

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
DOKTORSKA ŠKOLA

Poslijediplomski interdisciplinarni sveučilišni studij
Kulturologija

Izabela Šipoš

**KRITIČKA INFORMACIJSKA PISMENOST U
SVJETLU KRITIČKOG KNJIŽNIČARSTVA U
ŠKOLSKIM KNJIŽNICAMA REPUBLIKE
HRVATSKE**

Doktorski rad

Osijek, 2025.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

DOKTORSKA ŠKOLA

Poslijediplomski interdisciplinarni sveučilišni studij

Kulturologija

Izabela Šipoš

**KRITIČKA INFORMACIJSKA PISMENOST U SVJETLU
KRITIČKOG KNJIŽNIČARSTVA U ŠKOLSKIM
KNJIŽNICAMA REPUBLIKE HRVATSKE**

Doktorski rad

Mentor: prof. dr. sc. Senada Dizdar

Komentor: doc. dr. sc. Ivana Perkušić

Osijek, 2025.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY OF OSIJEK
POSTGRADUATE UNIVERSITY DOCTORAL SCHOOL

Postgraduate University Study Program
Cultural Studies

Izabela Šipoš

**CRITICAL INFORMATION LITERACY IN THE LIGHT OF
CRITICAL LIBRARIANSHIP IN SCHOOL LIBRARIES IN THE
REPUBLIC OF CROATIA**

Doctoral thesis

Mentor: Senada Dizdar, PhD, Full professor

Comentor: Ivana Perkušić, PhD, Assistant Professor

Osijek, 2025.

Mentorica: **dr. sc. Senada Dizdar, redovna profesorica**, Univerzitet u Sarajevu - Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Odsjek za komparativnu književnost i informacijske nauke

Komentor: **doc. dr. sc. Ivana Perkušić, docentica**, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku - Filozofski fakultet u Osijeku, Odsjek za sociologiju

ZAHVALE

Nastanak doktorske disertacije rad je koji zahtijeva upornost, disciplinu, duboko promišljanje i koncentraciju. Iako je postojalo puno ometajućih utjecaja na putu dolaska do cilja, drago mi je što sam ga poduzela i privela kraju. Naravno, svako osobno postignuće rezultat je djelovanja skupine ljudi koji podupiru i vjeruju u ono što radimo. Zato sam i sama zahvalna što sam blagoslovljena ljudima koji su mi pomogli držati se prvotnog usmjerenja, ovdje u prvom redu mislim na mentoricu prof. dr. sc. Senadu Dizdar koja je čvrstom rukom vodila moj rad. Oplemenila je moje znanje i razmišljanje odlučnošću i stabilnošću koje su potrebne za pisanje ovako ozbiljnog djela. Njeno potpuno poznavanje korpusa znanja, povjerenje i poštovanje koje iz toga proizlaze, bili su mi vodilja u procesu pisanja. Ovdje je i moja sumentorica doc. dr. sc. Ivana Perkušić koja je stameno držala kormilo čak i u trenucima kada su moja jedra bila slaba, a vjetar puhao u drugom smjeru. Znanja koja sam stekla uz njenu pomoć olakšat će moj daljnji razvoj u području znanstveno-istraživačkog rada. Osim njih, iza mene stoji i tiha, neimenovana vojska ljudi koja mi je svojom vjerom pružala potporu i kojoj sam vječno zahvalna. Velika hvala i prof. dr. sc. Mariju Hibertu koji je pružio dragocjene sugestije i inpute za promatranje tema kritičke informacijske pismenosti i kritičkog knjižničarstva koji su doprinijeli vrijednosti ove disertacije.

Na kraju, najveću zahvalu dugujem svojim roditeljima koji su svojim primjerom pokazali važnost obrazovanja i ustrajnog djelovanja, te upravo njima posvećujem ovu doktorsku disertaciju.

SAŽETAK

Kritička informacijska pismenost kao tema ove doktorske disertacije razmatra se u vidu prakse kritičkog knjižničarstva u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske. Rad problematizira kritičku informacijsku pismenost kroz pristup kritičke pedagogije (autora Paulo Freire, Henryja Giroux i Petera McLarena) te prati razvojni put informacijske u kritičku informacijsku pismenost. Cilj ove doktorske disertacije bio je pridonijeti redefiniranju pojma informacijske pismenosti u kritičku informacijsku pismenost i njegovu uključivanju u obrazovni sustav sagledavajući ga kroz perspektivu kritičke pedagogije i kritičkog knjižničarstva.

Metodologija doktorske disertacije smještena je na više razina. Najprije se konceptualno analizirao pojam kritičke informacijske pismenosti i njegove veze s pojmovima kritičke pedagogije i kritičkog knjižničarstva. Za provjeru termina kritičke informacijske pismenosti primijenila se bibliometrijska analiza literature zastupljene u bazama podataka i pretraživaču (Scopus, WoSCC, Google Scholar) i ustanovljeno je da iako potentan, pojam još uvijek nema veliku zastupljenost u tim bazama. Potom su anketnim istraživanjem, na uzorku od 321 ispitanika, provjereni stavovi i prakse školskih knjižničara u obrazovnom sustavu iz kojih se ustanovilo kako većina ispitanika kritičku informacijsku pismenost povezuje s kritičkim mišljenjem, te potvrđuje poznavanje i primjenu informacijske, ali ne i kritičke informacijske pismenosti u radu. Intervju je proveden s 21 ispitanikom, te iako rezultati dobiveni tematskom analizom pokazuju shvaćanje pojma informacijske pismenosti, ne utvrđuju konkretno razumijevanje kritičke informacijske pismenosti. Istraživanje je rezultiralo izradom okvira kritičke informacijske pismenosti primjenjivog u školskom knjižničarstvu.

Na teorijskoj razini znanstveni doprinos ove doktorske disertacije prilog je epistemologiji preoblikovanja tradicionalnih pojmova knjižničarskog diskursa etablirajući pojam kritička informacijska pismenost u hrvatsko školsko knjižničarstvo. Praktični je doprinos ovog rada okvir kritičke informacijske pismenosti sa svrhom davanja smjernica za implementaciju u osnovne i srednje škole Republike Hrvatske. Ovim modelom učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima omogućuje se kritičku informacijsku pismenost uklopiti u kurikulare predmetnih i međupredmetnih područja u aktualnom obrazovnom okruženju.

Ključne riječi: školska knjižnica; informacijska pismenost; kritička informacijska pismenost; osnovna škola; srednja škola; kritička pedagogija; kritičko knjižničarstvo.

SUMMARY

Critical information literacy as the topic of this doctoral thesis is considered in terms of critical librarianship practice in primary and secondary schools in the Republic of Croatia. The paper problematizes critical information literacy through the approach of critical pedagogy (by Paulo Freire, Henry Giroux and Peter McLaren) and follows the development path from information literacy to critical information literacy. The goal of this doctoral thesis is to contribute to the redefinition of the concept of information literacy into critical information literacy and its inclusion in the educational system, looking at it through the perspective of critical pedagogy and critical librarianship.

The methodology of the doctoral thesis consists of several levels. First, the concept of critical information literacy and its connection with the concepts of critical pedagogy and critical librarianship are conceptually analysed. To verify the term critical information literacy, a bibliometric analysis of the literature represented in databases and search engine (Scopus, WoSCC, Google Scholar) is applied and it is established that, although potent, the term is still not widely represented in the aforementioned databases. Subsequently, the attitudes and practices of school librarians in the educational system are examined through a survey on a sample of 321 respondents, from which it is established that the majority of respondents associate critical information literacy with critical thinking, thus confirming the knowledge and application of information, but not critical information literacy in work. An interview was conducted with 21 interviewees, and although the results obtained through thematic analysis point to an understanding of the concept of information literacy, they do not establish a concrete understanding of critical information literacy. The research results in the creation of a Critical Information Literacy Framework applicable in the field of school librarianship.

At the theoretical level, the scientific contribution of this doctoral thesis is a contribution to the epistemology of the reshaping of traditional concepts of librarianship discourse by establishing the term critical information literacy in Croatian school librarianship. The practical contribution of this paper is the Critical Information Literacy Framework with the purpose of providing guidelines for implementation in primary and secondary schools in the Republic of Croatia. This model enables teachers, educators and professional associates to integrate critical information literacy into the subject curricula and interdisciplinary areas in the current education environment.

Keywords: school library; information literacy; critical information literacy; primary school; secondary school; critical pedagogy; critical librarianship.

Sadržaj

1. UVOD.....	7
2. KRITIČKA PROSUDBA INFORMACIJSKE PISMENOSTI	14
2.1. Utemeljenje pojma informacijska pismenost.....	15
2.2. Standardizacija informacijske pismenosti i njene kritike	18
2.2.1. Standardizacija općenito	18
2.2.2. ALA-ino Završno izvješće Predsjedničke komisije o informacijske pismenosti	18
2.2.3. Standardi kompetencija informacijske pismenosti za visoko obrazovanje.....	20
2.2.4. Standardi informacijske pismenosti za učenje	23
2.2.5. Okvir informacijske pismenosti za visoko obrazovanje	23
3. PREMA KRITIČKOJ INFORMACIJSKOJ PISMENOSTI	30
3.1. Kronologija kritika informacijske pismenosti	30
3.2. Definicije kritičke informacijske pismenosti	33
3.3. Neoliberalni diskurs	38
4. KRITIČKO KNJIŽNIČARSTVO – OD TEORIJE PREKO PRAKSE DO PRAXISA	42
4.1. Pitanje neutralnosti u knjižničarstvu	44
5. OBRAZOVANJE U SVJETLU KRITIČKE PEDAGOGIJE.....	54
5.1. Obrazovanje kao proces oslobađanja – kritički pristup.....	54
5.2. Kritička pedagogija	55
5.3. Zakonski okvir za provođenje informacijske pismenosti u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske	67
5.3.1. Konstituirajući dokumenti odgojno-obrazovne politike u Republici Hrvatskoj.....	67
5.3.1.1. Nastavni plan i program za osnovnu školu	68
5.3.1.2. Nacionalni okvirni kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje	70
5.3.1.3. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije	73
5.3.1.4. Cjelovita kurikularna reforma	74
5.3.1.5. Recentne promjene u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske	80
6. PRIJEDLOZI MODELA INFORMACIJSKE PISMENOSTI	88
6.1. Model uvođenja informacijskog opismenjavanja kroz knjižnični kurikulum u osnovnim školama	88
6.2. Kurikulum informacijske pismenosti	91
6.3. Program knjižnične, informacijske i medijske pismenosti i poticanja čitanja (KIMP)	93
6.4. Knjižnično-informacijski i medijski odgoj i obrazovanje (KIMOO)	95
6.5. UNESCO-v kurikulum informacijske i medijske pismenosti za učitelje.....	96
7. PREGLED LITERATURE I DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA	100

7.1. Bibliometrijsko istraživanje	100
7.2. Pregled literature i dosadašnjih istraživanja	113
8. ISTRAŽIVANJE	122
8.1. Problem i predmet istraživanja	122
8.2. Svrha i cilj istraživanja	123
8.3. Istraživačka pitanja i hipoteze.....	124
8.4. Metodologija istraživanja	126
8.4.1. Plan i postupci istraživanja.....	126
8.4.2. Znanstvene metode	128
8.4.3. Istraživačka etika	131
8.4.4. Instrument istraživanja.....	131
8.4.5. Uzorak istraživanja	133
8.5. Rezultati istraživanja	133
8.5.1. Anketno istraživanje	133
8.5.2. Istraživanje intervjuom	171
9. Rasprava.....	180
9.1. Doprinos istraživanju	198
9.1. Ograničenja istraživanja	198
10. SMJERNICE ZA PROVOĐENJE KRITIČKE INFORMACIJSKE PISMENOSTI.....	200
10.1. Načini implementacije informacijske i kritičke informacijske pismenosti u stručnu zajednicu.....	200
10.2. Okvir kritičke informacijske pismenosti	204
10.2.1. Informacija kao dio šireg konstrukta.....	208
10.2.2. Prepoznavanje konstrukta kao društveno, ekonomski i politički uvjetovanog.....	210
10.2.3. Pristup informaciji kroz filtriranje osobnih i kolektivnih pristranosti.....	212
10.2.4. Razumijevanje i uporaba informacije kroz cikličke procese stvaranja	214
10.2.5. Informacija kao odnos sa svijetom i iskustvo ili istraživanje višestrukih perspektiva	216
10.2.6. Prepoznavanje i otpor prema dominantnim modelima nastanka, diseminacije i uporabe informacija.....	218
11. ZAKLJUČAK	223
12. LITERATURA	229
13. POPISI	255
13.1. Popis tablica	255
13.2. Popis slika	259
14. PRILOZI	260
Prilog 1. Molba za popunjavanje anketnog upitnika	260

Prilog 2. Anketa o kritičkoj informacijskoj pismenosti	261
Prilog 3. Obrazac pristanka za sudjelovanje u polustrukturiranom intervjuu	270
Prilog 4. Pitanja za polustrukturirani intervju	271
Životopis	272

1. UVOD

Društvo je nakon ulaska u postindustrijsko razdoblje zadobilo drugačiji krajobraz te revolucijom informacijske tehnologije uspostavilo strukture i pojavnosti koje zahtijevaju temeljito razumijevanje i preispitivanje područja pismenosti i obrazovanja. Suvremena informacijska okruženja proširuju pojam pismenosti na nove oblike pismenosti među kojima je i informacijska pismenost, stasala iz sve složenijih i brojnijih izvora i struktura informacija. U posljednjih trideset godina pojam je doživio evoluciju od onog apstraktnog¹, preko ulaska u spektar ostalih pismenosti, do danas kada je pojam donekle konsolidiran i to ponajviše u visokoškolskom obrazovanju². Daljnja su kritička gledišta rezultirala nastankom sve prepoznatljivijeg područja istraživanja - kritičke informacijske pismenosti, pristupa informacijskoj pismenosti koji potiče kritički i raspravljački odnos prema informaciji³. Paralelno s navedenim teorijskim pristupom kritičke informacijske pismenosti, autori poput Barr-Walker, Sharifi⁴, Drabinski, Tewella⁵, Rapchak⁶ u informacijske i komunikacijske znanosti uvode kritičko knjižničarstvo koje kritički promatra knjižnice i knjižničarstvo u održavanju statusa quo i opresije te uporabu kritičke pedagogije kao pristupa u poučavanju kritičkog knjižničarstva⁷.

¹ McCrank, L. J. Academic Programs for Information Literacy: Theory and Structure. // RQ 31, 4 (1992), str. 485-486. Navedeno prema: Snavely, L.; N. Cooper. The information Literacy Debate. // The Journal of Academic Librarianship 23, 1(1997), str. 9-14.

² Špiranec, S. Kritička informacijska pismenost u akademskom kontekstu. // Čitalište: naučni časopis za teoriju i praksu bibliotekarstva 32 (2018), str. 3-11. [citirano: 2024-01-08]. Dostupno na: https://citaliste.rs/casopis/br32/spiranec_sonja.pdf.

³ Simmons, M. H. Librarians as Disciplinary Discourse Mediators: Using Genre Theory to Move Toward Critical Information Literacy. // portal: Libraries & the Academy (2005), str. 297-311. [citirano: 2024-01-16]. Dostupno na: https://scholarworks.sjsu.edu/slris_pub/66/.

⁴ Barr-Walker, J.; C.. Critical Librarianship in health sciences libraries: an introduction. // Journal of the Medical Library Association 107, 2(2019). Str. 258-264. [citirano: 2024-05-30]. Dostupno na: <https://repository.usfca.edu/librarian/15/>.

⁵ Drabinski E.; E. Tewell. Critical Information Literacy. // Publications and Research 2019. Str. 1-4. [citirano: 2024-05-23]. Dostupno na: https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/542/.

⁶ Rapchak, M. Introducing Critical Librarianship to Information Professionals: Using Critical Pedagogy and Critical Information Literacy in an LIS Graduate Course. // Communications in Information Literacy 15, 1(2021). Str. 140-157. [citirano: 2023-12-29]. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol15/iss1/8/>.

⁷ U literaturi se navodi uvođenje novih pristupa u „LIS education“. Akronim LIS odnosi se u angloameričkoj literaturi na pojam Library and Information Science, knjižničnu i informacijsku znanost. U kategorizaciji znanstvenih područja, polja i grana hrvatskog zakonodavstva knjižničarstvo kao grana pripada informacijskim i komunikacijskim znanostima te se kao takva koristi kao ekvivalent angloameričkom pojmu LIS-a. Dalje u tekstu navodit će se skraćeno LIS.

Hrvatsko je školsko knjižničarstvo dio sustava obrazovanja koje doživljava brojne promjene usklađivanja s modelima zemalja Europske unije pa stoga svjedoči reformama, sustavima vanjskih vrednovanja i eksperimentalnim programima u kojima i školski knjižničari, kao prvotni nositelji informacijskog opismenjavanja, traže svoje mjesto.

Teorijsko-metodološki okvir ove doktorske disertacije zasniva se na postojećim paradigmama iz područja informacijskih i komunikacijskih znanosti i pedagogije što znači da se pojam kritičke informacijske pismenosti promatrao kroz paradigmatički okvir kritičke pedagogije i to u okruženju obrazovnog sustava osnovnih i srednjih škola. Kako je informatizacija i digitalizacija obrazovanja uzela maha, a izvori informacija postali sve složeniji pa se uz tradicionalna nastavna sredstva i pomagala pojavljuju i mediji, društvene mreže i digitalizirani sadržaji, postavlja se pitanje prepoznaju li školski knjižničari kao informacijski stručnjaci potrebu za novim modelom poučavanja informacijske pismenosti, kritičku informacijsku pismenost i to ne samo kao stav kritičkog promišljanja, već kao stav sagledavanja šireg konteksta nastanka znanja i informacija.

Teorijska podloga istraživanja ostvarila se pregledom dosadašnjih standarda, modela, zakonskih dokumenata i kurikuluma po kojima se definirala i provodila informacijska a kasnije i kritička informacijska pismenost. Svrha ove doktorske disertacije dati je poticaj za novi pristup u radu školskih knjižničara kroz stav kritičkog knjižničarstva te se problem istraživanja definira kao nedostatak kritičke informacijske pismenosti u teoriji školskog knjižničarstva i praksi rada školskih knjižničara. Kao osnovni cilj postavlja se redefiniranje pojma informacijske pismenosti u kritičku informacijsku pismenost i njegovo uključivanje u obrazovni sustav služeći se metodama kritičke pedagogije kroz pristup kritičkog knjižničarstva. Nakon takvog utemeljenja, putem kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja, ispitala se praksa poučavanja informacijske pismenosti i kritičke informacijske pismenosti u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske, rezultati čega su doprinijeli oblikovanju okvira ostvarivanja kritičke informacijske pismenosti s ključnim konceptima kao smjernicama za implementiranje kritičke informacijske pismenosti u praksu školskog knjižničarstva. Ovi rezultati su zajedno s onim teorijskim na razini epistemologije u smislu preoblikovanja pojma informacijska pismenost u pojam kritička informacijska pismenost te njegova etabliranja u hrvatsko školsko knjižničarstvo ujedno i znanstveni doprinos ove doktorske disertacije.

Analizom dosadašnje literature utvrdilo se kako su pristupi relevantnih autora, govoreći o kritičkoj informacijskoj pismenosti, usmjereni gotovo u potpunosti na akademsko okruženje. Za razliku od kritičke informacijske pismenosti, literatura o informacijskoj pismenosti dobro je utemeljena i u

teoriji i u praksi, te nudi obilje pristupa i paradigmatičkih pogleda na pojam koji je dobro integriran i u znanstveni i u stručni diskurs. U isto vrijeme poduprt je i dokumentima, standardima i modelima organizacija koje promiču knjižničarstvo na međunarodnoj razini. Uvidom u dosadašnja istraživanja utvrdila se rana nestabilnost pojma koji, iako formiran 1974. (Zurkowski), tek 1989. doživljava prvo određenje unutar knjižničarske zajednice (Američka udruga visokoškolskih knjižnica). Čitavo desetljeće devedesetih godina 20. stoljeća prolazi u problematiziranju pojma te pokret informacijske pismenosti dobiva svoj značaj kao sredstvo doprinosa knjižničara društvu cjeloživotnog učenja, kao sredstvo validacije same struke te područje koje objedinjuje i pitanja knjižničarstva i obrazovanja. Standardizacija pojma započinje 2000. godine kada Udruženje sveučilišnih i znanstvenih knjižnica (dalje u tekstu: ACRL)¹¹ objavljuje Standarde kompetencija informacijske pismenosti za visoko obrazovanje čiji je cilj bio osigurati mjerljivost i vrednovanje kompetencija informacijski pismene osobe. Nakon toga brojni kritičari i protivnici standardizacije upućuju na opasnost instrumentaliziranog pristupa koji dokument zagovara, odnosno pojednostavljenje složenih skupa vještina i znanja na manje jedinice, kao i problem što većinu poučavanja informacijske pismenosti vode knjižničari u kolegijima koji nisu vrednovani te su time trivializirani i marginalizirani.

Teoretičari informacijske pismenosti, autori poput Kapitzke (2003.), O'Connor (2009.) i Luke, Kapitzke (1999.) osvrću se na tematiku informacijske pismenosti na različitim razinama. Propituju kako se informacijskim rješavanjem problema naglašava individualno procesuiranje sadržaja, a kritička informacijska pismenost širi analizu na društvenopolitičke ideologije uklopljene u ekonomiju ideja i informacija. Nadalje, trend informacijske pismenosti povezuje se s periodom opasnosti od deprofesionalizacije knjižničarstva uslijed obrazovnih reformskih promjena, perioda u kojem su knjižničari morali dokazati vrijednost struke u okruženju opasnosti za opstanak školskih i sveučilišnih knjižnica. Kao i to kako se predložene okvire informacijske pismenosti smatra u najboljem slučaju anakronističkim, a u najgorem kontraproduktivnim u izbjegavanju središnjeg pitanja s kojim su suočeni učenici, učitelji i knjižničari o autoritetu nastanka znanja i ekonomijama koje utječu na kontrolu nastanka znanja. Nakon problematiziranja informacijske pismenosti prekretnica u teorijskom određenju kritičke informacijske pismenosti prvotno javlja u akademskom okruženju pojavom Elmborga (2006.) koji problematizira termin informacijske pismenosti koristeći kritičku teoriju kako bi definirao informacijsku pismenost i naglašava kako, kao obrazovni radnici, knjižničari trebaju preusmjeriti fokus s informacijskog transfera na razvijanje kritičke pismenosti studenata. I prije Elmborga Swanson (2004.) predlaže kritičku

¹¹ ACRL je akronim za Association of College and Research Libraries.

teoriju i kritičku pedagogiju kao potencijal za oblikovanje informacijske pismenosti u praksi, dok Kos i Špiranec (2014.) predlažu transformativni pristup informacijskoj pismenosti kroz transformativnu teoriju učenja Jacka Mezirowa. Potonji naglašavaju povezanost kritičke teorije i pedagogije i informacijske pismenosti od samih početaka nastanka pojma u 1970-ima godinama i potrebe sagledavanja pojma kroz kritičku perspektivu. 2016. godine objavom još jednog ACRL-ovog dokumenta - Okvir informacijske pismenosti za visoko obrazovanje - pokreće se nova akademska rasprava u knjižničarskoj zajednici. Iako ovaj dokument sam po sebi nije instrumentalistički već okviran, doživljava brojne komentare i reakcije stručne i znanstvene zajednice. Prema Schachter (2018.) ACRL-ov Okvir nije utemeljen na kritici, no uvrštava kritičku teoriju radi razumijevanja sveobuhvatnije svrhe i teorijskih pristupa poučavanju informacijske pismenosti. Odjek istraživanja informacijske pismenosti na svjetskoj razini prepoznat je i u zemljama Srednje i Jugoistočne Europe. Tako govoreći o osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj, kao i visokoškolskoj razini, najprije Milički (2014.) u svojoj disertaciji daje prikaz uloge i statusa školskih knjižnica i knjižničara unutar školskog kurikulumu i prikazuje rezultate istraživanja trenutačnog stanja informacijskog opismenjavanja u osnovnoškolskim knjižnicama, te na osnovi njih predlaže model koji će na praktičnoj razini omogućiti uvođenje informacijske pismenosti u osnovne škole u Republici Hrvatskoj i na taj način konsolidirati sadržaje i programe informacijskog opismenjavanja među školskim knjižničarima. Hibert 2018. pa 2020. godine predlaže prijelaz prema postmodernoj, digitalnoj epistemologiji preoblikovanja tradicionalnih pojmova knjižničarstva čime kritička teorija i knjižničarstvu postavlja kutni kamen društveno odgovornog, profesionalnog identiteta, kritičku evaluaciju njegove uloge u obrazovanju, kao i reinterpretaciju pozitivizma u profesiji. O kritičkoj medijskoj i informacijskoj pismenosti progovara u kontekstu školske knjižnice kao redizajniranog prostora učenja transformiranog aktivnim pristupom podrške stvaranju digitalno pismenog građanstva. Špiranec (2018.) propituje koncept kritičke informacijske pismenosti i zaključuje kako je taj pravac postigao prepoznatljivost u profesionalnoj zajednici knjižničara. Kritička informacijska pismenost, kako će se vidjeti u bibliometrijskoj analizi kasnije u radu, pojam je koji je slabije zastupljen u literaturi i to primarno u istraživanjima provedenim na akademskoj razini obrazovanja. Kritičku informacijsku pismenost, a shodno tomu i kritičko knjižničarstvo, inicirali su akademski knjižničari te je sam fenomen relativno nedavno ustanovljen i još nije obuhvatio čitavu obrazovnu vertikalu. Tako Schachter (2018.) problematizira kritičku informacijsku pismenost koja je više aspiracijska nego praktična, dok Angell i Tewellov rad (2017.) potiče kritičku procjenu izvora i propituje uspostavljene autoritete unutar uputa za korištenje knjižnice. Rapchak (2021.) istražuje pristup kritičke pedagogije u kritičkom knjižničarstvu, uvažavajući specifične glasove studenata po pitanjima

društvene pravde. Upoznatost knjižničara s kritičkom teorijom istražuju Schroeder i Hollister (2014.) što je rezultiralo spoznajama koliko knjižničari uključuju pristup kritičke teorije u svoju praksu, pa i problematiku društvene pravde koja je s njom povezana. Annie Downey (2014.) fokusirala se na istraživanje stanja kritičke informacijske pismenosti u visokom obrazovanju - način na koji ga razumiju i provode akademski knjižničari, sadržaje i metode kojima kritički informacijsku pismenost komuniciraju sa sveučilišnim strukturama. Jedan od najcitiranijih autora, Tewell (2018.) ispituje koliko akademski knjižničari koriste kritičku informacijsku pismenost u obrazovnom radu s korisnicima identificirajući različite načine primjene kritičke informacijske pismenosti u poučavanju te zagovara daljnja teorijska i praktična istraživanja kritičkog knjižničarstva i u drugim vrstama knjižnicama.

U doktorskoj disertaciji primijenile su se različite metode kojima su se obradile, istražile i otkrile znanstvene činjenice. U preliminarnom dijelu istraživanja provedena je bibliometrijska analiza literature zastupljene u bazama podataka i pretraživaču (Scopus, WoSCC, Google Scholar) za utemeljenje termina kritičke informacijske pismenosti. Metodološki se obradi problema pristupilo na dvije razine: onoj teorijskoj i istraživačkoj. U teorijskom dijelu konceptualno se analizirao pojam kritičke informacijske pismenosti u cilju definiranja i određivanja njegove relevantnosti, kako bi se odredile njegove veze s pojmovima kritičkog knjižničarstva i kritičke pedagogije te odredio njegov interdisciplinarni karakter. Ovdje se deskriptivom metodom razložio razvojni put pojma informacijske pismenosti, njegove povezanosti s kritičkom pedagogijom te uvođenje kritičke informacijske pismenosti kao novog pristupa kritičkog knjižničarstva. Metodom kompilacije teorijsko se polazište potkrijepilo dosadašnjim znanstvenoistraživačkim spoznajama. U istraživačkom dijelu doktorske disertacije primijenio se kvalitativno-kvantitativni pristup ispitivanju prakse knjižničara u obrazovnom sustavu u vidu ankete i intervjua kojima se ustanovilo stvarno stanje poučavanja kritičke informacijske pismenosti unutar aktualnih kurikuluma u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske, kao i stavovi školskih knjižničara prema kritičkom knjižničarstvu. Ovim putem stekao se uvid u stvarno stanje u obrazovnom sustavu te utvrdili uzroci i posljedice zatečenog stanja provođenja informacijske pismenosti i upućenosti u kritičku informacijsku pismenost.

Kako bi obuhvatila značajnu domenu istraživanja koju čine informacijska i kritička informacijska pismenost, ova je doktorska disertacija strukturirana u jedanaest poglavlja. U prvom poglavlju daje se uvod u tematiku, kratki pregled dosadašnjih istraživanja i literature, naznačuje se metodologija istraživanja te struktura rada po poglavljima. Drugo poglavlje pruža teorijsko utemeljenje dokorskog istraživanja koje obuhvaća pregled ključnih pojmova – nastanak pojma informacijske

pismenosti sedamdesetih godina 20. stoljeća, njegovo konstituiranje u relativno stabilan pojam i zaokret prema kritičkoj informacijskoj pismenosti; obrađuju se najvažniji standardi i modeli informacijske pismenosti, kao i rane kritike pojma. U ovom se poglavlju stavlja naglasak na analizu dokumenata koji su utjecali na definiranje pojma u razdoblju njegove instrumentalizacije pa se u tom kontekstu razlažu dokumenti Završno izvješće Predsjedničke komisije o informacijske pismenosti (Presidential Committee on Information Literacy: Final Report), Standardi kompetencija informacijske pismenosti za visoko obrazovanje (Information Literacy Competency Standards for Higher Education), Standardi informacijske pismenosti za učenje (Information Literacy Standards for Student Learning), Okvir informacijske pismenosti za visoko obrazovanje (Framework for Information Literacy for Higher Education) te javljanje progresivnog znanstvenog diskursa koji je rezultirao zaokretom prema kritičkoj informacijskoj pismenosti. Put prema kritičkoj informacijskoj pismenosti obrađuje treća cjelina dajući pregled određenja pojma kritičke informacijske pismenosti te njegovo konsolidiranje u knjižničarski diskurs. Ovdje se razmatra kritika neoliberalne agende uključene u ključne dokumente informacijske pismenosti analizirajući ih kroz navedeni referentni okvir. Četvrta cjelina bavi se praxisom kritičkog knjižničarstva, dijalogom između teorije i prakse te istražuje područja knjižnične djelatnosti u kojima se može provoditi. Iduće, peto poglavlje prelazi u područje obrazovanja – konkretizira ulogu knjižnice i njene informacijske uloge u obrazovanju s utemeljenjem u zakonskim odgojno-obrazovnim dokumentima. U razlaganje se uvodi pojam kritičke pedagogije kao paradigmatškog okvira kroz koji će se promatrati kritička informacijska pismenost i to analizirajući pristupe trojice kritičkih pedagoga – Paulo Freire, Henryja Girouxa i Petera McLaren. Vidljiva je određena gradacija zastupljenosti informacijske pismenosti ovisno o stavu vladajuće obrazovne politike. Ono što je indikativno je kako je trenutačna situacija povoljna za informacijsku pismenost i to u Eksperimentalnom programu »Osnovna škola kao cjelodnevna škola: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja«, dakle na osnovnoškolskoj razini unutar koje se u kurikulumu nastavnog predmeta Informacijske i digitalne kompetencije za osnovne škole pojavljuje domena Informacijske i medijske pismenosti, dok se ranije u obliku ishoda učenja uključivala u pojedine međupredmetne teme i u obliku razvijanja vještina unutar pojedinih predmetnih kurikuluma. Uvid u dosadašnje prijedloge modela informacijske pismenosti u osnovnoj i srednjoj školi daje šesto poglavlje i to onaj Milički - model uvođenja informacijskog opismenjavanja kroz knjižnični kurikulum u osnovnim školama, kurikulum informacijske pismenosti autorica Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes i Ann K. Caspari, zatim onaj neformalne skupine školskih knjižničarki Republike Hrvatske, autorica R. Jozić i A. Pavin

Banović i UNESCO-a¹². Sedmo poglavlje donosi obimniji pregled literature i istraživanja provedenih na temu informacijske pismenosti, kritičke informacijske pismenosti i kritičkog knjižničarstva te se predstavljaju rezultati bibliometrijskog istraživanja literature koje je dalo zamašnjak istraživanju koje će se predstaviti u idućem poglavlju. Osmo poglavlje daje prikaz istraživanja kritičke informacijske pismenosti u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske navodeći problem, predmet, svrhu i ciljeve istraživanja, obrazlažući metodologiju te rezultate istraživanja miješanim, kvalitativno-kvantitativnim metodama anketnog upitnika i intervjua. Deveto poglavlje donosi raspravu o rezultatima istraživanja poduprtu usporedbom s rezultatima relevantnih istraživanja drugih autora te ograničenja istraživanja zajedno sa znanstvenim doprinosom. Konkretna smjernice za provođenje kritičke informacijske pismenosti u obliku Okvira kritičke informacijske pismenosti, okvira koji bi školskim knjižničarima olakšao upoznavanje s ključnim konceptima kritičke informacijske pismenosti te omogućio njihovo implementiranje u sustav odgoja i obrazovanja daje se u desetom poglavlju. Jedanaesto poglavlje zaokružuje teorijsku podlogu, istraživačku nadogradnju i predloženi Okvir u zaključku kojim završava doktorska disertacija.

Za očekivati je da će rezultati istraživanja ove doktorske disertacije doprinijeti novim uvidima kada je riječ o proučavanju kritičke informacijske pismenosti u osnovnom i srednjem školstvu Republike Hrvatske. Rad je generirao nove spoznaje i o informacijskoj i o kritičkoj informacijskoj pismenosti, koje su ukazale i na dosadašnje pomake i izazove u implementaciji ovih vrsta pismenosti u obrazovni sustav. Zato je doprinos ovog rada prilog utemeljenju određivanja informacijske zajednice prema kritičkoj informacijskoj pismenosti kao novom modelu poučavanja unutar obrazovnog sustava, kao i davanje glasa kritičkom knjižničarstvu kao profesionalnom stavu unutar društvenog konteksta. Pretpostavka je kako će rezultati istraživanja, posebice postavljeni Okvir kritičke informacijske pismenosti, naići na odjek u stručnoj i znanstvenoj zajednici te poslužiti kao ishodište za primjenu i daljnja znanstvena istraživanja

¹² Relevantna je i doktorska disertacija Tanje Štević pod nazivom Model izgradnje pismenosti kroz školsku knjižnicu koja daje model izgradnje pismenosti kroz školsku knjižnicu, no pismenost ispituje kao općeniti fenomen. Autorica predlaže model kroz sadržajni (stručni), kompetencijski i metodički (didaktički) okvir u kojima povezuje sve sastavnice predloženog modela izgradnje pismenosti i to tako da se opća znanja usvajaju kroz posebna i obrnuto, da posebna znanja usvajaju kroz opća. Vidi: Štević, T. Model izgradnje pismenosti kroz školsku knjižnicu. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2017.

2. KRITIČKA PROSUDBA INFORMACIJSKE PISMENOSTI

Redefiniranje pojma informacijske pismenosti u kritičku informacijsku pismenost u kontekstu kritičkog knjižničarstva kroz paradigmu kritičke pedagogije, koje će se ostvariti ovom doktorskom disertacijom, ne može započeti bez temeljite konceptualne analize pojma informacijska pismenost. Kako bi se to postiglo, potrebno je predstaviti kontekst nastanka pojma s namjerom prikazivanja dugog puta utemeljenja u danas relativno stabilan pojam. Budući da se pojam informacijske pismenosti vrlo rano povezuje s obrazovanjem i obrazovnim teorijama, upravo se zato izabrala paradigma kritičke pedagogije, obrazovna paradigma, kroz koju se istražuje nadgradnja pojma informacijske u kritičku informacijsku pismenost, a kasnije u radu razložit će se i proces standardizacije potreban kako bi se ona sustavno uključila u obrazovni kurikulum¹³. Nadgradnja pojma temelji se na pregledima ranih kritika i propitivanju njegove stabilnosti, te se povezuje s kritičkom teorijom i kritičkom pedagogijom, što dalje rezultira pojavom autora koji kritičku informacijsku pismenost promatraju kao dio šireg društvenog konteksta. Pojmovi kritičke teorije, kritičke pedagogije i kritičke informacijske pismenosti razmotrit će se i u odnosu na kritičko knjižničarstvo kao prostor primjene kritičke informacijske pismenosti, te će se utvrditi koliko školski knjižničari poznaju kritičku informacijsku pismenost i mogu li takvu vrstu opismenjavanja provoditi u praksi kritičkog knjižničarstva.

Danas kada „informacijska pismenost unutar knjižničarstva zauzima glavni fokus i svrhu, nešto za što je bilo potrebno cijelo desetljeće rada“¹⁴, potrebno je u suvremenom kontekstu društvenih, političkih i ekonomskih tokova preispitati smjer u kojem se ona razvija. Slijedeći radove zagovornika kritičke informacijske pismenosti, otkriva se struja progresivnog knjižničarstva koja na zasadama informacijske pismenosti postavlja praksu moralnog i političkog pokreta – kritičkog knjižničarstva.

¹³ Lasić-Lazić, J.; S. Špiranec; M. Banek Zorica. Standardizacija u području informacijske pismenosti: između iluzije i potrebe // Standardization and the quality of the library services : proceedings of the international scientific conference / Injac, Vesna. Crnogorac, Vesna. (ur.). Beograd: Serbian library association, 2011. Str. 41.

¹⁴ Marcum, J. W. Rethinking information literacy. // The Library Quarterly 72, 1(2002). Str. 1-26. [citirano: 2024-01-08]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/249120519_Rethinking_Information_Literacy.

2.1. Utemeljenje pojma informacijska pismenost

Pojam informacijske pismenosti prvotno je skovan za opisivanje primjene informacijskih izvora u poslovnom okruženju, a skovao ga je pravnik Paul Zurkowski za potrebe izvješća Nacionalne komisije o knjižnicama i informacijskim znanostima 1974. godine¹⁵, te se ista ishodišna definicija informacijske pismenosti danas kritizira zbog redukcije na postizanje ekonomske kompetitivnosti radne snage i gospodarski uspjeh industrije¹⁶. Cijelo desetljeće prolazi u općem definiranju pojma te razmatranjima povezanosti knjižničarstva s informacijskom pismenosti. Tek osamdesetih godina 20. stoljeća informacijska se pismenost usvaja kao cilj u sklopu knjižničarske profesije i to u kontekstu njena odgovora na izuzimanje knjižničara iz sudjelovanja u obrazovnoj reformi, što je struku dalje nagnalo na veće promišljanje o povezanosti između obrazovanja korisnika, informacijske pismenosti i cjeloživotnog učenja¹⁷. Prvotne kritike ukazivale su na nejasnost pojma i poistovjećivanje s pojmovima poput knjižničarskih vještina, uputa za korištenje knjižnice i bibliografskih uputa, a posebice je prisutno poistovjećivanje pojmova informacijske pismenosti i bibliografskih uputa jer su oba pojma nedovoljno artikulirana¹⁸.

