruke (Aufderheide, 1997: 80). Potter (1998; Potter i Christ, 1998) u prvi plan stavlja ne samo razvoj određenih vještina, nego i strukturiranje znanja o medijskoj industriji, medijskim sadržajnim obrascima i efektima medija. Zahtijeva uključenje kognitivnog, estetskog, osjetilnog i moralnog područja u sadržaj odgoja za medije.

Cecilia von Feilitzen (1999: 24–26), pak, sažima zajedničke pretpostavke na kojima bi se morali temeljiti različiti pristupi odgoju za medije u svijetu. Ističe sljedeća polazišta: odgoj za medije mora se temeljiti na svakodnevnom učeničkim iskustvima; on uči kritički razmišljati; važan element kako bi se postiglo učenikovo kritičko razmišljanje jeste vlastita produkcija; nužno je potreban za participaciju i demokratiju; mora se suočavati s procesom globalizacije i mora uključivati sve medije.

Na kraju ovoga poglavlja nabrojat ću sedam koristi koje, prema mišljenju Hobbsove (Bowen, 1999), mora imati medijski pismen pojedinac u današnjem postmodernom svijetu: poštovanje trpeljivosti prema kompleksnosti, efikasnu selekciju informacija u medijski zasićenoj okolini, prihvatanje i poštovanje različitih pogleda na svijet, uspješno oblikovanje i posredovanje poruka, aktivno učestvovanje u radnoj i društvenoj zajednici, djelotvorno korištenje porodične, kulturne i društvene mreže i postavljanje promišljenih ličnih ciljeva za budućnost.

Odgoj za medije u odgojno-obrazovnim institucijama: četiri modela

Odgoj za medije može se razvijati kao dio formalnoga obrazovnog sistema ili kao dio neformalnog obrazovanja u lokalnoj zajednici. U velikoj većini prevladavaju projekti odgoja za medije kao dijela formalnoga školskog sistema, pa ćemo podrobnije raščlaniti njihovu uključenost u odgojno-obrazovne institucije.

U školske sisteme uključuje se na različite načine. Len Masterman (1994: 60–61), idejni voditelj odgoja za medije u Velikoj Britaniji, prepoznaje četiri temeljna modela u kurikulumima u evropskim obrazovnim sistemima.

1. *Odgoj za medije kao specijalizirani predmet*

Jedan od načina uključenja medijskog obrazovanja u odgojno-obrazovne organizacije je uvođenje samostalnog obaveznog ili izbornog predmeta (kao što je to slučaj u Sloveniji). Najveća poteškoća kod pripreme plana učenja za takav predmet jeste kako obuhvatiti područje koje sadržava širok spektar oblika, praksi i proizvoda koje nude mediji. Masterman zaključuje da je najčešće rješenje sklop više različitih dijelova i tema. Tako su učitelji program učenja podijelili na dio koji objašnjava djelovanje televizije, dio koji objašnjava djelovanje radija, dio koji se posvećuje štampi itd. Prema mišljenju Mastermana, bolji je sljedeći oblik: a) teoretski okvir koji učenicima i učiteljima omogućuje jasnu sliku toga raznolikog područja, b) temeljni koncepti i načela, c) karakterističan način i metode istraživanja.

2. *Odgoj za medije koji se podučava kao dio postojećeg predmeta u kurikulumima, obično maternjeg jezika*

To je do danas najčešći oblik uključivanja medijskog obrazovanja u školsku satnicu. Jezik ima ključno značenje za učenikov intelektualni, socijalni i emocionalni rast. On je ključni element cjelokupnog školskog rasporeda sati, jer predstavlja osnovno sredstvo za učenje na svim ostalim područjima. U kanadskoj pokrajini Ontario odgoj za medije je, prema školskom zakonodavstvu, sastavni dio učenja engleskog jezika. U Velikoj Britaniji u sklopu učenja engleskog jezika i književnosti ima još dužu tradiciju. Učitelji jezika mogu prenijeti mnoga znanja s područja analize tekstova, mada se prilikom te analize javljaju poteškoće iz razloga što oni medijske tekstove često analiziraju na isti način kao i one literarne. Uvjet za kvalitetnu nastavu je, dakle, znanje medijske analize. Učenje jezika i književnosti trebalo bi se raširiti i obogatiti poglavljima o medijskom jeziku, a to bi obuhvatalo studij općih metoda i retoričkih oruđa, oblika naracije u popularnim medijima i tehnike uvjeravanja u medijima. Učenici bi vježbali pisanje tekstova prilagođenih medijskom predstavljanju, naprimjer radijskih vijesti, sapunica i drugog, te komunikaciju s audiovizuelnim medijima.

3. *Pojedini dijelovi odgoja za medije mogu biti uključeni u različite predmete, naprimjer učenje jezika, literature, historije, geografije itd. Taj oblik potiče učitelj koordinator.*

Za cjelovit pristup odgoju za medije važno je njegovo uključenje u cijelu školsku satnicu, u program učenja svih predmeta koji su na ovaj ili onaj način povezani s medijima ili se u ovom ili onom obliku koriste tehnologijom masovnih medija. Tamo gdje se učitelji koriste medijima kao bezazlenim vizuelnim predodžbama nastavnog gradiva, oni moraju uvesti kritički odnos prema posredovanom medijskom sadržaju. Primjer takvog uključivanja odgoja za medije u satnicu nalazimo u finskom i norveškom obrazovnom sistemu.

4. *Odgoj za medije kao slobodna aktivnost. Aspekti odgoja za medije tema su unutar integriranog nastavnog plana, koji se ne temelji na postojećim školskim predmetima.*

Primjer takvog oblika uključivanja odgoja za medije u školsku satnicu su razni neobavezni kursevi i radionice u školi u slobodno vrijeme.

Koji model uključivanja odgoja za medije je najbolji, to jeste najefikasniji? Ne postoji samo jedan model koji bi znatno odskakao prema efikasnosti. Masterman (1994) tvrdi da treba poticati i podržavati razvoj odgoja za medije u što više modela, jer upravo to daje najbolje rezultate.