Kako pojam sam po sebi nikad nije bio monolitan ni čvrst, te nije dostigao konsenzus ni u teorijskom, ni u praktičnom smislu¹⁹, doživljavao je brojne inačice definiranja „kao korištenje informacijske tehnologije, kao kombinaciju informacijskih i tehnoloških vještina, kao stjecanje mentalnih modela informacijskih sustava, kao proces, kao amalgam vještina, stavova i znanja, kao sposobnost učenja, kao skup načina doživljavanja korištenja informacija“²⁰, stoga neki

¹⁵ Zurkowski, P. G. The information Service Environment Relationships and Priorities: related paper number 5. Washington D.C. : National Commission on Libraries and Information Science, 1974. [citirano: 2024-01-08]. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>.

¹⁶ Špiranec, S. Nav. dj., str. 3-11.

¹⁷ Behrens, S. J. A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy // College & Research Libraries 55, 4 (1994), str. 309-322. [citirano: 2024-01-08]. Dostupno na: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/14902>.

¹⁸ Snavely, L.; N. Cooper. The Information Literacy Debate // The Journal of Academic Librarianship 23, 1(1997), str. 9-14.

¹⁹ Kapitzke, C. Information literacy: A positivist epistemology and a politics of (out)formation. // Educational Theory 53, 1(2003). Str. 37-53. [citirano: 2023-07-17]. Dostupno na: <https://eprints.qut.edu.au/5876/>.

²⁰ Bruce, C. S. Nav. dj., str. 95.

autori poput Bawdena predlažu pojam „informatijske fluentnosti“²¹ kao sposobnosti prilagodbe na okruženja koja se stalno mijenjaju.

Dokumenti koji su artikulirali i oblik i sadržaj pojma bili su oni Američkog knjižničarskog društva (dalje u tekstu: ALA)²² koje je u izvješću iz 1989. godine pod nazivom Završno izvješće Predsjedničke komisije o informatijskoj pismenosti (dalje u tekstu: Završno izvješće) donijelo definiciju o tome što znači biti informatijski pismen: „Da bi bila informatijski pismena, osoba treba znati prepoznati kada je informacija potrebna i imati sposobnost locirati, evaluirati i učinkovito koristiti potrebnu informaciju. (...) U konačnici informatijski pismeni ljudi su oni koji su naučili kako učiti. (...) To su ljudi pripremljeni za cjeloživotno učenje zato što uvijek mogu pronaći traženu informaciju potrebnu za bilo koji zadatak ili odluku.“²³ Ova je definicija dalje razrađena u standardima Američkog udruženja školskih knjižničara (dalje u tekstu: AASL)²⁴ i ACRL-a, no konceptualizacija pojma u ovim standardima previše je tehnička, naglašavajući stjecanje vještina umjesto intelektualne zrelosti²⁵. Posebice se istaknula ona ACRL-ova u dokumentu Standardi kompetencija informatijske pismenosti za visoko obrazovanje iz 2000. godine koja donosi još jednu temeljnu definiciju informatijske pismenosti: „Informatijska pismenost je skup sposobnosti koje od pojedinca zahtijevaju da „prepozna kada mu je informacija potrebna i ima sposobnost locirati, evaluirati i učinkovito koristiti potrebnu informaciju“. Informatijska pismenost također je osobito važna u suvremenom okruženju ubrzane promjene tehnologija i rastućih izvora informacija. Zbog ovakve povećane kompleksnosti u okruženjima, pojedinci su suočeni s obiljem informatijskih izbora – u akademskim studijama, na radnom mjestu i u svakodnevnim životima.“²⁶

Iz mnoštva definicija pismenosti koje su iznikle tijekom desetljeća mogu se izdvojiti zajedničke karakteristike koje su povezane s tri različite perspektive koje označavaju pismenost kao skup generičkih vještina (bihevioralnih), onih smještenih u društvenim praksama (socio-kulturnih,

²¹ Bawden, D. Being Fluent and Keep Looking. In: Kurbanoglu S., Špiranec S., Grassian E., Mizrachi D., Catts R. (eds) Information Literacy. Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century. ECIL 2014. Communications in Computer and Information Science, vol 492. Cham: Springer, 2014. Str. 13-18.

²² ALA je akronim za American Library Association.

²³ American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. [citirano: 2023-6-11]. Dostupno na <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>.

²⁴ AASL je akronim za American Association of School Librarians.

²⁵ O'Connor, L. Information Literacy as Professional Legitimation: A Critical Analysis. // Journal of Education for Library and Information Science 50, 2 (2009), str. 79-89.

²⁶ American Library Association. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago, Illinois: The Association of College and Research Libraries, A division of the American Library Association. 2000. Str. 2. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf>.

situiranih) i onih koje su transformativne (kritične) za pojedince i za društvo. Kritike modela informacijske pismenosti, posebice onih visokog obrazovanja, prema Lupton i Bruce, podcrtavaju kritike perspektiva stjecanja generičkih vještina, više nego one situativne i transformativne perspektive. Situativne se odnose na društveno-kulturne elemente informacijske pismenosti, dok transformativne zauzimaju kritičku perspektivu s naglaskom na emancipacijsku prirodu informacijske pismenosti, te se ta dva pristupa već približavanju onom što će poslije postati kritička informacijska pismenost pa zato nisu predmetom kritike ovih dviju autorica.²⁷ Prema Pawley²⁸ većina definicija pojma obuhvaća i elemente poput "učenja na izvorima znanja," "kritičkog mišljenja" i "cjeloživotnog učenja". Ista autorica dalje diskutira o problematici pojma informacijske pismenosti koji je nastao kombiniranjem pojmova informacija i pismenost te na taj način stvara napetost između dvaju konfliktnih ideala: prometejske vizije demokratske pismenosti s jedne strane i potrebe za kontrolom informacija s druge. Pawley se dalje nadovezuje s paradigmom Prokrustove postelje kojom se sve nepredviđene situacije hoće smjestiti u dimenzije koje su unaprijed definirale kulturne, društvene i političke elite. Za ovu prometejsko-prokrustovsku ambivalentnost ne nalazi rješenje, već se ono nalazi u prihvatanju i vrednovanju oba pristupa i njihovoj kreativnoj tenziji. Pojam informacijske pismenosti tako ostaje dinamička sintagma koja, iako funkcionalistička po prirodi, podrazumijeva, no ne naglašava kontekst nastanka i uporabe informacije, što će nadopuniti kritička informacijska pismenost.

Kako bi se konceptualizacija pojma spustila na razinu praktične primjene, važno je, putem standarda, odrediti karakteristike ponašanja opisanih pojmom, odrediti ishode učenja koji će poslužiti kao kvalitetni pokazatelji za potrebe mjerenja učeničkih postignuća te postići krajnji cilj obrazovanja – demokratskost, odnosno jednak pristup znanju za sve učenike.

²⁷ Lupton, M.; C. Bruce. Nav. dj.

²⁸ Pawley, C. Information Literacy: A Contradictory Coupling. // The Library Quarterly: Information, Community, Policy 73, 4 (2003), str. 422-452.

2.2. Standardizacija informacijske pismenosti i njene kritike

2.2.1. Standardizacija općenito

Obrazovni standardi konkretni su pisani opisi onog što učenici moraju znati i biti sposobni napraviti na određenim stupnjevima obrazovanja. Obrazovanje na temelju standarda širok je koncept koji se odnosi na sadržaj, upute, izvedbu i procjenu kako bi se postigla obrazovna postignuća. S obzirom na standarde oblikuju se ishodi učenja koji su putokaz učiteljima u tome što i kako trebaju poučavati kako bi zadovoljili očekivanja definirana standardima, a kasnije i kurikulumima.²⁹ Prema Špiranec i Banek Zorica standardi navode elemente procjene i pokazatelje uspješnosti što dalje omogućuje testiranje i vrednovanje. U kontekstu informacijske pismenosti standardi čine spojnicu prema praktičnim primjenama modela informacijske pismenosti, dok su modeli teorijski okviri za interpretaciju informacijske pismenosti kao fenomena.³⁰

Očite prednosti standarda poput objektivnog rangiranja učeničkih postignuća i jednakosti za sve učenike bez obzira na njihova polazišta, kao i prenosivost standarda i vertikalno, dijakronijski i horizontalno, na različitim školama, fakultetima, dijelovima svijeta razlozi su zašto su standardi postali bitnim dijelom obrazovnih politika. No standardizacija ima i nedostatke u smislu kritike standarda kao monolitnih koji znanje izuzimaju iz konteksta kulture, vrijednosti i moći okruženja u kojem se primjenjuju, konstruirajući ih u različitom vremenu i prostoru, po potrebi.³¹

2.2.2. ALA-ino Završno izvješće Predsjedničke komisije o informacijske pismenosti

ALA-ino Završno izvješće kao jedan od temeljnih dokumenata uspostavljanja informacijske pismenosti u informacijskom društvu, osim prethodno navedene definicije

²⁹ Nasser-Abu Alhija, F. Standards-Based Education, 2019. [citirano: 2023-02-02]. Dostupno na: <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0210.xml>.

³⁰ Špiranec, S.; M. Banek Zorica. Informacijska pismenost: teorijski okvir i polazišta. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2008. Str. 49, 50.

³¹ Ajjawi, R.; M. Bearman; D. Boud. Performing standards: a critical perspective on the contemporary use of standards in assessment. // Teaching in Higher Education 26, 5(2021), str. 732. [citirano: 2023-12-31]. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2019.1678579>.

predstavlja važnost informacijskog opismenjavanja u informacijskom dobu. Naglašava opasnosti koje može donijeti manjak vještina informacijske pismenosti u poslovanju, obrazovanju i koliki bi utjecaj i ulogu knjižnice mogle i trebale imati u pružanju jednakog pristupa znanju. U Završnom izvješću daju se preporuke ALA-ine Komisije u skladu s vrijednostima (američkog) društva u kontekstu informacijskog doba – to su informacijski pismeni građani i obrazovanje za cjeloživotno učenje. Ono što će najviše postati predmetom kritike brojnih autora, iz čega će se naposljetku profilirati kritička informacijska pismenost, snažan je naglasak na neoliberalnom narativu ekonomije i poslovanja kojim je čitav dokument prožet³².

O'Connor³³ daje vrlo razrađenu kritiku ALA-ina dokumenta koji je, prema autorici, povremeno teorijski nedosljedan i precijenjen, postavljajući pretjerane tvrdnje o funkciji informacijske pismenosti u društvu, kao i konceptualizaciji informacijske pismenosti unutar standarda ističući njihovu primarno tehničku stranu, naglašavajući stjecanje vještina ispred stjecanja intelektualne zrelosti. Uz O'Connor koja kritizira usmjerenost dokumenta na pretpostavke liberalnog pluralizma, na ekonomske i funkcionalističke pretpostavke u smislu promoviranja ekonomske neovisnosti te društvene i ekonomske nejednakosti, tako i Seale dovodi u pitanje konzistentno zagovaranje informacijskog doba koje je u službi održavanja neoliberalizma kroz promoviranje zapošljavanja u informacijskom sektoru i osnaživanja kroz informacije i informacijsku tehnologiju³⁴. Kritike Završnog izvješća iz 1989. godine usmjerene su na pretpostavke liberalnog pluralizma, odnosno na implikaciju dokumenta kako informacijski pismeni pojedinci osiguravaju bolje funkcioniranje demokracije u liberalnom pluralizmu, isto tako i na ekonomske i funkcionalističke pretpostavke u smislu da informacijska pismenost promovira ekonomsku neovisnost i rješava mnoge društvene i ekonomske nejednakosti. Autorica predlaže postavljanje čvrstog okvira oko kojeg bi se sagradila konzistentnija teorija obrazovanja u demokratskom društvu. Jedna takva je radikalna demokratska teorija zato što prihvaća legitimitet pluralističkih procesa prepoznajući sustavnu prirodu moći i kompleksnost postizanja pravog egalitarizma u društvu. Predlaže kritičku pedagogiju kao dobro artikuliranu misiju u obrazovanju u radikalnoj demokraciji koja učenje ne tretira kao prijenos znanja, već proces sazrijevanja.

³² Seale, M. *The Neoliberal Library. // Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis* / by Lua Gregory (Editor), Shana Higgins (Editor). Sacramento, CA: Library Juice Press, 2013. Str. 48-49.

³³ O'Connor, L. Nav. dj., str. 79-89.

³⁴ Seale, M. Nav. dj., str. 47-48.

No proces standardizacije početkom novog tisućljeća donio je nove pomake u definiranju ishoda učenja i doprinio još jačoj instrumentalizaciji pojma, što će s jedne strane omogućiti mjerljivost razine ostvarenosti učeničkih i studentskih postignuća, no ujedno će suziti fokus bavljenja informacijom na onaj praktični.

2.2.3. Standardi kompetencija informacijske pismenosti za visoko obrazovanje

Kako je ALA-in dokument iz 1989. godine ustanovio postojeće stanje i donio preporuke za razvoj vještina informacijske pismenosti, 2000. godine nastaje još jedan temeljni dokument koji donosi pet standarda i dvadeset i dva ishoda koji bi trebali služiti kao okvir za procjenu informacijski pismene osobe – ACRL-ov dokument Standardi kompetencija informacijske pismenosti za visoko obrazovanje (dalje u tekstu: Standardi). Ovaj dokument najprije ocrtava okruženje tehnološkog razvoja i povećanja broja informacijskih izvora te definira informacijsku pismenost kao osnovu za cjeloživotno učenje koje bi trebalo postati središnja misija institucija visokog obrazovanja. Osnovni standardi informacijske pismenosti koje donosi ACRL-ov dokument su sljedeći:

1. informacijski pismen učenik/student određuje prirodu i doseg informacijske potrebe
2. informacijski pismen učenik/student učinkovito pristupa informacijama
3. informacijski pismen učenik/student kritički procjenjuje informaciju i njen izvor i uklapa u postojeće stanje i vrijednosni sustav
4. informacijski pismen učenik/student učinkovito koristi informaciju
5. informacijski pismen učenik/student razumije ekonomsko, zakonsko i društveno okruženje korištenja informacije te informaciji pristupa i koristi ju etički i legalno³⁵.

Za razliku od narativne prirode ALA-ina Završnog izvješća, ovaj dokument vrlo je detaljan i izravan u definiranju kompetencija informacijske pismenosti kroz standarde, pokazatelje uspješnosti i ishode, no i kao takav doživljava brojne kritike najprije zbog pretežito funkcionalistički-instrumentalističkog pristupa i svedenosti na vještine.

³⁵ American Library Association. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago, Illinois: The Association of College and Research Libraries, A division of the American Library Association. Nav. dj.

Već 2000. godine Webber i Johnston ukazuju na opasnost strategije koja rezultira pristupom *tick the box* – reduciranjem složenih vještina i znanja na manje jedinice. Ovakav pristup odražava površno učenje (s kratkotrajnim fokusom na zadatak) umjesto dubinskog učenja (u kojem se potiče reflektiranje i kontekstualiziranje onog što se uči na način koji omogućuje da se znanje i vještine koji se uče koriste i izvan zadatka koji se rješava).³⁶

Purdue uočava usmjerenost Standarda na individualnost – dapače, cijeli dokument obiluje načelima individualizma koji su podloga neoliberalnog narativa kojem se protivi kritička informacijska pismenost, te predlaže naglasak na onaj dio informacijske pismenosti koji zagovara aktivno građanstvo koje se može ostvariti poučavanjem informacijske pismenosti u kontekstu zajednice³⁷.

Desetljeće nakon primjene Standarda Kuhlthau preispituje koliko ulogu informacijska pismenost ima ne samo u produbljivanju mudrosti nego i dubokog razmišljanja, reflektiranja, konstruiranja novog znanja, inovacija i učenja što su sve najvažnije svrhe traženja i uporabe informacija. Iz Standarda se da iščitati kako je informacijska pismenost fiksna, konkretna pojava, dok njena vlastita istraživanja opisuju model procesa traženja informacija (ISP: Information search process) kao dinamičan i to na tri razine: afektivnoj, kognitivnoj i fizičkoj. Dakle, koncept evolucije informacijske potrebe tijekom procesa učenja iz brojnih informacijskih izvora, prema autorici, bitan je za preispitati. Nadalje, u Standardima se koristi pojam „izvlačenja“ informacija (izvlačenje je „izreži i zalijepi“ pristup informacijskoj pismenosti koji ne samo da je previše pojednostavljen, već je u eri interneta i pogrešan) koji implicira da na određeni zadatak postoji jedan točan odgovor za sve učenike/studente, što dalje upućuje na pojednostavljeni, pozitivistički pristup informacijskoj pismenosti. Informacijska pismenost trebala bi biti povezana dinamičnom interakcijom sa znanjem, teorijama, principima disciplina i najboljim idejama iz svakodnevnog života. Ovdje se dolazi i do treće postavke koju bi trebalo preispitati, a to je holistički proces učenja i stavljanje naglaska na pristup informacijskoj pismenosti koji učenike/studente priprema za reflektivno učenje, duboko razmišljanje, konstruiranje novog znanja, inoviranje i dinamično učenje u novim globalističkim informacijskim okruženjima³⁸. Ovakav bi pristup samousmjerenog učenja, dubokog

³⁶ Webber, S.; B. Johnston. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. // Journal of Information Science 26, 6(2000), str. 381-397.

³⁷ Purdue, J. Stories, not information: Transforming information literacy. // Portal Libraries and the Academy 3, 4 (2003), str. 660.

³⁸ Kuhlthau, C. C. Rethinking the 2000 ACRL Standards. // Communications in Information Literacy 7, 2(2013), str. 92-97. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol7/iss2/3/>.

razmišljanja, konstruiranja novog znanja, inoviranja ujedno bio pretečom razvijanju onog što će postati kritičkom informacijskom pismenosti.

Hofer, Brunetti i Townsend, nadalje, sumiraju kritike Standarda navodeći kako „mješavinu kompetencija, ishoda i postignuća treba preraditi“³⁹. Dalje se nadovezuje Saračević naglašavajući vrijednost Standarda u predstavljanju dogovorene razine mjerenja, kvalitete i postignuća – daju normu objedinjenih principa postignuća, no ne nude smjernice kako ta postignuća ostvariti i implementirati u radu⁴⁰. Naposljetku Hofer, Brunetti i Townsend zaključuju da Standardi izostavljaju ono ključno, a to je davanje smjernica instruktorima informacijske pismenosti za ono što poučavati⁴¹.

Iako Standardi upućuju na kritičko promišljanje (u 3. standardu jedan od ishoda učenja uključuje „istraživanje i uspoređivanje informacija iz različitih izvora s namjerom procijeniti pouzdanost, validnost, točnost, autoritet, pravovremenost i gledište ili pristranost), to čine unutar postojeće prihvaćene paradigme znanja kojoj je u osnovi društvena kontrola. O'Connor zato relativizira dominantnu paradigmu znanja navodeći kako je „istina“, i informacija koja ju podupire, sama po sebi društveni konstrukt i sama po sebi u službi društvene kontrole, te kao takva trebala bi biti predmetom preispitivanja. Informacijska bi pismenost trebala ići korak dalje i utvrditi političku pozadinu nastanka znanja, čak i kada je to znanje interno točno, nepristrano i dobro podržano, te uvijek biti spreman dekonstruirati društvenu pozadinu informacije kako bi se utvrdila njena prava namjena⁴².

U konačnici kritike Standarda mogu se svesti u tri skupine: jedna je njihova pretjerano funkcionalističko-instrumentalistička priroda i svedenost na vještine, te slijedom toga manjak sadržajnih uputa u vezi onog što poučavati. Posljednja i najbitnija za temu ovog doktorskog rada pretjerano je neoliberalna i individualistička intoniranost dokumenta koja je u osnovi antidemokratska, koja, konsolidirajući moć među vladajućom elitom, oslabljuje one minorne društvene skupine stvarajući društvenu nepravdu⁴³.

³⁹ Hofer, A. R; K. Brunetti; L. Townsend. A Threshold Concepts Approach to the Standards Revision. // *Communications in Information Literacy* 7, 2(2013), str. 110. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol7/iss2/5/>.

⁴⁰ Saračević T. Information Literacy in the United States: Contemporary Transformations and Controversies. In: Kurbanoğlu S., Špiranec S., Grassian E., Mizrahi D., Catts R. (eds) *Information Literacy. Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*. ECIL 2014. *Communications in Computer and Information Science*, vol 492. Cham: Springer, 2014. Str. 19-31.

⁴¹ Hofer, A. R; K. Brunetti; L. Townsend. Nav.dj.

⁴² O'Connor, L. Nav. dj., str. 81-82.

⁴³ Seale, M. Nav. dj., str. 57.

2.2.4. Standardi informacijske pismenosti za učenje

1998. godine ALA izdaje još jedan značajan dokument Standardi informacijske pismenosti za učenje⁴⁴ koji, iako važan za primjenu u školskim knjižnicama, nije naišao na preveliki odjek u kritikama akademske zajednice, no bitan je jer donosi konceptualni okvir i široke smjernice za opisivanje informacijski pismenog učenika. Devet standarda podijeljeno je u tri kategorije i dvadeset i devet indikatora. Prva kategorija od tri standarda izravno je povezana s osnovnim ishodima učenja koje kao uslugu pružaju programi školske knjižnice. U ostale dvije kategorije nalaze se tri standarda i sedam indikatora za samostalno učenje i tri standarda i devet indikatora za društvenu odgovornost i, iako su zasnovani na informacijskoj pismenosti, opisuju općenitije aspekte učenja kojima školska knjižnica svakako doprinosi. Prva tri standarda su:

1. Učenik koji je informacijski pismen informaciji pristupa učinkovito i djelotvorno.
2. Učenik koji je informacijski pismen informaciju procjenjuje kritički i kompetentno.
3. Učenik koji je informacijski pismen koristi informaciju točno i kreativno.

Standardi i indikatori pisani su općenito kako bi školski knjižničari i ostali stručnjaci u svojim državama, okruzima i gradovima mogli preoblikovati ove postavke da odgovaraju na njihove specifične potrebe i potrebe učenika s kojima rade⁴⁵.

2.2.5. Okvir informacijske pismenosti za visoko obrazovanje

Nakon petnaestogodišnje primjene i kritike Standarda ACRL izdaje još jedan ključni i temeljni dokument kojim su, pod utjecajem duha vremena, evoluirale postavke iz Standarda iz 2000. godine. Dokument pod nazivom Okvir informacijske pismenosti za visoko obrazovanje (dalje u tekstu: Okvir)⁴⁶ nastaje kao odgovor na okruženje tehnoloških inovacija koje se ubrzano

⁴⁴ American Library Association. Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators, 1998. [citirano: 2023-1-15]. Dostupno na https://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf.

⁴⁵ American Library Association. Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators. Nav. dj.

⁴⁶ American Library Association. Framework for Information Literacy for Higher Education (2015). [citirano: 2023-1-14]. Dostupno na: <https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf>.

mijenjaju i nude nove mogućnosti, te zajedno s dinamičnim informacijskim ekosustavom s povećanim brojem, pretežito digitalnih, izvora informacija predstavlja zbroj koji rezultira novim društvenim odnosima što zahtijeva i redefiniranje onoga tko informacijski pismena osoba jest.

Dokument je nazvan Okvirom iz razloga što je zasnovan na skupinama međusobno povezanih osnovnih koncepata s fleksibilnim mogućnostima implementacije te pokazuje znatan napredak i uvažavanje kritika koje je doživio prethodni Standard. Koncepti su sljedeći:

- autoritet je konstruiran i kontekstualan
- nastanak informacije je proces
- informacija ima vrijednost
- istraživanje kao ispitivanje
- učenje kao razgovor
- pretraživanje kao strateško istraživanje⁴⁷.

Vidljivo je, prema Drabinski i Tewellu⁴⁸, kako se ovi koncepti uklapaju u neke postavke kritičke informacijske pismenosti, posebice u kontekstualno i samoreflektivno poučavanje informacijske pismenosti koje knjižničarima daje mogućnost razvijanja obrazovnih pristupa ovisno o njihovim specifičnim lokalnim potrebama.

Okvir se uvelike oslanja na pojam metapismenosti koji nudi viziju informacijske pismenosti kao sveobuhvatnog skupa sposobnosti u kojoj su učenici/studenti konzumeri i kreatori informacije te kao takvi uspješno sudjeluju u zajedničkim prostorima informacijskih ekosustava.⁴⁹

Okvir nudi i proširenu definiciju informacijske pismenosti kako bi se naglasila dinamika, fleksibilnost, individualni rast i zajedničko učenje: „Informacijska pismenost je skup integriranih sposobnosti koje obuhvaćaju reflektivno otkrivanje informacija, razumijevanje kako je informacija nastala i vrednovana, korištenje informacije u stvaranju novog znanja i etičko sudjelovanje u zajedničkom učenju.“⁵⁰

⁴⁷ American Library Association. Framework for Information Literacy for Higher Education. Nav. dj.

⁴⁸ Drabinski E.; E. Tewell. Nav. dj., str. 1-4.

⁴⁹ Mackey, T. P.; T. E. Jacobson. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. // College and Research Libraries 72, 1(2011), str. 62-78. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <https://cr.l.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/17578>.

⁵⁰ American Library Association. Framework for Information Literacy for Higher Education. Nav. dj., str. 8.

Kao što je vidljivo iz koncepata koji čine Okvir, radna skupina koja je sudjelovala u izradi dokumenta uzela je u obzir kritike te informacijsku pismenost uklopila u širi društveni kontekst te učenike/studente uključila kao aktivne sudionike procesa učenja koji usvajaju i stvaraju informacije i znanje.

Kritike koje su popratile ovaj dokument usredotočile su se na pojam početnih koncepata koji su činili osnovu svakog od šest okvira kojima se definira informacijska pismenost⁵¹. Saračević tako kritizira početne koncepte kao teoriju koja nije testirana odbacujući ju kao neakademska teoriju, u svakom slučaju neprimjerenu potrebi pragmatičnog okvira potrebnog za informacijsku pismenost⁵². Foasberg daje paralelnu analizu Standarda i Okvira ističući četiri točke razlikovanja koje su sadržane u filozofiji kojom se pristupa konstrukciji svakog od dokumenata. Prema Foasberg Standardi ukazuju na pozitivistički pristup informaciji tretirajući ju kao robu, dobro koje se može naći izvan nas samih, posjedovati i koristiti, dok je u Okviru informacija konstruktivistički shvaćena kao društveni fenomen koji nastaje u kontekstu zajednica. Informacija se, dakle, u Standardu smješta van onog tko uči te se uputama danim u Standardima informacija i onaj koji uči spajaju, učenik/student dolazi do informacije od koje je prethodno bio odvojen, dok, prema Okviru, informacija nastaje i dobiva smisao u procesu raspravljanja o idejama, debatiranju unutar određenih zajednica te je proces koji neprestano traje u stalnoj akademskoj raspravi. Informacijsku pismenost Standardi promatraju kao univerzalan, koherentan i dosljedan proces koji svaki učenik/student može savladati, dok se u Okviru, pri prelasku s vještina na koncepte, inzistira na kontekstu i to u prvom redu kontekstu unutar znanstvene discipline, i još određenije, unutar zajednice u kojoj se odvija akademska rasprava, stoga, osim što je bitno razumjeti informaciju, bitno je razumjeti kako se vrijednost informacije mijenja između više konteksta. Posljednja točka po kojoj se dokumenti analiziraju je način na koji jedan i drugi dokument promatraju učenika/studenta, odnosno osobu koja uči. Standardi i ovdje informacijsku pismenost promatraju kao idealistički, generički proces dolaženja do informacije koji je najčešće neuspješan u praksi zato što se odnosi na ponašanje

⁵¹ Pojam početnih koncepata uvode britanski znanstvenici Jan H. F. Meyer i Ray Land 2003. godine u kontekstu rada na projektu poboljšavanja okruženja učenja i poučavanja.

Definirajući početne koncepte navode: „Početni koncept može se smatrati sličnim portalu, otvarajući novi i prethodno nedostupan način razmišljanja o nečemu. Predstavlja transformirani način razumijevanja ili tumačenja ili gledanja nečega bez čega učenik ne može napredovati. Kao posljedica razumijevanja graničnih koncepata može se javiti transformirani unutarnji pogled na predmet, krajolik predmeta ili čak pogled na svijet.“ U kontekstu akademskog poučavanja početni koncept je „nešto što bi sveučilišni profesori tipično opisali kao „temeljni koncepti“. (Meyer, Jan H.F.; R. Land. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. // Threshold Concepts and Troublesome Knowledge 1 – Linkages to Ways of Thinking and Practising' in Improving Student Learning – Ten Years On. / C. Rust (ed). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2005.)

⁵² Saračević, T. Nav. dj., str. 10.

najuspješnijih studenata. Onaj koji uči u Okviru je prikazan kao netko tko napreduje od početnika prema stručnjaku, sposobnosti mu se neprestano razvijaju. Zaključak je Foasberga da se Standardi i Okvir razlikuju u obrazovnim teorijama prema kojima su nastali – Standardi zagovaraju prenosive vještine koje se mogu prenijeti iz konteksta u kontekst, dok Okvir predstavlja konstruktivističku viziju prirode informacije koja je ovisna o društvenom kontekstu i teško ju je shvatiti izvan njega⁵³.

⁵³ Foasberg, N. M. From Standards to Frameworks for IL: How the ACRL Framework Addresses Critiques of the Standards. // *Libraries and the Academy*, Vol. 15, No. 4 (2015), str. 699–717. [citirano: 2023-9-29]. Dostupno na: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=qc_pubs.

Table 1.

The language of the Standards and the Framework compared

ACRL Information Literacy Standards	ACRL Information Literacy Framework
Standard One: The information literate student determines the nature and extent of the information needed.	Authority Is Constructed and Contextual: Information resources reflect their creators' expertise and credibility, and are evaluated based on the information need and the context in which the information will be used. Authority is constructed in that various communities may recognize different types of authority. It is contextual in that the information need may help to determine the level of authority required.
Standard Two: The information literate student accesses needed information effectively and efficiently.	Information Creation as a Process: Information in any format is produced to convey a message and is shared via a selected delivery method. The iterative processes of researching, creating, revising, and disseminating information vary, and the resulting product reflects these differences.
Standard Three: The information literate student evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system.	Information Has Value: Information possesses several dimensions of value, including as a commodity, as a means of education, as a means to influence, and as a means of negotiating and understanding the world. Legal and socioeconomic interests influence information production and dissemination.
Standard Four: The information literate student, individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose.	Research as Inquiry: Research is iterative and depends upon asking increasingly complex or new questions whose answers in turn develop additional questions or lines of inquiry in any field.
Standard Five: The information literate student understands many of the economic, legal, and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.	Scholarship as Conversation: Communities of scholars, researchers, or professionals engage in sustained discourse with new insights and discoveries occurring over time as a result of varied perspectives and interpretations.
	Searching as Strategic Exploration: Searching for information is often nonlinear and iterative, requiring the evaluation of a range of information sources and the mental flexibility to pursue alternate avenues as new understanding develops.

Slika 1. Usporedba jezika Standarda i Okvira prema Foasberg⁵⁴⁵⁴ Foasberg, N. M. Nav. dj., str. 701.

U praktičnom kontekstu Collier⁵⁵, govoreći o primjeni Okvira u knjižnicama državnih koledža, kritizira fluidnost Okvira – jezik Okvira ne propisuje određene ishode učenja, umjesto njih daje slobodu načiniti vlastite upute s obzirom na ono što je bitno učenicima/studentima. Još jedna kritika ide u smjeru preširokog određenja početnih koncepata koji obuhvaćaju brojne vještine i koncepte koje je teško stići obraditi u onom što se u literaturi američkog knjižničarstva naziva *one-shot instruction session*⁵⁶. No to nisu razlozi zbog kojih ih treba prestati upotrebljavati, samo ih treba prilagoditi specifičnim potrebama studenata.

Latham⁵⁷, u istraživanju o percepciji i iskustvu knjižničara s Okvirom, zaključuje kako nudi puno fleksibilnosti, ali ne i strukturu te ju knjižničari koriste više implicitno nego eksplicitno. Ono što je najveći izazov je procjena usvojenosti koncepata Okvira, a još jedan izazov je u predstavljanju poučavanja informacijske pismenosti administraciji i ulagačima fakulteta i sveučilišta.

Istraživanje primjene Okvira u praksi akademskih knjižničara iz 2021. godine upućuje na činjenicu da su, unutar ankete koju su proveli Hsieh, Dawson i Yang⁵⁸, ispitani knjižničari razvili modele za svoje knjižničarske upute kojima su polučili dobre rezultate kod administracije, sveučilišnih tijela i studenata. Najveća zapreka primjeni Okvira je implementiranje koncepata iz Okvira u vrijeme *one-shot session* te je stoga presudno da knjižničari komuniciraju s administracijom i sveučilišnim tijelima kako bi sadržaje Okvira uvrstili u višegodišnje kurikule. Također, bilo bi dobro razviti kolegije koji se boduju i u njih integrirati koncepte Okvira što zahtijeva institucionalnu potporu sveučilišnih tijela. Komunikacija s administrativnim tijelima, studentima i nadređenima naglašena je kao najveći izazov za većinu knjižničara. Usprkos ograničenom vremenu *one-shot session*, koje je ozbiljna prepreka, većina ispitanih knjižničara provela je procjenu usvojenosti ishoda učenja.

⁵⁵ Collier, J. Pick your battles: Re-examining the Framework for community colleges. // *College & Research Libraries News* 80, 9(2019). Str. 494-497. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/23577/30898>.

⁵⁶ Dominantan način poučavanja informacijske pismenosti u sveučilišnim knjižnicama u kojem studenti, tijekom određenog kolegija, pohađaju jedan sat u okviru cijelog semestra koji vodi knjižničar s namjerom učenja kako vještine informacijske pismenosti povezati s istraživačkim zadatkom (Nicholson, K.P. "Taking back" information literacy: Time and the one-shot in the neoliberal university. // *Critical library pedagogy handbook* Vol. 1 / N. Pagowsky & K. McElroy (Eds). Chicago: ACRL, 2016. Str. 25-39. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <https://ir.lib.uwo.ca/fimspub/41/>)

⁵⁷ Latham, D.; M. Gross; H. Julien. Implementing the ACRL Framework: Reflections from the Field. // *College & Research Libraries* 80, 3(2019). Str. 386-401. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <https://crln.acrl.org/index.php/crl/article/view/17397>.

⁵⁸ Hsieh, M. L.; P. H. Dawson, S. Q. Yang. The ACRL Framework successes and challenges since 2016: A survey. // *The Journal of Academic Librarianship* 47, 2(2021). [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <http://scholar.worldlib.site:8000/upload/202105/18/202105180856134946.pdf>.

Prema Kevinu Patricku Seeberu⁵⁹ najvažnija je vrijednost Okvira povezivanje akademskog istraživanja s vanjskim svijetom. Knjižničari pretraživanje informacija ne bi trebali provoditi bez raspravljanja političkih, kulturnih i društveno-ekonomskih faktora koji utječu na stvaranje i diseminaciju informacija. Okvir od praktikanata zahtijeva razmatranje pristranosti i napuštanje ideje o neutralnosti u radu knjižničara. Ovakvi zaključci sve više ulaze u područje kritičke informacijske pismenosti koja će se, kroz radove relevantnih autora, nadovezati na ovaj dokument.

Skupina autora Battista, Ellenwood, Gregory, Higgings i Lilburn⁶⁰ zaokupljena je činjenicom kako Okviru nedostaju načini na koje se pitanja društvene pravde presijecaju s poučavanjem informacijske pismenosti te propituju primjenu kritičke teorije na informacijsku pismenost u Okviru. Njihov je zaključak kako sa stanovišta kritičke informacijske pismenosti Okvir ne određuje društveni i politički kontekst unutar kojeg se odvijaju učenje i poučavanje. Na taj se način nastavlja jačati povezanost između visokog obrazovanja i poslovnog svijeta, rastuće društvene nejednakosti i nesklada u raspodjeli moći. Usprkos kritičkim reakcijama na nacрте završnog oblika Okvira, ovaj dokument i dalje promiče društvo i građanstvo koje podupire i održava postojeći društveni i politički sustav i hegemoniju znanja koja podcrtava političku ideologiju poduprtu neoliberalizmom. Preporučuje se, knjižničarima koji provode kritičku informacijsku pismenost, poučavati izvan zadanosti koncepata koje sugerira Okvir.

Iako je put standardiziranja informacijske pismenosti pun kritika, postavio je tehničke temelje koji će u kritičkoj informacijskoj pismenosti doživjeti kontekstualnu i društvenu nadgradnju. Kako se vodeći dokumenti informacijske pismenosti u prvom redu odnose na akademske knjižnice, daju upute za rad u okruženjima na višim obrazovnim razinama. No informacijska pismenost dijelom je standardiziranog poučavanja u školskim knjižnicama Republike Hrvatske te se kao takva poučava od početka osnovnoškolskog obrazovanja što pretpostavlja i praćenje trendova u poučavanju te inkorporiranje kritičke informacijske pismenosti kao jednog od mogućih oblika nadgradnje informacijske pismenosti.

⁵⁹ Seeber, K. P. This is Really Happening: Criticality and Discussions of Context in ACRL's Framework for Information Literacy. // Communications in Information Literacy 9, 2(2015). Str. 156-163. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=comminfolit>.

⁶⁰ Battista, A.; D. Ellenwood; L. Gregory; S. Higgins; J. Lilburn. Seeking Social Justice in the ACRL Framework. // Communications in Information Literacy 9, 2(2015). Str. 112-125. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol9/iss2/6/>.

3. PREMA KRITIČKOJ INFORMACIJSKOJ PISMENOSTI

Kako je u prethodnom poglavlju razmatrano, već Standardi (3. i 5.) a posebice Okvir (u okvirima Autoritet je konstruiran i kontekstualan i Informacija ima vrijednost) govore o kritičkoj dimenziji informacije i onom šire društvenom razumijevanju konteksta nastanka informacije.

Područje informacijske pismenosti od početka postojanja u stalnoj je konsolidaciji termina koji zbog same prirode informacije u službi tehnološkog razvoja zadobiva nova proširenja značenja. Iako se, kroz konstituirajuće dokumente, pojam ustabilio, kritike i zagovori njegova preispitivanja nisu prestajali.

Za potrebe problematiziranja informacijske pismenosti odabrao se teorijski okvir kritičke teorije, odnosno onog njenog vida koji je vezan za obrazovanje, a to je kritička pedagogija. Upravo kritička pedagogija kao filozofija obrazovanja propituje ulogu pojedinca u društvu, bilo kao pokretača društvene i ekonomske promjene, bilo kao sudionika u nepravednim omjerima moći i privilegija u društvu pod neoliberalnom ideologijom⁶¹ te je zato izabrana za referentni okvir analize nadgradnje poučavanja informacijske pismenosti.

3.1. Kronologija kritika informacijske pismenosti

Još 1999. godine Luke i Kapitzke primjećuju kako u svjetlu novih elektroničkih komunikacija i informacijskih tehnologija knjižničarima nedostaju modeli i propisi koji će im dati smjernice za rad. Pozivaju profesionalnu zajednicu na produkciju literature s područja informacijskih znanosti koja bi otvorila veća epistemološka pitanja i kritičke perspektive⁶².

⁶¹ Smith, M.; P. McLaren. Issues in Education: Critical Pedagogy: An Overview. // Childhood Education. 86, 5(2010). Str. 332. [citirano: 2024-05-24]. Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/254296037_Issues_in_Education_Critical_Pedagogy_An_Overview.