Mnogo je prednosti ako se uvede specijalizirani i samostalni predmet. Specifične aspekte, kao i specifične pedagoške metode, svakako je lakše obuhvatiti unutar posebnoga predmeta, pomoću kojega disciplina odgoja za medije može uspostaviti svoj identitet, razvijati se i širiti spoznaje, imati osigurane prostorije, opremu i gradivo za učenje. Sve to je potrebno kako bi predmet imao odgovarajući status i stalnu prisutnost u školi. To osigurava kontinuitet podučavanja, dugoročan razvoj predmeta, povezivanje i dijalog između učitelja i medijskih profesionalaca, organiziranje mreža i susreta za razmjenu iskustava i znanja. Uprkos svim argumentima u korist modela specijaliziranoga samostalnog predmeta, njegovo će djelovanje imati tek skroman ili nikakav efekat bude li odgoj za medije, u sklopu podučavanja drugih predmeta, prezren ili čak diskreditiran.

Zbog zatvorenosti i nefleksibilnosti većine školskih sistema razvijenih država, koji nisu spremni prihvatati nove, alternativne predmete u školske satnice, odgoj za medije najčešće se morao zadovoljiti uključivanjem u program nekoga tradicionalnog predmeta, obično maternjeg jezika. Opasnost koja se javlja kada se odgoj za medije posreduje kao potpoglavlje nekoga tradicionalnog predmeta sadržana je u tome da će specifičnost medijske pedagogije biti podređena i preoblikovana prema potrebama tradicionalnog predmeta. Uvođenje odgoja za medije u satnicu često

ograničava stajalište da je to neopravdano miješanje i posizanje u područje tradicionalnih predmeta. Problematici su još uvijek izuzetno česta zdravorazumska stajališta i negativan odnos prema medijima općenito, posebno prema televiziji i novim tehnologijama. U Sloveniji (Erjavec, Volčič, 2002) stariji učitelji osjećaju otpor prema medijski otvorenim oblicima učenja, jer smatraju da djeca kod kuće troše previše vremena na televiziju ili internet. Ograničenje predstavlja i prevelika satnica, te stalna briga o tome hoće li se uspjeti savladati cjelokupno gradivo iz plana rada. Odvojiti vrijeme za medijske teme značilo bi opteretiti program ili skratiti vrijeme predviđeno za postojeće nastavno gradivo.

Za uspješan odgoj za medije važno je, dakle, da se u školskom kurikulumu razvije što više modela koji djeluju povezano i koji omogućuju međusobnu podršku, korekciju i dopunjavanje.

Medijska pedagogija

Dotaknimo se pitanja pedagoškog pristupa odgoju za medije. Masterman (1985) predlaže četiri osnovna pristupa: nehijerarhijsko podučavanje, dijalog, refleksiju i medijsku aktivnost. Navodi četiri razloga za nehijerarhijsko podučavanje. Učenici trebaju znanje i vještine koje im omogućuju da sami potraže prave izvore informacija. Zato je važno da ih učitelji opskrbljuju referentnim izvorima informacija i podučavaju o njihovoj upotrebljivosti i važnosti. Nehijerarhijsko podučavanje je smisleno i poželjno i zato što nam omogućuje bogatiji spektar iskustava, znanja i izvora informacija nego bilo koji učitelj. Grupno istraživanje i rasprava donose obostrano pojašnjavanje i spoznavanje. Dijalog je nužna determinanta odgoja za medije ako želimo izbjeći paradoks da istovremeno djecu učimo o interakciji između medijskoga teksta i publike pri određivanju značenja teksta i da se prema učenicima isključivo odnosimo kao prema primaocima poruka. Jedna od svrha odgoja za medije je demistifikacija / denaturalizacija medijskih tekstova u smislu razotkrivanja ko, kako i s kakvom namjerom producira medijske sadržaje. Zato je važno pitanje načina posredovanja školskog nastavnog gradiva. Masterman (1995) je uvjeren da ni mediji ni obrazovanje nisu neutralni, nego politički obojeni. Zato je potrebno problematizirati 'objektivno znanje' (zašto i kako je bila izabrana baš određena informacija) i demistificirati svijet (svijet ne postoji da bi se jednostavno prihvatilo, treba ga kritički obraditi). Učitelj bi najprije morao suzbiti ono što je u njemu zatiruće i dehumanizirajuće. Za odgoj za medije važna je takva pedagogija koja predstavlja

suprotnost autoritativnom podučavanju, dakle - jednosmjernoj komunikaciji u razredu, dok tok informacija ide u smjeru učitelja prema učenicima. Odgoj za medije, koji podržava i pozdravlja demokratiju i demokratski odgoj, već u temelju priznaje i odobrava pluralnost mišljenja, a time i individualnost pojedinaca.

Demokratska participacija u razredu učenicima omogućuje da razviju vještine potrebne za kritičko razmišljanje i aktivno građanstvo u javnoj sferi. Takav odgoj za medije omogućuje cjelovito iskustvo (kognitivne, afektivne i odgojne vještine i vrednote) i promjenu pasivnoga odnosa u aktivni. Kognitivne sposobnosti u velikoj su mjeri ovisne o strukturama znanja koje konstrukciji značenja pokušavaju osigurati bogat kontekst razumijevanja. Učenici polaze od vlastitih iskustava, identificiraju i dešifriraju kodove popularne kulture i uspostavljaju odnos prema masovnoj kulturi. To je ujedno kolektivno iskustvo učenja, istraživanje i rješavanje zajedničkih problema. Učitelji prihvataju činjenicu da učenici u školu donose znanje i iskustva koji nisu sasvim u skladu s tradicijom. Uspostavlja se komunikacija koja je važnija od konačnog proizvoda, jer participativne komunikacijske vještine uključuju osvještavanje i povećavanje učenikovog postojećeg znanja i njegov lični razvoj. Participativna komunikacija također uključuje razvoj analitičkih, komunikacijskih i pregovaračkih vještina, nužnih za proces odlučivanja u maloj grupi i društvu.

Ako učenike učimo vještinama, znanjima i vrijednostima koje će doprinijeti njihovom učešću u demokratskom životu, postići ćemo idealan školski program i idealnu pedagogiju, sa subjektom i objektom istraživanja. Kod odgoja za medije učenici razvijaju sposobnost artikulacije svojih problema, te sposobnost razumijevanja, objašnjavanja i promjene zajednice nabolje. Zato odgoj za medije razvija dijaloški i istraživački pristup, usmjeren prema učeniku. Takav pristup vodi prema odgoju za demokratiju i društvenim promjenama.