⁶² Luke, A.; C. Kapitzke. Literacies and libraries: archives and cybraries. // Curriculum Studies 7, 3 (1999). Str. 485-486. [citirano na: 2024-01-15]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/43491614_Literacies_and_libraries_Archives_and_cybraries.

Dalje, promatrajući promijenjene uvjete knjižničarske profesije u novim postmodernističkim epistemijama, Michelle Simmons predlaže provođenje kritičke informacijske pismenosti vođene principima teorije žanra na način istraživanja aktivnim angažmanom postavljanja pitanja u vezi ideje i informacija, umjesto istraživanjem jednostavnim pronalaženjem informacija i činjenica⁶³.

Najcitiraniji autor u literaturi o kritičkoj informacijskoj pismenosti Elmborg pod utjecajem skupine znanstvenika New London Group⁶⁴ uočava kako se pismenost više ne može promatrati kao „homogeni ideal“⁶⁵, umjesto toga treba se govoriti o višestrukim pismenostima te, referirajući se na teoriju pismenosti, razviti i dovoljno fleksibilne definicije pismenosti predlažući radnu definiciju „pismenosti kao sposobnosti pisanja, interpretiranja i produciranja „teksta“ koji je prikladan i vrednovan unutar određene zajednice“⁶⁶.

U jeku pripreme Okvira 2013. godine Maura Seale primjećuje kako bi knjižničari trebali usvojiti intervencije drugih znanstvenih disciplina koje se bave pitanjima politike i moći kako bi kritizirali dominantno neoliberalni ideološki smjer informacijske pismenosti⁶⁷, pogotovo zato što je u samoj biti informacijske pismenosti bavljenje produkcijom informacija i znanja ne samo u njenoj izvedbenoj funkciji, već i široj kritičkoj, kontekstualnoj, pa čak i povijesnoj razini. Tewell 2015. godine konkretizira kritičku informacijsku pismenost propitujući informacijsku pismenost kroz okvir kritičke pedagogije dajući pregled primjene kritičke informacijske pismenosti u praksi⁶⁸.

⁶³ Simmons, M. H. Nav. dj., str. 297-311.

⁶⁴ Interdisciplinarna skupina znanstvenika angažirana oko definiranja i razvijanja praksi novih pismenosti. Tvrdi da je unutar promjenjivih društvenih okruženja u kojima su se zatekli učenici i učitelji te pod utjecajem različitih komunikacijskih kanala i povećanih kulturalnih i lingvističkih raznolikosti potrebno razviti širi pogled na pismenost. Predlažu novi pristup pedagogiji pismenosti, takozvanu multipismenost, koja prelazi ograničenja tradicionalnih pristupa pismenosti naglašavajući kako su lingvističke i kulturalne razlike ključne za kontekstualno korištenje jezika u radnom, građanskom i privatnom životu učenika i studenata.

Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, J.; Kalantzis, M.; Cook, J.; Kress, G. i suradnici. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. // Harvard Educational Review 66, 1(1996). Str. 60. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Future

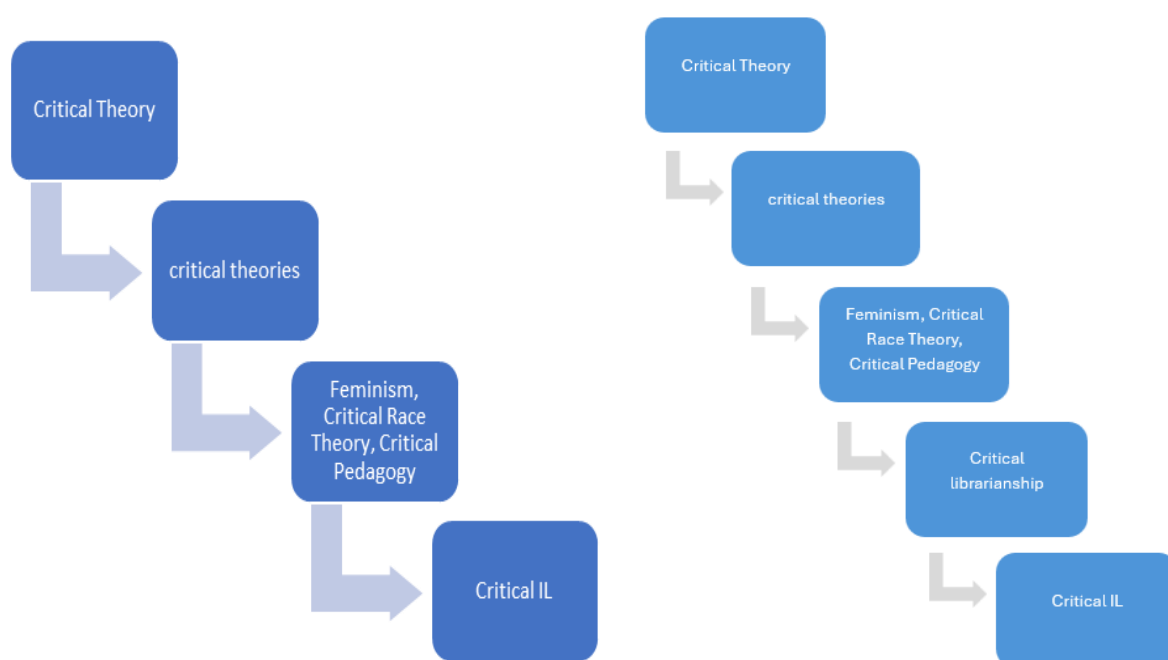
⁶⁵ Elmborg, J. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice.// The Journal of Academic Librarianship 32, 2(2006). Str. 195. [citirano 2024-05-24]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/222783112_Critical_Information_Literacy_Implications_for_Instructional_Practice.

⁶⁶ Isto.

⁶⁷ Seale, M. Nav. dj., str. 40.

⁶⁸ Tewell, E. A Decade of Critical Information Literacy: a review of the literature. // Communications in Information Literacy 9, 1(2015). Str. 24-43. [citirano: 2023-07-16]. Dostupno na <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol9/iss1/2/>.

Iz korpusa literature navedenih teoretičara razvidno je postojanje jasne poveznice između kritičke informacijske pismenosti i jedne od kritičkih teorija, one vezane za kritičke inicijative u obrazovanju - kritičke pedagogije, posebice s radovima Freirea i Girouxa. Tako Flierl i Maybee⁶⁹ govore o jasno vidljivoj povijesnoj progresiji od kritičke teorije do kritičke informacijske pismenosti. Ovaj će se pregled proširiti prijelaznim korakom između kritičke pedagogije i kritičke informacijske pismenosti – stavom kritičkog knjižničarstva koje je prema Hibertu ključno za implementiranje kritičke informacijske pismenosti ne kao vještine, već kao stanja stalne kritike u konstantnom kreiranju novostvorenih znanja⁷⁰.



Slika 2. Povijesna progresija teorija završno s kritičkom informacijskom pismenosti⁷¹ u usporedbi s modifikacijom provedenom prema Hibertu⁷²

⁶⁹ Flierl, M.; C. Maybee. Refining information literacy practice: examining the foundations of information literacy theory. // International Federation of Library Associations and Institutions 46, 2(2020). Str. 124–132. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: https://www.academia.edu/107254681/Refining_information_literacy_practice_Examining_the_foundations_of_information_literacy_theory?uc-sb-sw=73927518.

⁷⁰ Hibert, M. Digitalni odrast i postdigitalna dobra: kritičko bibliotekarstvo, disruptivni mediji i taktičko obrazovanje. Zagreb : Multimedijalni institut : Institut za političku ekologiju, 2018. Str. 32-53. [citirano: 2025-03-08]. Dostupno na: http://ipe.hr/wp-content/uploads/2019/01/Mario_Hibert-Digitalni_odrast.pdf.

⁷¹ Preuzeto od Flierl, M.; C. Maybee. Nav. dj., str. 126.

⁷² Modifikacija napravljena prema: Hibert, M. Digitalni odrast i postdigitalna dobra, str. 92. Ondje autor zagovara kako je kritičko, ili kako ga on naziva komonističko knjižničarstvo logična izvedenica preispitivanja odnosa znanja i društvene aktivnosti. O samom kritičkom knjižničarstvu više će riječi biti u idućem poglavlju.

I drugi autori, primjerice Tewell, Schroeder i Hollister, Elmborg donose kritičke pedagoške poglede na informacijsku pismenost referirajući se na kritičku teoriju i pedagogiju. Špiranec, Banek Zorica, Kos „rekonceptualizaciju normativnih postulata informacijske pismenosti zasnovanih na kritičkoj pedagogiji“⁷³ nalaze u djelu Paulo Freirea kojeg je 1976. godine u literaturu o informacijskoj pismenosti uveo Hamelink. To potvrđuje i Whitworth⁷⁴ koji u kritički intoniranim pogledima na informacijsku pismenost uočava Freireov utjecaj u kontekstu pismenosti koja se može koristiti i kao oblik opresije i emancipacije. Ove se ideje dalje nasljeđuju i razvijaju u kritičke pristupe informacijskoj pismenosti, od kojih će se u ovom doktorskom radu posebice obraditi jedan – a to je kritička pedagogija. Ovaj pristup određuje interdisciplinarni karakter rješavanja postavljenog problema i postavlja širu perspektivu promatranja informacijskog pojma kroz pedagoški okvir.

3.2. Definicije kritičke informacijske pismenosti

Iako ne postoji jedinstvena definicija pojma kritička informacijska pismenost prema istraživanju Miguela Angela Marzala García-Quismonde, Pabla Parra-Valera, Sare Martínez-Cardama⁷⁵, koji donose popis autora čije su se definicije najčešće pojavljivale u analiziranom uzorku, ustanovljeno je kako se Elmborgova perspektiva najučestalije pojavljuje u djelima koja govore o kritičkoj informacijskoj pismenosti. Prema njemu „kritička informacijska pismenost uključuje razvijanje kritičke svijesti o informaciji, učeći postavljati pitanja o ulozi knjižnice (i samog akademskog okruženja) u strukturiranju i predstavljanju jedne, spoznatljive stvarnosti“⁷⁶.

Accardi zajedno s autorima Drabinski i Kumbier okuplja kolekciju radova knjižničara i znanstvenika koji razvijaju praksu kritičke informacijske pismenosti zagovarajući

⁷³ Špiranec, S.; M. Banek Zorica; D. Kos. Information literacy in participatory environments: the turn towards a critical literacy perspective. // Journal of documentation 72, 2(2016). Str. 253. [citirano: 2023-01-02]. Dostupno u:

https://www.researchgate.net/publication/296483500_Information_Literacy_in_participatory_environments_The_turn_towards_a_critical_literacy_perspective.

⁷⁴ Whitworth, A. Nurturing information landscapes : networks , information literacy and the need for a critical phenomenography. U: Proceedings of the 9th International Conference on Networked Learning 2014, Edited by: Bayne S, Jones C, de Laat M, Ryberg T & Sinclair C. (2014). [citirano: 2024-01-21]. Dostupno na: <https://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2014/abstracts/pdf/whitworth.pdf>.

⁷⁵ García-Quismondo, M. Á. M.; P. Parra-Valero; S. Martínez-Cardama. Nav. dj.

⁷⁶ Elmborg, J. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. Str. 198.

razumijevanje pismenosti koja je više od samog skupa kompetencija, više od vještina čitanja i pisanja. Ovaj pristup "zagovara kritički angažman s informacijskim izvorima, uvažava studente kao sudionike u praksama produkcije znanja, prepoznaje učinkovite dimenzije istraživanja i, u nekim slučajevima, ima oslobađajuće ciljeve"⁷⁷.

Upute za kritičku informacijsku pismenost treća po redu citiranosti, Annie Downey, vidi kao rješenje za trenutačne pojednostavljene upute za provedbu informacijske pismenosti, te ih zagovara s posebnim fokusom na prednosti emancipacije koje kritička informacijska pismenost nudi putem osnaživanja i angažiranja studenata⁷⁸.

Gregory i Higgings, nadalje, u svom kapitalnom djelu o informacijskoj pismenosti i društvenoj pravdi kritičku informacijsku pismenost definiraju kao onu koja se razlikuje od standardnih definicija informacijske pismenosti, poput sposobnosti pronaći, koristiti i analizirati informaciju, na način da u obzir uzima društvene, političke, ekonomske i korporativne sustave koji imaju moć i utjecaj na proizvodnju informacija, njihovo širenje, pristup i uporabu⁷⁹.

Simmons kritičku informacijsku pismenost definira kao stav kojim se informacijska pismenost proširuje onkraj stjecanja vještina pretraživanja, nalaženja i procjenjivanja informacija. Umjesto toga, riječ je o redefiniranju konvencionalnih ideja o tekstu, znanju i autoritetu s namjerom postavljanja refleksivnih pitanja o informaciji⁸⁰.

Možda je najsveobuhvatnija definicija ona Tewella prema kojem kritička informacijska pismenost opovrgava neutralnost tradicionalne informacijske pismenosti i traži od knjižničara i studenata angažman s društvenim i političkim dimenzijama informacija, uključujući njenu produkciju, širenje i primanje⁸¹.

Luke i Kapitzke još 1999. donose ove temeljne pretpostavke za kritičku informacijsku pismenost:

⁷⁷ Accardi, M. T.; E. Drabinski; A. Kumbier. *Critical Library Instruction: Theories and Methods*. Duluth: Library Juice Press, 2010. Str. xi, xii.

⁷⁸ Downey, A. *Critical information literacy: Foundations, inspiration and ideas*. Sacramento: Library Juice Press, 2016.

⁷⁹ *Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis* / by Lua Gregory (Editor), Shana Higgins (Editor). Sacramento, CA: Library Juice Press, 2013. Str. viii, ix.

⁸⁰ Simmons, M. H. Nav. dj. Str. 300.

⁸¹ Tewell, E. *Toward the Resistant Reading of Information: Google, Resistant Spectatorship, and Critical Information Literacy*. // *Portal Libraries and the Academy* 16(2), 2016. Str. 292.

- da su tekstovi i znanja novih tehnologija potencijalno moćan izvor za oblikovanje uvjerenja, praksi i identiteta studenata i da će studentima biti potrebne kritičke perspektive i strategije za postavljanje u odnos s tim tekstovima i znanjem

- tekstovi i znanja ne postoje unaprijed čekajući da budu otkriveni i dokumentirani kroz rad knjižničara, nego se stvaraju u posredovanim dijalozima studenata s drugim vremenima i prostorima, tekstovima i identitetima - i stvarnim i virtualnim. Na ovaj način knjižnice mogu biti mjesta na kojima studenti koriste te iste tehnologije za aktivno kritičko konstruiranje, oblikovanje i transformiranje znanja, praksi i identiteta

- i radeći to kritička informacijska pismenost može ohrabriti i omogućiti onima koji uče da se sustavno postavljaju u odnosima prema dominantnim i nedominantnim modalitetima i izvorima informacija⁸².

Troy Swanson pak kritičku informacijsku pismenost definira kao primjenu kritičkih teorija koje potiču nastavnike na prepoznavanje njihova položaja autoriteta i nerazdvojive pristranosti koje su prisutne u učionicama⁸³.

Jacobs i Berg promatrajući kritičku informacijsku pismenost s naglaskom na bavljenje s pitanjima o informacijama, definiraju ju kao pokušaj kojim se studentima može pomoći uvidjeti kako su pitanja o informacijama duboko ukorijenjena u kulturne, društvene, političke i ekonomske kontekste⁸⁴.

U rezultatima se pojavljuju i autori poput Freirea i Girouxa, no oni ne upotrebljavaju pojam kritička informacijska pismenost, njihovi su radovi polazišta za oblikovanje kritičkog pristupa informacijskoj pismenosti.

Isto istraživanje donosi i definicije koje su, prema mišljenju stručnjaka okupljenih u istraživanju, dobile najveći broj bodova kao najrelevantnije za potrebe projekta unutar kojeg se istraživala kritička informacijsko pismenost. Najrelevantnijom se pokazala Tewellova gore navedena, a nju slijedi također Tewellova iz kasnijeg rada „kritička informacijska pismenost je način razmišljanja i poučavanja koji istražuje društvene konstrukcije i političke dimenzije knjižnica i informacija, problematizirajući nastanak i uporabu informacija kako bi knjižnični

⁸² Luke, A.; C. Kapitzke. Nav. dj. Str. 486.

⁸³ Swanson, T. Nav. dj.

⁸⁴ Jacobs, H. L. M; S. Berg. Reconnecting Information Literacy Policy with the Core Values of Librarianship. // Library Trends 60, 2(2011). Str. 389. [citirano 2025-05-]. Dostupno na: https://scholar.google.ca/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=t4Y-UDgAAAAJ&citation_for_view=t4Y-UDgAAAAJ:d1gkVwhDpl0C

korisnici počeli kritički promišljati o tim procesima“⁸⁵. Iduća je ona Deahla „[kritička informacijska pismenost] je sposobnost razumjeti, pronaći, prikupiti, interpretirati, vizualizirati i argumentirati koristeći kvantitativne i kvalitativne podatke.“⁸⁶ Za Brisola i Doyle kritička informacijska pismenost stalni je alat otpora lažnim vijestima koji omogućuje ne samo preživljavanje u informacijskoj bujici, nego i izgradnju etičkog društva korištenjem informacija⁸⁷.

Kako je vidljivo, ne postoji jedinstvena definicija pojma kritička informacijska pismenost, autori koji se se bavili problematikom ponudili su svoje definicije, a inzistiranje na jednoj bi, što možemo usporediti i s kasnije obrađenim definicijama kritičke pedagogije, spriječilo njeno stalno nadopunjavanje i otkrivanje u novim kontekstima. Ono što im je zajedničko je stvaranje kritičke svijesti o informaciji uklapajući ju u širi društveni, politički, ekonomski kontekst dovodeći u pitanje vrijednosno neutralni status informacija i znanja. Značajan je i angažman studenata i njihovo aktivno bavljenje informacijom i znanjem u procesima emancipiranog stvaranja novog znanja. To su razlike koje jasno odvajaju informacijsku od kritičke informacijske pismenosti, tehnikalizirano značenje jedne od dubljeg, refleksivnog značenja druge.

Ali kako provoditi kritičku informacijsku pismenost?, parafraza je naslova rada Kelly McElroy¹⁰¹ koja se ovdje koristi za problematiziranje primjene kritičke informacijske pismenosti. Sami početci kritičke informacijske pismenosti, proizišli iz otpora prema Standardima, nastavili su se produkcijom sve bogatijeg korpusa literature koja opisuje teoriju i praksu kritičke informacijske pismenosti¹⁰². No sve većim širenjem korpusa literature o kritičkoj informacijskoj pismenosti postavlja se pitanje kako kritički pristup implementirati u postojeću praksu.

⁸⁵ Tewell, E. The Practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction. // *College & Research Libraries* 79, 1(2018). Str. 82. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/322260304_The_Practice_and_Promise_of_Critical_Information_Literacy_Academic_Librarians'_Involvement_in_Critical_Library_Instruction [citirano: 2024-05-28]

⁸⁶ Deahl, E. *Better the Data You Know: Developing Youth Data Literacy in Schools and Informal Learning Environments*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 2014. Str. 41.

⁸⁷ Brisola, A. C.; A. Doyle. Critical information literacy as a path to resist “fake news”: Understanding disinformation as the root problem. // *Open Information Science* 3, 1(2019). 274-286. [citirano: 2025-05-03]. Dostupno na: <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/opis-2019-0019/html>.

¹⁰¹ McElroy, K. But How Do We Do Critical Librarianship? // *OLA Quarterly* 23, 2(2017). [citirano 2024-05-30]. Dostupno na: https://journals3.library.oregonstate.edu/olaq/article/view/vol23_iss2_4/917.-

¹⁰² Drabinski, E.; E. Tewell. Critical Information Literacy. // *CUNY Graduate Center, Publications and Research*, 542. Str. 2. [citirano: 2023-04-16]. Dostupno na https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/542/.

Tewell uočava jaz između pojačanog interesa za kritičkom informacijskom pismenošću i njene primjene u radu te istražuje načine na koje akademski knjižničari uklapaju kritičku informaciju pismenost u bibliografske instrukcije, uočavajući pri tome prednosti i nedostatke. Zaključuje kako se kritički pristupi ostvaruju na dva načina – jedan je primjenom metoda koje destabiliziraju uspostavljene strukture, a drugi je poticanjem značajnih rasprava i dijaloga među učenicima i studentima koji propituju sustav opresije unutar akademske zajednice i izvan nje, i kombinacijom jednog i drugog načina¹⁰³.

Druge studije, primjerice ona Schroeder i Hollister¹⁰⁴, otkrivaju kako neki knjižničari poznaju kritičku teoriju, kako su mnogi ispitanici zainteresirani za pitanja društvene pravde i mnogi od njih uklapaju ta pitanja u profesionalnu praksu. Istraživanje utvrđuje i činjenicu kako je mali postotak knjižničara izložen kritičkoj teoriji za vrijeme studiranja te autori problematiziraju slabu teorijsku osnovu informacijske i komunikacijske znanosti kao znanstvene discipline.

Istraživanje miješanim metodama bilježi Schachter te navodi kako rezultati upućuju da većina akademskih knjižničara poznaje koncept kritičke informacijske pismenosti i njegov mogući utjecaj na njihov rad, ali ne i potpuno definiranje njegove primjene. Knjižničari su izrazili i potrebu za primjenom kritičkog pristupa u radu općenito, ne samo u području poučavanja kritičke informacijske pismenosti. Ono što je istraživanjem naglašeno koncept je odnosa prema kolegama i korištenje opcija profesionalnog razvoja kao najvažnijeg faktora za rješavanje tenzije između teorije i primjene u knjižničarstvu¹⁰⁵.

Primjećuje se manji broj radova koji daju primjere načina primjene kritičke informacijske pismenosti što govori kako je pojam obrađen na teorijskoj razini, no i da je malo onih koji daju rezultate istraživanja same prakse. Na ovaj će nedostatak odgovoriti Okvir kritičke informacijske pismenosti koji predlaže konkretno implementiranje kritičke informacijske pismenosti u sustav odgoja i obrazovanja. Proces rekonceptualizacije pojma informacijska pismenost u onu kritičku započeo je na akademskoj razini i potrebno je provesti ga i na nižim razinama obrazovnom sustava.

¹⁰³ Tewell, E. The Practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction. // *College & Research Libraries* 79, 1(2018). Str. 10-34. [citirano: 2023-07-16]. Dostupno na <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16616/18062>.

¹⁰⁴ Schroeder, R.; Hollister, C. V. Librarians' Views on Critical Theories and Critical Practices. // *Library Faculty Publications and Presentations*, 152, 2014. Str. 1-29. [citirano: 2023-04-16]. Dostupno na https://pdxscholar.library.pdx.edu/ulib_fac/152/

¹⁰⁵ Schachter, D. Critical Information Literacy Teaching in British Columbia Academic Libraries: Research into Critical Approaches to Library Practices. / *Canadian Journal of Information and Library Science* 43, 1(2019), str. 48-65. Dostupno na: <https://muse.jhu.edu/article/753336/pdf> [citirano: 2023-08-22]. Dostupno na <https://library.ifla.org/id/eprint/2151/1/116-schachter-en.pdf>.

Način na koji će se kritička informacijska pismenost dalje promatrati je kroz kritiku društvenih, političkih i ekonomskih praksi, kritiku koja će dalje dovesti do otpora u obliku stava kritičkog knjižničarstva.

3.3. Neoliberalni diskurs

Valja napomenuti kako je određena skupina autora okupljena oko retorike informacijske pismenosti u službi održavanja neoliberalizma, posebice Seale¹⁰⁶ koja podržava tezu usvajanja neoliberalističke ideologije u ključnim dokumentima poput ALA-ina Završnog izvješća. Kritička informacijska pismenost, prema autorima okupljenim oko ideje o informacijskoj pismenosti i društvenoj pravdi¹⁰⁷, u svojim postavkama sadrži snažnu društvenu, političku i ekonomsku kontekstualizaciju koju informacijska pismenost samo implicira, no ne propituje. Naime, Standardi u točki 5. (Informacijski pismen učenik/student razumije ekonomsko, zakonsko i društveno okruženje korištenja informacije te informaciji pristupa i koristi ju etički i legalno), a Okvir u prvom od šest koncepata (Autoritet je konstruiran i kontekstualan), prvi sa stanovišta ishoda učenja, a drugi iz perspektive graničnih koncepata, doista razrađuju kontekstualno poimanje informacije. Posebice se Okvir podosta približava kritičkom preispitivanju autoriteta uvažavajući pristranosti koje pogoduju nekim vrstama autoriteta, a drugima ne, no ne ulazi u potankosti nastanka znanja pod utjecajem različitih društvenih, političkih i ekonomskih utjecaja i konteksta. Može se reći da Okvir u svom prvom konceptu služi kao preteča onom iz čega će nastati kritička informacijska pismenost bez da ju dublje razrađuje u teorijski pravac.

Rani dokumenti informacijske pismenosti propagiraju ju kao dinamičnu silu u službi konstituiranja novog društva informacija i znanja u novom informacijskom dobu. Analizirajući Završno izvješće kroz diskurs kritičke informacijske pismenosti, uočavaju se problemske točke koje se mogu detektirati kao „retoričke strategije koje služe za prikrivanje „nove“ ekonomije“¹⁰⁸. Kao prva problemska točka prepoznaje se „potpuno i nekritičko prihvatanje neoliberalizma“¹⁰⁹ te uloga informacijske pismenosti kao odgovora na dugotrajne društveno-političke nejednakosti prisutne u američkom društvu. Rješenje za takve probleme su

¹⁰⁶ Seale, M. Nav. dj., str. 40.

¹⁰⁷ Gregory, L.; S. Higgins. Nav. dj.

¹⁰⁸ Seale, M. Nav. dj., str. 48.

¹⁰⁹ Seale, M. Nav. dj., str. 47.

informacijski pismeni ljudi koji znaju aktivno sudjelovati u građanstvu te znanjem i cjeloživotnim učenjem jednako participirati u stvaranju društva jednakih prilika za sve koji se obrazuju u stjecanju informacijskih vještina.

Ove stavke izravno se nadovezuju na fundamentalne ideale liberalizma, a poslije i njenog nastavka - neoliberalizma, poput osobnih sloboda, jednakosti, tolerancije, individualizma.

„Neoliberalizam prije svega predstavlja teoriju političko-ekonomskih praksi koja tvrdi da će ljudska dobrobit najviše napredovati ako se individualnim poduzetničkim slobodama i sposobnostima dopusti da se razbuktaju unutar institucionalnog okvira čvrstih imovinskih prava, slobodnog tržišta i slobodne trgovine.“¹¹⁰

Ideologija koja počiva na slobodi i individualizmu, jednakim prilikama za sve tražit će od pojedinca, u društvu u kojem su informacije sirovine na tržištu ideja, stjecanje vještina informacijske pismenosti kako bi postali konzumenti istih tih informacija i investitori u svoj ljudski informacijski kapital¹¹¹, što može dovesti do zaključka da je čitava ljudska egzistencija, logikom teorije ljudskog kapitala, svedena na ustrajnu logiku kapitala samog.¹¹²

Druga je problemska točka uporaba rječnika ekonomije i biznisa¹¹³ pa se tako navodi: „uporaba dobre informacije za posao u dobu koje je okarakterizirano brzim promjenama, globalnim okruženjem i pristupu informaciji bez presedana.“¹¹⁴ Navode se i izrazi koji daju ekonomsku konotaciju informacijskoj pismenosti pa se kroz cijeli dokument protežu „međunarodno nadmetanje“, „produciranje takvog (informacijski pismenog, op. a.) građanstva“, „informacija je sada..... resurs“, „informacijski radnici“, „aristokrati postignuća“ (informacijski pismeni, op. a.), „učinkovito djelovanje“, neprestano ponavljajući sintagme koje ukazuju na ključni utjecaj informacijske pismenosti ne samo na stvaranje aktivnog građanstva već i radnika koji informacijskim vještinama utječu na stvaranje ekonomski konkurentne države.

Treća problemska točka na završetku samog dokumenta navodi kako: „Sada znanje – ne minerali ili poljoprivredni proizvodi ili proizvedena dobra – zemljina su najdragocjenija roba,

¹¹⁰ Harvey, D. Kratka povijest neoliberalizma. Zagreb: VBZ, 2013. Str. 8.

¹¹¹ Enright, N. F. Information Literacy in the Service of Neoliberalism. // Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis / by Lua Gregory (Editor), Shana Higgins (Editor). Sacramento, CA: Library Juice Press, 2013. Str. 31.

¹¹² Isto, str. 26.

¹¹³ Seale, M. Nav. dj., str. 48.

¹¹⁴ American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report, str. 2.

a ljudi koji su informacijski pismeni – koji znaju kako doći do znanja i koristiti ga – američki su najvredniji resurs.“¹¹⁵

Iako Theodore W. Schultz 1961. godine, kao jedan iz skupine ekonomista s Čikaškog sveučilišta, vrlo oprezno zagovara teoriju ljudskog kapitala unutar koje osoba može uložiti u obrazovanje i obuke, a ekonomske nagrade mogu biti proporcionalne koliko ljudskog kapitala posjeduje¹¹⁶, dopušta konstatirati kako su radnici postali kapitalisti i to stjecanjem znanja i vještina koje imaju ekonomsku vrijednost¹¹⁷. Slijedeći tu analogiju i svaki proces usvajanja i održavanja informacijske pismenosti postaje ulaganje u ljudski kapital¹¹⁸. Enright dalje poentira kako je informacijski pismena osoba ne samo neoliberalni subjekt *par excellence*, već je strukturiran oko ideje o ljudima kao *homo economicus*¹¹⁹ odnosno kao „biću koje neizbježno uvijek radi ono što mu omogućuje najveću količinu nužnih, normalnih i luksuznih dobara, uz najmanji mogući trud“¹²⁰. Sve upućuje na to da je rano funkcionalno poimanje informacijske pismenosti sve samo ne ulaganje u vlastito usavršavanje i osnaživanje, već da je praksa u službi povećanja ekonomske produktivnosti ljudskog bića¹²¹.

Jedan od velikih kritičara neoliberalne ideologije sa stanovišta pedagogije je Henry Giroux koji o neoliberalizmu progovara ne samo kao ekonomskom modelu za stjecanje financijskog kapitala, već kao o javnoj pedagogiji koja djeluje kroz različita mjesta i platforme¹²². Govori o neoliberalnom fašizmu kao o pokretu i projektu – kao projektu koji uništava institucije demokracije i ustanovljava moć financijske elite i kao pokretu koji proizvodi ekonomske nejednakosti, privatizira javno dobro, razara vladine agencije i individualizira sve društvene probleme¹²³. Na tragu Girouxa Seale neoliberalni diskurs u knjižničarstvu promatra kao ideju napuštanja ideje društvene pravde. Naime, usprkos narativu informacijske pismenosti koji je na prvu zainteresiran riješiti društvene i ekonomske nejednakosti, to zapravo ne čini, dok bi rekonceptualizirana informacijska pismenost mogla izazvati neoliberalni diskurs, tako postati

¹¹⁵ American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report, str. 7.

¹¹⁶ Enright, N. F. Nav. dj., str. 26.

¹¹⁷ Schultz, T. W. Investment in human capital. // The American Economic Review 51, 1(1961). Str. 3. [citirano: 2024-01-21]. Dostupno na: <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf>.

¹¹⁸ Enright, N. F. Nav. dj., str. 32.

¹¹⁹ Isto.

¹²⁰ Mill, J. S. Essays on Some Unsettled Questions of Political Second Economy: Edition. London: Longmans, Green, Reader, And Dyer, 1874. Str. 101. [citirano 2024-05-30]. Dostupno na: <https://delong.typepad.com/mill-questions.pdf>.

¹²¹ Friedman, M. Capitalism and Freedom. Chicago and London: The University of Chicago Press, [1962.], 2002. Str. 100-101. [citirano: 2024-01-21]. Dostupno na: https://ctheory.sitehost.iu.edu/resources/fall2020/Friedman_Capitalism_and_Freedom.pdf.

¹²² Giroux, H. A. Neoliberalism's War on Higher Education. Chicago: Haymarket books, 2014. Str. 24.

¹²³ Giroux, H. A. Nav. dj., str. 25.

oblik kritičke pedagogije koji kritički analizira neoliberalizam¹²⁴. Slično govori i Hibert koji dihotomijom nazivlja informacijski stručnjak i knjižničar uvodi problematiku društva znanja i menadžmenta znanja u kojima knjižničari moraju pronaći svoj kritički glas i afirmirati svoj profesionalni identitet. Zato, u skladu s aktivističkim tendencijama kritičkih pedagoga, knjižničari moraju razumjeti društvenu prirodu informacija, istraživati društvenu prirodu znanja te braniti javnu misiju knjižničarstva, kao i temeljne vrijednosti koje stoje pred značajnim izazovima digitalnog doba, globalizacije i vladajućih ideologija¹²⁵. I ne samo knjižničari, već bi i intelektualci sami trebali reevaluirati svoje postavke u tradiciji kritičke pedagogije, posebice prakse i strategije u postdigitalnom dobu stvaranja realnosti s tehnologijom¹²⁶.

Knjižničari se u ovu agendu borbe za društveno pravednu informacijsku pismenost uklapaju iz razloga što su osnovne vrijednosti struke knjižničarstva povezivanje ljudi s informacijama u ime intelektualnih sloboda, slobodnog pristupa informacijama, demokracije koje se dalje povezuje s informiranim građanstvom, javnim dobrima, društvenom odgovornošću i pravom na slobodno izražavanje¹²⁷. Uključenost knjižničara u društveno angažirano djelovanje kritičke informacijske pismenosti tema je autora Gregorya i Higgins¹²⁸ u njihovom fundamentalnom djelu o društveno pravednoj informacijskoj pismenosti. Upravo se takvo angažirano knjižničarstvo nadovezuje na glavni cilj ove doktorske disertacije koja promatra načine redefiniranja informacijske u kritičku informacijsku pismenost služeći se metodama kritičke pedagogije. Rezultat takva pristupa i primjene kritičke informacijske pismenosti pristup je kritičkog knjižničarstva kao vida progresivne struje knjižničara koja propituje same temelje znanja i informacija. U nastavku će se razraditi praktična primjena kritičke informacijske pismenosti kroz kritičko knjižničarstvo koja korespondira sa sporednim ciljevima teme ove doktorske disertacije, a to su istražiti kako i koliko je knjižničarska zajednica upoznata s fenomenom kritičke informacijske pismenosti i kritičke pedagogije i utvrditi stanje provođenja kritičke informacijske pismenosti u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske, te koliko

¹²⁴ Seale, M. Nav. dj., str. 58.

¹²⁵ Hibert, M. Relevantnost kritičkog bibliotekarstva: prilog kritici informacijskog društva. // ICSL - godišnjak međunarodnog susreta bibliotekara slavista u Sarajevu 4-5(2008). Str. 31, 32. [citirano -05-05-2025]. Dostupno na: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=15797>.

¹²⁶ Jandrić, P.; P. McLaren. Critical intellectuals in postdigital times. // Policy Futures in Education 2021 19, 6 (2021). Str. 636. [citirano 2025-02-06]. Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210320964372>.

¹²⁷ Gregory, L.; S. Higgins. Forces of Oppression in the Information Landscape: Free Speech and Censorship in the United States. // Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis / by Lua Gregory (Editor), Shana Higgins (Editor). Sacramento, CA: Library Juice Press, 2013. Str. 192.

¹²⁸ Gregory, L.; S. Higgins. Nav. dj.

fenomen pridonosi formiranju kritičkog knjižničarstva kao mogućeg novog smjera u hrvatskom školskom knjižničarstvu.

4. KRITIČKO KNJIŽNIČARSTVO – OD TEORIJE PREKO PRAKSE DO PRAXISA

Prema Samek tradicija progresivnog knjižničarstva (u Sjevernoj Americi poznatog kao društveno odgovornog knjižničarstva, aktivističkog i radikalnog knjižničarstva, dok je u Europi uvriježen izraz kritičko knjižničarstvo, ili kako ga Hibert naziva komonističko, društveno odgovorno knjižničarstvo¹²⁹) seže do 1930-ih godina kada su progresivni knjižničari iz SAD-u započeli graditi vlastitu mrežu okupljenu oko nekoliko središta u Argentini, Austriji, Njemačkoj, Meksiku, Južnoj Africi, Švedskoj, Ujedinjenom Kraljevstvu i SAD-u. Tradicija je u SAD-u zadobila još veću važnost krajem 1960-ih i početkom 1970-ih godina, i 1980-ih u drugim zemljama. Procvat je nastao prelaskom na mrežne komunikacije i okruženja kojima je olakšano njegovanje zajednica okupljenih oko diskursa i prakse progresivnog knjižničarstva¹³⁰. U mrežnom okruženju kritičko je knjižničarstvo dobilo zamah u *#critlib* pokretu koji je zaživio u twiteraškim razgovorima te na konferencijama čiji su sadržaji okupljeni na stranici <http://critlib.org>¹³¹. *#critlib* pokret orijentirao se na kritiku struke „pod režimom bijele nadmoći, kapitalizma i različitih strukturnih nejednakosti te (pitanja, op. a.) kako rad knjižničara može intervenirati i remetiti te sustave.“¹³²

Definirano, kritičko knjižničarstvo teži transformaciji i osnaživanju i izravan je izazov moći i privilegijama, ali ujedno podržava kritičko mišljenje, informacijsku pismenost i cjeloživotno učenje. Garcia usto naglašava kako je ono smješteno u teorijski okvir koji je po svojoj prirodi epistemološki, samo-refleksivan i aktivistički, te je transformacijsko, osnažujuće i izazovno

¹²⁹ Hibert, M., *Kritička (informacijska) pismenost: ka pedagogiji jaza*. U : *Informacijska tehnologija u obrazovanju: znanstvena monografija*. Zagreb : Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2014. Str. 201.

¹³⁰ Samek, T. *Internet AND Intention: An infrastructure for Progressive Librarianship*. // *International Journal of Information Ethics* 2, 11(2004). Str. 2. [citirano: 2024-01-21]. Dostupno na: <https://era.library.ualberta.ca/items/efa3345d-059d-42aa-aeac-dc5b3dbc2c18>.

¹³¹ Ferretti, J. A. *Building a Critical Culture: How Critical Librarianship Falls Short in the Workplace*. // *Communications in Information Literacy* 14, 1(2020). Str. 137. [citirano: 2024-06-14]. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol14/iss1/10/>.

¹³² Dostupno na <http://critlib.org/about/> [citirano: 2023-06-22]

prema moći i privilegijama¹³³. Prema McElroy kritičko knjižničarstvo zahtijeva da se pobliže promotri društveno-politički svijet izvan i unutar knjižnica¹³⁴, dok Drabinski navodi kako kritičko knjižničarstvo priznaje i ispituje strukture koje oblikuju knjižničare, prostore knjižnice, korisnike, ustanove i javnost, te kako se još od 1970-ih prepoznaje da su nevidljive, intelektualne strukture povezane procesom konstruiranja znanja¹³⁵.

Kritičko je knjižničarstvo validan okvir za kritiziranje tradicionalnog knjižničarstva, njegovih struktura i sustava koji ga okružuju. Knjižnice tada prestaju podržavati sustave moći koji omogućuju održavanje politika, normi, struktura koje nekima onemogućuju pristup i proizvodnju informacija. Kritičko knjižničarstvo tada prepoznaje lokalni kontekst knjižnica i političke, društvene, kulturalne i ekonomske kontekste koji okružuju knjižnice izlazeći iz samozadanih okvira u zajednice ljudi kojima je potrebna društveno osjetljiva potpora¹³⁶.