Stručnjaci s područja odgoja za medije slažu se da je aktivno korištenje medija pravi put prema izgradnji samosvijesti i autonomnosti djece i omladine u odnosu prema medijima, što za posljedicu ima kritičku distancu prema medijskim konstrukcijama. Vlastito medijsko iskustvo ima izuzetno značenje za lakše

razumijevanje i savladavanje medijskoga svijeta. Stötz (1995: 101–107) navodi četiri moguća usmjerenja odgoja za medije:

- a) didaktički oblik - produkcijskom upotrebom medija moguće je o medijima nešto naučiti (*learning by doing*);
- b) terapijski oblik - proizvođač medijskog sadržaja kroz medij izražava i spoznaje sam sebe;
- c) estetsko-umjetnički oblik;
- d) oblik alternativne javnosti - odgoj za medije omogućuje uspostavljanje kritičke javnosti i razvoj alternativnih komunikacijskih oblika.

Budući da je komercijalni interes u većini razvijenih država privatizirao javni prostor, odgoj za medije pokušava širiti javnu sferu dijalogom u društvu i u manjim zajednicama. Potiče učenika na istraživačke projekte u zajednici, na korištenje medija za poboljšanje komunikacije u zajednici (naprimjer, da intervjuiraju druge učenike, susjede, voditelje zajednice i druge članove zajednice o lokalnim problemima). Učenici se na temelju problema vlastite zajednice uče skupljati informacije, odabirati ih, oblikovati i posredovati medijima. Uče se i predstaviti svoje probleme široj zajednici. Na taj način grade most između škole, medija i zajednice.

Hobbsova ipak (1995) upozorava na bitan nedostatak školske medijske proizvodnje, koja često postaje individualna umjetnička kreacija učitelja, a uloga učenika se ograničava na pomoć učitelju i prihvatanje tehničkih vještina u korištenju medijske opreme. Školska medijska produkcija može krenuti u tom smjeru svuda gdje je naglasak najviše na medijskom proizvodu, a ne na samom procesu medijskoga stvaranja.

Medijska proizvodnja ne smije nadomjestiti ili potiskivati druge elemente odgoja za medije, naprimjer refleksiju o medijskim porukama. Odgoj za medije treba prevladati pasivnost medijske potrošnje poticanjem aktivne participacije, informiranjem o važnim individualnim i društvenim sklopovima medijske komunikacije te omogućavanjem važnih iskustava u praktičnom radu s medijima i njihovom kreativnom korištenju.

Razlike u uključenosti odgoja za medije u obrazovne sisteme

UNESCO je još 1964. godine podržao ideju o odgoju za medije. UNESCO je 1976. godine sa svojom stručnom radnom grupom pripremio model za masovni odgoj za medije koji bi djecu i omladinu naučio kritičkom prihvatanju medijskih sadržaja. U januaru 1982. godine na međunarodnom simpoziju "Odgoj za medije", održanom u Njemačkoj, prihvaćena je deklaracija koju je potpisalo 19 država. U njoj se ističe značenje odgoja koji će mlade ljude pripremiti na odgovorno građanstvo i koji će povećati kritičku svijest medijskih korisnika.

Stvarni razvoj toga koncepta u pojedinim državama i regijama unutar njih tekao je različito. Brzina i kvalitet uključivanja u školske sisteme bili su ovisni o mnogim faktorima, npr. o spremnosti školskih vlasti da prihvate novosti u školskom rasporedu, o odnosu među različitim institucijama u državi (naprimjer između crkve i škole), o entuzijazmu i angažiranosti učitelja, te o njihovoj mogućnosti utjecaja na strukture vlasti i drugo (Tuftes, 1995).

Pregled integracije odgoja za medije u školske kurikulume razvijenih država svijeta pokazuje da je odgoj za medije uprkos svim naporima još na početnom nivou i da u većini zemalja ovisi o entuzijazmu pojedinih učitelja i škola. Školske se vlasti radije odlučuju za uključivanje odgoja za medije u satnice srednjih škola negoli osnovnih. Srednjoškolsku omladinu lakše je učiti o medijima, jer je već kognitivno zrela, posjeduje osnovno znanje, te mnogo bolje od osnovnoškolaca

poznaje i upotrebljava tehnološki zahtjevnije medije - kameru, računar, internet (Mohn, 1992).

S obzirom na uspješnost uključivanja odgoja za medije u školske sisteme, države možemo podijeliti u tri grupe.

Prva grupa država: uključenost odgoja za medije u školsku satnicu

U prvoj su grupi države koje su najuspješnije integrirale odgoj za medije. Prema postojećoj literaturi vidljivo je da su to: Australija, Danska, Finska, Kanada, Mađarska, Njemačka, Norveška, Irska, Slovenija, Švedska i Velika Britanija. One su odgoj za medije uključile u različite predmete ili ga uvele kao izborni ili obavezni predmet. U tim državama se službena školska politika pozitivno odnosi prema odgoju za medije. U nekima od njih, naprimjer u Velikoj Britaniji, odgoj za medije je čak dio završnog ispita. Obrazovanje učitelja je organizirano, a osim toga osigurano je i odgovarajuće gradivo i drugi izvori potrebni za učenje. U većini tih država postoje i društva učitelja odgoja za medije.

Australija. Odgoj za medije (*Media Literacy*) dio je javnog obrazovnog sistema u srednjim školama od kasnih 1970-ih u okviru različitih paketa jezičkih predmeta (prije svega to su Engleski jezik i Umjetnički odgoj), ali i učenja o tehnologiji. Ti predmeti u svoje sadržaje uključuju fotografiju, film, televiziju i komunikacijsku tehnologiju. Pristalice odgoja za medije u Australiji bili su kao i mnogi drugi zabrinuti zbog 'kulturnog imperijalizma' Sjedinjenih Američkih Država. Tako je zanimanje za odgoj za medije u školama poraslo uz promociju australske umjetnosti, knjiga, filmova, muzike itd. Australaska vlada finansijski podržava predstavljanje domaćih umjetnika u školama. Početkom devedesetih odgoj za medije postao je mali, ali važan dio australskoga školskog javnog sistema srednjih škola. Konstitutivni je element učenja maternjeg jezika. Nije ostao tek slovo na papiru, nego se uspješno provodi u svakodnevnom učenju. Učitelji koji predaju Engleski jezik udruženi su u nacionalnu organizaciju "Australiski učitelji medija"

(*The Australian Teacher of Media*), koja priprema gradivo za učenje, organizira obrazovanje za učitelje i bori se s državnom i federalnom školskom birokratijom za veću finansijsku, tehničku i drugu podršku (Hobbs, 1999).

Danska. Početak odgoja za medije seže još u tridesete godine prošlog vijeka, kada je grupa učitelja entuzijasta uvela poseban predmet o filmu (*Media Education around the World*, 1998: 6). Danas odgoj za medije nije službeno uvršten u osnovnoškolsku satnicu, ali su ga učitelji Historije, Društva i Danskog jezika uključili u svoja predavanja. U srednjoj je školi odgoj za medije od početka devedesetih godina prošlog vijeka sastavni dio predmeta maternjeg jezika (Tuftte, 1992: 179–180).

Finska. Odgoj za medije (*Mass Media Education*) službeni je dio satnice u osnovnim školama od 1970. godine, a u srednjim od 1979. (Tuftte, 1992: 179). Sastavni je dio različitih predmeta i nije samostalan. Njegov je sadržaj uključen u osnovnoškolske i srednjoškolske predmete poput Finskog jezika, Umjetnosti, Historije, društvenih i ekoloških studija (Halloran & Jones, 1984; Varis i dr., 2002). Na početku je finski odgoj za medije bio nedemokratski i moralistički, slično kao u Švedskoj, no u devedesetim godinama polako gubi moralistička stajališta. Pristup postaje sve više istraživački, prilagođava se učeničkim potrebama i naglašava informacije o uvjetima medijske proizvodnje, te proučava medijsku ekonomiju i historiju (Tuftte, 1992: 179).

Irska. Zalaganjem pristalica odgoja za medije u Irskoj (naprimjer Irski institut za film, Irski radio i Zajednica učitelja odgoja za medije), odgoj za medije uključen je u srednjoškolsku satnicu kao dio izbornih predmeta, te u Engleski jezik, Umjetnost i Građanski odgoj, ali ne postoji kao samostalan predmet (O'Neill & Howley, 2002).

Kanada. U Kanadi je odgoj za medije (*Media Literacy*) dio osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Početak njegovog uključivanja u srednjoškolsku satnicu seže u šezdesete godine i u takozvani filmski odgoj (Screen Education). Od septembra 1999. godine on je trebao postati sastavni dio osnovnoškolske i srednjoškolske satnice u predmetu Engleski jezik u cijeloj Kanadi. Odgoj za medije različito je razvijen u pojedinim kanadskim pokrajinama, o čemu ovisi provođenje toga zahtjeva. Najrazvijeniji je u zapadnim područjima. Britanska Kolumbija bila je prva koja ga je 1996. godine uključila u Engleski jezik, gdje obuhvata trećinu cjelokupnog gradiva od prvoga razreda osnovne do kraja srednje škole (od 5. do 18. godine). Ključni je problem nedovoljno obrazovanje učitelja. Pokrajina Alberta uključila je odgoj za medije u škole 2000. godine. Atlantska ga je skupina pokrajina 1997. godine uključila u osnovne i srednje škole u sadržaj Engleskoga jezika. U srednjem dijelu Kanade, u Ontariju, gdje živi više od trećine Kanađana, odgoj za medije je najbolje razvijen. Godine 1987. ontarijsko Ministarstvo školstva uključilo ga je u nastavu Engleskoga jezika. U nižim razredima osnovne škole posvećuje mu se trećina ukupnoga vremena u nastavi Engleskoga jezika. U sedmom i osmom razredu (dvanaestogodišnjaci i trinaestogodišnjaci) deset posto nastave namijenjeno je odgoju za medije. U nastavku učenici mogu odabrati odgoj za medije kao izborni predmet ili kao jedan od pet 'kredita' Engleskoga jezika, koji su preduvjet za srednju školu (Pungente, 1999: 9).

Mađarska ima tradiciju filmskog odgoja u školskoj satnici. Od 1965. do 1978. u srednjoj školi se u sklopu predmeta Mađarski jezik i književnost pod imenom 'Filmska estetika' učilo o filmskom odgoju. Od 1978. do 1980. filmski se odgoj nije učio, a od 1980. do 1995. ponovo je uveden na lokalnom, alternativnom nivou, izvan školskoga sistema. Od 1995. godine uči se u srednjim školama pod nazivom 'Film i mediji' u sklopu predmeta Umjetnost, zajedno s vizuelnom umjetnošću, muzikom i dramom / plesom (Szijártó, 2002).

Njemačka ima dugu tradiciju na području odgoja za medije u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju. Utjecajni pedagog Johann Amos Comenius (1592–1670) u svojoj je knjizi *Schola Pansophica* prvi put spomenuo odgoj za medije kao veliku stečevinu koja bi omogućila razvoj jezičkih sposobnosti te posredovala osnovne informacije o javnim poslovima i geografiji (Halloran & Jones, 1984: 66). U Njemačkoj je odgoj za medije ili 'Medijska kompetencija', kako ga nazivaju, izborni predmet u osnovnim školama od 5. do 10. razreda. Odgoj za medije uključen je i u druge predmete u osnovnim i srednjim školama, kao npr. u Političko obrazovanje, Znanje o društvu ili Društvene studije. Ti predmeti moraju biti dio školskog rasporeda sati u svim federalnim jedinicama. Njihova je zadaća promocija osviještenog građanstva sa sljedećim ciljevima: kompenzirati negativne efekte medija, naučiti učenike refleksivnom prihvatanju medijskog sadržaja i selektivnoj upotrebi medija, te mobilizirati učenike za oblikovanje medijskog sadržaja. Njemački model odgoja za medije ograničavaju uobičajeni problemi izbornog predmeta, uključujući lošu pripremljenost učitelja (samo trećina budućih učitelja sluša odgoj za medije na univerzitetu). Udžbenici i gradivo za učenje su raznoliki, iako nedovoljno prilagođeni starosnim grupama djece. Odgoj za medije sadržajno nije ograničen samo na elektronske medije, nego obuhvata svu informacijsku tehnologiju, od knjiga do računara. Važan je i obavezni predmet o računarsko-informacijskoj tehnologiji, koji povezuje tehnološki i društveno-politički aspekt (Aufderheide, 1992).