Samek transformativni otpor vladajućoj ideologiji vidi u uvažavanju uvjeta ljudskosti i ljudskih prava koja imaju prednost ispred profesionalnih pitanja. Strategije otpora podrazumijevaju profesionalni rizik ovisno o zakonskom, ekonomskom, političkom, tehnološkom, ideološkom i kulturalnom kontekstu u kojem knjižnice djeluju, kao i osobne faktore poput spola, nacionalnosti, klasne pripadnosti, seksualne orijentacije i rase¹³⁷.

Kritičko knjižničarstvo uvelike doprinosi rekonstrukciji suvremenog diskursa knjižničarstva unutar informacijskih i komunikacijskih znanosti i važnosti interdisciplinarnog opredjeljivanja i prelaženja teorijskih granica koje zahtijeva razumijevanje povijesne i filozofske dimenzije knjižničarstva¹³⁸.

Drabinski kritičko knjižničarstvo razlaže na nekoliko segmenata:

1. Kritičko knjižničarstvo ispituje djelovanje moći kroz strukture i sustave.

Kako se knjižničarstvo u stručnom pogledu temelji na stvaranju i reprodukciji sustava i struktura, tako kritičko knjižničarstvo preispituje tko određuje i tko je izostavljen iz produkcije i rada tih sustava.

¹³³ Garcia, K. Keeping Up With... Critical Librarianship. // Association of College & Research Libraries (ACRL). Str. 1. [citirano: 2023-06-22]. Dostupno na https://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/critlib.

¹³⁴ McElroy, K. Nav. dj., str. 6.

¹³⁵ Drabinski, E. What is Critical About Critical Librarianship. // CUNY Academic Works, 2019. [citirano: 2023-06-22]. Dostupno na https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/537/.

¹³⁶ Rapchak, M. Nav. dj., str. 142.

¹³⁷ Samek, T. Librarianship and Human Rights: A Twenty-First Century Guide. Oxford : Chandos, 2007. Str. 67.

¹³⁸ Gage, R. A. Henry Giroux's Abandoned Generation & Critical Librarianship: A Review Article. // Progressive Librarian: A Journal for Critical Studies & Progressive Politics in Librarianship 23(2004). Str. 70. [citirano: 2024-05-30]. Dostupno na: <http://www.progressivelibrariansguild.org/PL/PL23/065.pdf>.

2. Kritičko knjižničarstvo uvažava društveni, ekonomski i politički kontekst knjižničnih politika i procesa.

Kritičko knjižničarstvo mora odgovoriti na specifične uvjete rada iznutra, kao i uvažiti društvene, političke i ekonomske okolnosti koje određuju rad knjižnice, a djeluju izvana.

3. Kritičko knjižničarstvo otkriva nevidljivi rad.

Zadaća je kritičkog knjižničarstva ukazati na sve poslove knjižničarske struke koji zahtijevaju podjednako ulaganje institucionalnih resursa te jasno definiranje vlastite profesionalne vrijednosti i vrijednosti struke u institucionalnom okruženju.

4. Kritičko knjižničarstvo prokazuje navodno neutralne infrastrukture knjižničarskog rada koje omogućuju neke načine razmišljanja, a druge isključuju.

Kako je jedna od zadaća knjižnica omogućiti pristup i olakšati produkciju novog znanja uz pomoć infrastrukture koje razvijaju (izgradnja fonda, oblikovanje kataloga), uloga je kritičkih knjižničara ukazati na nepostojanje neutralnosti u knjižničarstvu i poticati na propitivanje i istraživanje dinamike moći koja se nalazi u pozadini nastanka njihovih infrastrukutra.

5. Kritičko knjižničarstvo zna da svijet može biti drugačiji.

Za kritičkog knjižničara ništa se ne podrazumijeva, sve je podložno promjeni. Svaki dan radi na održavanju i redefiniranju struktura koje koristi te je otvoren raditi drugačije. Ključno je neprestano preispitivati ono što je ustaljeno kako bi se razvila mentalna okretnost potrebna za rješavanje problema na radnom mjestu i u svakodnevici¹³⁹.

Razvidno je kako je kritičko knjižničarstvo praxis te brojni autori svojim profesionalnim primjerima provođenja kritičkog knjižničarstva potiru kritike usmjerene na filozofsko-teorijsku inklinaciju nauštrb one praktične. Posebice McElroy navodi kako je u samoj osnovi *#critlib* pokreta naglasak na činjenju te razvijanju praxisa kao transformativnog dijaloga između teorije i prakse¹⁴⁰.

4.1. Pitanje neutralnosti u knjižničarstvu

¹³⁹ Drabinski, E. Nav. dj.

¹⁴⁰ McElroy, K. Nav. dj., str. 6.

Knjižnice se inherentno prepoznaju kao ustanove demokracije, jednake dostupnosti i intelektualnih sloboda, te unutar profesije promiču, kako ih Gorman naziva, trajne vrijednosti¹⁴¹. On u vodećim principima knjižničarske profesije prepoznaje i definira temeljni skup vrijednosti koji se sastoji od osam temeljnih vrijednosti, a to su upravljanje, usluga, intelektualna sloboda, racionalizam, pismenost i učenje, jednakost pristupa zabilježenom znanju i informacijama, privatnost i demokracija. Zadirući više u onu šestu po redu – jednakost pristupa zabilježenom znanju i informacijama – primjećuje se kako je Gorman uključio element društvene pravednosti po kojoj „svatko zaslužuje i trebalo bi mu se pružiti zabilježeno znanje koje potražuje bez obzira tko on jest“¹⁴², što upućuje na uklanjanje prepreka pristupu i sprečavanje favoriziranja onih na položajima moći¹⁴³. Nakon Gormanova i ALA je donijela popis temeljnih vrijednosti koje odražavaju povijesni i razvojni put profesije koji je nadograđivan i obogaćen brojnim regulativama ovog udruženja, pa kao temeljne vrijednosti ALA navodi vrijednosti pristupa, povjerljivosti/privatnosti, demokracije raznolikosti, obrazovanja i cjeloživotnog učenja, intelektualne slobode, očuvanja, općeg dobra, profesionalnosti, usluge i društvene odgovornost¹⁴⁴. Slično Gormanu ALA uključuje termin društvene odgovornosti kojim se pretpostavlja da knjižnice mogu poboljšati ili riješiti kritične probleme društva informirajući i obrazujući korisnike o društvenim pojavnostima. I Hibert prepoznaje ulogu knjižnice u obrani svojih vrijednosti pred izazovima informatizacije naglašavajući problem informacijskog društva i umreženog znanja u kojima se struka mora suočiti s promišljanjem zadaća knjižnica kao ustanova demokratske odgovornosti koje se zalažu za izgradnju otvorenog društva sa slobodnim pristupom informacijama prepoznajući inkluzivne, pluralističke, nediskriminatorne principe življenja u pluralnom građanskom društvu¹⁴⁵.

Da bi se problematika mogla detektirati, mora se ponajprije odustati od pogrešnog shvaćanja o nepostojanju problema unutar same profesije knjižničarstva, kako insinuiira skupina autorica

¹⁴¹ Gorman, M. *Our enduring values: librarianship in the 21st century*. Chicago ; London: American Library Association, 2000. Str. 26, 27.

¹⁴² Isto, str. 133.

¹⁴³ Foster, C.; D. McMenemy. Do librarians have a shared set of values? A comparative study of 36 Codes of Ethics based on Gorman's Enduring Values. // *Journal of Librarianship and Information Science* 45, 1(2013). Str. 7. [citirano: 2024-05-30]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/269878639_Do_librarians_have_a_shared_set_of_values_A_comparative_study_of_36_Codes_of_Ethics_based_on_Gorman's_Enduring_Values.

¹⁴⁴ American Library Association. ALA Annual Conference. Core Values Task Force II Report. 2003-2004. [citirano: 2023-07-21]. Dostupno na <https://www.ala.org/aboutala/sites/ala.org/aboutala/files/content/governance/policymanual/updatedpolicymanual/ocrpdfofprm/40-1corevalues.pdf>.

¹⁴⁵ Hibert, M. Digitalni odrast i postdigitalna dobra, str. 35

Brown, Ferretti, Leung i Méndez-Brady¹⁴⁶. Naime, pojam koji je skovao Fobazi Ettarh – *vocational awe* odnosi se na „skup ideja, vrijednosti i pretpostavki koje knjižničari imaju o sebi i svojoj profesiji koje imaju za posljedicu vjerovanje da su knjižnice kao ustanove inherentno dobre i svete, i s tim u skladu onkraj kritike.“¹⁴⁷ *Vocational awe* ima potencijal, u pokušaju održavanja objektivnog i neutralnog profesionalizma i nesvjesnog preuzimanja vrijednosti dominantnih paradigmi, rezultirati time da ta ista neutralnost prođe neopaženo, kako piše Branum¹⁴⁸.

U političkom i filozofskom smislu pak neutralnost je, prema Robertu Jensenu, nemoguća jer u svakoj situaciji postoji raspodjela moći. Bilo u slučaju da se ta moć otvoreno prihvati ili odbije – u svakom slučaju to je politički izbor¹⁴⁹.

Ono što se, ponajviše u američkoj literaturi, najčešće sukobljava s proklamiranom knjižničarskom neutralnosti je pitanje bjelačke privilegiranosti. Nju propituje skupina afroameričkih autorica Brown, Ferretti, Leung i Méndez-Brady¹⁵⁰, primjećujući kako je knjižničarstvo hinilo političku i društvenu neutralnost iskorištavajući rad minoriziranih naspram dominantne skupine knjižničara sastavljene od bijelaca, radno u potpunosti sposobnih, cisrodnih, neurotipičnih zaposlenika - problematika je to koja napokon dobiva glas u obliku *#critlib* pokreta započetog 2015. godine.

Kapitzke, govoreći o školskim knjižnicama i obrazovanju, dovodi u pitanje neutralni status školskih medijskih centara i knjižnica, njihovih procedura i praksi. Zbog samoprozvane nepristranosti one su, povijesno gledajući, bile izuzete svakog kritičkog preispitivanja, te Kapitzke rezonira kako je informacijska pismenost, utemeljena na pozitivističkoj filozofiji, potpuno nekompatibilna sa znanjima koja su potrebna u digitalnim i mrežnim okruženjima. Ona informacijsku pismenost promatra ne samo kao neučinkovit i isključiv pristup učenju već i duboko ukorijenjen u ideološkim, ekonomskim i političkim silama koje ju pokreću¹⁵¹.

¹⁴⁶ Brown, J.; J. A. Ferretti; S. Leung; M. L. Méndez-Brady. We Here: Speaking Our Truth. // *Library Trends*, 67, 1(2018). Str. 4. [citirano: 2024-05-30]. Dostupno na: <https://escholarship.org/uc/item/5cb040z6>.

¹⁴⁷ Ettarh, F. Vocational Awe and Librarianship: The Lies We Tell Ourselves. // *In the Library with the Lead Pipe*. [citirano: 2023-07-11]. Dostupno na <https://www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2018/vocational-awe/>.

¹⁴⁸ Branum, C. The Myth of Library Neutrality. 2008. [citirano: 2023-07-11]. Dostupno na <https://hcommons.org/deposits/objects/hc:18390/datastreams/CONTENT/content>.

¹⁴⁹ Jensen, R. The Myth of the Neutral Professional. // *Electronic Magazine of Multicultural Education* 8, 2(2006). Str. 3. [citirano: 2024-05-30]. Dostupno na: <http://www.progressivelibrariansguild.org/PL/PL24/028.pdf>.

¹⁵⁰ Isto, str. 3.

¹⁵¹ Kapitzke, C. Information literacy: A positivist epistemology and a politics of (out)formation. Nav. dj., str. 37-53.

Naposljetku neutralnost ne samo da je nemoguća već ugrožava manjinske zajednice u našem društvu. U društvu koje je esencijalno nejednako neutralnost podržava nejednakost i predstavlja ravnodušnost prema marginaliziranim članovima društva, zaključuje Farkas¹⁵².

Beilin¹⁵³ upozorava na opasnost svojevrsnog elitizma koji je prisutan u kritičkom knjižničarstvu pri kojem se knjižničari koriste jezikom znanosti te na taj način, pribjegavši teoretiziranju i akademskom žargonu, gube poveznicu sa stvarnim društvenim i političkim izazovima zbog kojih je kritičko knjižničarstvo inicijalno nastalo. Razumljivo je da se kritičko knjižničarstvo, prema Hudsonu¹⁵⁴, mora utemeljiti u teoretskim pristupima, no da bi, kao kritička agenda, imalo uspjeha, mora pozvati i njene aktere, knjižničare, na kritičku praksu.

Kritičko se knjižničarstvo, tako, može prakticirati u svim područjima knjižničarske djelatnosti bilo da se govori o stručnim poslovima ili neposrednom radu s korisnicima.

Područja knjižničarske djelatnosti o kojima će biti riječ u nastavku i koja su ujedno područja u kojima se može provoditi kritičko knjižničarstvo preuzeta su od Barr-Walker i Sharifi koji pronalaze načine primjene ovog progresivnog modela knjižničarstva na primjeru visokoškolskih medicinskih knjižnica¹⁵⁵.

Tako kao prvo područje primjene nalaze obradu knjižnične građe i tehničke usluge. Tradicionalno katalogizacija, klasifikacija i pretraživanje izvora podataka predstavljaju se kao neutralni, logični sustavi koji ne podupiru društvene sklonosti i predrasude. No kroz perspektivu kritičkog knjižničarstva ovi sustavi organizacije i pronalaženja informacija podražavaju privilegirane strukture muškaraca, bijelaca, cisrodni osoba, heteroseksualaca i kršćana upućujući na zaključak da pravila obrade i klasifikacije povijesne događaje mogu prikazati na način koji pogoduje vladajućim strukturama moći. Isto tako, algoritmi za pretraživanje informacija na internetu odražavaju sklonosti, uvjerenja i prioritete korporacija koje ih prodaju i programera koji ih zapisuju.¹⁵⁶ Klasifikacija, u svojoj biti statična i univerzalna, nezaobilazan je dio knjižničarske djelatnosti sa stalnim problemima tezaurusa i strukture, a koju kritičko knjižničarstvo može problematizirati putem radikalnih pedagogija i radikalnog kataloga kako

¹⁵² Farkas, M. Never Neutral: Critical librarianship and technology. // *American Libraries*, 2017. [citirano: 2023-07-12]. Dostupno na <https://americanlibrariesmagazine.org/2017/01/03/never-neutral-critlib-technology/>.

¹⁵³ Beilin, I. G. Critical Librarianship as an Academic Pursuit. // *The politics of theory and the practice of critical librarianship* / editors Karen P. Nicholson and Maura Seale. Sacramento, CA: Library Juice Press, 2018. [citirano: 2024-05-30]. Dostupno na <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8698KKP>.

¹⁵⁴ Hudson, D. J. On Critical Librarianship & Pedagogies of the Practical. 2016. [citirano: 2023-07-12]. Dostupno na <https://www.youtube.com/watch?v=cP--V1oSlIE>.

¹⁵⁵ Barr-Walker, J.; Sharifi, C. Nav. dj., str. 259-262.

¹⁵⁶ Isto, str. 259.

bi transformiralo korisnički odnos prema klasifikacijskim sustavima¹⁵⁷. Drabinski zato daje još jedan prijedlog – umjesto radikalne pedagogije predlaže *queer* teoriju te njezinu primjenu u klasifikaciji i katalogizaciji što bi rezultiralo novim načinima političke i etičke involviranosti u korist znanja o marginaliziranim skupinama i identitetima¹⁵⁸.

Svi se ovi teorijski okviri nadovezuju na dugogodišnje kritike sustava organizacije znanja. Prema Drabinski pojedini teoretičari i praktičari tvrde kako sustavi za organizaciju znanja propuštaju ispravno organizirati knjižnične izvore o društvenim skupinama i identitetima koje nemaju društvenu i političku moć, te kao rezultat ovih propusta ti isti sustavi odražavaju vodeće ideološke stavove¹⁵⁹ umjesto da zauzimaju vrijednosno neutralne položaje, kako se i prikazuju.

Još jedno područje primjene primjećuje se kroz uporabu knjižničnih uputa. U američkoj literaturi kao specifičan termin spominju se knjižnične upute (*library instruction*) kao pojam koji opisuje obrazovanje korisnika kojem je cilj naučiti korisnike kako pretraživati, evaluirati i koristiti informacije i kako učinkovito i samostalno koristiti knjižnicu i njene usluge¹⁶¹. U literaturi se može naći i zamjenski pojam bibliografske upute (*bibliographic instruction*), ali i pojmovi poput upute za informacijsku pismenost (*information literacy instruction*) i kritičke knjižnične upute (*critical library instruction*) iz čega se vidi kako sam pojam evoluirao pod utjecajem informacijske i kritičke informacijske pismenosti.

Rapchak daje primjer kolegija o kritičkom knjižničarstvu na diplomskom studiju unutar LIS-a u koji je inkorporirala kritičku informacijsku pismenost i kritičku pedagogiju s namjerom što bolje pripremiti studente za rad u poslovima koji zahtijevaju svijest o društvenoj pravednosti sa zaključkom kako kritičko knjižničarstvo ne bi trebalo biti poseban kolegij već integriran u sve kolegije unutar programa LIS-a¹⁶².

Iako je kritička teorija posljednjih četrdeset godina dijelom LIS-a, Schroeder i Hollister se pitaju kako ju uklopiti u kritičku praksu. Rezultati njihova istraživanja o razini upoznatosti knjižničara s kritičkom teorijom i načinima na koje ju uspijevaju uklopiti u svoju praksu ukazuju na slabu upoznatost knjižničara s kritičkom teorijom tijekom visokoškolskog obrazovanja. Dvije trećine

¹⁵⁷ Drabinski, E. Teaching the Radical Catalog. // *Radical Cataloging: Essays at the Front* / edited by K. R. Roberto. Jefferson, NC: McFarland & Company, 2008. Str. 198-205. [citirano: 2024-05-30]. Dostupno na: https://ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2019/03/drabinski_radcat.pdf.

¹⁵⁸ Drabinski, E. Queering the Catalog: Queer Theory and the Politics of Correction. // *Brooklyn Library Faculty Publications* 2013. Str. 94. [citirano: 2024-05-30]. Dostupno na: https://digitalcommons.liu.edu/brooklyn_libfacpubs/9/.

¹⁵⁹ Drabinski, E. Nav. dj. Str. 97.

¹⁶¹ Bibliographic instruction. American Library Association. [citirano: 2024-07-08]. Dostupno na: https://wikis.ala.org/professionaltips/index.php?title=Bibliographic_Instruction.

¹⁶² Rapchak, M. Nav. dj.

ispitanih imalo je neka saznanja o kritičkoj teoriji te su prepoznali poveznicu između kritičke teorije i knjižničarstva, kao i njihove vlastite prakse knjižničarstva. Smatraju kako bi kritička teorija mogla postati strukturalnim okvirom za uvođenje prakse postavljanja pitanja o društvenoj pravdi u knjižničarskoj djelatnosti. Autori isto tako predlažu veću uključenost kritičke teorije u nastavne planove i programe LIS-a, čak uvođenje kritičke teorije u same osnove ove znanstvene grane.¹⁶³

Kritička informacijska pismenost kao oblik kritičkog knjižničarstva može se, prema Downey¹⁶⁴, koristiti na tri načina: postavljanjem učenika i studenta u središte procesa poučavanja, dijalogom i problemskim učenjem. Postavljanje učenika i studenta u središte poučavanja metoda je u kojoj knjižničar odustaje od uloge sveznajućeg autoriteta, u kojoj se vrednuje učenikov i studentov glas i stavlja ih se u središte procesa istraživanja. Dijalog i rasprava uključuju kritičku svijest koja se, prema Freireu, razvija učenikovom i studentovom intervencijom u svijet koji transformira, dok problemsko učenje koristi dijalog postavljajući proces poučavanja oko stvarnog problema koji je ishodište za raspravu.

Praktičnu primjenu kritičke informacijske pismenosti najbolje ilustriraju rezultati Tewellova istraživanja¹⁶⁵ koji prikazuju neke načine inkorporiranja kritičke informacijske pismenosti u provedbu kritičkih knjižničnih uputa, naglašavajući potencijalne prednosti i izazove. Akademski knjižničari koji pristupaju provedbi informacijske pismenosti na kritičan način čine to u brojnim oblicima bilo primjenom metode rasprave i dijaloga kojima destabiliziraju hijerarhijsku strukturu učionice, bilo integrirajući teme kojima preispituju sustave opresije u visokoškolskom okruženju i van njega, ili kombinacijom jednog i drugog.

Svi ovi i mnogi drugi primjeri ukazuju na bogatu praksu primjene nekog od kritičkih pristupa u neposrednom radu s učenicima, studentima i korisnicima iz čega se može zaključiti da je kritičko knjižničarstvo zaživjelo ne samo na razini teorija i akademskog diskursa, već i na razini aplikacije u različitim kontekstima i društvenim zajednicama.

Iako nejednak status knjižničara nije predmet bavljenja ove doktorske disertacije, činjenica je da knjižničari imaju odvojen i nejednak položaj unutar matičnih ustanova, no s druge strane marginalni status može se iskoristiti za slobodu u eksperimentiranju s kritičkim metodama i

¹⁶³ Schroeder, S.; C. V. Hollister. Librarians' Views on Critical Theories and Critical Practices. // Library Faculty Publications and Presentations 5(2014). [citirano: 2023-08-24]. Dostupno na: https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1152&context=ulib_fac.

¹⁶⁴ Downey, A. Nav. dj.

¹⁶⁵ Tewell, E. The Practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction. Nav. dj., str. 10-34.

strategijama koje izazivaju dominantne modele tradicionalnog načina rada i procjene znanja svojih korisnika¹⁶⁶.

Još jedno područje primjene kritičkog knjižničarstva bile bi informacijske usluge. Već je Elmborg 2002. godine predložio tezu o informacijskim uslugama kao obliku poučavanja te iskazao potrebu za uvođenjem okvira za razumijevanje informacijsko-referalne djelatnosti knjižnice¹⁶⁷, na što se dalje nadovezuje Adler koja predlaže rekonceptualiziranje informacijsko-referalne usluge pod utjecajem kritičke pedagogije u „referalni dijalog“ ili čak u „kritički referalni dijalog“¹⁶⁸ nadovezujući se na Girouxov koncept poticanja kritičkog ispitivanja metodom dijaloga koji demaskira dominantnu kulturu¹⁶⁹. S druge strane može se primijeniti i feministička etika u odnosu s korisnicima na ljudskoj razini – brinući se kako se osjećaju, uvažavajući emocionalno nabijene istraživačke teme, otvaranje komunikacije između korisnika i osoblja i uvažavajući osobne i afektivne komponente u brojnim referalnim interakcijama.¹⁷⁰

Kao i u svim ostalim područjima kritičkog knjižničarstva namjera je osnažiti korisnike i pokretom radikalne inkluzivnosti pojačati rad s marginaliziranim skupinama društva i njihovim zajednicama (posebice s onima drugačije rasne i spolne orijentacije).¹⁷¹

Znanstvena publicistika također je područje u kojem se može primijeniti stav kritičkog knjižničarstva. I akademski milje i znanstvena publicistika u najvećoj su mjeri u sastavu pripadnika bijele rase i muškog spola (77% bijelaca), dok se broj pripadnika drugih rasa i žena hijerarhijski smanjuje¹⁷².

Za Kanadu su ove statistike malo drugačije, kako izvještava Schmidt koja knjižničarstvo karakterizira kao pretežito „bijelu“ profesiju, i u statistici i u praksi. Navodi rezultate istraživanja ljudskih resursa u knjižnicama koji za 2013. godinu navode da se postotak vidljive

¹⁶⁶ Accardi, M. T. Teaching Against the Grain: Critical Assessment in the Library Classroom. // Critical library instruction / edited by Maria T. Accardi, Emily Drabinski and Alana Kumbier. Duluth, Minnesota: Library Juice Press, 2009. Str. 255.

¹⁶⁷ Elmborg, J. K. Teaching at the Desk: Toward a Reference Pedagogy. // Libraries and the Academy 2, 3(2002). Str. 455. [citirano: 2024-05-31]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/236828787_Teaching_at_the_Desk_Toward_a_Reference_Pedagogy.

¹⁶⁸ Adler, K. Radical Purpose: The Critical Reference Dialogue at a Progressive Urban College. // Urban Library Journal 19, 1(2013). Str. 2. [citirano: 2024-05-31]. Dostupno na: <https://academicworks.cuny.edu/ulj/vol19/iss1/9/>.

¹⁶⁹ Giroux, H. Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning. Westport: Bergin & Garvey Publishers, 1988. [citirano: 2024-05-31]. Dostupno na: <https://toaz.info/doc-view-3>.

¹⁷⁰ Accardi, M. T. The feminist reference desk : concepts, critiques, and conversations. Sacramento: Library Juice Press, 2017.

¹⁷¹ Gustina, M.; E. Guinnee. Why Social Justice in the Library? | Outreach + Inreach. // Library Journal, 2018. [citirano: 2023-07-04]. Dostupno na <https://www.libraryjournal.com/story/why-social-justice-in-the-library-outreach-inreach>.

¹⁷² Barr-Walker, J.; Sharifi, C. Nav. dj., str. 260

manjine¹⁷³ knjižničara povećao s 5 na 10 %, dok se postotak pripadnika urođeničke populacije od 2003. do 2013. godine nije promijenio i ostao je na 1 %. Preporuka je ovog istraživanja, sa strane strateškog planiranja ljudskih resursa, pojačati ove postotke uvođenjem preporučenih programa školovanja i povećavanjem mogućnosti online obrazovanja¹⁷⁴. Nadalje, istraživanje bibliometrijske analize rasno orijentiranih istraživanja u LIS-u iz 2021. godine govori kako usprkos porastu radova vezanih za BIPOC¹⁷⁵, radovi su i dalje malobrojni i manje citirani od drugih radova u istom području istraživanja. Takva su istraživanja prisutna, ali neravnomjerno raspoređena u nekoliko područja znanstvenog polja što ukazuje na dugotrajni manjak raznolikosti i jednakosti u LIS-u .

Govoreći o pristupu platformama za objavljivanje znanstvenih publikacija – najotvoreniji su sveučilišni repozitoriji koje održavaju visokoškolske knjižnice i ujedno najpogodniji za one autore koji su tradicionalno isključeni iz znanstvenih zajednica i njihova komuniciranja¹⁷⁶. Naime, demografska studija ALA-e iz 2017. godine tvrdi kako je 81 % ALA-inih članova ženskog spola i 86.7 % se identificiraju kao bijelci¹⁷⁷ što je, prema Brown, Ferretti, Leung i Méndez-Brady, vidljivo ne samo na radnim mjestima već i na konferencijama¹⁷⁸.

Barr-Walker i Sharifi prepoznaju praksu kritičkog knjižničarstva i u samom radnom okruženju te knjižničarstvu kao profesiji i to posebice u opresiji prema rasizmu koji je ugrađen u same prostore i knjižnice kao radna mjesta.

Već je Eric Moon¹⁷⁹, progresivni urednik časopisa Library Journal, ovu problematiku nazvao „tihom temom“ (*silent subject*) koja, baveći se rasnom segregacijom u knjižnicama, nedostatnošću knjižnične građe i usluga za manjinske skupine i nejednakošću knjižničara, prolazi neprepoznata¹⁸⁰. O rasnoj segregaciji i ALA-inim intervencijama piše se već od 1936. godine kada ALA pokreće povjerenstvo za bavljenje pitanjima rasne diskriminacije

¹⁷³ Vidljiva manjina u kanadskom se kontekstu odnosi na sljedeće skupine: južne Azijce, Kineze, Afroamerikance, Filipince, Arape, Latinoamerikance, južne Azijce, sjeverne Azijce, Korejce i Japance.

¹⁷⁴ Schmidt, J. White Fragility and Privilege in Librarianship. // Canadian Journal of Academic Librarianship 4, 2019. Str. 3. [citirano: 2024-05-31]. Dostupno na: <https://cjal.ca/index.php/capal/article/view/32166>.

¹⁷⁵ BIPOC je akronim koji stoji za Black, Indigenous, People of Color.

¹⁷⁶ Barr-Walker, J.; Sharifi, C. Nav. dj., str. 260.

¹⁷⁷ Rosa, K.; Henke, K. 2017 ALA Demographic Study. Chicago: ALA Office of Research and Statistics, 2017. [citirano: 2024-05-31]. Dostupno na: <https://alair.ala.org/handle/11213/19804>.

¹⁷⁸ Brown, J.; Ferretti, J. A; Leung, S.; Méndez-Brady, M. L. Nav. dj., str. 9.

¹⁷⁹ Eric Moon progresivni je, čak i radikalni knjižničar koji je više od 50 godina radio izravno utječući na smjer profesije od kasnih 50-ih godina do 90-ih godina 20. stoljeća.

¹⁸⁰ Lipscomb, C. E. Race and librarianship: part I. // Journal of the Medical Library Association 92, 3(2004). Str. 299-301. [citirano: 2024-05-31]. Dostupno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC442167/>.

(Committee on Racial Discrimination), potaknuta događajima rasne diskriminacije na ALA-inoj konferenciji u Richmondu, u državi Virginija.

O ovoj problematici posebice glasno pogovara Ferretti koja kritizira performativnu praksu kritičkog knjižničarstva u dominantno „bijeloj“ profesiji pozivajući na preispitivanje strukturalnih nejednakosti ne samo u odnosu s korisnicima već i među samim kolegama u knjižničarskoj zajednici. Kroz tri koraka metode kritičke informacijske pismenosti Annie Downey koje projicira na primjenu kritičkog knjižničarstva u radnim odnosima predlaže kako pripadnike marginaliziranih skupina staviti u središte interesa, dijalogom pobuditi kritičku svjesnost i problemskim učenjem pripremiti se za svakodnevne situacije i izazove u radnom okruženju¹⁸¹.

Iako su teme jednakosti i inicijative zapošljavanja radnika različitih rasnih pripadnosti na sveučilištima u jeku, one se, prema Schmidt¹⁸², svode na zadovoljavanje forme, bez stvarnog uvažavanja potreba manjina, dok Nicholson i Seale¹⁸³ diverzifikaciju promatraju kao redefiniranje onoga što su prije bile kulturalne kompetencije u vremenu pokreta jednakih prilika za zapošljavanje, kao neliberalnu inačicu rasne inkluzije koja je sada pod utjecajem orijentiranosti na tržište i ekonomski rast zadobila novi momentum.

Praksa, ili bolje bi bilo reći praxis kritičkog knjižničarstva, iako relativno nov pojam, već je pronašao izraze u svakodnevnom radu u prvom redu akademskih knjižničara. Bitno je zaključiti kako se kritičko knjižničarstvo može primijeniti u svim knjižničarskim djelatnostima, no potrebno je promijeniti perspektivu gledanja na informaciju te u obzir uzeti, uz postojeće tradicionalne vrijednosti knjižnice i knjižničarstva, i nove društvene uvjete i pismenosti koje se pojavljuju s procesom globalizacije¹⁸⁴.

Kako se u raspoloživoj literaturi vezanoj za kritičku informacijsku pismenosti i kritičko knjižničarstvo gotovo u potpunosti spominju samo visokoškolske knjižnice, svrha je ove doktorske disertacije ukazati na moguću pojavu kritičkog knjižničarstva i na razini osnovnoškolskih i srednjoškolskih knjižnica. Upravo je nedostatak istraživanja o kritičkoj informacijskoj pismenosti u literaturi o hrvatskom školskom knjižničarstvu motivacija za

¹⁸¹ Ferretti, J. Nav. dj.

¹⁸² Schmidt, J. Nav. dj. Str. 2.

¹⁸³ Nicholson, K. P.; Seale, M. Information Literacy, Diversity and One-Shot "Pedagogies of the Practical". // *College & Research Libraries* 83, 5(2022). Str. 770-771. [citirano: 2024-05-31]. Dostupno na: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/25580/33487>.

¹⁸⁴ Kapitzke, C. Information literacy: A positivist epistemology and a politics of (out)formation. Nav. dj., str. 38.

pisanje ovog rada i cilj koji se namjerava ostvariti o čemu će više riječi biti u idućim poglavljima.

5. OBRAZOVANJE U SVJETLU KRITIČKE PEDAGOGIJE

5.1. Obrazovanje kao proces oslobođanja – kritički pristup

Patos kraju industrijskog rada i pobjede djelatnosti utemeljenih na znanju, kako opisuje Liessmann¹⁹⁷, spašava države od siromaštva konstituirajući novu ekonomiju ljudskog kapitala stavljajući na pijedestal obrazovanje kao novu uzdanicu slobode i demokracije. Ili bi barem tako trebalo biti.

Različiti teoretičari definirali su pojam društva znanja sa stanovišta različitih znanstvenih disciplina, no njihovi teorijski doprinosi imaju isto polazište u tome da su znanje i informacija sredstvo stjecanja te tvorbeni faktor nove strukture – bilo one ekonomske, društvene ili obrazovne.

Uvodeći pojam *knowledgeable society* politolog Lane¹⁹⁸ diferencirao je pojam takva društva od onih koja su to u manjoj mjeri izdvojivši njegova obilježja naglašavajući uporabu znanja dominantno u domeni donošenja odluka u području politike s manjim utjecajem na ostala područja ljudske djelatnosti poput obrazovanja i tržišta rada, što će kasnije ekonomist Drucker preformulirati u pojam poznat kao društvo znanja. Fasciniran činjenicom kako je znanje u kratkom vremenu postalo resurs i korist i transformiralo se iz osobnog u opće dobro, promatra evoluciju primjene znanja u ono što danas poznajemo kao korištenje znanja za stvaranje novog znanja. U konačnici vrlo oprezan u konstituiranju pojma društva znanja, prednost daje pojmovnom određenju ekonomije znanja u društvu koje je zasigurno postkapitalističko¹⁹⁹. Daniel Bell sa sociološke strane društvo znanja naziva postindustrijskim društvom koje je zasnovano na usluzi, a ono što je presudno više nije, kao u predindustrijskom i industrijskom dobu, sirova snaga i energija, već važna je – informacija. Dakle, usluge u takvu društvu pretežito

¹⁹⁷ Liessmann, K. P. Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2008. Str. 7.

¹⁹⁸ Lane, R. E. The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. // American Sociological Review 31, 5 (1966). Str. 649-662. [citirano: 2024-06-02]. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/2091856?origin=crossref>.

¹⁹⁹ Drucker, P. F. The Rise of the Knowledge Society. // The Wilson Quarterly (1976-) 17, 2(1993). Str. 52-71. [citirano: 2024-06-02]. Dostupno na: <https://cooperative-individualism.org/drucker-peter-the-rise-of-the-knowledge-society-1993-spring.pdf>.

su usluge ljudske djelatnosti kao obrazovanja i zdravlja, istraživanja i razvoja procesuiranja velikog broja podataka. Ujedno, ovo je i doba u kojem upravo obrazovanje omogućuje izdizanje na hijerarhijskoj ljestvici, omogućuje prihod i privilegije²⁰⁰.

Manje afirmativni glasovi o društvu znanja dolaze od prethodno spomenutog Liessmanna kojem je društvo znanja poput retoričke geste koja je najviše inicirana političkim i ekonomskim interesima govoreći u razdoblju neobrazovanosti gdje neobrazovanost znači „posve intenzivno postupanje sa znanjem onkraj svake ideje o obrazovanju“²⁰¹ koja nužno dovodi do kapitalizacije ideja obrazovanja. Neobrazovanost Liessmanu znači odricanje od neohumanizma kao programa čovjekova samooblikovanja i njegovanja estetskog kanona te reduciranje obrazovanja na izobrazbu, a znanja na brojku humanog kapitala²⁰².

Za razliku od Liessmannova filozofskog pristupa kritici obrazovanja, kritički pedagozi Freire, Giroux i McLaren obrazovanje sagledavaju iz društveno-političke perspektive slažući se u tome da je obrazovanje oblik političke intervencije u svijetu i kao takvo sposobno stvoriti mogućnosti društvene transformacije²⁰³ demaskirajući modernističko poimanje znanja kao ahistorijskog i neutralnog te kao takvog odvojenog od vrijednosti i moći²⁰⁴.

5.2. Kritička pedagogija

Za bolje razumijevanje teme povući će se paralele između ideja Paulo Feire i kritika informacijske pismenosti te analizirati zašto se baš njegovo djelo koristilo za preispitivanje standardiziranog oblika informacijske pismenosti. Freireov „bankarski“ koncept obrazovanje tretira kao proces „odlaganja: učenici su odlagališta, a učitelj je odlagatelj“²⁰⁵ koji dopušta ograničen opseg aktivnosti učeniku na primanje i pohranjivanje činjenica. Freire osvještava ulogu društvenog aparata koji u sprezi s bankarskim konceptom služi kao sredstvo obespravljanja te ima namjeru uništiti učenikovu kreativnost i kritičku svijest kako bi se što

²⁰⁰ Bell, D. The Coming of the Post-Industrial Society. // The Educational Forum 40, 4(1976). Str. 574-579. [citirano: 2024-06-02]. Dostupno na: : <http://dx.doi.org/10.1080/00131727609336501>.

²⁰¹ Liessmann, K. P. Nav. dj., str. 9.

²⁰² Isto, str. 9, 10.

²⁰³ Giroux, H. A. On Critical Pedagogy. London, New York: Bloomsbury Academic, 2020.

²⁰⁴ McLaren, P. Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional politics in a postmodern era. London, New York: Routledge, 1995. Str. 231.

²⁰⁵ Freire, P. Pedagogija obespravljenih. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice, 2002. Str. 45.

manje interveniralo u svijet radi njegova mijenjanja. Naspram ovakva koncepta predlaže obrazovanje postavljenjem problema koje metodom dijaloga spoznaje svijet i kritički ga promatra. Osim ovom metodom Freire se služi i metodologijom osvještavanja kao rezultatom primjene dijaloga - „rasvjetljavanja situacije spoznavanjem uzroka“ koja dolazi kao humanistička i oslobađajuća praksa postajanja čovjekom. Metoda Paulo Freire kao emancipacijska metoda nalazi primjenu u neformalnim oblicima obrazovanja i u radu progresivnih učitelja, što su prepoznali i kritičari informacijske pismenosti i njezina načela primijenili na redefiniranje informacijske pismenosti u njenu progresivnu inačicu²⁰⁶.

Kritike Freireove pedagogije usmjerene su na pretjeranu generalizaciju njegovih formulacija na način da imenuje važne probleme, no ne daje potrebne teorijske osnove za programske i progresivne alternative teorijama koje kritizira, drugim riječima ne daje dovoljno prijedloga kako od kritičke teorije napraviti kritičku praksu. Prema McLarenu²⁰⁷, ova slaba točka Freireova rada ujedno je i njegova snaga kojom se njegov rad ponovno otkriva u novom kontekstu i u specifičnim geografskim, geopolitičkim i kulturalnim okvirima dajući njegovu djelu univerzalni karakter.

Giroux, također nasljeđujući Freireovu tradiciju, postavlja kritičku pedagogiju kao opoziciju neoliberalnom napadu na javno (državno) obrazovanje koje državne škole doživljava kao demokratske javne prostore, obrazovanje kao osnovu za provedbu aktivne demokracije i učitelje kao najodgovornije osobe za provođenje takvog obrazovanja. Ova vrsta pedagogije ne fokusira se samo na ovladavanje metodologijom, već i na znanje i prakse učitelja i učenika koji dolaze u kontakt jedni s drugima, to je pedagogija koja daje glas učenicima i daje im ulogu u procesu učenja, prepoznaje da učitelji ne samo poučavaju učenike, već od njih i uče²⁰⁸. Nadovezujući se na Freireov „bankarski“ koncept, i učitelji su, u Girouxovoj kritici, reducirani na tehničare koji provode ciljeve stručnjaka van školske realnosti. Uočava dva problema: „proletarizaciju učiteljskog rada“²⁰⁹ u kojoj su učitelji provoditelji „školske birokracije“²¹⁰ i potrebu uspostavljanja škola kao mjesta kritičke demokracije, a učitelja kao transformativnih

²⁰⁶ Isto.

²⁰⁷ McLaren, P. A Pedagogy of Possibility: Reflecting upon Paulo Freire's Politics of Education: In Memory of Paulo Freire. // Educational Researcher. 28, 2(1999). Str. 49-56. [citirano: 2024-01-21]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/250183281_Research_news_and_Comment_A_Pedagogy_of_Possibility_Reflecting_Upon_Paulo_Freire's_Politics_of_EducationIn_Memory_of_Paulo_Freire.

²⁰⁸ Giroux, H. A. When Schools Become Dead Zones of the Imagination: a critical pedagogy manifesto. // Policy Future sin Education. 12, 4(2014). Str. 491-499. [citirano: 2023-12-12]. Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/pfie.2014.12.4.491>.

²⁰⁹ Giroux, H. A. Teachers as Transformative Intellectuals. // Social Education. 49, 5(1985). Str. 377.

²¹⁰ Isto, str. 377.

intelektualaca u službi te demokracije. Umjesto tehokatskog i instrumentalističkog pristupa obrazovanju koji korijene nalazi u bihevioralnom pristupu, Giroux predlaže redefiniranje učiteljeva rada kao transformativnog intelektualca koji će u svom radu potaknuti kritiku ekonomskih, društvenih i političkih pitanja, kao i pitanja moći i kontrole. Škole u tom slučaju više ne bi bile vrijednosno neutralne, što proklamativno zagovaraju, već prostori obrazovanja aktivnih i kritičkih građana²¹¹.

Kritička pedagogija proizišla je iz kritičke teorije društva koja je prema Maxu Horkheimeru, ravnatelju Instituta za društvena istraživanja koji je djelovao unutar frankfurtske škole²¹², „kritička do razmjera do kojeg ne samo da pokušava objasniti, razumjeti i interpretirati društvo, već do razmjera u kojem ga pokušava promijeniti i osloboditi ljudska bića od okolnosti koje ih porobljavaju.²¹³“, no nije joj inherentna. Ona nema jedinstvenu definiciju zato što je sama po sebi složen pojam²¹⁴ i definirati ju značilo bi ograničiti njenu neprestanu evoluciju i ponovno otkrivanje²¹⁵. Upravo zato ju njeni najveći proponenti definiraju kao „stanje nastajanja, način postojanja u svijetu i sa svijetom – nikad dovršen proces koji uključuje borbu i bol, ali i nadu oblikovanu i održanu humanističkom pedagogijom.“²¹⁶.

Slično tomu, Kirylo, Thirumurthy, Smith i McLaren osporavaju definiranje kritičke pedagogije jer bi ono dokinulo njenu kontinuiranu evoluciju i stalnu reinvinciju u radikalno usmjerenim zajednicama i kolektivima²¹⁷. Predlažu model „revolucionarne pedagogije“ radničkog staleža kojom se potiče kritička svijest u učitelja i učenika kojom se, ponajprije učitelji, zalažu protiv utjecaja globalnog kapitalizma. McLaren, uz to, naglašava učiteljev aktivistički i politički

²¹¹ Isto.

²¹² Frankfurtska škola, skupina istraživača okupljena oko Instituta za društvena istraživanja u Frankfurtu na Majni u Njemačkoj, marksizam je primijenila na radikalnu interdisciplinarnu teoriju društva. Članovi frankfurtske škole pokušavali su razviti teoriju društva zasnovanu na marksističkom učenju i Hegelovoj filozofiji koja ujedno koristi spoznaje psihoanalize, sociologije, egzistencijalne filozofije i ostalih disciplina. Koristili su osnovne marksističke pojmove kako bi analizirali društvene odnose unutar kapitalističkih ekonomskih sustava. Njihov pristup, poznat kao kritička teorija, doprinio je utjecajnim kritikama velikih korporacija i monopola, uloge tehnologije, industrijalizacije kulture i propadanja pojedinca unutar kapitalističkog društva. Fašizam i autoritarizam također su bili značajne teme istraživanja. U 1950-ima kritički teoretičari razišli su se u nekoliko intelektualnih smjerova. Većina se odrekla ortodoksnog marksizma iako su ostali duboko kritični prema kapitalizmu. Kritika Herberta Marcusea (jednog od najistaknutijih pripadnika frankfurtske škole, op. a.) kao kritika pojačane kapitalističke kontrole u svim područjima društvenog života imala je neočekivan utjecaj na mlađu generaciju 1960-ih godina. Vidi: Frankfurt School: German research group. // Encyclopedia Britannica. [citirano: 2023-07-21]. Dostupno na: <https://www.britannica.com/topic/Frankfurt-School>.

²¹³ McKernan, J. A. The Origins of Critical Theory in Education: Fabian Socialism as Social Reconstructionism in Nineteenth-century Britain. // British Journal of Educational Studies 61, 4 (2013). Str. 424-425. [citirano: 2024-06-02]. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/43896185>.

²¹⁴ Kincheloe, J. L. Nav. dj., str. 8.

²¹⁵ Smith, M.; P. McLaren. Nav. dj., str. 332-334.

²¹⁶ Macedo, D. Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know. Boulder, CO: Westview Press, 2006.

²¹⁷ Smith, M.; P. McLaren. Nav. dj., str. 332.

angažman i ulogu u revolucionarnoj borbi protiv društvenih i ekonomskih nepravdi koja se treba odvijati ne samo u učionici, već i izvan nje kao društvena kritička praksa²¹⁸.

Na tragu ove skupine autora Kincheloeu je izazovno dati kratku i uvjerljivu definiciju kritičke pedagogije jer je ona kompleksan pojam koji obuhvaća ne samo znanja o pedagoškim tehnikama, kurikulumu, standardima, udžbenicima, već i o političkim strukturama i širim i alternativnim izvorima znanja u društvu. Umjesto toga daje popis osnovnih koncepata koji čine kritičku pedagogiju, a neki od njih su:

- kritička pedagogija utemeljena je na društvenoj i obrazovnoj viziji pravde i jednakosti
- kritička pedagogija konstruirana je na uvjerenju kako je obrazovanje inherentno političko
- kritička pedagogija posvećena je uklanjanju ljudske patnje
- kritička pedagogija koncentrirana je oko ideje kako su učitelji istraživači – učitelji uče kako stvarati i uče učenike kako stvarati vlastita znanja
- kritička pedagogija svjesna je kako se znanost koristi kao sredstvo za uspostavu regulacije i kontrole
- kritička pedagogija fokusirana je na razumijevanje utjecaja neokolonijalnih struktura na oblikovanje obrazovanja i znanja²¹⁹.

Sam Freire, utemeljitelj kritičke pedagogije, svojom pedagogijom obespravljenih utire put čitavom nizu autora koji će, doduše u nešto drugačijim društveno-političkim uvjetima, no sa sličnom retorikom i ideološkom motivacijom, nadograđivati pojam i praksu kritičke pedagogije. Društveno-politički kontekst njegove pedagogije obespravljenih počiva na dehumaniziranim brazilskim seljačkim zajednicama koje je svojom metodom opismenjavanja pokušao naučiti ne samo generičkim vrstama pismenosti, već i politički osvijestiti utemeljivši tako teoriju i praksu odgoja i obrazovanja poznatu kao koncept konscijentizacije ili osvješćivanja, te metodu nazvanu po njegovu imenu – metodu Paulo Freire²²⁰. U svojoj biti

²¹⁸ McLaren, P.; R. Farahmandpur. Teaching against Globalisation and the New Imperialism: Toward a Revolutionary Pedagogy. // Journal of Teacher Education. 52, 2(2001). Str. 136-150. [citirano: 2024-01-21]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/247700806_Teaching_Against_Globalization_and_the_New_Imperialism_Toward_a_Revolutionary_Pedagogy.

²¹⁹ Kincheloe, J. L. Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction. Montreal: Springer, 2008. Str. 8. [citirano: 2024-01-21]. Dostupno na: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/31050/1/89.Joe%20L.%20Kincheloe.pdf>.

²²⁰ Freire, P. Nav. d., str. 9.

humanistička, pedagogija obespravljenih je i pedagogija koja oslobađa te kao takva ima dva različita stupnja. Na prvom stupnju obespravljeni upoznaju, kroz koncept osvješćivanja, svijet obespravljenosti i posvećuju se njegovoj preobrazbi kroz djelatni proces. Na drugom stupnju, nakon što su obespravljeni promijenili svoju stvarnost, pedagogija obespravljenih postaje pedagogijom svih ljudi u procesu trajnog oslobađanja²²¹. Svoju metodu gradi u opreci s tzv. bankarskim konceptom obrazovanja „u kojem je opseg aktivnosti dopuštenih učeniku ograničen na primanje i pohranjivanje informacija“²²² i to vrlo konkretnim metodama postavljanja problema i metodom dijaloga kojima se razvijaju sposobnost kritičkog mišljenja i promatranja svijeta. Dok Freire svoju pedagogiju slobode promatra s određenim patosom, postavljajući dijalog kao čin stvaranja koji nije moguć bez duboke ljubavi prema svijetu i ljudima, bez poniznosti, vjere u čovječanstvo, ni bez nade te u konačnici ni bez kritičkog razmišljanja, otkrivajući dijaloški karakter obrazovanja kao prakse slobode²²³, Giroux i McLaren puno britkijom retorikom definiraju kritičku pedagogiju koja se dalje razvija u okruženju neoliberalnog totalitarizma koji prema Girouxu vrši oblik fašizma nad obrazovanjem²²⁴, a prema McLarenu predstavlja oblik „revolucionarne pedagogije“ kao učenja protiv globalizacije i novog imperijalizma²²⁵.

Kao i njihov idejni vođa, tako i Giroux i McLaren narativnim diskursom opisuju stanje kritičke pedagogije danas. Za Girouxa ona je moralna i politička praksa koja je puno više od pukih pedagoških metoda, strategija i vještina kojima se poučava određeni predmet neovisno o kontekstu. Tradicionalna je pedagogija, tvrdi, reproduktivna u smislu redukcije na transmisivni oblik poučavanja koji je ograničen na održavanje kulture i konformiteta kroz pasivno primanje znanja. Kritička pedagogija pak razvija demokratski potencijal angažiranjem u to kako se iskustvo, znanje i moć oblikuju unutar učionice u različitim najčešće nejednakim kontekstima i kako učitelji svoj autoritet mogu upotrijebiti za provedbu ove prakse oslobađanja. Dakle ona je i teorijski resurs i produktivna praksa koja nadilazi svrhu metode i tehnike koju se može upotrijebiti i razvija se u individualnu i kolektivnu borbu za znanje, vrijednosti, društvene odnose i najvažnije – načine političkog djelovanja. Jer najdublja je svrha ovakvog diskursa

²²¹ Isto, str. 34.

²²² Isto, str. 45.

²²³ Isto, str. 56-58.

²²⁴ Giroux, H. A. Neoliberalism's War on Higher Education. Nav. dj.

²²⁵ McLaren, P.; R. Farahmandpur. Teaching Against Globalization and the New Imperialism: Toward a Revolutionary Pedagogy. // Journal of Teacher Education 52, 2(2001). Str. 136. [citirano: 2024-06-02]. Dostupno na:

[https://www.researchgate.net/publication/247700806 Teaching Against Globalization and the New Imperialism Toward a Revolutionary Pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/247700806_Teaching_Against_Globalization_and_the_New_Imperialism_Toward_a_Revolutionary_Pedagogy).

naučiti učenike kako voditi svrhovite živote, kako računati na autoritete, držati i razviti vještine, znanje i hrabrost, izazvati pretpostavke i uvjerenja koji ograničavaju ljudsko razmišljanje i djelovanje te se spremno boriti za društveno pravedniji svijet²²⁶. U posljednjim djelima Giroux zaoštrava svoju retoriku pa, za razliku Liessmanna koju svoj narativ sažima u obliku teorije neobrazovanosti, uvodi pojam „doba proizvedene nepismenosti“²²⁷ koje nije samo rezultat nedostatka učenja, ideja i znanja, niti se samo može pripisati usponu novih društvenih mreža, kulture trenutnosti²²⁸ i društva koje počiva na konceptu trenutačnog zadovoljstva, naprotiv, proizvedena nepismenost je politički i obrazovni projekt središnji desnoj korporatističkoj ideologiji i skup politika koje agresivno rade na depolitizaciji ljudi čineći ih suučesnicima neoliberalne i rasističke političke i ekonomske sile koja im nameće bijedu i patnju.²²⁹ Također, njegova pedagogija poglavito počiva na poimanju obrazovanja kroz referenti okvir neoliberalizma koji nije samo ekonomski model, nego i javna pedagogija koja djeluje kroz različita mjesta i platforme od kojih je i škola jedno takvo mjesto. Uvodi i pojam neoliberalnog fašizma koji je i „projekt i pokret koji funkcionira kao sila koja oslabljuje, ako ne i uništava, vodeće institucije demokracije potkopavajući njene najdragocjenije principe.“²³⁰ Kao odgovor ovom društvenom konfliktu onog što su u biti temeljne vrijednosti oko kojih se može graditi jedno suvremeno društvo je obećanje socijalne demokracije kojom bi se stvorio politički savez različitih društvenih pokreta te kojoj bi obrazovanje postalo osnovni politički element, što je ideal za kojim kritička pedagogija teži²³¹. McLaren naglašava razliku između kritičkog mišljenja i kritičke pedagogije – za kritičko mišljenje tvrdi da su ga preuzeli nekritički učitelji i izdavačke kuće, dok za kritičku pedagogiju kaže da „izaziva društvene, ekološke i ekonomske strukture i društvene odnose koji oblikuju uvjete u kojima ljudi žive i u kojima djeluju same škole.“²³² Poput Freirea i on predlaže dijalošku metodu kojom se uspostavljaju recipročni razgovori i rasprave, no ide i onkraj tih metoda predlažući oslobađajuće/emancipacijsko obrazovanje koje smanjuje oštre granice u odnosu učitelj-učenik te učenike stavlja u položaj sudionika u koprodukciji znanja.²³³ Nadalje, kritičku pedagogiju artikulira na sljedećim postulatima – kako je pedagogija oblik društvene i kulturne kritike; po uzoru na poststrukturaliste, navodi kako je znanje posredovano lingvističkim odnosima koji su

²²⁶ Giroux, H. A. On Critical Pedagogy. Nav. dj.

²²⁷ U originalu manufactured illiteracy.

²²⁸ U originalu culture of immediacy.

²²⁹ Giroux, H. A. Neoliberalism's War on Higher Education. Nav. dj. Str. 24.

²³⁰ Isto, str. 25.

²³¹ Isto.

²³² Smith, M.; P. McLaren. Nav. dj., str. 332.

²³³ Isto, str. 334.

neminovno društveno i povijesno uvjetovani; kako društvene činjenice nikad nisu izolirane od ideologije i dominantnih vrijednosti; kako su, prema neomarksističkom nasljeđu kritičke teorije, određene skupine u društvu često nepravedno i nepotrebno privilegirane; kako je opresija karakteristika suvremenih društava najjača kada potlačeni doživljavaju svoj položaj kao neizbježan, prirodan i potreban te kako su glavne istraživačke prakse nesvjesno povezane s održavanjem sustava opresije klasa, rasa i spola²³⁴.

Govoreći o smjernicama za praksu kritičke pedagogije, Freire je vrlo konkretan u svojim metodama pedagogije oslobađanja od bankarskog koncepta obrazovanja, a to su dijalog i metoda postavljanja problema. Dok McLaren preuzima njegovu metodu dijaloga, ujedno ju nadograđuje u ono što je Freire natuknuo u obrazovanju metodom postavljanja problema – a to je da ono „prekida s vertikalnim obrascem karakterističnim za bankarsko obrazovanje, (...) i stvara se novi odnos. Učitelj više nije samo onaj koji podučava, već i sam uči u dijalogu s učenikom, koji također uči i podučava. I jedan i drugi postaju odgovorni za proces u kojem svi rastu.“²³⁵ McLaren ovu metodu naziva, kako je već rečeno, oslobađajućom/emancipacijskom koja uklanja granice između učitelja i učenika u kojoj oboje postaju aktivni pokretači u nastajanju svojih povijesti oslobađajući se društvenih uvjetovanosti koje su ih prvotno oblikovale²³⁶. Kasnije Jandrić i McLaren smatraju kako kritička pedagogija omogućuje teorijsku pozadinu za suvremene intelektualce samo što je potrebno rekonceptualizirati strategije i prakse za digitalno doba²³⁷. Girouxovo viđenje emancipacijske uloge obrazovanja određeno je kroz rekonfiguriranje pojma autoriteta koji prema njemu treba biti emancipacijski autoritet koji, nadalje, intelektualcima otvara vrata da sadržaje kurikuluma oblikuju tako da mijenjaju dominantne načine mišljenja i djelovanja²³⁸. Naglašava društvenu konstrukciju kurikuluma koji nikako ne može biti „univerzalna i transcendentalna značenja, nego treba ukazivati jasan potencijal dekonstrukcije povijesno određenog artefakta.“²³⁹ Kurikulum je za njega, zajedno s pedagogijom, dio mehanizma proizvodnje znanja koji posljedično proizvodi identitet i s tim u skladu društvene odnose, što ih čini snažnim prijenosnicima generacijskih vrijednosti koje održavaju društvene strukture takvima kakve jesu. Upravo zato kritička pedagogija nosi odgovornost prema dehumaniziranim društvenim skupinama i uključivanju

²³⁴ McLaren, P. *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional politics in a postmodern era*. Nav. dj., 230-231.

²³⁵ Freire, P. Nav. dj., str. 50.

²³⁶ Smith, M.; P. McLaren. Nav. dj., str. 334.

²³⁷ Jandrić, P.; P. McLaren. Nav. dj., str. 636.

²³⁸ Costandius E. *Engaging Higher Education Curricula: A critical citizenship perspective (Research into Higher Education)*. Stellenbosch: Sun Press, 2015. Str. 28.

²³⁹ Isto, str. 29.

alternativnih narativa u proces poučavanja koji nikako ne treba i ne može biti neutralan.²⁴⁰ Kurikulum, kakav predlaže Giroux, trebao bi biti:

- kurikulum bi trebao „rekonstruirati obrazovne institucije kao demokratske prostore“²⁴¹ jer su, kako je već navedeno, upravo one mjesta prijenosa i reprodukcije vladajućih društvenih normi, uvjerenja i vrijednosti
- kurikulum koji promovira različitost i kao takav bi trebao stati na kraj nejednakostima i nepravdama
- kurikulum bi trebao odustati od utjecaja i struktura koje oduzimaju glas različitim interpretacijama. Ne bi trebao biti zatvoren sustav, već oslobođen za „neprestani angažman s različitim narativima i tradicijama koje se mogu ponovno iščitati i preformulirati u drugačijim političkim uvjetima.“²⁴²
- kurikulum koji potiče kritički stav prema njemu samom potičući dimenziju obrazovanja za kritičko građanstvo
- kurikulum koji daje glas učenicima osvještavajući ih kako se njihove vlastite priče uklapaju u širi društveni i politički kontekst i to vrlo često u konfliktnom odnosu.²⁴³

Još jedan koncept potreban za kritičko sagledavanje obrazovanja je i onaj o skrivenom kurikulumu, još jednom mogućem okidaču za društvenu promjenu i analizu obrazovnog procesa kao sve osim neutralnog i ahistorijskog. Iako ga detektiraju i pedagozi poput Girouxa i McLarena, demokratičnost obrazovanja propituju i Kovač, Buchberger i Rafajac govoreći o skrivenim pojedinačnim interesima određenih društvenih skupina koji se ostvaruju u strukturi i organizaciji kurikuluma²⁴⁴. Pod skrivenim kurikulumom podrazumijevaju se „neizrečene norme, vrijednosti i uvjerenja koje se prenose učenicima putem osnovnih obrazovnih struktura i u suprotnosti su s formalno prepoznatim dimenzijama školskog iskustva.“²⁴⁵ što sve potkopava ciljeve društveno osviještenog obrazovanja. On ne samo da vrši određeni ideološki utjecaj na učenike, odabirom kurikulumskih sadržaja i metoda njihove aplikacije, već ima utjecaj i na osobine ličnosti samih učenika što se ponajprije vidi u načinima procjene učeničkih postignuća kojima se potiče disciplina, podčinjenost i intelektualnost, te nadmetanje i individualnost, dvije

²⁴⁰ Isto, str. 32.

²⁴¹ Isto, str. 30.

²⁴² Isto.

²⁴³ Isto, str. 30, 31.

²⁴⁴ Kovač, V.; I. Buchberger; B. Rafajac. O obrazovnoj politici iz različitih aspekata. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 2015. Str. 8.

²⁴⁵ Giroux, H. A. Developing Educational Programs: Overcoming the Hidden Curriculum. // The Clearing House 52, 4(1978). Str. 148. [citirano: 2024-06-02]. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00098655.1978.10113565>.

osobine koje su u korijenu kapitalističkog etosa, nauštrb osjećaja zajedništva i solidarnosti koje podržavaju društveni napredak. Iako se takav kurikulum nikada ne može izbjeći, može mu se odrediti struktura i političke pretpostavke kojima je oblikovan pa na osnovi toga koristiti pedagoške metode kako bi se službeni kurikulum prilagodio smanjivanju nedemokratskog utjecaja skrivenog kurikuluma.²⁴⁶

Giroux se dotiče i samih učitelja kao agenata promjene u obrazovnom sustavu. Njihovu problematiku raščlanjuje na dvije razine, s jedne promatra „proletarizaciju učiteljskog rada“²⁴⁷ kojom su učitelji svedeni na školske birokrate koji obavljaju tehničke poslove provođenja postojećih kurikuluma umjesto razvijanja kurikuluma za potrebe specifičnog odgojno-obrazovnog konteksta. Na drugoj razini, pokazuje se potreba za održavanjem škola kao prostora kritičke demokracije i uspostavljanjem učitelja kao transformativnih intelektualaca koji svojim stečenim obrazovanjem i praksom obrazuju buduće aktivne građane.²⁴⁸ Učitelji ne samo da unutar postojećeg sustava perpetuiraju postojeće stanje izvođenjem društveno dominantnog kurikuluma, već su i samim svojim obrazovanjem usmjereni podržavanju standardiziranog pristupa instrumentalističkom obrazovanju i pedagogiji. Tako, na tragu Freireova bankarskog koncepta obrazovanja, Giroux suvremeni pristup obrazovanju karakterizira kao menadžment pedagogiju kojoj je jedini cilj rasporediti potrebne resurse koji će proizvesti najveći broj obrazovanih učenika u naznačenom vremenu.²⁴⁹ Stoga ne samo da prijeko potrebnim smatra rekonstruiranje kurikuluma, već i redefiniranje prirode učiteljeva djelovanja kao transformativnog intelektualca, karakteristike kojeg određuje na tri načina: ponajprije, kad se govori o transformativnom intelektualcu, učiteljski se posao doživljava kao intelektualni posao, a ne instrumentalistički i tehnički u izvedbi; zatim, razjašnjava ideološke i praktične uvjete u kojima učitelj može djelovati kao intelektualac i, treće, osvještava svoju ulogu učitelja u stvaranju i potvrđivanju određenih ideoloških, društvenih i ekonomskih narativa koje podržava svojim pedagoškim metodama.²⁵⁰ S ovakvom društveno angažiranom ulogom učitelja slaže se i McLaren polemizirajući o učiteljima kao o aktivistima koji su dijelom „šireg revolucionarnog antikapitalističkog pokreta“²⁵¹. On višestruku ulogu učitelja proširuje i s adekvatnom pripremom za društveno osviješten i pravedan učiteljski rad u vremenu globalizacije i novog

²⁴⁶ Isto.

²⁴⁷ Giroux, H. A. *Teachers as intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1988. Str. 122.

²⁴⁸ Isto.

²⁴⁹ Isto, str. 124.

²⁵⁰ Isto, str. 125.

²⁵¹ McLaren, P.; R. Farahmandpur. Nav. dj., str. 148.

imperijalizma²⁵² navodeći nekoliko značajki učiteljskog obrazovanja: kao prvo trebalo bi ponovno promisliti o demokratskoj ulozi (javnih) škola i u njih uključiti antirasističke, antikapitalističke i feminističke pedagogije, ali i analize mehanizama kapitalističke proizvodnje i razmjene, kao i teorije moći i sociološka istraživanja administrativne kontrole, birokratske manipulacije i procesa komodifikacije. Drugo, obrazovne kurikule (ili silabuse) oblikovati oko promjenjivih procesa globalizacije te njihova utjecaja na lokalne zajednice što znači da bi budući učitelji trebali biti aktivni agenti promjene ne samo u profesionalnim okruženjima, već i u svojim lokalnim zajednicama. Stalne reformske promjene obrazovnog sustava trebale bi uključivati stalno novo ali i preispitano znanje koje je relevantno ne samo u znanstvenom nego i u društvenom kontekstu i konstruirano na raznim razinama nastanka znanja – onoj učenikovoju, učiteljevoj, onoj lokalnih zajednica i naravno različitih akademskih disciplina. I konačno, učiteljski studiji trebaju u svoje kurikule uvrstiti i medijsku pismenost, kao i mnoge druge pismenosti koje na kritički način koriste medije i računalnu tehnologiju kao odgovor kulturnoj dominaciji koja oblikuje odnose moći.²⁵³

Misija kritičke pedagogije u promoviranju emancipacije i društvene pravde ostala je ista, no promijenio se društveni kontekst misije i strategije koje su joj na raspolaganju. McLaren je, od sredine 90-ih godina 20. stoljeća kad ga je usvojio, preoblikovao termin kritičke pedagogije u - revolucionarnu kritičku pedagogiju. Na taj način naglasio je ideju kako kritička pedagogija u današnje vrijeme ne provocira kapitalizam, te ju je potrebno vratiti marksističkim idejama kako bi se naglasila nužnost društvene alternative kapitalizmu²⁵⁴.

U najnovije vrijeme antikapitalizam kritičke pedagogije zahtijeva oblik anti-bioinformatičkog kapitalizma i srodne diskurse. Dugo je kritička pedagogija zanemarivala digitalne tehnologije, sada je vrijeme za prihvaćanje i kritiku u obimnijem kontekstu biotehnologije. Kritička pedagogija trebala bi svoj pogled usmjeriti na digitalne tehnologije, podatke, kulturu algoritama i biodigitalne aspekte postdigitalnih uvjeta koje različiti pojedinci različito doživljavaju. Zato Jandrić i Hayes predlažu novu vrstu kritičke pedagogije koja bi konvergentne perspektive

²⁵² Globalizacija za McLarena predstavlja ideološku fasadu za imperijalizam – istoznačnica je za sveobuhvatnu prevlast kojoj se ne može oduprijeti nijedna država. Aludira na spoj starih vojnih i finansijskih praski i nedavnih pokušaja nametanja tržišnih zakonitosti i praksi koje razvijene države nameću ostatku svijeta. Vidi u: McLaren, P.; R. Farahmandpur. Nav. dj., str. 138.

²⁵³ McLaren, P.; G. Fischman. Reclaiming Hope: Teacher Education and Social Justice in the Age of Globalization. // Teacher Education Quarterly 25, 4(1998). Str. 351, 352. [citirano: 2024-06-03]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/234578715_Reclaiming_Hope_Teacher_Education_and_Social_Justice_in_the_Age_of_Globalization.

²⁵⁴ Jandrić, P.; P. McLaren. Nav. dj., str. 630.

suvremenog postdigitalnog okruženja promatrala kroz refleksivne interakcije, postdigitalnu debatu i kolektivnu produkciju radova koja izaziva krute strukture i autoritete²⁵⁵.

I Freire, i McLaren i Giroux, kao i Kincheloe problematiziraju nepostojanje neutralnosti u procesu odgoja i obrazovanja. Freire ide najdalje i tvrdi kako u ljudskoj praksi nema neutralnosti jer svaka neutralnost sadrži (skriven) izbor. Povlači paralelu između ljudske aktivnosti koja u svojoj osnovi ima cilj, a ostvarenje cilja podrazumijeva određenu metodu i vrijednost izbora i rasprave o odgoju i obrazovanju, posebice raspravi o ideološkoj pozadini koja određuje metodologiju odgoja i obrazovanja, te poentira kako nema neutralnog odgoja i obrazovanja²⁵⁶. McLaren je posebnu pozornost pridavao društvenim, kulturalnim, političkim i ekonomskim kategorijama unutar kritičke tradicije kako bi bolje razumio funkcioniranje suvremenog obrazovanja te odbacio tradicionalni pogled na nastavni proces, na učenje kao neutralan i transparentni proces oslobođen utjecaja moći, političkog, povijesnog utjecaja i konteksta. Tim činom odbacivanja kritička je pedagogija pokušala osnažiti učitelje i istraživače u razumijevanju uloge škole u održavanju društvenih podjela, te svojim kasnijim zaokretom prema radikalnoj pedagogiji sam McLaren naglasio je ideju kako je kultura škole umjesto neutralna zapravo – ideološka²⁵⁷. Girouxovo tumačenje kritičke pedagogije također inzistira na činjenici kako obrazovanje ne može biti neutralno, štoviše ni kurikulumi i pedagogije nisu neutralni edukacijski procesi²⁵⁸, nego je ono namjeren pokušaj proizvodnje znanja, vrijednosti, želja i identiteta unutar određenih klasnih i društvenih odnosa. Isto tako ni pedagogija ne može biti neutralan alat obrazovnog sustava, stoga ju promatra kao „ozbiljan posao“ u kojem znanje treba govoriti samo za sebe, a poučavanje dati mogućnost informacijama i tekstovima da se otkriju sami od sebe²⁵⁹. Kincheloe zaključuje da je malo toga na ovom svijetu, i sasvim sigurno malo toga u svijetu obrazovanja zaista – neutralno. Ni znanje samo nije ni neutralno ni nezainteresirano, iza svake istine nalazi se priča o borbi i zadaća je svakog kritičkog učitelja

²⁵⁵ Jandrić, P.; S. Hayes. Postdigital Critical Pedagogy. In: Abdi, A.A., Misiaszek, G.W. (eds) *The Palgrave Handbook on Critical Theories of Education*. Cham: Palgrave Macmillan, 2022. Str. 321-336. [citirano 2025-06-05]. Dostupno na: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=n0tOR3kAAAAJ&cstart=20&page=80&citation_for_view=n0tOR3kAAAAJ:IOG7zRu2uA8C.

²⁵⁶ Freire, P. Nav. dj., str. 15.

²⁵⁷ McLaren, P. *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, str. 30, 32.

²⁵⁸ Henry Giroux on Critical Pedagogy and Engaged Curricula. // *Engaging Higher Education Curricula*. / E. Costandius, E. Blitzer (eds). Stellenbosch: SUN PRESS, 2015. Str. 27-35. [citirano: 2024-01-21]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/313652356_Henry_Giroux_on_Critical_Pedagogy_and_Engaged_Curricula.

²⁵⁹ Giroux, H. A. *On Critical Pedagogy*, str. 134.

razlučiti i poučavati te priče, kao i vrijednosti i pretpostavke koje se nalaze u njihovoj pozadini²⁶⁰.

Kako je već primijećeno u slučaju Freirea i kritika njegova rada, postavlja se pitanje kako informacijsku pismenost rekonceptualiziranu u kritičku informacijsku pismenost unutar konceptualnog okvira kritičke pedagogije sklonog pretjeranoj generalizaciji i manjkavoj teorijskoj osnovi pretvoriti u kritičku praksu. I sam Elmborg postavlja pitanje „što znači „raditi“ kritičku informacijsku pismenost“²⁶¹ i to nakon primjene Standarda i u svjetlu kritičkog pristupa otvara diskusiju o konceptima središnjim za kritičku informacijsku pismenost. Određene naznake utjecaja kritičke pedagogije na informacijsku pismenost daje Hibert²⁶² koji informacijsku pismenost promatra kao proces razumijevanja kompleksnosti u učenju i stjecanju vještina i znanja koje mogu pružiti produktivniji i odgovorniji profesionalni i građanski život u umreženom društvu. Tako umjesto percipiranja informacijske pismenosti kao skupa tehničkih i mehaničkih vještina koje se prenose kroz puki transfer, predlaže promatranje informacijske pismenosti kao šireg razumijevanja ideja koje uključuju transformativne vrijednosti mnogostrukih perspektiva. Drugim riječima, potrebno je uzeti u obzir društvene, političke, ekonomske i moralne veze između nastanka i distribucije znanja kao i digitalne podjele u globalnim mrežama²⁶³.

Bilo da je u pitanju koncept osvješćivanja Paula Freirea, bilo da je riječ o Girouxovoj i McLarenovoj retorici kritičke pedagogije u kontekstu neoliberalne ideologije i zaokretu potonjeg prema revolucionarnoj kritičkoj pedagogiji, svrha zagovora kritičke pedagogije je nepostojanje neutralnosti u obrazovanju jer niti jedan pristup nije lišen društvene, političke i ekonomske uvjetovanosti. Upravo su ovakvi kritički pristupi pozadina za nastanak kritičke informacijske pismenosti koja nasljeđuje teorijske spoznaje kritičke pedagogije i to ponajviše u usvajanju njene metodologije koja se provodi u odgojno-obrazovnom procesu.

²⁶⁰ Kincheloe, J. L. Nav. dj., str. 10, 141.

²⁶¹ Elmborg, J. Critical Information Literacy: Definitions and Challenges. // Transforming Information Literacy Programs: Intersecting Frontiers of Self, Library Culture, and Campus Community. / C. Wilkinson (Ed.). Association of College & Research Libraries, 2012. Str. 75-95. [citirano: 2023-04-02]. Dostupno na: <https://iro.uiowa.edu/esploro/outputs/bookChapter/Critical-Information-Literacy-Definitions-and-Challenges/9983557574202771>.

²⁶²

²⁶³ Hibert, M. Critical Literacy – Open Values, Imaginary Rationalities. // Colloquia Humanistica 3(2014). Str. 168. [citirano: 2025-03-08]. Dostupno na: https://scholar.google.co.id/citations?view_op=view_citation&hl=id&user=nGJ9CD8AAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=nGJ9CD8AAAAAJ:3fE2CSJlrl8C.

5.3. Zakonski okvir za provođenje informacijske pismenosti u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske

Imajući na umu raščlanjene teorijske pristupe kritičkog knjižničarstva i kritičke pedagogije iz prethodnih poglavlja, potrebno je sagledati i zakonske dokumente, strategije, naputke i okvire kojima hrvatska obrazovna politika manje ili više uzima u obzir ostale vrste pismenosti iznikle iz suvremenih tokova globalizacije i informatizacije hrvatskog društva i obrazovanja, kao i prihvaćanja novih obrazovnih dostignuća koja nastoje u postojeći sustav uklopiti primjere dobre prakse ostalih članica Europske unije.

Hrvatski obrazovni sustav uvelike prati trendove europeizacije koji sa sobom donose restrukturiranja obrazovnog sustava i nove izazove koji su problematizirani u radovima prethodno navođenih filozofa, kritičkih pedagoga i knjižničara. Uvođenje europskih regulativa u hrvatski obrazovni sustav započinje s ulaskom u novo tisućljeće kada se donose značajni zakonski dokumenti, standardi i okviri, kao i postupci vanjskog vrednovanja i reforme na svim razinama obrazovanja.

U ovom će se poglavlju dati pregled značajnih događaja u hrvatskom obrazovnom sustavu te pokušati identificirati postoji li unutar nastavnih planova, programa i kurikuluma prostor za provedbu skupa vještina informacijske pismenosti.

5.3.1. Konstituirajući dokumenti odgojno-obrazovne politike u Republici Hrvatskoj

Obrazovanje je zasigurno djelatnost od posebnog javnog interesa, kako se navodi u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije iz 2015. godine. te, uz znanost kao drugi razvojni prioritet, jedino područje koje Hrvatskoj može osigurati „dugoročnu društvenu stabilnost, ekonomski napredak i osiguranje kulturnog identiteta“.²⁶⁴ Iz ovog, ali i ostalih dokumenata koji

²⁶⁴ Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Zagreb: Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, 2015. Str. 19. [citirano: 2024-06-14]. Dostupno na: <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>.

slijede preporuke Europske komisije, vidljivo je kako je dominantna svrha obrazovanja ostvarena kroz:

- razvoj „kapitala istraživačkog ljudskog znanja“²⁶⁵
- cjeloživotno učenje kojim se omogućuje stalan pristup znanju i različitim oblicima učenja
- fleksibilnost sustava obrazovanja i istraživanja u globaliziranom svijetu novih tehnologija
- autonomnost svih djelatnika kojom se želi postići preuzimanje odgovornosti za uspješan ishod koji se dalje provjerava te rezultira poticajima ili sankcijama
- znanstveni sustav koji istraživanjima pridonosi „boljitku hrvatskog društva, a napose gospodarstva“²⁶⁶.

Kako primjećuju Kovač, Buchberger i Rafajac, vidljiva je „politička retorika o važnosti obrazovanja za ekonomski rast društva i konkurentnost gospodarstva“²⁶⁷ koje se želi potaknuti ističući važnost učitelja, kao i njihovu kompetitivnost i uspješnost vrednovanjem ishoda obrazovnog procesa.

Kako je Strategijom razrađen čitav niz ciljeva vezanih za osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje, u nastavku će se analizirati dokumenti, strukture i reforme koje su dosad promijenile obrazovni krajolik hrvatskog društva.

Sam dokument prihvaćen je 2015. godine, no dotad su se već dogodile dvije značajne promjene u novoj demokratskoj obrazovnoj povijesti Republike Hrvatske, o čemu će riječi biti u idućem poglavlju.

5.3.1.1. Nastavni plan i program za osnovnu školu

Naime, 2006. godine donosi se Nastavni plan i program za osnovnu školu izrađen prema Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu (HNOS-u) koji je donio temeljne odrednice odgojno-obrazovnog i nastavnog rada od kojih je ključna - usmjerenost poučavanja na

²⁶⁵ Isto.

²⁶⁶ Isto, str. 23.