Norveška. U toj je zemlji sistematično učenje o odgoju za medije počelo u 70-im godinama prošlog vijeka. Godine 1974–1975. srednjoškolci između 14 i 19 godina mogli su ga odabrati kao izborni predmet (Halloran & Jones, 1984: 96). Godine 1987. nacionalna školska institucija prihvatila je temeljne promjene na svim područjima obrazovanja i uključila ga u različite predmete. Ona zahtijeva

da svaki osnovni predmet sadržava i gradivo iz toga područja. Npr. Društvene studije analiziraju pojedinca kao društvenu i komunikacijsku osobu, te uključuju teme poput sadržaja masovnih medija i mogućeg razvoja medija u budućnosti; Ekologija ističe vizuelne komunikacije i modele analize; Umjetnost i obrt naglašavaju različite oblike medija; Nauka ističe tehnološki vidik medija; Muzika uključuje popularnu muziku i njen utjecaj. Odgoj za medije kao izborni predmet učenici mogu odabrati od četvrtoga razreda osnovne škole do fakulteta (Media Education around the World, 1998: 17).

Švedska. U švedskom obrazovnom sistemu odgoj za medije postojao je u dvama predmetima. Prvi se zvao "Film i televizija", a predavao se u srednjim školama od 1975. do 1980. godine (Halloran & Jones, 1984: 95). Odgoj za medije uči se u švedskim devetogodišnjim osnovnim školama kao dio predmeta Opće švedske studije i švedski jezik. On je u prvom redu shvaćen kao dodatak tradicionalnim sadržajima učenja. Ključni je problem obrazovanje učitelja, jer ne postoji kao obavezni dio studija za buduće učitelje (Wickbom, 1992: 58).

Slovenija. Obnovom osnovne škole i oblikovanjem nove devetogodišnje osnovne škole u devedesetim godinama prošloga vijeka, odgoj za medije je i u Sloveniji postao sastavni dio školskog rasporeda sati. Uključen je u različitim oblicima (kao sastavni dio predmeta i kao izborni predmet) i na različitim nivoima (od osnovnoškolskog do fakultetskog). Postao je sastavni dio različitih predmeta u osnovnoj školi, najviše Građanskog odgoja i etike, te Slovenskoga jezika, no ovisi o motiviranosti učitelja. Slovenski jezik obrađuje samo medijski tekst, a Građanski odgoj i etika - odnos građana, medija i društva. U novoj devetogodišnjoj osnovnoj školi učenicima se nude i dva izborna predmeta s toga područja. Prvi je Odgoj za medije u sedmom, osmom i devetom razredu, a podijeljen je na štampu, radio, televiziju i internet. Učenici mogu i sami birati

teme. Obrađuju se medijski žanrovi, novinarski rad, novinarska etika, oglašavanje i historija masovnih medija. Svrha je da učenici nauče analizirati, kritički ocjenjivati i izrađivati različite medijske sadržaje (Košir, Erjavec, Volčič, 1998). Drugi izborni predmet je Školsko novinarstvo, koje u prvom redu ističe kreativni dio odgoja za medije. U sklopu toga predmeta učenici uče priređivati školski časopis. U srednjoškolskom obrazovanju odgoj za medije je sastavni dio programa različitih predmeta poput Sociologije, Psihologije, Slovenskoga jezika i obaveznih izbornih sadržaja, kao što su Odgoj za mir, porodicu i nenasilje, te Građanska kultura, a svi oni medije obrađuju uglavnom s društvenog aspekta. Na univerzitetskom nivou, Fakultet za društvene nauke Univerziteta u Ljubljani već petu godinu ima predmet pod nazivom Odgoj za medije, namijenjen budućim učiteljima izbornoga predmeta. Osim toga, ovaj fakultet svake godine priprema seminare za osposobljavanje učitelja. No, odgoj za medije nije ni obavezan ni izborni predmet za buduće osnovnoškolske i srednjoškolske učitelje društvenih i humanističkih predmeta (osim za predmet Odgoj za medije).

Velika Britanija. U britanskom školskom sistemu ne postoji glavni organ (naprimjer Ministarstvo školstva) koji bi se brinuo o tome šta se uči u školama. Zbog toga škole u Engleskoj, Walesu i Škotskoj imaju svoje vlastite sisteme koji se međusobno razlikuju. U osnovnim školama je malo sadržaja koje bismo mogli nazvati odgojem za medije. Engleski nacionalni kurikulum je nedavno zahtijevao da se u predmet Engleski jezik uključi barem minimalno sadržaja odgoja za medije. Pritom su u program uključili samo sadržaj o štampanim novinskim tekstovima (Media Education around the World, 1998: 7). Na srednjoškolskom nivou obrazovanja odgoj za medije je vrlo razvijen. Postoje 'komunikacijski' predmeti: Filmske i medijske studije, a odgoj za medije je sastavni dio maternjeg jezika (Media Education Around the World, 1998: 7).

Godine 1983. Škotski odjel za školstvo (*The Scottish Education Department*) počeo je mijenjati srednjoškolski sistem. U središtu tih promjena bili su i predmeti s područja odgoja za medije. Program za razvoj odgoja za medije (*Media education Development Project - MEDP*), koji je oblikovao nastavni plan, razlikuje odgoj za medije i medijske studije. Odgoj za medije uključen je u postojeće predmete, najviše u učenje maternjeg jezika. Medijske studije oslanjaju se na osam modula, čiji je program isključivo medijski sadržaj, a uključuju analitički i praktični dio. U sklopu praktičnog dijela predmeta Televizija, radio, štampa i revije, grafički dizajn i fotografija, učenici pripremaju kratke televizijske ili radijske sadržaje, časopise, revije i oglase. Moraju znati analizirati profesionalno napravljen medijski sadržaj (*Media Education around the World*, 1998: 17–18). Općenito je od 1995. godine odgoj za medije u Velikoj Britaniji na srednjoškolskom nivou uključen u učenje maternjeg jezika, a predaje se i kao izdvojeni predmet. Sadržaj i proces završnih ispita temelje se na formalnim kriterijima poput onih kod učenja klasičnih jezika (Christ, 1997).

Druga grupa država: minimalna uključenost odgoja za medije u školsku satnicu

U drugu grupu država možemo ubrojiti Austriju, Hrvatsku, Italiju, Holandiju i SAD. U tim zemljama u nastavi odgoj za medije ovisi o motiviranosti pojedinih učitelja i o podršci neslužbenih institucija. Službena školska politika nije prepoznala značenje odgoja za medije i ne daje veću finansijsku podršku.

Austrija. Odgoj za medije nije dio školskoga nastavnog plana, kao ni obrazovanja u lokalnoj zajednici. Provođenje ciljeva na području odgoja za medije (*Medienerziehung*) ovisi o ličnom zauzimanju pojedinih učitelja. Austrijski pristalica odgoja za medije Boeckmann (1992: 84) tvrdi da je kod njegovog uvođenja važna osviještenost samih učitelja, a ona je kod austrijskih učitelja premala. Nedostaje organizirano obrazovanje učitelja. U sklopu osnovnog

pedagoškog obrazovanja na univerzitetu ipak postoji predmet Odgoj za medije / Tehnologija podučavanja / Medijska pedagogija, koji je obavezan za sve buduće učitelje. Dio posvećen odgoju za medije vrlo je malen (Boeckmann, 1992: 84-85).

Hrvatska. Odgoj za medije (medijski odgoj) je u hrvatskom školskom sistemu još u povojima. Provodi se u sklopu učenja hrvatskoga jezika u osnovnoj školi od prvog do osmog razreda, dok u srednje škole nije uključen. Koncept je ograničen uglavnom na filmski odgoj. Od prvog do petog razreda učenici upoznaju dječije filmove te dječije televizijske i patriotske emisije. Od petog do osmog razreda pažnja je usmjerena na pozorište. U petom razredu počinju upoznavati prijenos informacija, televizijske i radijske žanrove, štampu, strip i računar. I u ostalim razredima bave se medijskim žanrovima. Zgrabljiceva (Erjavec i Zgrabljic, 2000: 95) kaže da takav odgoj za medije zaostaje za savremenim konceptima, koji zahtijevaju različita interdisciplinarna znanja o funkcioniranju medija, ali uprkos tome on barem upozorava na neka teoretska i praktična pitanja odnosa djece prema medijima.

Italija. U Italiji odgoj za medije dugo nije bio dio službene satnice, iako su učitelji još 1974. godine zamoljeni da u redovne programe učenja uključe i sadržaj koji je važan za svakodnevni život djece (Halloran & Jones, 1984: 117). Godine 1985. u italijanske osnovne škole uveden je novi kurikulum. Kao posljedica nove satnice, 1987. godine bilo je organizirano dodatno obrazovanje za italijanske učitelje. Odgoj za medije bio je uključen u predmet Slike, muzika i pokret. To područje pokriva kulturne i društvene vrijednosti, te neverbalni jezik i njegovo značenje za razvoj djece. Ipak je program predmeta premalo razrađen, te uloga i značenje savremenih medija nisu dovoljno naglašeni (Media Education around the World, 1998: 14). U dokumentima o reformi školskog sistema koja je stupila

na snagu u septembru 2001. godine, nema potvrde o uvođenju odgoja za medije. Ističe se, doduše, pojačano uvođenje multimedijjskih tehnologija u učenje svih predmeta. Na neinstitucionalnom nivou postoje snažni i eksperimentima utemeljeni pritisci učitelja, stručnjaka i univerzitetskih istraživača kako bi se odgoj za medije kao interdisciplinarna i međupredmetna refleksivno-produktivna aktivnost uveo u sve nivoe školovanja (Grilc, 2002).

Holandija. Odgoj za medije još je nerazvijen. 'Audiovizuelni odgoj', kako ga nazivaju, službeno nije predmet učenja u školama. Učenje ovisi o zanimanju i entuzijazmu pojedinih učitelja, a postoji i u obliku izvanškolskih aktivnosti. Institucije za umjetnički odgoj organiziraju ga na lokalnom nivou. Savjetnik za audiovizuelno područje bavi se i audiovizuelnim projektima u školama i lokalnim zajednicama. Na nivou srednjoškolskog obrazovanja audiovizuelno obrazovanje ovisi o volji učitelja da posvete dio redovnog programa učenja odgoju za medije i oni se, tom prilikom, koriste multimedijjskim gradivom za učenje koji je oblikovao Nacionalni institut za umjetnički odgoj. U srednjoj školi u predmet je uključen umjetnički odgoj, koji uglavnom ističe estetski aspekt medijskog sadržaja. Izvori crpi iz audiovizuelnih umjetnosti poput fotografije, filma i videa. Učenje se odnosi na izradu i razumijevanje tih medijskih formi (Swinkels, 1992: 42).

Sjedinjene Američke Države. U SAD-u je uključenje odgoja za medije (*Media Literacy*) različito u pojedinim državama. Većina još uvijek nije uključila odgoj za medije u školske satnice, ali su ga neke, naprimjer Kalifornija, Havaji i Novi Meksiko, uključile u srednjoškolski predmet Engleski jezik. U aprilu 1994. godine predsjednik SAD-a Bill Clinton potpisao je zakon "Ciljevi 2000: Zakon o američkom školstvu" (*Goals 2000: Educate America Act*), koji sadržava smjernice o tome šta bi američki učenici trebali učiti i šta bi trebali znati na završnim

ispitima. Zakon potiče novo oblikovanje 'sadržajnih standarda' u devet osnovnih predmeta: Engleski, Matematika, Historija, Nauka, Strani jezik, Građanstvo, Ekonomija, Umjetnost i Geografija. Standardi za umjetnost uključuju medijsku pismenost za osnovnu i srednju školu. Uključivanje odgoja za medije još uvijek ovisi o naporima pojedinih učitelja. SAD zaostaju u uključenju odgoja za medije u nastavni plan, jer se najprije usmjeravalo na usavršavanje plana i izbor gradiva, a ne na obrazovanje učitelja (Media Education around the World, 1998: 20).

Treća grupa država: neuključivanje odgoja za medije u satnice

U posljednjoj grupi država su one u kojima je odgoj za medije loše ili sasvim nerazvijen. Iz literature je vidljivo da odgoj za medije u Grčkoj ne postoji (Kosmidou-Hardy, 2002). I ruski školski sistem, najprije zbog finansijskih razloga, ne uključuje odgoj za medije u svoju satnicu (Fedorov, 2002). U Španiji je odgoj za medije nedavno uveden u satnicu, no zbog nedostatka gradiva i krize školskog sistema on je još samo slovo na papiru (Huerta, 2002). U Švicarskoj, gdje školski sistem nije centralistički uređen, pojedini ga kantoni sami definiraju i uvode u nastavu. Zanimanje je posljednjih godina smanjeno zbog uvođenja informacijske i komunikacijske tehnologije (Süss, 2002). Kako su u literaturi uglavnom opisane one države koje imaju barem minimalno razvijen odgoj za medije, u posljednju grupu možemo uvrstiti sve one zemlje koje u literaturi nisu spomenute.