²⁶⁷ Kovač, V.; I. Buchberger; B. Rafajac. Nav. dj., str. 15.

učenika²⁶⁸. Promatrajući ga sa stajališta djelatnosti školske knjižnice i rada školskog knjižničara, ovaj krucijalni dokument dotad najdetaljnije određuje školsku knjižnicu, njene aktivnosti, ciljeve i zadaće, i u konačnici ono što je najviše nedostajalo u planiranju rada školskih knjižničara – razrađeni plan neposrednog odgojno-obrazovnog rada s učenicima strukturiran po razredima i sadržajima te zadaćama odgojno-obrazovnog rada²⁶⁹. Ono što je vrlo bitno, informacijsku pismenost uvodi u sklopu programa pod nazivom knjižnično-informacijsko područje sa školskim knjižničarem kao njegovim nositeljem. Analizom ulomaka koji govore o djelatnosti školskog knjižničara i školske knjižnice, uočava se izrazita usmjerenost na informacijsku pismenost i poticanje čitanja. Valja se prisjetiti kako su dotad zaživjela tri isto tako ključna dokumenta za provedbu informacijske pismenosti na globalnoj razini (ponajviše na području Sjeverne Amerike i Australije) te kako hrvatska obrazovna i knjižničarska zajednica, uz velik trud, prati domete vodećih knjižničarskih struktura. Isto potvrđuje i Milički u doktorskoj disertaciji koja konstatira kako je razvoj informacijskog opismenjavanja u knjižnicama hrvatskih osnovnih škola započeo za vrijeme Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda, odnosno njegovom implementacijom 2006./2007. školske godine s namjerom podizanja odgojno-obrazovne razine i povećanja konkurentnosti cjelokupne društvene zajednice²⁷⁰.

Budući da je sam dokument Nastavnog plana i programa za osnovnu školu gotovo u potpunosti preskriptivan, njegova je retorika poglavito stručna i objektivna zadržavajući se na konkretnim odgojno-obrazovnim sastavnicama poučavanja. Zato će se dodatno analizirati Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. godine prema kojem je oblikovana nacionalna odgojno-obrazovna politika kojoj je namjera bila razvijanje društva znanja²⁷¹. Analizirajući dokument, već u samim zadaćama odgojno-obrazovnog sustava uočava se dihotomija u pristupima s jedne strane kompetitivnom, kapitalističkom, a s druge humanistički usmjerenom djelovanju pa stoji: „Zadaća je odgojno-obrazovnog sustava da izgrađuje i stvara intelektualni, radno kompetentan i humanistički usmjeren ljudski kapital na dobrobit svoje zemlje kao i za opće dobro.“²⁷² U isto vrijeme se za jedan od ključnih prioriteta navodi - obrazovanje za društvenu povezanost (koheziju) i gospodarski razvoj - argumentirajući ga sve bržim

²⁶⁸ Nastavni plan i program za osnovnu školu. Nav. dj., str.19.

²⁶⁹ Isto, str. 19-21.

²⁷⁰ Milički, J. Nav. dj., str. 28.

²⁷¹ Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, 2005. [citirano: 2024-06-14]. Dostupno na: https://www.notarius.hr/Appendix/DDOKU_HR/DDHR20050609N93_25_1.pdf.

²⁷² Isto, str. 4.

društvenim i gospodarskim promjenama kako bi se postigla fleksibilnost i prohodnost sustava koja bi omogućila brzu promjenu obrazovanja/osposobljavanja²⁷³. Unutar prioriteta poboljšavanja kvalitete i učinkovitosti odgoja i obrazovanja razvidno je razvijanje veza između obrazovanja i svijeta rada koje se određuje kao ključan čimbenik u odgovaranju potrebama tržišta i društva čime se povećava mogućnost zapošljavanja²⁷⁴. Imajući na umu kako se radi o prvom desetljeću 21. stoljeća, uočava se spominjanje humanistički usmjerenog ljudskog kapitala što je svojevrsna antiteza. S jedne strane spominje se ljudski kapital, pojam koji ni danas, šezdeset godina nakon njegova uvođenja, ne nailazi na opće odobravanje i ekonomska je zamisao koja se, puno godina nakon definicije Theodora Schultza, prema Organizaciji za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), definira „kao znanja, umijeća, kompetencije i osobine pojedinaca koje olakšavaju stvaranje osobne, društvene i gospodarske dobiti.“²⁷⁵, a s druge humanističko usmjerenje koje, sljedujući antički odgojni ideal, teži holističkom obrazovanju učenikova tijela i duha.

Iako Schultz i njegovi nasljednici poriču dehumanizirajuću konotaciju pojma ljudski kapital, evidentno je kako je dobit o kojoj se ovdje govori izrazito materijalističke naravi te je obrazovanje kojim se takav kapital stječe instrumentalističko znanje kojem je svrha gospodarski rast pojedinca i društva, za razliku od humanističkog modela u kojem je znanje upogonjeno zbog znanja samog, pounutarnjeno znanje koje je svrha samom sebi umjesto nečem izvanjskom poput društvenih, ekonomskih i političkih odrednica. Osim ovog paradoksa, dokument je i dalje mjestimice pisan ekonomskim narativom zagovarajući poveznicu obrazovanja i gospodarskog rasta, kao i obrazovanja koje odgovara potrebama tržišta i što veće zapošljivosti.

5.3.1.2. Nacionalni okvirni kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje

Sljedeći odgojno-obrazovni dokument koji se treba razmotriti je Nacionalni okvirni kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje iz 2011. godine kojim je hrvatska obrazovna politika unijela promjene i u srednjoškolsko

²⁷³ Isto, str. 9.

²⁷⁴ Isto, str. 12.

²⁷⁵ Keeley, B. Ljudski kapital: od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja. Zagreb: Educa, 2009. Str. 31.

obrazovanje. Ovaj je dokument donesen na osnovi Plana razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. godine kao stratezijskom razvojnom dokumentu koji je kvalitativne promjene na osnovnoškolskoj razini započeo reformskim projektom Hrvatski nacionalni obrazovni standard koji je iznjedrio prethodno navedeni Nastavni plan i program za osnovnu školu. Ono što razlikuje ovaj od prethodnih obrazovnih dokumenata prelazak je na kompetencijski sustav i učenika postignuća (ishode učenja) za razliku od prethodnog usmjerenog na sadržaj.

Kako u svijetu globalizacijskih tokova koji utječu na jačanje svjetskog tržišta i konkurentnost tradicionalni odgojno-obrazovni oblik prenošenja znanja nije dostatan, u kurikulumskoj politici prelazi se s prijenosa znanja na razvoj kompetencija što utječe i na pristup načinu programiranja odgoja i obrazovanja²⁷⁶. Pritom se slijede putovi kurikulumske politike europskih i drugih zemlja, pa po uzoru na onu Europske unije, obrazovna politika Republike Hrvatske prihvaća temeljne kompetencije od kojih će se ovdje spomenuti dvije koje su bitne za ovu analizu, a to su digitalna kompetencija i kompetencija učiti kao učiti. Naime, ove dvije temeljne kompetencije doprinose razvoju informacijske pismenosti učenika, posebice digitalna koja je u osnovi informacijske pismenosti, te će se stoga pomnije proučiti. Definiraju se kao:

- „digitalna kompetencija – odnosi se na osposobljenost za sigurnu i kritičku upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije za rad u osobnomu i društvenomu životu te u komunikaciji. Njezini su ključni elementi osnovne informacijsko-komunikacijske vještine i sposobnosti: upotreba računala za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjenu informacija te razvijanje suradničkih mreža putem interneta.
- učiti kako učiti – obuhvaća osposobljenost za proces učenja i ustrajnost u učenju, organiziranje vlastitoga učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama kako u samostalnom učenju, tako i pri učenju u skupini.“²⁷⁷

Iz prve se definicije iščitava kako se radi o informatičkoj pismenosti prije nego li informacijskoj, iako se u njenom drugom dijelu spominje pronalaženje, procjena, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjena informacija što se povezuje s vještinama informacijske pismenosti. U drugoj se pak govori o upravljanju informacijama za potrebe učenja što se također može svrstati pod informacijsku pismenost. Digitalnu kompetenciju naglašava i Hibert koji sintagmu tumači kao razumijevanje utjecaja digitalizacije na društvo,

²⁷⁶ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje / urednici Radovan Fuchs, Dijana Vican, Ivan Milanović Litre. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2011. Str. 16.

²⁷⁷ Isto, str. 17.

sposobnost korištenja i razumijevanja digitalnih medija, kritički i odgovoran pristup, rješavanje problema i prevođenje ideja u praksu te ih povezuje s ulogom knjižnice i izazovom za unapređenje knjižničnih programa i usluga. Uz to, kompetencije učiti kako učiti, kritički razmišljati, pronalaziti i vrednovati informacije, organizirati znanje i posredovati ga u suvremenom komunikacijskom okruženju vidi ključnima u obnovi uloge knjižnice i reaktualiziranju knjižničara u odgojno-obrazovnom procesu²⁷⁸.

Dalje se u dokumentu nigdje eksplicitno ne spominje informacijska pismenost kao takva, jedino se još iz međupredmetne teme Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije da iščitati kako bi se ciljevima ostvarilo usvajanje vještina informacijske pismenosti:

„Učenici će: biti osposobljeni za prepoznavanje i izbor informacija potrebnih za određene situacije te vrednovati odgovarajuće izvore informacija; biti osposobljeni prikazati informacije na jasan, logičan, sažet i precizan način; razložno i učinkovito rabiti informacijsku i komunikacijsku tehnologiju za: traženje i prikupljanje podataka te njihovu pohranu, pretraživanje, obradbu i organizaciju, analizu i sintezu strukturiranih informacija, istraživanje, modeliranje i simuliranje različitih procesa i pojava u prirodi i društvu, rješavanje problema u različitim situacijama, stvaranje i prikazivanje vlastitih ideja i materijala, učinkovito samostalno učenje služeći se računalom kao medijem, komunikaciju i suradnju s drugima; razviti svijest o primjeni informacijske i komunikacijske tehnologije u društvu i njezinim posljedicama, razviti kritičan i misaon stav o pitanjima vezanima za valjanost i pouzdanost dostupnih informacija te o pravnim i etičkim načelima interaktivnog korištenja tehnologijama informacijskoga društva“²⁷⁹.

Iako se u ovim ciljevima isprepliće informatička i informacijska pismenost, posljednja je vrlo vidljiva i u segmentu traženja, prikupljanja, vrednovanja i korištenja informacija što je presudno prema definicijama instrumentalistički orijentirane informacijske pismenosti.

S obzirom da je i ovo u prvom redu preskriptivni dokument, nema naglašenu političku ni ekonomsku retoriku, dapače za svoje temeljne vrijednosti naglašava temeljne demokratske vrijednosti koje se pokušava promicati unutar složenih globalizacijskih procesa. Ono s čim ovaj dokument doprinosi većoj standardizaciji osnovnog i srednjeg obrazovanja je uvođenje

²⁷⁸ Hibert, M. Kritička medijska i informacijska pismenost: medijska i informacijska pismenost u školskoj biblioteci. // Medijska i informacijska pismenost: istraživanje i razvoj / ur. Emir Vajzović. Sarajevo, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, 2020. Str. 19. [citirano: 2024-06-02]. Dostupno na: https://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2020/12/MEDIJSKA-I-INFORMACIJSKA-PISMENOST-ISTRAZIVANJE-I-RAZVOJ_e-izdanje-1.pdf

²⁷⁹ Isto, str. 46.

vanjskog vrednovanja – državne mature i nacionalnih ispita kojima je cilj praćenje ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja. Vidjet će se kasnije u radu kako će se ovaj trend standardizacije nastaviti i proširiti s namjerom postizanja praćenja, nadzora i vrednovanja rada školskih ustanova, što je također pretpostavka unapređenja kvalitete sustava odgoja i obrazovanja.

Ovdje treba spomenuti još jedan metadokument značajan za izgradnju hrvatskog društva kao društva znanja te povezivanje kvalifikacijskog sustava Republike Hrvatske s onim međunarodnim, konkretno povezivanje ishoda učenja koji se postižu u svim obrazovnim institucijama s onima na međunarodnoj razini. On je također gospodarski usmjeren jer kako kaže „Zasniva se na hrvatskoj obrazovnoj tradiciji, obuhvaća sadašnje stanje te potrebe razvoja gospodarstva, pojedinca i društva u cjelini.“²⁸⁰ Hrvatski kvalifikacijski okvir je instrument kojem je cilj „izgradnja konkurentnoga europskog (time i hrvatskog) gospodarskog prostora, zahtijeva pokretljivost kompetencija (što uključuje i pokretljivost građana) te njihovo prepoznavanje i korištenje na dobrobit radnika, poslodavaca i cijele zajednice. Hrvatski kvalifikacijski okvir je instrument koji će ispravnom provedbom olakšati zapošljivost te osobni razvoj pojedinaca za izgradnju socijalne uključenosti, što je posebno važno za društva u kojima su, kako ekonomske i tehnološke promjene tako i starenje stanovništva nametnule cjeloživotno učenje kao životnu i društvenu nužnost obrazovne i gospodarske politike.“²⁸¹ Može se primijetiti kako ovaj dokument predstavlja pomak prema kompetencijskom pristupu i naglašava ishode učenja koji mijenjaju pristup dosadašnjem planiranju i programiranju odgojno-obrazovnog procesa. U isto vrijeme zaoštrava političku retoriku o važnosti obrazovanja za ekonomski rast društva i konkurentnost gospodarstva kroz razvijanje jedinstvenog nacionalnog kvalifikacijskog sustava koji obuhvaća opće, strukovno i visoko obrazovanje.

5.3.1.3. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije

Idući relevantan događaj bio je sastavljanje već spomenute Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije 2015. godine koja između ostalog nagovještava dvije temeljite promjene

²⁸⁰ Hrvatski kvalifikacijski okvir: uvod u kvalifikacije / autori Ružica Beljo Lučić... [et al.] ; uredio Mile Dželalija. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2009. Str. 11. [citirano: 2024-06-14]. Dostupno na: <http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2017-08/Uvod%20u%20kvalifikacije.pdf>.

²⁸¹ Isto.

koje će zadesiti hrvatski obrazovni sustav, a to su Cjelovita kurikularna reforma i promjena strukture osnovnog obrazovanja. I sam dokument potvrđuje kako je u posljednjih petnaest godina napravljeno puno promjena u hrvatskoj obrazovnoj politici (poglavito u dijelu osnovnoškolskog obrazovanja, na srednjoškolskoj razini nije bilo značajnih promjena od sredine 1990-ih) te se primjećuje tranzicija od isključivog prijenosa sadržaja prema razvoju kompetencija, promjene sadržaja obrazovanja, načina poučavanja i učenja, te jasnom usmjerenju prema potrebi definiranja odgojno-obrazovnih ishoda (ishoda učenja).²⁸² Kako je ovo još jedan preskriptivni dokument kojem je cilj „uspostavljanje usklađenog i učinkovitog sustava odgoja i obrazovanja kroz cjelovite sadržajne i strukturne promjene“²⁸³, ekonomsko-politička retorika izražena je u: „Cjelovita kurikularna reforma je, između ostaloga, usmjerena na: (...) Povezanost obrazovanja s potrebama društva i gospodarstva,...“²⁸⁴ te čini koherentnu cjelinu s ostalim ishodima koji se žele postići poput: „već i onih koji osiguravaju razvoj stavova, vještina, kreativnosti, inovativnosti, kritičkog mišljenja, estetskog vrednovanja, inicijativnosti, poduzetnosti, odgovornosti, odnosa prema sebi, drugima i okolini, vladanja i brojne druge.“²⁸⁵

5.3.1.4. Cjelovita kurikularna reforma

Kurikularna reforma kao jedna od prvih mjera kojom započine ostvarenje ciljeva Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije donijela je, između ostalog, izradu novih kurikuluma predmetnih područja i međupredmetnih tema. Analizirajući kurikulume pojedinih predmetnih područja iznjedrenih u procesu Cjelovite kurikularne reforme prema pojavljivanju sadržaja informacijske pismenosti kao sadržaja obrazovanja i ishoda učenja, počevši s nacionalnim kurikulumom nastavnog predmeta Hrvatski jezik, uočava se pojavljivanje informacijske pismenosti zajedno s ostalim „višestrukim“²⁸⁶ vrstama pismenosti te se naglašava njena kritička komponenta: „Učeći hrvatski jezik, učenici ovladavaju komunikacijskom jezičnom kompetencijom na svim djelatnim idiomima hrvatskoga jezika te stječu osnove

²⁸² Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Str. 46-48.

²⁸³ Cjelovita kurikularna reforma: Rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje. [citirano: 2023-07-28]. Dostupno na http://www.kurikulum.hr/sto_ukljucuje_kur_reforma/.

²⁸⁴ Isto.

²⁸⁵ Isto.

²⁸⁶ Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. NN 10/2019. [citirano: 2023-07-28]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html.

čitalačke, medijske, informacijske i međukulturne pismenosti što je preduvjet osobnomu razvoju, uspješnom školovanju, cjeloživotnom učenju te kritičkom odnosu prema nizu pojava u društvenom i poslovnom životu.“²⁸⁷

Nadalje se nasljeđuju međupredmetne teme Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje iz 2011. godine i to za ovaj rad najzanimljivije Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije koja, kako se već navelo, implicira i poučavanje informacijske pismenosti, što ovaj dokument eksplicitno potvrđuje u navodu: „Uporaba informacijske pismenosti u svrhu traženja odgovarajućih informacija, kritičkog vrednovanja izvora te samostalnog učenja poveznica su s međupredmetnom temom Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije.“²⁸⁸ Dok se još u nekolicini predmetnih kurikulumu (onom Geografije i Politike i gospodarstva) informacijska pismenost navodi u smislu razvijanja vještina, primjerice: „Svojim sadržajima iz fizičke i društvene geografije te njihovom povezanošću Geografija doprinosi razvoju kritičkoga mišljenja te osobnomu i socijalnom razvoju. Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije i suvremenih kartografskih alata doprinosi razvoju informacijske i digitalne pismenosti.“²⁸⁹ i „Načinima učenja i poučavanja te odabirom oblika i metoda rada, učenik razvija sposobnost korištenja različitih izvora što doprinosi njegovoj informacijskoj i digitalnoj pismenosti koja postaje jedan od glavnih alata za funkcioniranje u društvu ubrzanoga tehnološkoga napretka i globalizacije.“²⁹⁰, u svim ostalim ona se spominje referirajući se ne međupredmetnu temu Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije. Jedino se u kurikulumu za nastavni predmet Informatika za osnovne škole i gimnazije navodi informacijska uz digitalnu pismenost koja se nadalje favorizira zbog samog predmetnog sadržaja informatike koja teži razumjeti i primijeniti informacijsku i komunikacijsku tehnologiju u digitalnom okruženju.

²⁸⁷ Isto.

²⁸⁸ Isto.

²⁸⁹ Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Geografije za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019. [citirano: 2023-07-28]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_145.html.

²⁹⁰ Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Politike i gospodarstva za gimnazije u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019. [citirano: 2023-07-28]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_159.html.

Tablica 1. Navođenje generičkih vještina u kurikulumu za nastavni predmet Informatika²⁹¹

Generičke su kompetencije koje predmet Informatika u učenika razvija i potiče:
- kreativnost i inovativnost stvaranjem digitalnih uradaka i algoritama - kritičko mišljenje i vrednovanje tehnologije i izvora znanja - rješavanje problema i donošenje odluka s pomoću IKT-a - informacijska i digitalna pismenost razumijevanjem i konstruktivnim razgovorom o pojmovima iz područja informatike - osobna i društvena odgovornost razmatranjem etičkih pitanja kao što su pitanja softverskih izuma ili krađe identiteta i vlasništva - odgovorno i učinkovito komuniciranje i suradnja u digitalnom okruženju - aktivno građanstvo kao spremnost i hrabrost za javno i odgovorno iskazivanje mišljenja i djelovanja uz međusobno poštovanje i uvažavanje u digitalnome okruženju - upravljanje obrazovnim i profesionalnim razvojem učenjem s pomoću informacijske i komunikacijske tehnologije, učenjem na daljinu, videokonferencijama, virtualnim šetnjama, pristupom <i>online</i> bazama podataka i sl.

Kurikulumi svih ostalih nastavnih predmeta u pogledu informacijske pismenosti povezuju svoje ishode učenja s međupredmetnom temom Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije te informacijsku pismenost mogu inkorporirati na takav posredan način.

Što se tiče međupredmetnih tema, prednjači već spomenuta Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije koja u domeni „Istraživanje i kritičko vrednovanje obuhvaća razvoj informacijske i medijske pismenosti u digitalnome okružju te poticanje istraživačkoga duha kritičkim mišljenjem i rješavanjem problema.“²⁹² U nastavku se razrađuju vještine informacijske pismenosti „Učenici znaju koje informacije tražiti, kako i gdje ih trebaju pronaći te koliko opširne moraju biti. Informacije mogu uspješno pronaći te kritički procijeniti njihove izvore, kao i sam proces potrage, a zatim se njima koristiti kako bi riješili problem. Odabrane i odgovarajuće informacije obrađuju i uključuju u svoje znanje i sustav vrijednosti. Prethodno

²⁹¹ Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Informatike za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. NN 22/2018. [citirano: 2024-06-07]. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_03_22_436.html.

²⁹² Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019. [citirano: 2023-07-28]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_150.html.

stečene i nove informacije, pojedinačno ili u skupinama, primjenjuju za stvaranje novih koncepata ili razumijevanja kako bi učinkovito ostvarili određene zadaće ili aktivnosti²⁹³, koje nalikuju najčešće citiranim definicijama informacijske pismenosti.

Tablica 2. Primjer C. domene – Istraživanje i kritičko vrednovanje u digitalnom okruženju – 4. ciklus (1. i 2. razred četverogodišnjeg i 1. razred trogodišnjeg srednjoškolskog obrazovanja)²⁹⁴

C. domena – Istraživanje i kritičko vrednovanje u digitalnome okruženju – 4. ciklus			
Odgojno-obrazovna očekivanja	znanje	vještine	stavovi
ikt C.4.1. Učenik samostalno provodi složeno istraživanje radi rješenja problema u digitalnome okruženju.	- identificira i opisuje temu koju želi istražiti i analizira problem koji rješava - samostalno planira način istraživanja problema	- rabi grafički ili tekstualni prikaz tijeka rješavanja problema s pomoću odabranoga računalnog programa - stvara modele i istražuje mogućnost za rješavanje problema	- prihvaća mogućnost pogreške pri istraživanju - ustrajno pokušava pronaći rješenje iako su prvi pokušaji bili bezuspješni
ikt C.4.2. Učenik samostalno provodi složeno pretraživanje informacija u digitalnome okruženju.	- analizira svoje prethodno znanje i definira potrebu za informacijom, argumentira odabir izvora u kojima je pretraživao informacije	- samostalno upotrebljava različite izvore informacija i prikuplja potrebne informacije	- svjestan je da nedostatak u znanju može samostalno nadoknaditi te pokazuje zanimanje za proces traženja informacija jer njime uspješno upravlja
ikt C.4.3. Učenik samostalno kritički procjenjuje proces, izvore i rezultate pretraživanja, odabire potrebne informacije.	- promišlja o procesu pretraživanja informacije te po potrebi mijenja metode pretraživanja - procjenjuje korisnost, važnost, točnost i relevantnost dobivenih informacija i njihovih izvora	- kreira i upotrebljava vlastitu listu provjere informacija, izvora informacija i uvjeta uporabe kako bi lakše procijenio kvalitetu pronađenih informacija - u slučaju pronalaženja nedovoljno kvalitetnih informacija mijenja način pretraživanja informacija	- razvija samopouzdanje zbog uspješnoga procjenjivanja vrijednosti informacija - prepoznaje potrebu za sustavnim pristupom pretraživanju radi uspješnijega pronalaženja informacija

²⁹³ Isto.

²⁹⁴ Isto.

ikt C.4.4. Učenik samostalno i odgovorno upravlja prikupljenim informacijama.		- bilježenjem stječe rutinu zapisivanja informacija s citatnim podacima kao i rutinu organiziranja informacija s obzirom na strukturu rada u kojemu će ju primijeniti - rutinski upotrebljava informacije, legalno ih pribavlja, preoblikuje, pohranjuje i dijeli	- smatra važnim kulturološka, etička i društveno-ekonomska pitanja povezana s pristupom informaciji i primjenom informacije te ugrađuje odabrane informacije u svoju bazu znanja i sustav vrijednosti - smatra važnim bonton i konvencije povezane s pristupom informaciji i s primjenom informacije
--	--	--	---

Nadalje, informacijsku pismenost moguće je poučavati kroz međupredmetnu temu Učiti kako učiti i to u domeni primjena strategija učenja i upravljanja informacijama gdje se eksplicitno navodi: „Upravljanje informacijama jedna je od ključnih vještina potrebnih za učinkovito učenje. Ona se odnosi na prepoznavanje potrebe za informacijama, na njihov pronalazak, vrednovanje i korištenje njima te na stvaranje novih informacija i njihove transformacije u novo znanje. Pristupanje informacijama iz različitih izvora (tiskanih i digitalnih) i njihova obrada temelj je za razvoj ostalih vrsta pismenosti (informacijske, jezične, računalne, matematičke, prirodoslovne, medijske i druge), kao i za korištenje informacijsko-komunikacijskom tehnologijom u procesu učenja. Upravljanje informacijama neophodno je i za razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja. Kritičko mišljenje omogućuje razložnu argumentaciju i racionalno donošenje odluka te osposobljava učenike za prepoznavanje i analizu problema.“²⁹⁵ Iz navedenog je vidljivo kako se kroz pristup „upravljanja informacijama“ mogu poučavati vještine informacijske pismenosti što se nadalje nadovezuje na razvoj kritičkog mišljenja.

²⁹⁵ Odluka o donošenju kurikulumu za međupredmetnu temu Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019. [citirano: 2023-07-28]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_154.html.

Tablica 3. Primjer odgojno-obrazovnih očekivanja za 3. odgojno-obrazovni ciklus (6., 7. i 8. razred)²⁹⁶

Odgojno-obrazovna očekivanja	Razrada odgojno-obrazovnih očekivanja	Preporuka za ostvarivanje odgojno-obrazovnih očekivanja
uku A.3.1. 1. Upravljanje informacijama Učenik samostalno traži nove informacije iz različitih izvora, transformira ih u novo znanje i uspješno primjenjuje pri rješavanju problema.	Samostalno: - određuje koje su mu informacije potrebne i planira kako doći do njih - pretražuje i odabire informacije iz različitih dostupnih izvora - razlikuje neposredne i posredne informacijske izvore - prepoznaje vrstu informacije i izvora s obzirom na postavljeni zadatak/problem - vrednuje izvore i informacije s obzirom na zahtjeve zadatka učenja - povezuje nove informacije s postojećim znanjima, grupira ih i klasificira te se njima koristi u novim situacijama učenja - obrazlaže svoj odabir izvora i informacije - uviđa pogreške pri korištenju izvorima te predlaže moguća rješenja pri daljnjem korištenju izvorima ili njihovu pretraživanju - prepoznaje intelektualno vlasništvo i primjenjuje ga pri korištenju informacijama uz primjenu pravila citiranja - oblikuje jednostavnije prezentacije znanja primjerene publici.	Integracijom s ostalim područjima i međupredmetnim temama (posebice s IKT-om) svakodnevno u redovitoj nastavi. Očekivanje se uz redovitu nastavu može ostvarivati i projektnom nastavom, u izvannastavnim i izvanučioničkim aktivnostima, u suradnji sa školskim knjižničarom i ostalim ustanovama u okružju. Preporuča se upoznavanje različitih izvora informacija (mrežno, elektroničkih i drugih izvora na mreži – knjiga, enciklopedija, časopisa, kataloga, baza podataka...). Procjenjivanje i primjenjivanje elemenata vrednovanja izvora i informacija prema zadanim kriterijima (autorstvo, točnost, pouzdanost...). Pisanje samostalnih učeničkih radova na zadanu temu uz primjenu pravila citiranja i navođenje literature. Neke zadatke rada u skupini/pojedinačnog rada planirati u knjižnici ili u suradnji sa školskim knjižničarom uz poticanje suradničkog učenja i zajedničkog rada učenika na zadatku.

Sve ostale međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje, Osobni i socijalni razvoj, Zdravlje, Održivi razvoj i Poduzetništvo sadrže upute za povezivanje s međupredmetnom

²⁹⁶ Isto.

temom Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, potiču razvijanje neke od specifičnih vrsta pismenosti koje su im ishod učenja – zdravstvene pismenosti, ekonomske i financijske pismenosti kojima je u osnovi informacijska pismenost na temu zdravlja, ekonomije i financija te, na taj način, mogu poslužiti kao vježbalište informacijske pismenosti zato što upućuju na ishode poput „Tražiti informacije na internetu, upoznavati različite izvore znanja (ne učimo samo iz udžbenika)“²⁹⁷, „E-učenje i prikupljanje informacija i znanja povezanih s područjem interesa.“²⁹⁸, „usvojiti znanja i vještine o pronalasku, razumijevanju, odabiru i korištenju pouzdanih informacija za unaprjeđenje zdravlja i donošenje zdravstveno ispravnih odluka – poticati zdravstvenu pismenost“²⁹⁹, „Prikuplja informacije iz različitih izvora.“³⁰⁰, „Razumije važnost pronalaženja vjerodostojnih i pouzdanih informacija o zdravlju.“³⁰¹, „Nabraja značajke pouzdanih izvora informacija o zdravlju.“³⁰², „Pretražuje internet radi pronalaska relevantnih informacija o zdravlju.“³⁰³, „Financijska pismenost podrazumijeva svijest o financijskim mogućnostima i rizicima te sposobnost prikupljanja potrebnih informacija i donošenje odluka o izboru financijskih usluga u skladu s osobnim potrebama.“³⁰⁴, „Koristi više izvora informacija u istraživanju.“³⁰⁵, „Služi se različitim izvorima informacija.“³⁰⁶

5.3.1.5. Recentne promjene u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske

Idući ključni trenutak hrvatske obrazovne politike uvođenje je nacionalnih ispita u četvrtom razredu (uzorak od 80 škola) i osmom razredu osnovnih škola školske godine

²⁹⁷ Odluka o donošenju kurikulumu za međupredmetnu temu Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019. [citirano: 2023-07-29]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_153.html.

²⁹⁸ Isto.

²⁹⁹ Odluka o donošenju kurikulumu za međupredmetnu temu Zdravlje za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 10/2019. [citirano: 2023-07-29]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_212.html.

³⁰⁰ Isto.

³⁰¹ Isto.

³⁰² Isto.

³⁰³ Isto.

³⁰⁴ Odluka o donošenju kurikulumu za međupredmetnu temu Poduzetništvo za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019. [citirano: 2023-07-29]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_157.html.

³⁰⁵ Isto.

³⁰⁶ Isto.

2022./2023. Prema Ministarstvu znanosti, obrazovanja i mladih „Nacionalni ispiti standardizirani su postupci kojima se provjerava u kojoj su mjeri učenici sposobni koristiti ključna znanja i vještine iz pojedinih nastavnih predmeta, s ciljem praćenja i unapređivanja učinkovitosti rada u školama.“ te su ovi nacionalni ispiti još jedan korak dalje u procesu mjerenja pokazatelja kvalitete u obrazovanju što će, pretpostavlja se, pridonijeti kvaliteti ishoda učenja.

Dokument, presudan za rad školskih knjižničara, koji je 2023. godine doživio nadopunu je Standard za školske knjižnice. „Ovim standardom utvrđuju se uloga školske knjižnice u odgojno-obrazovnom procesu, stručni knjižničarski poslovi,...“³⁰⁷ te se u popisu stručnih knjižničnih djelatnosti navodi i poučavanje informacijske i medijske pismenosti. Ovaj se vid knjižničarstva rada dalje ne razrađuje, no indikativno je kako su kreatori ovog dokumenta smatrali kako je potrebno navesti informacijsku pismenost kao stručnu knjižničnu djelatnost.

Konačno, od školske godine 2023./2024. započinje još jedan „reformski iskorak“³⁰⁸ naše obrazovne politike nazvan Eksperimentalni program: osnovna škola kao cjelodnevna škola: uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja. Ovaj se program „provodi s temeljnim ciljem provjere vrijednosti okvira, modela i organizacije rada osnovne škole kao cjelodnevnih škola.“³⁰⁹ Kao razlog provedbe ovakvog projekta, osim činjenice kako je predviđen dugoročnim planiranjem navedenim u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije 2015. godine, navodi se: “Uvođenje modela cjelodnevnih osnovnih škola treba voditi novim znanjima i vještinama učenika koje se formiraju u osnovnoj školi, a koje će posljedično promijeniti tržište rada te pridonijeti inovacijskim i gospodarskim politikama.”³¹⁰ što se ponovno nadovezuje na razmatranja Kovač, Buchberger i Rafajac o aktualnim trendovima obrazovnih politika u kojima se „najčešće spominju podaci o (ekonomskoj) učinkovitosti obrazovnih sustava, institucija, programa i pojedinaca prema nizu kriterija i pokazatelja.“³¹¹

U kontekstu razmatranja ove teme revolucionarni pomak za prepoznavanje važnosti i značaja informacijske pismenosti dogodio se kroz kurikulum novog predmeta koji se nadovezuje na dosadašnju Informatiku, a to je predmet Informacijske i digitalne kompetencije.

³⁰⁷ Standard za školske knjižnice. Nav. dj.

³⁰⁸ Eksperimentalni program: osnovna škola kao cjelodnevna škola. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2023. Str. Cds5. [citirano: 2023-07-30]. Dostupno na <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Natje%C4%8Daji/2023/Kurikulum/CjelodnevnaOsnovna/Eksperimentalni-program-Osnovna-skola-kao-cjelodnevna-skola.pdf>.

³⁰⁹ Isto, str. cds 9.

³¹⁰ Isto, str. cds 4.

³¹¹ Kovač, V.; I. Buchberger; B. Rafajac. Nav. dj., str. 17.

Eksperimentalni kurikulum nastavnog predmeta Informacijske i digitalne kompetencije za osnovne škole nadovezuje se na metadokumente poput Nacionalne razvojne strategije Republike Hrvatske do 2030. godine, Program Vijeća Europske unije Digitalna Europa i Akcijski plan za digitalno obrazovanje do 2027. godine koji potiču digitalnu tranziciju društva i gospodarstva kao jedan od strateških ciljeva razvoja Republike Hrvatske, podupiru ulaganja u superračunalstvo, umjetnu inteligenciju, kibersigurnost, napredne digitalne vještine te uvođenje i dostupnost digitalnih tehnologija, dok onaj posljednji države članice podržava u održivom i djelotvornom prilagođavanju sustava obrazovanja i osposobljavanja digitalnomu dobu. Ovi ciljevi uvelike naglašavaju važnost informacijskih i digitalnih kompetencija te ih postavljaju kao prioritetne za sadašnji život i skorašnji rad u globaliziranom i digitaliziranom svijetu³¹². Ovaj eksperimentalni kurikulum po prvi put u osnovni fokus stavlja informacijske kompetencije kao svrhu učenja i poučavanja nastavnog predmeta. Dalje se u dokumentu kurikulumu nižu definicije najprije digitalne potom i informacijske pismenosti za koju se kaže: „Informacijska pismenost obuhvaća vještine prepoznavanja informacijske potrebe, poznavanje raspoloživih izvora informacija, vještine pronalaženja, vrednovanja i upotrebe informacija, osposobljenost za etično i odgovorno postupanje s informacijama te komuniciranje i dijeljenje informacija.”³¹³ Pod odgojno-obrazovnim ciljevima učenja i poučavanja predmeta navodi se sljedeće: „Učenjem i poučavanjem nastavnoga predmeta Informacijske i digitalne kompetencije učenici će:

- razvijati sposobnost pronalaženja, prepoznavanja, procjenjivanja i kritičkoga vrednovanja te etičkoga korištenja informacijama dostupnima na internetu i drugim medijima poštujući autorsko pravo, intelektualno vlasništvo, privatnost i sigurnost
- pronalaziti jasne i učinkovite načine komunikacije s pomoću digitalnih tehnologija kako bi mogli izraziti svoje ideje, mišljenja i stavove na primjeren način, kao i suočiti se s različitim točkama gledišta
- kritički promišljati ulogu digitalnih tehnologija za sigurnu, odgovornu i samostalnu primjenu te razumjeti njezin utjecaj na okoliš
- poticati kreativnost i inovativnost stvaranjem i objavljivanjem digitalnih sadržaja i algoritama, primjenjujući digitalne tehnologije, poštujući druge i štiteći vlastiti identitet

³¹² Eksperimentalni kurikulum nastavnog predmeta Informacijske i digitalne kompetencije za osnovne škole. Str. 1.[citirano: 2023-09-10]. Dostupno na

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/OsnovneSkole//Eksperimentalni-kurikulum-nastavnog-predmeta-Informacijske-i-digitalne-kompetencije-za-osnovne-skole.pdf> pdf.

³¹³ Isto.

- razvijati sposobnosti rješavanja problema i donošenja odluka uz pomoću digitalne tehnologije, računalnoga razmišljanja i znanja o osnovnim konceptima programiranja
- utvrditi temeljna načela rada računala i pojedinih uređaja, obrasce pohrane podataka te obilježja i načine prijenosa digitalnih informacija
- prepoznati ulogu i etičke okvire korištenja umjetne inteligencije i njezinih mogućnosti te je primjenjivati kao podršku u različitim područjima.“³¹⁴

Nadalje, predmet je podijeljen na domene od kojih je jedna i - informacijska i medijska pismenost - koja obrađuje uspješno pronalaženje, kritičko vrednovanje i korištenje te etično i odgovorno stvaranje, objavljivanje i dijeljenje informacija i medijskih sadržaja. Dokument čak donosi i svojevrstne definicije informacijske pismenosti: „Informacijska pismenost neophodna je vještina u procesu cjeloživotnoga učenja i potrebna u transformaciji društva u društvo znanja. Razvijena informacijska pismenost pomaže učenicima odrediti opseg informacija koje su im potrebne kako bi uspješno i učinkovito pristupali potrebnim informacijama, kritički vrednovali informacije i informacijske izvore, ugradili odabrane informacije u svoju bazu znanja te učinkovito koristiti informacije. Ključna je sastavnica informacijske pismenosti i računalna pismenost koja je nužna za svrsishodnu upotrebu digitalnih tehnologija za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjenu informacija. Razvijena informacijska pismenost pomaže učenicima odrediti informacijsku potrebu, zatim uspješno i učinkovito pristupiti informacijskim izvorima i pronalaziti informacije, kritički vrednovati izvore informacija i same informacije, ugraditi odabrane informacije u svoju bazu znanja te se učinkovito koristiti informacijama.“³¹⁵

Tablica 4. Odgojno-obrazovnih ishodi u 8. razredu osnovne škole – 35 sati godišnje³¹⁶

A. Informacijska i medijska pismenost		
Odgojno-obrazovni ishodi	Razrada ishoda	Odgojno-obrazovni ishodi na razini usvojenosti „dobar“ na kraju razreda
IDK OŠ A.8.1. Učenik kategorizira različite platforme i aplikacije za stvaranje suradničkih veza	- procjenjuje ulogu društvenih mreža svakodnevnome životu - analizira etička pitanja koja se odnose na društvene mreže - koristi se društvenim mrežama odgovorno	- stvara suradničke mreže u nekoj aplikaciji ili platformi za suradnju

³¹⁴ Isto. Str. 2, 3.

³¹⁵ Isto.

³¹⁶ Isto. Str. 47, 48, 49.