Poseban model: Francuska

Odgoj za medije, posebno na području filmskih studija, u Francuskoj ima dugu tradiciju kao neformalni dio obrazovnog sistema. Tradicionalno je odgoj za medije izvanškolska aktivnost koju organiziraju filmska društva, školski klubovi i omladinska udruženja. Početak učenja o medijima seže u sredinu šezdesetih godina prošlog vijeka i poznat je pod imenom *langage total*. Razvio ga je *Institute du Langage Total* iz Lyona pod vodstvom Katoličkog univerziteta u Lyonu i Katoličkog univerziteta iz

Angra. Od tada se program, u sklopu školskih klubova, provodi u dvjesto francuskih osnovnih škola i više od stotinu srednjih. Metodom *langage total* koriste se mnoge druge evropske države, države Bliskog istoka, Južne Amerike i frankofonog dijela Afrike. Istraživačko-pedagoška grupa *Centre regional de Documentation Pedagogique (CRDP)* iz Bordeauxa razvila je projekat koji se najprije zvao "Uvod u audiovizuelnu kulturu" (ICAV), a sada "Uvod u komuniciranje i medije" (ICOM). ICAV je školama nudio cjelovit pristup studiju slika, posredovanih u obliku oglasa, časopisa i drugih publikacija. Do 1982. godine Ministarstvo za nacionalno školstvo smatralo ga je samo privremenim projektom za osnovne i srednje škole. Godine 1982. oblikovalo je novu definiciju projekta (ICOM), koja pokriva sve medije i oblike komunikacije. Godine 1979. različite vladine institucije (ministarstva poljoprivrede, školstva, porodice, zabave, omladine i sporta) organizirale su eksperiment na nacionalnom nivou. Projekat je obuhvatao učenike u dobi od 9 do 18 godina, roditelje, učitelje i bibliotekare, s ciljem upoznavanja s ulogom televizije u životu mladih. Projekat "Mladi, aktivni gledaoci" (*Jeune Telespectateur Actif - JTA*) trajao je do 1983. godine. Nakon dvije godine JTA je ocijenio promjene koje su nastale u odnosu djece i televizije. Prema očekivanju, porastao je opseg znanja o televiziji, a mladi su pokazali i promjene u načinu ocjenjivanja medijskih sadržaja. Više pažnje posvećivali su oblicima poruka, oblicima reprezentacije i prevladavajućim medijskim značenjima. Na kraju eksperimenta 1983. godine, mnogi seminari o vještinama kritičkog gledanja su uključeni u obrazovanje učitelja na različitim nivoima.

Ministarstvo školstva je 1982. godine oblikovalo tzv. *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI)* kako bi učenicima pomoglo da razviju vještine kritičkoga mišljenja i odgovornosti modernoga građanstva. CLEMI organizira nacionalne i regionalne seminare za učitelje, izdaje za njih revije i omogućuje im pristup građi za učenje (Media Education Around the World, 1998: 10–11).

Zaključak

Odgoj za medije se u svijetu tek probija u satnice osnovnih i srednjih škola i ima mnogobrojne probleme. Osnovni problem u državama u kojima je nerazvijen jeste premala motiviranost i organiziranost pedagoga kako bi od školskih vlasti zahtijevali njegovo uključivanje u školsku satnicu. Istraživanja (Bazalgette i dr., 1992; Hobbs, 1994; Masterman, 1994) su pokazala da presudan poticaj za uvođenje odgoja za medije mora doći iz redova učitelja, jer će samo tako biti uspješno ostvaren u svakodnevnoj nastavi.

U državama gdje je odgoj za medije razmjerno već razvijen, najveći je problem loše organizirano obrazovanje učitelja. Budući učitelji nemaju mogućnost upisati predmet Odgoj za medije u sklopu osnovnoga pedagoškog studija. Zbog toga se mnoge pristalice odgoja za medije zauzimaju za to da univerziteti i pedagoški fakulteti uvedu odgoj za medije kao obavezni predmet za buduće učitelje društvenih i humanističkih nauka, a ujedno bi učiteljima morali omogućiti stalno dodatno obrazovanje. Razvoj koncepta odgoja za medije u školama na svim odgojno-obrazovnim nivoima zahtijeva odgovarajuću kvalifikaciju učitelja i školske uprave. Učitelji bi prvi morali razviti vještine i znanje medijski pismenih osoba. Ujedno bi morali imati sposobnost potaknuti učenike na učenje o medijima i na učešće u medijskoj i društvenoj komunikaciji.

Zbog brzih tehnoloških promjena na području medija, odgoj za medije mora se neprestano tehnološki prilagođavati novim promjenama, što zahtijeva veliku finansijsku

podršku. Dinamične promjene na medijskom području znače i kratkotrajnu aktuelnost gradiva za učenje i visoke troškove izdavaštva.

Sljedeći problem, koji također ograničava, jeste nedostatak istraživanja na tom području. Njih je malo zbog premale prisutnosti odgoja za medije u školama. Zato je smanjena i mogućnost njegovog praćenja i ocjenjivanja. Istraživačka je podrška potrebna za odgoj za medije kao disciplinu.

Mnoštvo problema s kojima se susreće odgoj za medije pokazuje da će trebati još mnogo učiniti za njegovo uključenje u školske kurikulume. On će se uključivati u pojedine dijelove odgojno-obrazovnog procesa postepeno i prema specifičnim uvjetima, s projektno usmjerenim pristupom u smislu provođenja ciljeva i sadržaja. Uspješno ostvarenje ciljeva odgoja za medije treba podršku najviših odgojno-obrazovnih institucija, ali i onih političkih. Autonoman, zreo i društveno aktivan građanin koji zna odabrati kvalitetne informacije i odgovorno komunicirati u medijskim i drugim procesima može biti obrazovan samo u uvjetima koji u školi i izvan nje podržavaju odgoj za medije ili ga barem ne ograničavaju.

Literatura

AUFDERHEIDE, P. (1992) *A report of the National leadership conference on media literacy*. <http://www.interact.uoregon/MediaLit/FA/report.html>.

AUFDERHEIDE, P. (1997) "Media Literacy: Froam a report of the national leadership conference on media literacy". str. 79–86. u: Kubey, R. (ur.) *Media literacy in the information age*. New Brunswick, New York: Transaction.