	- razvija kritičko razmišljanje o sadržaju koji se nalazi na društvenim mrežama - koristi se digitalnim tehnologijama za neformalno učenje te aktivnu ulogu u tehnološki razvijenoj društvu	
Sadržaj za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda: - stvaranje suradničkih mreža (ESEP, Yammer, Teams, Slack, WhatsApp, Viber i sl.)		
Preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda: - promišljati o svojim postupcima na društvenim mrežama (digitalni tragovi) - poticati na razmišljanje o tome kako ponašanje na društvenim mrežama može utjecati na druge te osvijestiti odgovornost za objavljene sadržaje - raspravljati o etičkim pitanjima koja se odnose na društvene mreže, kao što su privatnost, sloboda govora, korištenje umjetne inteligencije i algoritama te utjecaj na društvenu dinamiku - razvijati kritičko razmišljanje o sadržaju koji se nalazi na društvenim mrežama, uključujući prepoznavanje lažnih vijesti, dezinformacija i manipulacija - spoznati mogućnost učenja i razvoja vještina putem društvenih mreža - pokazati primjere uspješnih projekata i aktivnosti koje se koriste digitalnim tehnologijama u neformalnom učenju te potaknuti učenike da se priključe takvim projektima ili da stvore svoje. Povezati s ostvarivanjem odgojno-obrazovnih ishoda IDK OŠ B.8.1 Sadržaj je moguće povezati s nastavnim predmetom Hrvatski jezik. Ovi odgojno-obrazovni ishodi pridonose usvajanju očekivanja međupredmetnih tema Građanski odgoj i obrazovanje, Osobni i socijalni razvoj i Učiti kako učiti.		
IDK OŠ A.8.2. Učenik analizira odgovore umjetne inteligencije	- pravilno postavlja upite za dobivanje relevantnih odgovora - redefinira postavljeni upit - procjenjuje pouzdanost odgovora - identificira pristranosti, nejasnoće ili netočnosti u odgovorima - procjenjuje relevantnost odgovora u odnosu na specifični upit - kritički razmišlja o dobivenim odgovorima - analizira odgovore u skladu s etičkim okvirima	- procjenjuje odgovore umjetne inteligencije - koristi se različitim kriterijima za procjenu kvalitete odgovora
Sadržaj za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda: - učinkovito postavljanje pitanja umjetnoj inteligenciji za dobivanje tražene informacije (<i>prompt</i>) - kritičko vrednovanje odgovora dobivenih korištenjem umjetne inteligencije - etički okvir u korištenju umjetne inteligencije		
Preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda: - sastaviti/izraditi popis traženih informacija ili plan aktivnosti te formulirati pretrage - redefinirati upite s obzirom na kvalitetu odgovora		

- komentirati i analizirati odgovore umjetne inteligencije
- koristiti se različitim kriterijima za procjenu kvaliteta odgovora.
Sadržaj odgojno-obrazovnog ishoda moguće je povezati sa svim nastavnim predmetima.
Ovaj odgojno-obrazovni ishod pridonosi usvajanju očekivanja međupredmetnih tema: Učiti kako učiti i Poduzetništvo.

Iz tablice je vidljivo kako je u Eksperimentalnom kurikulumu nastavnog predmeta Informacijske i digitalne kompetencije za osnovne škole informacijska pismenost usmjerena na instrumentalistički pristup pronalaženja informacija i to ponajprije u digitalnom okruženju. Vidljivo je kako ishodi učenja slijede relevantne standarde u pogledu hijerarhije postupaka koji određuju informacijsku pismenost – uočavanje informacijske potrebe, pretraživanje, pronalaženje informacije, kritičko vrednovanje informacije i korištenje informacijom.

Odgojno-obrazovni ishodi učenja u domeni Informacijske i medijske pismenosti od 1. do 8. razreda osnovne škole su sljedeći:

1. razred: Učenik se koristi internetom kao izvorom različitih informacija i sadržaja.
2. razred: Učenik demonstrira strategije pretraživanja kojima dolazi do željene informacije.
3. razred: Učenik procjenjuje informacije iz ponuđenih izvora.
4. razred: Učenik organizira informacije.
5. razred: Učenik vrednuje informacije.
6. razred: Učenik kritički vrednuje medijske poruke.
7. razred: Učenik se koristi informacijskim izvorima za učenje.
8. razred: Učenik kategorizira različite platforme i aplikacije za stvaranje suradničkih mreža.³¹⁷

Među ishodima učenja domene Informacijske i medijske pismenosti ne nalaze se sadržaji vezani za ekonomske i društvene aspekte informacija te njihovo etičko i legalno korištenje, oni se pojavljuju u domeni Komunikacija, suradnja i sigurnost. Tako je jedan od odgojno-obrazovnih ishoda učenja u 4. razredu - Učenik raspravlja o autorskom pravu – a ostvaruje se sadržajima za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda:

- autorsko pravo i njegova uloga
- licenciranje – copyright (©) , Creative Commons (CC) licencije

³¹⁷ Isto. Str. 6-47.

- korištenje sadržaja zaštićenih autorskim pravima – primjeren način/kršenje.³¹⁸

U 5. razredu unutar iste domene pojavljuje se ishod - Učenik raspravlja o softveru kao intelektualnome vlasništvu – koji se ostvaruje ovim sadržajima:

- intelektualno vlasništvo
- vrste licencija softvera
- posljedice nezakonitoga korištenja softvera.³¹⁹

U 7. razredu unutar iste domene pojavljuje se ishod - Učenik preispituje načine zaštite elektroničkoga identiteta – on se ostvaruje ovim sadržajima:

- elektronički identitet
- opasnosti na mreži – krađa identiteta, razne prevare
- dvostruka autentifikacija – SMS, generiranje kodova ili biometrijski podatci, potvrda s pomoću bluetootha
- zaštićene mreže i protokoli – VPN, WPA2, VLAN, SSL, TTLS.³²⁰

No niti jedan od navedenih ishoda i sadržaja za njihovo ostvarivanje ne prelazi u područje kritičke informacijske pismenosti, odnosno informacije i znanje posredovano internetom ne sagledavaju u širem društvenom, političkom i ekonomskom kontekstu nastanka znanja. Ovaj nedostatak mogao bi se nadomjestiti modelom koji bi pružio okvir u kojem bi se informacijska pismenost sagledala iz drugih perspektiva i to na razini ishoda učenja za učenike osnovnog i srednjeg obrazovanja.

U nastavku rada analizirat će se i prijedlozi kurikuluma informacijske pismenosti drugih autora, prijedlozi koji nisu dijelom službene obrazovne politike, no vrijedni su za usporedbu s obzirom na sve veći značaj informacijske pismenosti u obrazovanju koje je pod sve većim utjecajem digitalnih tehnologija.

Kao zaključak, značajno je napomenuti kako školski knjižničari, usprkos srodnosti s područjem informacijske pismenosti, nisu nositelji provedbe ovog dijela kurikuluma, već se predlažu za suradnju u ostvarivanju dijela odgojno-obrazovnih ishoda iz domene Informacijska i medijska pismenost.

Nakon sagledavanja najvažnijih obrazovnih dokumenata razvidno je kako informacijska pismenost zadobiva sve veći prostor u opismenjavanju u digitalnim okruženjima. Primjećuje se

³¹⁸ Isto. Str. 24.

³¹⁹ Isto. Str. 30.

³²⁰ Isto. Str. 42.

gradacija u uvođenju informacijske pismenosti počevši s onim 2006. godine do posljednjih kurikulumskih dokumenata iz 2019. godine, no problematično je to što se informacijska pismenost nije etablirala kao dio rada stručnih suradnika knjižničara. Naime, 2006. godine Nastavni plan i program za osnovnu školu izrijekom navodi informacijsku pismenost kao djelatnost suvremene školske knjižnice, dok je u aktualnim obrazovnim kurikulumima djelatnost školske knjižnice marginalizirana i svedena na navođenje u sklopu ishoda učenja i u sklopu sadržaja za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda. Primjećuje se porast važnosti koju obrazovna politika pridaje informacijskoj pismenosti u sklopu Eksperimentalnog kurikuluma nastavnog predmeta Informacijske i digitalne kompetencije, no uočljivo je i to kako je izvedbu kurikuluma preporučljivo povjeriti učiteljima informatike, što, ponovno, školske knjižničare izuzima iz izravnog poučavanja, te ih stavlja u položaj u kojem moraju ostvarivati suradnju s predmetnim učiteljima kako bi provodili sadržaje informacijskog opismenjavanja. Krićka informacijska pismenost ni teorijski ni praktično nije ušla u narativ obrazovnih dokumenata te se o njoj ne može raspravljati u legislativnom kontekstu. Stoga je i svrha ovog rada ukazati na ulazak fenomena krićke informacijske pismenosti u znanstveni diskurs te moguće otvaranje hrvatske stručne knjižničarske zajednice prema uvođenju prakse krićke informacijske pismenosti i pristupa krićkog knjižničarstva.

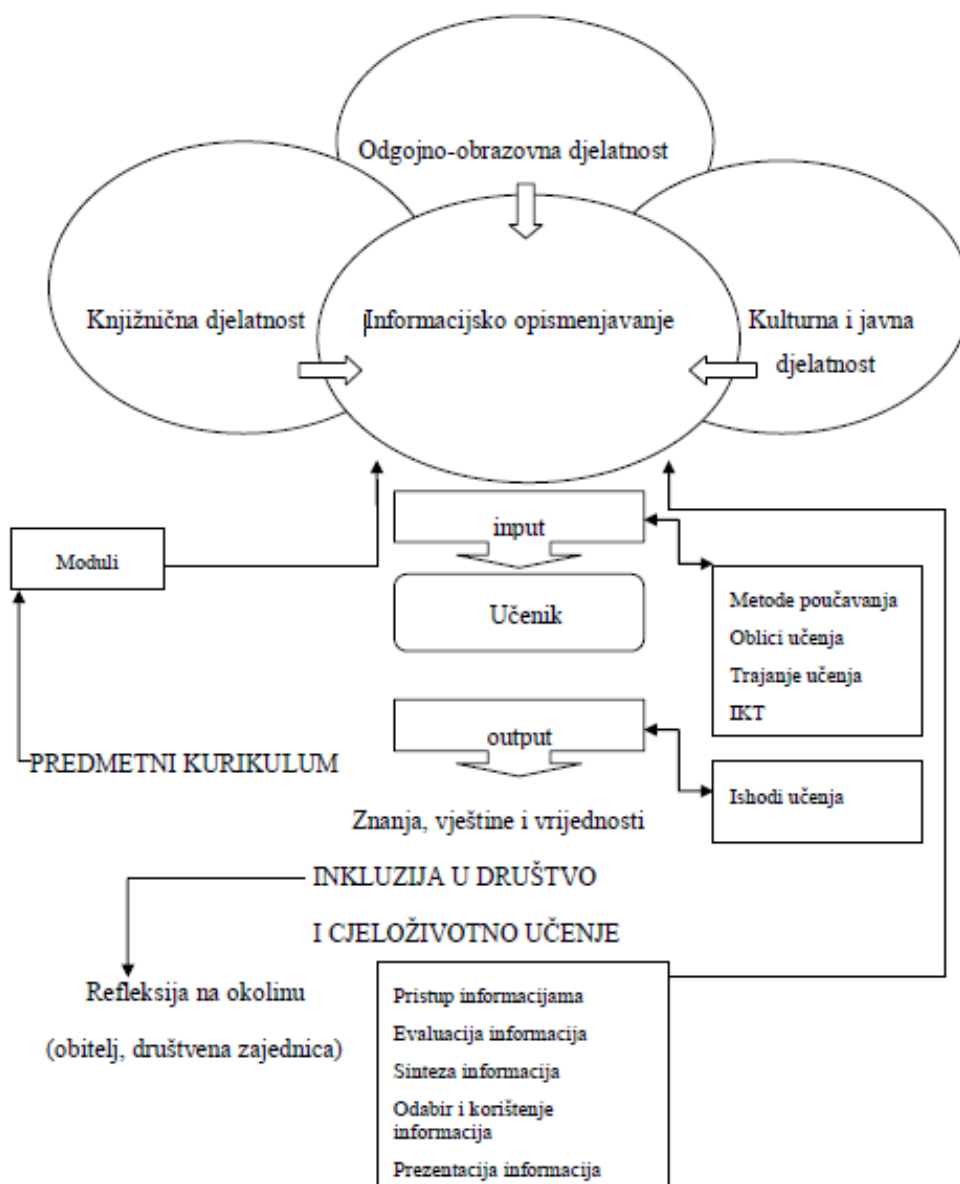
6. PRIJEDLOZI MODELA INFORMACIJSKE PISMENOSTI

Osim modela koji su već prihvaćeni u znanstvenom okruženju i funkcioniraju kao teorijski okvir za izradu standarda kao djelatne dimenzije za provedbu informacijske pismenosti, postoje modeli i prijedlozi kurikuluma koji su proizašli iz istraživanja u sklopu doktorskih disertacija, međunarodnih organizacija i strukovnih udruženja na nacionalnoj razini, a odnose se isključivo na rad u obrazovnom okruženju.

6.1. Model uvođenja informacijskog opismenjavanja kroz knjižnični kurikulum u osnovnim školama

Milički, unutar sadržaja knjižnično-informacijskog područja unutar Nastavnog plana i programa iz 2006. godine, predlaže provedbu programa informacijskog opismenjavanja putem modela koji daje mogućnost integriranja informacijske pismenosti i to suradnjom i timskim radom s učiteljima koji su provoditelji predmetnih kurikuluma, dok je školski knjižničar nositelj provedbe sadržaja informacijskog opismenjavanja. Učitelj odabire sadržaj i cjeline, a knjižničar odabirom metoda, izvora, oblika i trajanja učenja stvara input na učenika koji rezultira skupom znanja, vještina i oblikovanja sustava vrijednosti³²¹.

³²¹ Milički, J. Isto. Str. 225.



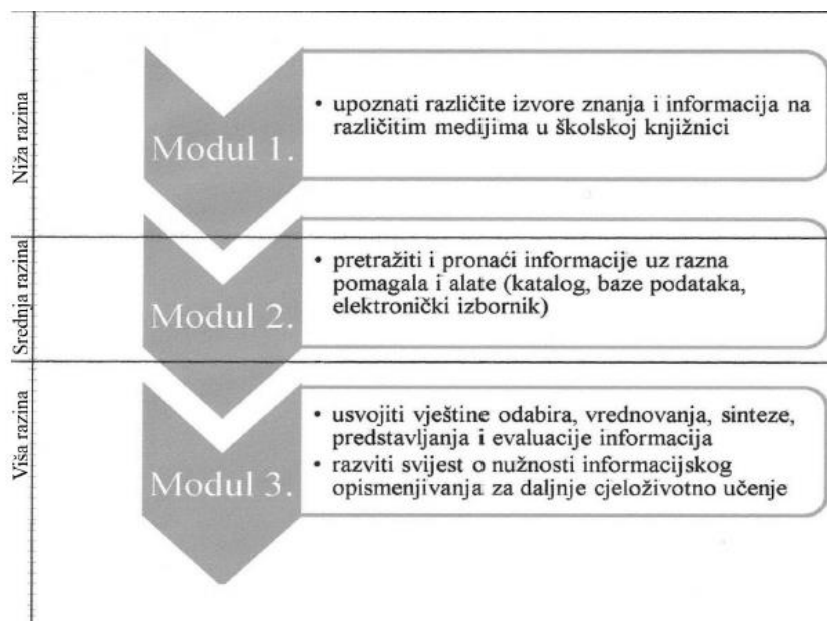
Slika 3. Model uvođenja informacijskog opismenjavanja kroz knjižnični kurikulum u osnovnim školama prema Milički³²²

Autorica predlaže i modularni pristup što znači da se „informacijska pismenost može provesti samostalno uz kontekst koji odabere sam knjižničar, ali isto tako i uz bilo koji nastavni sadržaj koji knjižničar dogovori u suradnji s jednim ili više učitelja.“³²³ Moduli ne moraju pratiti razrede, nego se određuju ovisno o zadanim ciljevima i zadaćama informacijskog opismenjavanja. Mogu uključivati nastavne sadržaje koji se mogu ostvarivati na više dostupnih načina: može ih provoditi sam knjižničar u knjižnici, zatim u korelaciji više predmeta, timskim

³²² Milički, J. Isto. Str. 226.

³²³ Milički, J. Isto. Str. 225, 226.

radom knjižničara i ostalih učitelja i nastavnika i mogu ih provoditi sami učitelji i nastavnici uz pomoć planiranja s knjižničarem³²⁴.



Slika 4. Prijedlog provedbe programa informacijskog opismenjavanja putem modula od niže razine, preko srednje do više razine postavljenih ciljeva poučavanja medijske i informacijske pismenosti³²⁵

Razvidno je kako je Miličkin model tehnikaliziran jer se temelji na principu pristupa, evaluacije, sinteze, odabira i korištenja informacija te njihove prezentacije i ne sadrži širu perspektivu promatranja informacija i znanja u kontekstu. Namjera je ove doktorske disertacije nadopuniti ovakve i slične modele s adekvatnom društvenom nadogradnjom pojma informacijske pismenosti i njegove primjene.

³²⁴ Milički, J. Isto. Str. 228.

³²⁵ Isto.

6.2. Kurikulum informacijske pismenosti

Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes i Ann K. Caspari³²⁶ osmislile su kurikulum za razvoj informacijske pismenosti vođenim istraživačkim učenjem. Vođeno istraživačko učenje pristup je učenju koji potiče propitivanje, proučavanje, pretraživanje i dubinsko ispitivanje, pristup koji učenicima omogućuje naučiti kako učiti u informacijski okolinama koje se neprestano mijenjaju. Naglasak je, stoga, ovog načina poučavanja na postavljanju pitanja i osmišljavanju istraživačkih tema, no i na uspostavljanju korelacija između kurikulumskih tema i stvarnih životnih situacija. Kroz ovakav okvir za učitelje, knjižničare i druge stručnjake koji rade kao tim za učenje kako bi osmislili i vodili učenje istraživanjem, učenike se vodi do dubinskog osobnog učenja³²⁷.

Kurikulum informacijske pismenosti prema autoricama Kuhlthau, Maniotes i Caspari sastoji se od koncepata informacijske pismenosti u vođenom istraživačkom učenju, pristupa poučavanju informacijskim vještinama koji upoznaje učenike s idejama i strategijama koje su transverzalne te primjenjive u kontekstima koje se koristi u cjeloživotnom učenju i izvorima informacija koji se neprestano nadograđuju i osuvremenjuju tehnološkim napretkom. Kurikulum se može integrirati u svaki kurikulum, neovisno o uzrastu kako bi se učenike pripremilo za svijet promjenjivih informacijskih tehnologija i sve brojnijih informacijskih izvora.

Tri središnja koncepta oko kojih su okupljeni ishodi poučavanja informacijske pismenosti su:

1. Organizirane informacije omogućuju pristup činjenicama, idejama i višestrukim perspektivama
2. Korisne informacije potiču znatiželju, refleksiju i prosvijećenost
3. Promišljeno tumačenje informacija s vremenom pridonosi dubinskom učenju.

U nastavku se donose središnji koncepti i ishodi učenja koji proizlaze iz njih.

³²⁶ Kuhlthau, C. C.; Maniotes, L. K.; Caspari, A. K. Vođeno istraživačko učenje. Zagreb: Školska knjiga, 2015., str. 98.

³²⁷ Isto.

Tablica 5. Središnji koncept 1. kurikulumu informacijske pismenosti³²⁹

Koncepti informacijske pismenosti u vođenom istraživačkom učenju	
Središnji koncept 1.	Organizirane informacije omogućuju pristup činjenicama, idejama i višestrukim perspektivama.
	1.1. Moguće je organizirati ili povezati širok raspon izvora.
	1.2. Knjižnica je zbirka izvora organiziranih prema klasifikacijskom sustavu, a internet je skup elektroničkih resursa što se mogu povezati obilježjima koja ne odgovaraju nužno njihovom sadržaju.
	A. Poznavanje naslova ili autora knjige izravan je način za pronalaženje izvora.
	B. Ključne su riječi, pojmovi i fraze za koje smatrate da najbolje predstavljaju temu.
	C. Predmetne odrednice dosljedni su pojmovi i fraze koje stručnjaci dodjeljuju izvorima.
	1.3. Strategije pretraživanja načini su za probijanje puta kroz informacije tijekom istraživačkog putovanja.
	A. Raznovrsne strategije pretraživanja omogućuju pronalazak raznovrsnih informacijskih izvora.
	B. Različite vrste pretraživanja imaju različite svrhe te su primjerene za različite faze istraživačkog procesa.
	C. Upravljanje istraživanjem kako bi se pratili izvori zahtijeva sustavan pristup.

Tablica 6. Središnji koncept 2. kurikulumu informacijske pismenosti³³¹

Koncepti informacijske pismenosti u vođenom istraživačkom učenju	
Središnji koncept 2.	Korisne informacije potiču znatiželju, refleksiju i prosvijećenost.
	2.1. Svrha vrednovanja informacijskih izvora jest odabrati najkvalitetnije i najkorisnije izvore za ostvarenje zadatka.
	A. Odabiranje informacija u različitim vrstama građe potiče raznovrsnost u razmišljanju i učenju.
	B. Struktura izvora nudi smjernice za vrednovanje korisnosti informacije.
	2.2. Izvori imaju specifična obilježja koja će vam pomoći vrednovati kvalitetu i korisnost informacije.

Tablica 7. Središnji koncept 3. kurikulumu informacijske pismenosti³³³

Koncepti informacijske pismenosti u vođenom istraživačkom učenju	
Središnji koncept 3.	Promišljeno tumačenje informacija s vremenom pridonosi dubinskom učenju.
	3.1. Istraživanje je proces učenja i izgradnje razumijevanja.
	A. Proces učenja iz brojnih informacijskih izvora zbiva se u nizu faza.

³²⁹ Isto. Str. 99.

³³¹ Isto. Str. 100.

³³³ Isto. Str. 100, 101.

	B. Formuliranje fokusiranog pitanja prekretnica je u istraživačkom procesu.
	C. Upravljanje istraživanjem kako bi se pratile informacije i ideje zahtijeva sustavan pristup.
	D. Donošenje odluke o tome koji je sadržaj najvažniji u informacijskom izvoru ključno je za dubinsko učenje.
	E. Donošenje odluke o tome koliko je informacija dovoljno za konkretan projekt ključna je istraživačka zadaća.
	F. Dubinsko učenje zahtijeva tumačenje činjenica, stvaranje poveznica i organiziranje ideja.
	G. Dijeljenje naučenog zahtijeva etične, promišljene i produktivne prakse.

Iako ovaj kurikulum informacijske pismenosti stavlja naglasak na vođeno istraživačko učenje, u njegovim se središnjim konceptima prepoznaje naznaka šire svijesti o informacijama i to u dijelu kako „Organizirane informacije omogućuju pristup činjenicama, idejama i višestrukim perspektivama.“ Višestruke perspektive impliciraju formiranje različitih gledišta na predmet informacijskog pretraživanja što zahtijeva određenu mjeru kritičkog pogleda na izvore informacija i njihovu evaluaciju u procesu obrade informacija.

6.3. Program knjižnične, informacijske i medijske pismenosti i poticanja čitanja (KIMP)

Važan je i prijedlog programa knjižnične, informacijske i medijske pismenosti i poticanja čitanja (KIMP) koji razvija skupina školskih knjižničarki (Ivana Perić, Danijela Riger-Knez, Tanja Telesmanić, Mišela Nežić, Hajdi Škarica) i koji je prvi put objavljen na državnom skupu školskih knjižničara pod nazivom Proljetna škola školskih knjižničara 2017. godine³³⁴. Ovim se programom razvijaju kompetencije u četirima ključnim područjima – knjižničnoj, informacijskoj i medijskoj pismenosti te poticanju čitanja i namijenjen je za osnovne i srednje škole. Cilj programa je tijekom obrazovanja informacijski opismeniti učenike, poučiti ih samostalnosti u učenju kako bi bili spremni za nastavak školovanja te ih na taj način pripremiti za cjeloživotno učenje. Isto tako, važno je u učenicima razviti čitateljske sposobnosti, strategije i navike. Program slijedi pet odgojno-obrazovnih ciklusa jer prati

³³⁴ Proljetna škola školskih knjižničara je državni stručni skup stručnih suradnika knjižničara Republike Hrvatske u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje.

strukturu predmetnih kurikuluma i kurikulume međupredmetnih tema iz 2019. godine³³⁵. Analizom se utvrđuje kako program donosi ciljeve, sadržaje i ishode učenja koji se odnose na informacijsku pismenost i kritičko mišljenje kroz kritičku procjenu izvora informacija i rezultata istraživanja.

Tablica 8. Primjer ciljeva, sadržaja i odgojno-obrazovnih ishoda KIMP-a u 4. ciklusu (1. i 2. razred srednje škole)³³⁶

prepoznati informacijsku potrebu, promišljati o vrstama informacija na internetu, provoditi samostalno pretraživanje, odabirati informacije i kritički ih vrednovati	Internet Informacija Strategije pretraživanja Kriteriji vrednovanja informacija	• koristi Internet kao izvor informacija • organizira, analizira, interpretira i vrednuje informacije s interneta • samostalno kritički procjenjuje izvore informacija i rezultate pretraživanja • razvija vještinu odabira kvalitetnih informacija prema kriterijima vrednovanja • prepoznaje relevantne mrežne stranice
--	--	---

Ono što bi moglo biti na tragu kritičke informacijske pismenosti – utjecaj izvora informacija, primjerice medija, oblikovanje doživljaja stvarnosti i identiteta – javlja se u 5. ciklusu (3 i 4. razreda srednje škole).

Tablica 9. Primjer ciljeva, sadržaja i odgojno-obrazovnih ishoda KIMP-a u 5. ciklusu (3. i 4. razred srednje škole)³³⁸

kritički procjenjivati utjecaj medijskih tekstova na doživljaj stvarnosti i oblikovanje svjetonazora primatelja	Tiskani i elektronički mediji	• kritički procjenjuje različita djelovanja u javnim, komercijalnim i neprofitnim medijima na oblikovanje vlastitog doživljaja stvarnosti i identiteta
razvijati spoznaju o potrebi zaštite od štetnih medijskih utjecaja, prepoznavati primjere kršenja ljudskih prava u	Zaštita ljudskih prava u medijima	• kritički procjenjuje različita djelovanja u javnim, komercijalnim i neprofitnim medijima na

³³⁵ Perić, I.; D. Riger-Knez; T. Telesmanić; M. Nežić; H. Škarica. Ususret kurikulumu školske knjižnice. // Odrasli reformskih promjena u školskoj knjižnici : zbornik radova : Na mreži, 24-26. ožujka 2021. / [urednica Adela Granić]. Str. 41-60.

³³⁶ Isto. Str. 54, 55.

³³⁸ Isto. Str. 56, 57.

medijskim tekstovima i reklamnim porukama		oblikovanje vlastitog doživljaja stvarnosti i identiteta
---	--	--

Autorice navode kako se okvir za program temelji na konstruktivističkom pristupu poučavanja koji u središte procesa poučavanja stavljaju učenika koji kroz aktivno istraživanje i interakciju s informacijama sudjeluje u stvaranju novog znanja. U prethodno navedenom primjeru u tablici primjećuje se tendencija povezivanja informacija s utjecajem na percepciju stvarnosti i oblikovanje identiteta, no i dalje se ne promatra šira društveno-političko-ekonomska i ideološka slika u kojoj je naš doživljaj stvarnosti i identitet uvjetovan djelovanjem navedenih struktura.

Usprkos tomu, ovaj je prijedlog programa knjižnične, informacijske i medijske pismenosti i poticanja čitanja najbliže onom što je kritička informacijska pismenost jer u sebi sadrži i elemente kritičkog mišljenja kroz kritičku procjenu izvora informacija i rezultata istraživanja.

Svi ovi prijedlozi modela, kurikuluma i programa značajan su doprinos evoluciji prakse informacijske pismenosti, korak dalje u širenju informacijske pismenosti u njenu refleksivniju inačicu.

6.4. Knjižnično-informacijski i medijski odgoj i obrazovanje (KIMOO)

Nadalje, nastave planove za srednju školu detaljno su razradile autorice Ruža Jozić i Alta Pavin Banović u knjizi *Od knjige do oblaka*³³⁹. One su na tragu Kovačević i Lovrinčević³⁴⁰ koje školsku knjižnicu promatraju kao informacijsko, medijsko, komunikacijsko i kulturno središte škole, knjižnično-informacijski i medijski odgoj i obrazovanje (KIMOO) razradile kao važni dio odgojno-obrazovnog rada srednjoškolskog knjižničara. Sadržaji se knjižnično-informacijskog i medijskog odgoja i obrazovanja planiraju, prilagođavaju i prenose tijekom neposrednog rada s učenicima, a autorice donose primjere nastavnih priprema predloženih nastavnih jedinica od 1. do 4. razreda srednje škole, kao što se vidi u tablici:

³³⁹ Jozić, R.; A. Pavin Banović. *Od knjige do oblaka*. Zagreb: Alfa d.d., 2019.

³⁴⁰ Kovačević, D.; J. Lovrinčević. *Školski knjižničar*. Zagreb: Zavod za informacijske studije, 2012. Str. 25.

Tablica 10. Nastavne jedinice u sklopu KIMOO-a³⁴¹

Razred održavanja	Nastavna jedinica	Vrijeme
Prvi	Upoznavanje učenika s radom školske knjižnice	rujan
	Referentna zbirka	studen
	Mediji i učenje	siječanj
	Plakati u nastavi	ožujak
Drugi	Knjižnični katalog, online katalog	rujan
	Časopisi i e-časopisi	listopad
	Samostalna obrada teme, referat	veljača
	Prezentacija (PowerPoint, Prezi)	travanj
Treći	Društvene mreže / Sigurnost na internetu	listopad
	Poster	prosinac
	Elektronički referentni izvori	veljača
	Bonton na internetu	ožujak
Četvrti	Autor i autorsko pravo	studen
	Citiranje literature	prosinac
	Izrada završnoga rada	siječanj
	Zamolba za posao i životopis	travanj

Vrijednost ovog doprinosa sastoji se u konkretnom predlaganju nastavnih jedinica za obradu u sklopu knjižnično-informacijskog i medijskog odgoja i obrazovanja te njihove razrade u pisanu pripremu nastavnog sata KIMOO-au školskoj knjižnici, doprinos koji je jedinstven u literaturi o školskom knjižničarstvu, posebice u onom za srednjoškolske knjižnice.

6.5. UNESCO-v kurikulum informacijske i medijske pismenosti za učitelje

UNESCO-v kurikulum informacijske i medijske pismenosti za učitelje polazi od premise kako medijska i informacijska pismenost predstavljaju:

³⁴¹ Jozić, R.; A. Pavin Banović. Nav. dj., str. 30.

- a) osnovna znanja o funkciji medija, knjižnica, arhiva i ostalih pružatelja informacija u demokratskim društvima
- b) uvjete u kojima mediji i pružatelji informacija mogu učinkovito provoditi svoje funkcije
- c) evaluaciju izvođenja navedenih funkcija procjenom sadržaja i usluga koje nude.

Kompetencije stečene medijskom i informacijskom pismenošću osposobljavaju građane vještinama kritičkog mišljenja omogućavajući im potražnju visoko kvalitetnih medijskih usluga i usluga drugih pružatelja informacija³⁴².

UNESCO-v kurikulum informacijske i medijske pismenosti za učitelje obuhvaća dva različita područja, medijsku pismenost i informacijsku pismenost pod jednim zajedničkim pojmom – medijske i informacijske pismenosti, definirajući ishode kako je navedeno na slici:

Figure 1: Key Outcomes/Elements of Media and Information Literacy

Information Literacy

Define and articulate information needs	Locate and access information	Assess information	Organize information	Make ethical use of information	Communicate information	Use ICT skills for information processing
---	-------------------------------	--------------------	----------------------	---------------------------------	-------------------------	---

Media Literacy²

Understand the role and functions of media in democratic societies	Understand the conditions under which media can fulfil their functions	Critically evaluate media content in the light of media functions	Engage with media for self-expression and democratic participation	Review skills (including ICTs) needed to produce user-generated content
--	--	---	--	---

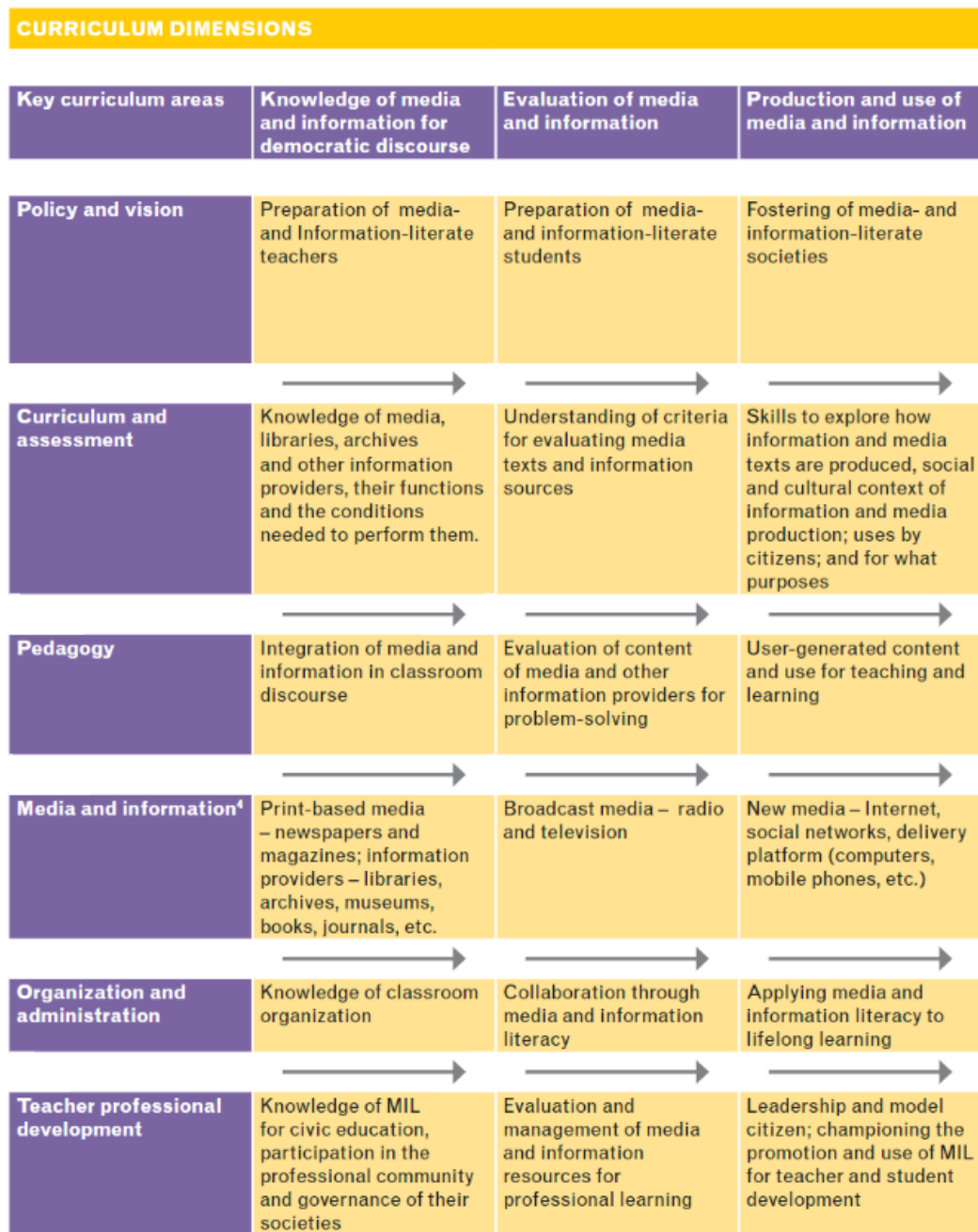
Slika 5. Ključni ishodi/elementi medijske i informacijske pismenosti³⁴³

Vidljivo je kako i informacijska i medijska pismenost sadrže komponentu procjene informacije i sadržaja - *assess information* i *critically evaluate media content in the light of media functions* – s tim da informacijska pismenost naglašava procjenu informacije i njeno etičko korištenje, dok medijska pismenost stavlja naglasak na razumijevanje funkcije medija i procjenu tih funkcija te aktivno korištenje medija. Nigdje se ne spominje šira društveno-političko-ekonomska i ideološka perspektiva nastanka informacija i znanja, no razlažu se određene

³⁴² Wilson, C.; A. Grizzle; R. Tuazon; K. Akyempong; C. K. Cheung. Media and information literacy curriculum for teachers. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011. Str. 16.

³⁴³ Isto. Str. 18.

dimenzije kurikuluma (vidjeti donju sliku) pa se tako razlaže i dimenzija evaluacija medija i informacija.



Slika 6. Dimenzije UNESCO-vog kurikuluma informacijske i medijske pismenosti s ključnim kurikulumskim područjima³⁴⁵

Svi opisani modeli tiču se informacijske pismenosti i donose prijedloge kako djelatnost informacijske pismenosti implementirati u praktičnom radu kroz standarde koji opisuju

³⁴⁵ Isto. Str. 23.

očekivana učenička dostignuća. Najvažniji metamodeli, prema Špiranec i Banek Zorica³⁴⁶, poput modela pretraživanja C. C. Kuhlthau, modela prikupljanja bobica M. Bates i relacijskog modela C. Bruce orijentirani su na informacijsko ponašanje. Stoga i modeli koji iz njih proistječu također teorijski opisuju ponašanja u informacijskim okolinama, izuzimajući društveni, ekonomski i politički kontekst.

Teoretičari koji su razrađivali kritičku informacijsku pismenost kroz paradigmu kritičke pedagogije nisu postavljali modele, dapače, metodologiju za provođenje poput dijaloske metode, metode postavljanja problema, stavljanje učenika i studenta u središte obrazovnog procesa preuzeli su od kritičkih pedagoga poput Freiea. Njihovo polemiziranje oko teorije i prakse kritičke informacijske pismenosti u ovom trenutku ne uključuje daljnja teorijska razmatranja, već se bavi ispitivanjem same metodologije provedbe i rezultata koji se pritom postižu. Stoga će se dalje u ovom radu, u nedostatku postojećeg modela, ponuditi prijedlog okvira za provedbu kritičke informacijske pismenosti u sustavu osnovnog i srednjeg obrazovanja Republike Hrvatske. Okvir će proizići iz rezultata ispitivanja provedbe kritičke informacijske pismenosti u sustavu obrazovanja Republike Hrvatske i temeljit će se na znanstveno-istraživačkim aktivnostima s ciljem utvrđivanja poznavanja i primjene kritičke informacijske pismenosti u hrvatskim školskim knjižnicama.

Pregled informacijske pismenosti u obrazovanju ukazuje na svojevrsnu slabu zastupljenost i razrađenost informacijske pismenosti u odgojno-obrazovnim dokumentima koji utječu na rad osnovnoškolskih i srednjoškolskih knjižnica. Iako je informacijska pismenost u hrvatskoj znanstvenoj produkciji etabliran pojam, prisutna je u stručnom usavršavanju školskih knjižničara, dijelom je značajnog zakonskog akta koji uređuje rad školskih knjižničara – u recentnim obrazovnim dokumentima ne vidi se detaljno razrađeno provođenje informacijske pismenosti od strane školskih knjižničara. Informacijska pismenost je navedena, pogotovo u odnosu na predmetni kurikulum Informatike i međupredmetne teme Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije i Učiti kako učiti, no školskim knjižničarima ostaje razraditi provedbu odgojno-obrazovnih ishoda i odabir suradnje u nastavnom procesu.

Kako bi se ustanovilo kako se školski knjižničari nose s ovim izazovima struke, u narednim poglavljima predstaviti će se istraživanja koja odgovaraju na postavljene ciljeve i prihvaćaju ili opovrgavaju hipoteze postavljene ovom doktorskom disertacijom.