BOECKMANN, K. (1992) "In-service Training for Teachers". str. 84-88. u: Bevort, E., Savino, J. (ur.) *New Directions: Media Education Worldwide*. London: British Film Institute.

BOWEN, W. (1999) *Defining Media Literacy: Summary of Harward*. <http://interact.uoregon/Medialit/Fa/MLArticleFolder/defharvard.html>.

BROWN, J. (1991) *Television 'critical thinking skills' education: major media literacy projects in the United States and selected countries*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Accotiatec.

CRIST, W. (ur.) (1997) *Media Education Assesment Handbook*. Mahnwah N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates.

ERJAVEC, K., ZGRABLJIĆ, N. (2000) "European Models of Media Education and the Croatian Model". u: *Medijska istraživanja*. 6 (1). str. 89-109.

ERJAVEC, K., VOLČIČ, Z. (2002) "Media Education as a part of Mother Tongue Teaching". str. 110-122. u: Hart, A., Süß, D. (ur.) *Media Education in 12 European Countries*. http://e-collection.ethbib.ethz/ecol-bericht_246.pdf.

FEILITZEN, VON C. (1999) "Media education, Children's Participation and Democracy". str. 14-28. u: Von Feilitzen, C., Carlson, U. (ur.) *Children and Media*. Yearbook 1999: Unesco.

FEDOROV, A. (2002) "Media Education in Secondary Schools in Russia". str. 99-109. u: Hart, A., Süß, D. (ur.) *Media Education in 12 European Countries*. http://e-collection.ethbib.ethz.ch/ecol-bericht_246.pdf.

GRILC, Z. (2002) *Vzgoja za medije v Italiji*. FDV: Ljubljana.

HALLORAN, J. D., JONES, M. (1984) Learning about the Media: Media Education and Communication Research. *Communication and Society*. Br. 16. Paris: UNESCO.

HOBBS, R. (1995) "Učenje medijske pismenosti: Hej! Ti je to kaj znano?". str. 18–24. u: Košir, M. (ur.) *Otrok in mediji*. Ljubljana: ZPMS.

HOBBS, R. (1995) *The acquisition of media literacy skills among Australian adolescents*. <http://www.interact.uoregon/MediaLit/mlhobbs/australia.html>.

KOMAR, K. J. (1998) "Media Education in Third World", *Media Development*, 18(4): 33–40.

KOSMIDOU-HARDY, C. (2002) "Iconic Communication Today and the Role of Media Education". str. 54–63. u: Hart, A., Süß, D. (ur.) *Media Education in 12 European Countries*. http://e-collection.ethbib.ethz.ch/ecol-bericht_246.pdf.

KOŠIR, M., ERJAVEC, K., VOLČIČ, Z. (1998) *Vzgoja za medije*. Ljubljana: Ministrarstvo za šolstvo.

MASTERMAN, L. (1995) *Teaching the media*. London: Comedia Publishing Group.

MASTERMAN, L. (1994) "A rationale for media education". str. 43–65. u: Masterman, L., Mariet, M. (ur.) *Media education in 1990's Europe*. Strassbourg: Council of Europe Press.

Media Education Around the World (1998) <http://www.screen.com/mnet/eng/med/bigpict/worlmtxt.htm>.

MOHN, E. (1992) "Perspectives for Practical Media Work in Europe". str. 226–229. u: Schorb, B. (ur.) *Media Education in Europe: Towards a European Culture of Media*. München: KoPäd Verlag.

O'NEILL, B., HOWLEY, H. (2002) "Teaching the Media in Ireland". str. 77–86. u: Hart, A., Süß, D. (ur.) *Media Education in 12 European Countries*. http://e-collection.ethbib.ethz.ch/ecol-bericht_246.pdf.

POTTER, J. W. (1998) *Media literacy*. Thousand Oaks: Sage.

POTTER, J. W., CRIST, W. G. (1998) "Media literacy, Media Education, and the Academy". u: *Journal of Communication*. 15 (1). str. 5–15.

PUNGENTE, J. J. (1999) *The second spring: Media literacy in Canada's Schools*. <http://www.interact.uoregon/MediaLit/FA/MLArticleFolder/secondspring.html>.

STÖTZ, G. (1995) "Produktivna uporaba medijev" str. 101–107. u: Košir, M. (ur.) *Otrok in mediji*. Ljubljana: ZPMS.

SÜSS, D., BERNHARD, E., SCHLIENGER, A. (2002) "Media Education in Switzerland - Determining its Position". str. 137–150. u: Hart, A., Süß, D. (ur.) *Media Education in 12 European Countries*. http://e-colection.ethbib.ethz.ch/ecol-bericht_246.pdf.

SWINKELS, H. (1992) "Critical Viewing: Creating a Balance between Maker and Viewer". str. 42–47. u: Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (ur.) *New Directions: Media Education Worldwide*. London: British Film Institute.

SZIJÁRTÓ, I. (2002) "Motion Picture and Media Education in Hungary". str. 64–76. u: Hart, A., Süß, D. (ur.) *Media Education in 12 European Countries*. http://e-colection.ethbib.ethz.ch/ecol-bericht_246.pdf.

TUFTE, B. (1992) "Television, Taste and Teaching". str. 177–184. u: Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (ur.) *New Directions: Media Education Worldwide*. London: British Film Institute.

TUFTE, B. (1995) "An integrated approach to Media Education in Europe". u: *Media development*. 2 (1). str. 25–28.

TUFTE, B. (1999) "Media Education in Europe". str. 205–218. u: Von Feilitzen, C., Carlson, U. (ur.) *Children and Media*. Yearbook 1999: Unesco.

VARIS, M., PIHLAJAMÄKI, J., VUONTISJÄRVI, N. (2002) "Media Education in Finland". str. 33–42. u: Hart, A., Süß, D. (ur.) *Media Education in 12 European Countries*. http://e-colection.ethbib.ethz.ch/ecol-bericht_246.pdf.

WAKOUNING, V. (2000) "Učenje z novimi mediji - perspektive vzgoje in pouka". u: *Sodobna pedagogika*. 8 (3). str. 10–21.

WICKBOM, K. (1992) "The Education in Sweden". str. 57–65. u: Schorb, B. (ur.) *Media Education in Europe: towards a European Culture of Media*. München: KoPäd Verlag.