³⁴⁶ Špiranec, S.; M. Banek Zorica. Nav. dj., str. 50-54.

7. PREGLED LITERATURE I DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Informacijska pismenost kao etabliran pojam obuhvaća korpus teorijske literature koja utvrđuje njegovo mjesto u knjižničarstvu. Kako bi se utvrdila primjenjivost pojma u praksi, provela su se istraživanja informacijske pismenosti koja čine ishodište za provođenje istraživanja koje je središnji dio ove doktorske disertacije. U nastavku dat će se pregled tih relevantnijih istraživanja informacijske i kritičke informacijske pismenosti kako bi se dobilo polazište za provjeru razine uključenosti pojma kritičke informacijske pismenosti u obrazovni sustav Republike Hrvatske. Određeni korpus literature čine i radovi koji ispituju informacijsku pismenost na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini obrazovnog sustava.

7.1. Bibliometrijsko istraživanje

Kako bi se utvrdila relevantnost pojma kritičke informacijske pismenosti i postigao istraživački kredibilitet u obradi teme ove doktorske disertacije, najprije se pristupilo bibliometrijskom istraživanju ključnog pojma istraživanja.

Instrument koji se koristio za potrebe preliminarnog bibliometrijskog istraživanja je pretraživač unutar citatnih baza Web of Science Core Collection (dalje u tekstu: WoSCC) i Scopus, te pretraživač znanstvene literature Google Scholar zajedno s programom Publish or Perish koji pretražuje, prikuplja i analizira citiranost radova po određenim citatnim bazama. Pretraživanje se za tražilicu znanstvene literature Google Scholar provelo u programu Publish or Perish koji ima ograničenje za pretraživanje u Google Scholaru na 1000 zapisa, dok se zapise u Scopusu i WoSCC-u analiziralo kroz citatne preglede u samim bazama podataka.

Uzorak istraživanja u dijelu bibliometrijskog istraživanja reprezentativan je jer su se pretražili svi podatci koji se mogu pretražiti po ključnoj riječi i riječima u naslovu unutar navedenih baza podataka i pretraživača. Postupak istraživanja slijedio je vremenski tijek počevši s pretraživanjem 2022. godine, no da bi si se utvrdilo moguće povećanje u produkciji radova s ključnim pojmom, istraživanje se provelo i 2023. godine.

Istraživanje se provelo na dva načina, po ključnoj riječi i po riječima iz naslova. Najprije se donose rezultati pretraživanja pojma critical information literacy u ključnim riječima indeksiranih zapisa u bazama i pretraživaču. Rezultati su prikazani za 2022. godinu kada se

provelo preliminarno istraživanje prije početka provedbe samog anketnog upitnika i za 2023. nakon što se provelo istraživanje i obradili rezultati. Izmjerio se broj publikacija koje su pojam kritičke informacijske pismenosti sadržavale u naslovu i ključnim riječima, sveukupni broj citiranja tih publikacija, zajedno s h-indeksom. H-indeks uvrštava se kao bitan scientometrijski indikator koji određuje prepoznatljivost i konzistentnost određenog znanstvenika, odnosno časopisa unutar određenog područja³⁴⁷. Rezultati pokazuju kako se h-indeks kreće između 5 i 12, što se podudara s istraživanjima Cronin i Meho³⁴⁸ koji su u istraživanju provedenom između 1999. i 2005. godine utvrdili kako je srednja vrijednost h-indeksa za informacijske znanosti iznosila 11. Oppenheim³⁴⁹ je pak analizirao britanske znanstvenike iz područja knjižničnih i informacijskih znanosti u razdoblju od 1992. do 2005. godine na uzorku tadašnjeg Web of Sciencea i dobio srednju vrijednost h-indeksa 7.

Tablica 11. Rezultati pretraživanja pojma kritička informacijska pismenost po ključnim riječima (2022. godina)

PRETRAŽIVANJE PO KLJUČNIM RIJEČIMA (2022. godina)			
BAZA PODATAKA	BROJ PUBLIKACIJA	BROJ CITIRANJA	H-INDEKS
WOSCC	38	114 (uključujući i samocitiranje)	5
SCOPUS	42	162 (uključujući i samocitiranje)	6
GOOGLE SCHOLAR	980	16752	60

Izvor: autor, 2023. godina

³⁴⁷ Jokić, M. H-indeks kao novi scientometrijski indikator. // Biochemia Medica 19, 1(2009). Str. 6. [citirano: 2024-06-19]. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/32249>.

³⁴⁸ Cronin, B.; L. I. Meho. Using the h-index to rank influential information scientistss: Brief Communication. // Journal of the American Society for Information Science and Technology 57, 9(2006). Str. 1275-1278. [citirano: 2024-06-19]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/227512514_Using_the_h-index_to_rank_influential_information_scientistss_Brief_Communication.

³⁴⁹ Oppenheim, C. Using the h-index to rank influential British researchers in information science and librarianship. // Journal of the American Society for Information Science and Technology 58, 2(2007). Str. 297-301. [citirano: 2024-06-19]. Dostupno na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/asi.20460>.

Tablica 12. Rezultati pretraživanja pojma kritička informacijska pismenost po ključnim riječima (2023. godina)

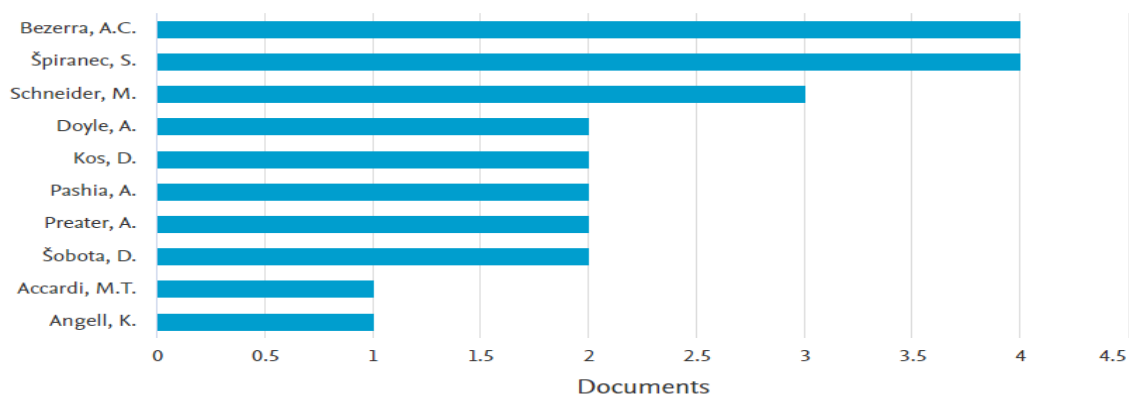
PRETRAŽIVANJE PO KLJUČNIM RIJEČIMA (2023. godina)			
BAZA PODATAKA	BROJ PUBLIKACIJA	BROJ CITIRANJA	H-INDEKS
WOSCC	39	122 (uključujući i samocitiranje)	5
SCOPUS	52	184 (uključujući i samocitiranje)	6
GOOGLE SCHOLAR	980	19006	65

Izvor: autor, 2023. godina

Iz rezultata je vidljivo kako postoji znatan interes za područje istraživanja s određenim brojem objavljenih radova u publikacijama s velikim utjecanjem (koje su indeksirane u WoSCC-u i Scopusu). Zanimljivo je i to kako je analiza radova u bazi Scopus po kriteriju pretraživanja po ključnim riječima pokazala kako najveći broj radova iz jedne institucije dolazi upravo sa Sveučilišta u Zagrebu autora Sonje Špiranec i Denisa Kosa (Slika 7.) što ukazuje na izražen interes hrvatske znanstvene zajednice za ovu temu.

Documents by author

Compare the document counts for up to 15 authors.



Slika 7. Radovi citirani u bazi Scopus pretraženi prema ključnoj riječi i razvrstani prema matičnoj ustanovi. Izvor: citatna baza Scopus, 2023. godina

Kako bi se dobio jasniji uvid u najutjecajnije radove i autore, uspoređeno je prvih 20 radova iz baza Scopus i WoSCC, te se došlo do zaključka kako je ukupno 13 radova pronađeno u obje baze podataka. Ako se uspoređi i Google Scholar, samo su tri članka prisutna u prvih 20 naslova svih triju baza podataka:

1. Bauder, J.; Rod, C. Crossing thresholds: Critical information literacy pedagogy and the ACRL framework;
2. Torrell, M. R.: That Was Then, This Is Wow: A Case for Critical Information Literacy Across the Curriculum;
3. Rapchak, M.: Introducing Critical Librarianship to Information Professionals: Using Critical Pedagogy and Critical Information Literacy in an LIS Graduate Course.

Kako je navedeno, baze Scopus i WSCC podudaraju se u 13 radova od kojih su najcitiraniji:

1. Angel, K.; Tewell, E. Teaching and Un-Teaching Source Evaluation: Questioning Authority in Information Literacy Instruction s 44 (Scopus), odnosno 40 (WoSCC) citiranja;
2. Bauder, J.; Rod, C. Crossing thresholds : Critical information literacy pedagogy and the ACRL framework s 19 (Scopus), odnosno 17 (WoSCC) citiranja;
3. Stonebraker, I; Maxwell, C; (...); Jerit, J. Realizing critical business information literacy: Opportunities, definitions, and best practices s 15 (Scopus), odnosno 15 (WoSCC) citiranja.

Iako je, kako je vidljivo iz Tablica 11. i 12., objavljeno podosta radova (posebice na to upućuju podatci dobiveni pretraživanjem Google Scholar), razvidno je kako je polje istraživanja heterogeno, samo je nekoliko podudarnih radova koji se pojavljuju u prvih 20 radova u sva tri područja istraživanja. Ako se povuče paralela s istraživanjem García-Quismondoa, Parra-Valeroa i Martínez-Cardama³⁵⁰ unutar europskog Educability projekta, uviđa se kako se jedino Tewell pojavljuje u istraživanju u sklopu ove doktorske disertacije i onom García-Quismondoa, Parra-Valeroa i Martínez-Cardama, no s različitim radovima, što daje na značaju ovom autoru

³⁵⁰ García-Quismondo, M. Á. M.; P. Parra-Valero; S. Martínez-Cardama. A look at critical information literacy from Europe's educability project // *The Journal of Academic Librarianship* 50, 5 (2024). [citirano 2025-05-03]. Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133324000788>.

Radi se o Educability project: Building the Capacity of Educators & Librarians in Information Literacy, projektu financiranom od Europske unije i provedenom od 2020. do 2023. godine na četiri europska sveučilišta s namjerom obrađivanja suvremenih društvenih i tehnoloških izazova koji se javljaju tijekom provedbe informacijske pismenosti. Kroz projekt se istražuju trenutačne dimenzije kritičke informacijske pismenosti naglašavajući njenu ulogu u promicanju jednakosti, sprečavanju dezinformacije i usvajanju kritičkog mišljenja u promjenjivim digitalnim okruženjima. Uzorak istraživanja bilo je 100 radova koji su imali veze s kritičkom informacijskom pismenosti.

kao autoritetu na području kritičke informacijske pismenosti, autoru čije je istraživanje služilo kao polazište za provođenje anketnog upitnika i intervjua u ovoj doktorskoj disertaciji. Objavljeni radovi uglavnom su objavljeni u časopisima koji su kategorizirani pod društvenim (Scopus) i informacijskim i komunikacijskim znanostima (WoSCC). Tako se u nastavku donosi kategorizacija radova prema prvih pet znanstvenih područja.

Tablica 13. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi Scopus (2022. godina) - prema znanstvenom području

SCOPUS (2022. godina)	
ZNANSTVENO PODRUČJE	
DRUŠTVENE ZNANOSTI	38
RAČUNALNE ZNANOSTI	7
UMJETNOST I HUMANISTIKA	1
MATEMATIKA	3
BIZNIS, MENADŽMENT I RAČUNOVODSTVO	1
UKUPNO:	50

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 14. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi Scopus (2023. godina) - prema znanstvenom području

SCOPUS (2023. godina)	
ZNANSTVENO PODRUČJE	
DRUŠTVENE ZNANOSTI	48
RAČUNALNE ZNANOSTI	8
UMJETNOST I HUMANISTIKA	1
MATEMATIKA	3
BIZNIS, MENADŽMENT I RAČUNOVODSTVO	2
UKUPNO:	62

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 15. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi WoSCC (2022. godina)
- prema znanstvenom području

WOSCC (2022. godina)	
ZNANSTVENO PODRUČJE	
INFORMACIJSKE I KOMUNIKACIJSKE ZNANOSTI	29
EDUKACIJSKA ISTRAŽIVANJA	5
ETIKA	3
KRIMINOLOGIJA	2
RAČUNALNE ZNANOSTI I INFORMACIJSKI SUSTAVI	1
UKUPNO:	40

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 16. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi WoSCC (2023. godina)
- prema znanstvenom području

WOSCC (2023. godina)	
ZNANSTVENO PODRUČJE	
INFORMACIJSKE I KOMUNIKACIJSKE ZNANOSTI	30
EDUKACIJSKA ISTRAŽIVANJA	5
ETIKA	3
KRIMINOLOGIJA	2
RAČUNALNE ZNANOSTI I INFORMACIJSKI SUSTAVI	1
UKUPNO:	41

Izvor: autor, 2023. godina

Radovi su podijeljeni i prema kategorijama radova

Tablica 17. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi Scopus (2022. godina) - prema kategoriji radova

SCOPUS (2022. godina)	
KATEGORIJE RADOVA	
ČLANCI	32
UVODNICI	2
PREGLEDNI ČLANCI	3
IZLAGANJE S KONFERENCIJE	3
POGLAVLJE IZ KNJIGE	2

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 18. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi Scopus (2023. godina) - prema kategoriji radova

SCOPUS (2023. godina)	
KATEGORIJE RADOVA	
ČLANCI	42
UVODNICI	2
PREGLEDNI ČLANCI	3
IZLAGANJE S KONFERENCIJE	3
POGLAVLJE IZ KNJIGE	2

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 19. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi WoSCC (2022. godina) – prema kategoriji radova

WOSCC (2022. godina)	
KATEGORIJE RADOVA	
ČLANCI	27
UVODNICI	1
PREGLEDNI ČLANCI	3
IZLAGANJE S KONFERENCIJE	2
POGLAVLJE IZ KNJIGE	4
PREGLED KNJIGE	1

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 20. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi WoSCC (2023. godina)
- prema kategoriji radova

WOSCC (2023. godina)	
KATEGORIJE RADOVA	
ČLANCI	32
UVODNICI	1
PREGLEDNI ČLANCI	3
IZLAGANJE S KONFERENCIJE	2
POGLAVLJE IZ KNJIGE	4
PREGLED KNJIGE	1

Izvor: autor, 2023. godina

Nadalje, pretraživanje pojma *critical information literacy* provelo se i unutar naslova indeksiranih zapisa. Rezultati su sljedeći:

Tablica 21. Rezultati pretraživanja pojma unutar naslova (2022. godina)

PRETRAŽIVANJE PO RIJEČIMA U NASLOVU (2022. g.)			
BAZA PODATAKA	BROJ RADOVA	BROJ CITIRANJA	H-INDEKS
WOS	35	603 (uključujući i samocitiranje)	10
SCOPUS	44	795 (uključujući i samocitiranje)	11
GOOGLE SCHOLAR	215	3356	26

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 22. Rezultati pretraživanja pojma unutar naslova (2023. godina)

PRETRAŽIVANJE PO RIJEČIMA U NASLOVU (2023. godina)			
BAZA PODATAKA	BROJ RADOVA	BROJ CITIRANJA	H-INDEKS
WOSCC	38	659 (uključujući i samocitiranje)	10
SCOPUS	51	888 (uključujući i samocitiranje)	12
GOOGLE SCHOLAR	237	3827	29

Izvor: autor, 2023. godina

Ponovno, usporedilo se prvih 20 radova iz Scopus, WoSCC-a i Google Scholaru i ukupno je devet pronađeno u sve tri baze podataka:

1. Elmborg, J. s Critical information literacy: Implications for instructional practice najcitiraniji je rad s 274 citiranja u Scopusu, 229 u WoSCC-u i 761 u Google Scholaru;
2. Simmons, M. H. Librarians as disciplinary discourse mediators: Using genre theory to move toward critical information literacy sa 117 citiranja u Scopusu, 110 u WoSCC-u i 273 u Google Scholaru;
3. Tewell, E. A decade of critical information literacy: A review of the literature s 80 citiranja u Scopusu, 56 u WoSCC-u i 221 u Google Scholaru;
4. Swanson, T. A. A radical step: Implementing a critical information literacy model sa 60 citiranja u Scopusu, 45 u WoSCC-u i 154 u Google Scholaru;
5. Tewell, E. The practice and promise of critical information literacy: Academic librarians' involvement in critical library instruction sa 44 citiranja u Scopusu, 29 u WoSCC-u i 89 u Google Scholaru;
6. Raish, V. Employer perceptions of critical information literacy skills and digital badges s 38 citiranja u Scopusu, 30 u WoSCC-u, a u Google Scholaru 115;
7. Storksdieck, M. Critical information literacy as core skill for lifelong STEM learning in the 21st century: reflections on the desirability and feasibility for widespread science media education u Scopusu ima 26 citata, u WoSCC-u 20 i u Google Scholaru 71;

8. Bauder, J. Crossing thresholds: Critical information literacy pedagogy and the ACRL framework s 19 citata u Scopusu, 17 u WoSCC-u i 57 u Google Scholaru;

9. Hall, R. Public Praxis: A Vision for Critical Information Literacy in Public Libraries s 21 citatom u Scopusu, 15 u WoSCC-u i 55 u Google Scholaru.

Ako se rezultati kasnijeg istraživanja usporede s istraživanjem García-Quismondoa, Parra-Valeroa i Martínez-Cardama, uviđa se kako se više autora pojavljuje u jednom i drugom istraživanju. Elmborgov rad iz 2006. godine izdvaja se kao najcitiraniji, zatim javlja se Simmons, pa ponovno Tewell ali ne s istim radom. Tu je još i Swanson s radom iz 2004. godine.

Za zaključiti da je kako se u samo godinu dana promijenio korpus najcitiranijih radova, te je većina radova iz usporedbe radova iz 2023. godine svoje mjesto našla i u ovoj doktorskoj disertaciji.

Objavljeni radovi uglavnom su objavljeni u časopisima koji su kategorizirani pod društvenim (Scopus) i informacijskim i komunikacijskim znanostima (WoSCC). Podatci se navode za prvih pet kategorija:

Tablica 23. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi Scopus (2022. godina) - prema znanstvenom području

SCOPUS (2022. godina)	
ZNANSTVENO PODRUČJE	
DRUŠTVENE ZNANOSTI	41
RAČUNALNE ZNANOSTI	7
UMJETNOST I HUMANISTIKA	4
MATEMATIKA	2
BIZNIS, MENADŽMENT I RAČUNOVODSTVO	1
UKUPNO:	55

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 24. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi WoSCC (2022. godina) - prema znanstvenom području

WOSCC (2022. godina)		
ZNANSTVENO PODRUČJE		
INFORMACIJSKE	I	26
KOMUNIKACIJSKE ZNANOSTI		
EDUKACIJSKA ISTRAŽIVANJA		7
ETIKA		2
KRIMINOLOGIJA		2
KOMUNIKACIJE		1
UKUPNO:		38

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 25. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi Scopus (2023. godina) - prema znanstvenom području

SCOPUS (2023. godina)		
ZNANSTVENO PODRUČJE		
DRUŠTVENE ZNANOSTI		48
RAČUNALNE ZNANOSTI		8
UMJETNOST I HUMANISTIKA		4
MATEMATIKA		2
BIZNIS, MENADŽMENT	I	1
RAČUNOVODSTVO		
UKUPNO:		63

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 26. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi WoSCC (2023. godina) - prema znanstvenom području

WOSCC (2023. godina)		
ZNANSTVENO PODRUČJE		
INFORMACIJSKE	I	23
KOMUNIKACIJSKE ZNANOSTI		
EDUKACIJSKA ISTRAŽIVANJA		7
ETIKA		2
KRIMINOLOGIJA		2
KOMUNIKACIJE		1
UKUPNO:		35

Izvor: autor, 2023. godina

Radovi su podijeljeni i po kategorijama znanstvenih radova.

Tablica 27. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi Scopus (2022. godina) - prema kategoriji radova

SCOPUS (2022. godina)	
KATEGORIJE RADOVA	
ČLANCI	33
UVODNICI	1
PREGLEDNI ČLANCI	4
IZLAGANJE S KONFERENCIJE	4
POGLAVLJE IZ KNJIGE	1
KRATKO PRIOPĆENJE	1

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 28. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi Scopus (2023. godina) - prema kategoriji radova

SCOPUS (2023. godina)	
KATEGORIJE RADOVA	
ČLANCI	38
UVODNICI	2
PREGLEDNI ČLANCI	4
IZLAGANJE S KONFERENCIJE	4
POGLAVLJE IZ KNJIGE	2
KRATKO PRIOPĆENJE	1

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 29. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi WoSCC (2022. godina) - prema kategoriji radova

WOSCC (2022. godina)	
KATEGORIJE RADOVA	
ČLANCI	27
PREGLEDNI ČLANCI	2
IZLAGANJE S KONFERENCIJE	3
POGLAVLJE IZ KNJIGE	1
KRITIKA KNJIGE	2

Izvor: autor, 2023. godina

Tablica 30. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi WoSCC (2023. godina) - prema kategoriji radova

WOSCC (2023. godina)	
KATEGORIJA RADOVA	
ČLANCI	33
PREGLEDNI ČLANCI	2
IZLAGANJE S KONFERENCIJE	3
POGLAVLJE IZ KNJIGE	1
KRITIKA KNJIGE	1

Izvor: autor, 2023. godina

Pretraživač Google Scholar ne pruža mogućnost sofisticiranijeg pretraživanja stoga ne postoji detaljnija analiza zastupljenosti pojma osim one navedene (prema ključnim riječima i riječima u naslovu, bez kategorizacije prema znanstvenom području i kategorizacije radova). Ovo je i moguće ograničenje bibliometrijske analize, no Google Scholar u svojim je postavkama tako određen te ga se usprkos tomu htjelo uvrstiti u analizu zato što je općeprihvaćena baza podataka, zajedno s onom WoSCC i Scopus.

Nakon što se bibliometrijskim istraživanjem potvrdila relevantnost pojma kritičke informacijske pismenosti, pristupilo se pregledu literature o predmetu istraživanja.

7.2. Pregled literature i dosadašnjih istraživanja

Literatura koja će se spominjati u ovom dijelu odnosi se na radove i istraživanja provedena u osnovnim i srednjim školama i pretežito su vezana za informacijsku pismenost. Naime, najprije se htio uspostaviti korpus literature o informacijskoj pismenosti kako bi se dalje uočila progresija u kritičku informacijsku pismenost. Kako će se vidjeti u nastavku kritička informacijska pismenosti pojavljuje se samo na razini visokoškolskih knjižnica te zasad nije ušla u kurikulare osnovnih i srednjih škola, a ni u poučavanje koje školski knjižničari provode sa svojim korisnicima.

Sjedinjene Američke Države kolijevka su nastanka pojma informacijska pismenost, propisa i smjernica koji ga određuju te u skladu s tim njeguju najdužu tradiciju debate o ovom informacijskom pojmu, te samim tim sadrže i najveći korpus publikacija. U sljedećem će se poglavlju iznijeti kapitalni dokumenti značajni za uspostavljanje informacijske pismenosti. Ovdje će se naznačiti kako je stanje poučavanja informacijske pismenosti takvo da su standardi za poučavanje prisutni na svakoj razini, a posebice su dominantni oni na razini K-12³⁵¹³⁵². Čak i rana istraživanja iz 2000. godine potvrđuju statistički značajnu povezanost između aktivnosti školskih knjižničara u odnosu na integraciju informacijske pismenosti u standarde i kurikulare. Značajnim za informacijsku pismenost pokazali su se i informacijski izvori i informacijska tehnologija i to u istraživanju provedenom na uzorku od 500 državnih škola u Pennsylvaniji (SAD).

Australija je još jedna zemlja koja je rano prepoznala potencijal informacijske pismenosti, štoviše inicijative informacijske pismenosti u Australiji započele su u području školskih knjižnica tijekom 1970-ih godina, a na Novom Zelandu sredinom 1980-ih³⁵³. Autorice poput

³⁵¹ Oznaka upućuje na razinu obrazovanja unutar američkog obrazovnog sustava i odnosi se na školovanje od vrtića do 12. razreda.

³⁵² Harris, F. J. Information Literacy in School Libraries: It Takes a Community. // Reference & User Services Quarterly 42, 3(2003). Str. 217. [citirano: 2025-6-8]. Dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/20864014>.

³⁵³ Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice / uredio Alan Bundy. Adelaide, SA: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. Str. 45.

Lupton i Bruce predlagale su svoje perspektive³⁵⁴ i istraživale pojam na fenomenološkoj i povijesnoj razini³⁵⁵.

Radovi u prvim desetljećima postojanja informacijske pismenosti bili su većinom teorijski radovi, dok se vrelo istraživačkih radova pojavljuje pokretanjem ECIL-a (European Conference on Information Literacy)³⁵⁶. Od tada se o istraživanjima informacijske pismenosti saznaje i iz europskih zemalja, Azije, pa i iz Hrvatske. Stoga će se u nastavku ovog pregleda u prvom redu navoditi radovi koji prikazuju rezultate istraživanja u području informacijske i kritičke informacijske pismenosti kako bi se usporedili s rezultatima istraživanja u ovoj doktorskoj disertaciji.

Pregled započinje radovima o informacijskoj pismenosti u školskim knjižnicama pojedinih država.

Stanje informacijske pismenosti u osnovnoškolskom obrazovanju u Pakistanu, tako, mapiraju Batoola i Webber (2019.) koji otkrivaju kako informacijska pismenost nije dijelom poučavanja niti metoda poučavanja u odabranim osnovnim školama³⁵⁷.

McKeever, Bates i Reilly (2017.) propituju perspektive knjižničara prema informacijskoj pismenosti učitelja i suradnju s njima u Sjevernoj Irskoj doznajući kako većina ispitanih knjižničara smatra kako njihovim kolegama učiteljima nedostaje znanja i svijesti o konceptu. Većina školskih knjižničara tvrdi kako ih nikad nisu pitali o informacijskoj pismenosti i ni o čemu vezanom za nju te misle da učitelji ne znaju za pojam informacijske pismenosti ili da te vještine imaju ime³⁵⁸.

Grigas, Mierzecka, Tomori i Koltay (2018.) utvrđuju stavove srednjoškolskih nastavnika prema informacijskoj pismenosti u dvije zemlje – Poljskoj i Litvi zaključujući kako školski knjižničari

³⁵⁴ Lupton, M.; C. Bruce. Windows on Information Literacy Worlds: Generic, Situated and Transformative Perspectives. // Practising information literacy: bringing theories of learning, practise and information literacy together. / Annemaree Lloyd and Sanna Talja. Wagga Wagga: Centre for Information Studies, 2010.

³⁵⁵ Bruce, C. S. Information literacy research : dimensions of the emerging collective consciousness. // Australian Academic and Research Libraries (AARL) 31, 2(2000), str. 95. [citirano: 2023-08-15]. Dostupno na: <https://eprints.qut.edu.au/46274/>.

³⁵⁶ Godišnja konferencija koju organiziraju Odsjek za informacijski menadžment na Sveučilištu Hacettepeu u Ankari (Turska) i Odsjek za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Pod patronatom je UNESCO-a. Prva konferencija održana je 2013. godine.

³⁵⁷ Batoola, S. H.; Webber, S. Mapping the state of information literacy education in primary schools: The case of Pakistan. // Library and Information Science Research 41, 2(2019), str. 123–131. [citirano: 2024-1-15]. Dostupno na: <https://eprints.whiterose.ac.uk/148399/1/batool%20webber%20accepted%20paper%20.pdf>.

³⁵⁸ McKeever, C.; J. Bates; J. Reilly. School library staff perspectives on teacher information literacy and collaboration. // Journal of Information Literacy 11, 2(2017), str. 51–68. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <https://www.semanticscholar.org/reader/ba13c94833cdc5acc2b70adf4cf4b4aac367fb56>.

znaju kako locirati izvore i izabrati najbolje izvore te pronaći informacije unutar izvora, ali malo pozornosti pridaju procjeni informacija. Ustanovljeno je i to da se školski knjižničari ne osjećaju sigurno u ulozi učitelja-knjižničara³⁵⁹.

Longitudinalna studija rađena od 2007. do 2017. godine u portugalskim školskim knjižnicama pokazala je kako je prva ispitana skupina učitelja-knjižničara pogrešno shvatila pojam informacijske pismenosti – nisu bili svjesni njezine važnosti i većina je njihova rada i dalje bila vezana za tradicionalne djelatnosti poput organizacije informacija i upoznavanja učenika sa školskom knjižnicom. U skorijim rezultatima primjećuje se napredak koji je zasigurno povezan i s promjenama u zakonskoj legislativi rada knjižničara, kao i u implementaciji modela samoprocjene koji potencira suradnju učitelja i knjižničara pogotovo u pogledu razvoja učeničkih kompetencija informacijske pismenosti. S druge strane, praksa informacijske pismenosti u nekim je školama i daje nerazvijena te učitelji-knjižničari moraju produbiti razumijevanje važnosti razvoja kompetencija informacijske pismenosti³⁶⁰.

Autorica Špiranec već 2003. progovara o informacijskoj pismenosti u hrvatskom kontekstu, a na nju se nadovezuju Špiranec i Banek Zorica (2008.) s monografijom *Informacijska pismenost : teorijski okvir i polazišta* u kojoj se daje pregled evolucije koncepata, pojmovnih određenja i relevantnih istraživačka težišta. Rad Lasić-Lazić i Laszlo (2014.) propituje i navodi ulogu standarda u procjenjivanju informacijske pismenosti pojedinca. Školske knjižnice obrađuju Mlinarević, Stanić, Zadravec (2015.) čije istraživanje donosi rezultate upoznatosti korisnika školskih knjižnica s pojmom informacijske pismenosti, konkretno ono utvrđuje znanja i kompetencije primjene informacijske pismenosti učenika osnovnih i srednjih škola. Pavin Banović i Banek Zorica (2024.) utvrđuju razinu stečenih informacijskih kompetencija srednjoškolskih učenika prema pokazateljima AASL standards framework for learners sa svrhom razvoja knjižnično informacijskog kurikulumu i standarda informacijske pismenosti za učenike srednjih škola 21. stoljeća. Stanje u školskom knjižničarstvu zadovoljavajuće je – školski knjižničari informacijsko opismenjavanje provode u sklopu neposrednog odgojno-

³⁵⁹ Grigas V., Mierzecka A., Fedosejevaitė R. School Librarians' Attitudes Towards Teaching Information Literacy. In: Kurbanoglu S., Boustany J., Špiranec S., Grassian E., Mizrahi D., Roy L. (eds) *Information Literacy in the Workplace*. ECIL 2017. Communications in Computer and Information Science, vol 810. Cham: Springer, 2018. Str. 703-712.

³⁶⁰ Novo, A.; G. Bastos. Information Literacy in Portuguese School Libraries: a Longitudinal Study of Master Degree Dissertations. In: Kurbanoglu, S., et al. *Information Literacy in Everyday Life*. ECIL 2018. Communications in Computer and Information Science, vol 989. Springer, Cham. Str. 273–281.

obrazovnog rada s korisnicima što je detaljno zabilježeno u zbornicima radova Proljetnih škola školskih knjižničara³⁶¹.

U Bosni i Hercegovini isto tako postoji bogata tradicija u proučavanju informacijske pismenosti koje je jedna od začetnica Dizdar. Značajan je njen doprinos u koautorstvu s Turčilo, Rašidović i Hajdarpašić na priručniku *Informacijska pismenost: smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula* (2012., 2014.)³⁶², rad s Hamulić (2016.), Hajdarpašić (2015.) i samostalni radovi (2012., 2014.). Dizdar kasnije mentorira doktorsku disertaciju Rašidović (koja je autorica i magistarskog rada s modelom informacijske pismenosti) koja informacijsku pismenost povezuje s visokoškolskim obrazovnim okruženjem, razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije i područjem obrazovanja, učenja i stjecanja znanja. Istraživanje medijske i informacijske pismenosti (u obliku samoprocjene kompetencija) učitelja, nastavnika i knjižničara osnovnih i srednjih škola u Bosni i Hercegovini (2019.) zaključuje kako učitelji i nastavnici razumiju značaj medijske i informacijske pismenosti te smatraju kako je ona važna za učenike u kontekstu razvijanja njihovih kompetencija kritičkog mišljenja, kao i za sudjelovanje u suvremenom društvu i životu.

U nastavku slijede autorice čije su se doktorske disertacije koristile kao polazišta za razmatranje informacijske pismenosti u sustavu osnovnog i srednjeg obrazovanja.

Ova će se doktorska disertacija izravno nadovezati na onu Milički (2014.) i njene rezultate istraživanja stanja informacijskog opismenjavanja u osnovnoškolskim knjižnicama i njena modela koji na praktičnoj razini omogućuje uvođenje informacijske pismenosti u osnovne škole u Republici Hrvatskoj te konsolidira sadržaje i programe informacijskog opismenjavanja među školskim knjižničarima. Ova je problematika obrađena samo u četiri pitanja u upitniku navedena rada i ostaje preispitati dosadašnju praksu i inicijalno razumijevanje kritičke pedagogije kao i eventualnu primjenu kritičke informacijske pismenosti³⁶³.

Bando (2017.) analizirajući kulturnu i javnu djelatnost školske knjižnice u kurikulumima osnovnoškolskih knjižnica Slavonije i Baranje, jednim se dijelom dotiče i informacijske

³⁶¹ Proljetna škola školskih knjižničara (PŠŠK) predstavlja najvišu razinu stručnog usavršavanja školskih knjižničara u Republici Hrvatskoj i broji 37 godina postojanja. Stručni skup organizira se s temeljnim ciljem razmjenjivanja znanja i iskustava dobre prakse.

³⁶² Dizdar, S.; L. Turčilo; B. E. Rašidović; L. Hajdarpašić. *Informacijska pismenost: smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula*. 2. izd. Sarajevo : Univerzitet u Sarajevu, 2014. Ovaj dokument sadrži smjernice za razvoj informacijske pismenosti kroz inovativne mrežne module dajući pregled ključnih koncepata informacijske pismenosti i praktičnih vještina pretraživanja informacija. Također raspravlja o važnosti implementacije informacijske pismenosti u obrazovni sustav.

³⁶³ Milički, J. Nav. dj.

pismenosti u sklopu kulturne i javne djelatnosti. Pritom otkriva kako povezivanje kulturne i javne djelatnosti s informacijskim opismenjavanjem deset ispitanika (67%) radi često; četiri ispitanika (27%) povezuje uvijek; jedan ispitanik (6%) rijetko, a niti jedan ispitanik nikada. Rezultati istraživanja pokazuju da neovisno o metodi, obliku rada ili modelu realizacije aktivnosti kulturne i javne djelatnosti koje se provode u školskoj knjižnici one se gotovo uvijek temelje na poticanju čitanja, informacijskoj pismenosti, a u većini slučajeva i na jednom i drugom³⁶⁴.

Štević (2017.) dijelom istražuje stavove učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja koji su uglavnom upoznati s pojmom informacijske pismenosti te su suglasni kako je informacijska pismenost vještina 21. stoljeća bez koje nema napretka u promjenama i zahtjevima koje donosi odgojno-obrazovni proces. U istraživanju je uočena značajna statistička razlika u uporabi, odnosno korištenju informacijskih izvora - naime, ispitanici starije dobi u manjem postotku služe se informacijama preuzetima s različitih elektroničkih medija, za razliku od svojih mlađih kolegica i kolega, što su očekivani rezultati. Ne iznenađuje ni to što ne postoje značajne statističke razlike u poimanju važnosti koje informacijska pismenost pruža između ispitanika koji rade na selu i onih koji rade u gradu iz razloga što naobrazba koju su ispitanici stekli studirajući te količina i kvaliteta stečenog dugogodišnjeg stručnog usavršavanja ovise isključivo o volji pojedinca, a ne o radnom mjestu, godinama staža ili dobi ispitanika. Što se tiče vrednovanja, ispitanici su pokazali vrlo dobre rezultate u tom području, dapače svjesni su važnosti vrednovanja informacija te realno ocjenjuju vještine vrednovanja koje posjeduju njihovi učenici. Ocijenio se i rad školskih knjižničara i njihova potreba za daljnjim usavršavanjem u polju informacijske pismenosti s ciljem postizanja veće profesionalnosti, sadržajnosti, funkcionalnosti, osobnog razvoja i primjenjivosti novih tehnologija i znanja u njihov rad – i to s ocjenom četiri (na skali od jedan do pet)³⁶⁵.

Rašidović (2015.) u svojoj doktorskoj disertaciji daje prijedlog okvirnog kurikulumu informacijske pismenosti kojem je cilj i svrha osposobljavanje studenata za samostalno učenje i izgradnju znanja u interakciji s mnoštvom široko distribuiranih izvora informacija, te etičko sudjelovanje u zajednicama učenja i obrazovanja i sudjelovanje u civilnom društvu. Ovaj prijedlog u jednom svom dijelu, onom o uporabi informacija, govori o izgrađivanju novih

³⁶⁴ Bando, I. Analiza kulturne i javne djelatnosti u kurikulumima osnovnoškolskih knjižnica Slavonije i Baranje: doktorska disertacija. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2017.

³⁶⁵ Štević, T. Nav. dj.

značenja, razumijevanja i znanja te o razvijanju novih koncepata³⁶⁶, pa se može tumačiti kao naznaka postojanja kritičke svijesti o informaciji i, kao takav, vrijedan je doprinos ovom predmetu istraživanja.

Lana Ciboci u svojoj je doktorskoj disertaciji na temelju tri faze istraživanja (analize nastavnih materijala iz predmeta Hrvatski jezik od prvog do osmog razreda s naglaskom na medijske sadržaje, testiranja medijske pismenosti učenika osmih razreda te provedbom polustrukturiranih dubinskih intervjua s učiteljima razredne nastave i nastavnicima Hrvatskog jezika) utvrđuje dobre i loše strane medijske kulture na temelju kojih donosi zaključke i smjernice za budućnost medijskog obrazovanja u Hrvatskoj³⁶⁷. Ovi će zaključci poslužiti kao polazište za upute kako provoditi kritičku informacijsku pismenost u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske.

Postoji i pozamašni korpus radova iz informacijske pismenosti u akademskom okruženju.

Istraživanje akademskih knjižničara o primjeni Okvira informacijske pismenosti za visoko obrazovanje³⁶⁸ pokazalo je kako su gotovo svi knjižničari koji su počeli raditi prema Okviru primijetili pozitivan učinak Okvira na njihove instrukcije informacijske pismenosti i to ne provodeći ih eksplicitno, već konceptualno u sklopu sadržaja koji su poučavali. Prijavili su i prednosti Okvira pri komuniciranju s drugim knjižničarima i kolegama s fakulteta o prihvatanju rekonceptualizacije informacijske pismenosti i onoga što Okvir zastupa. Primijećeni su i nedostaci kao što su nemogućnost provedbe koncepata iz Okvira zbog vremenskog ograničenja *one-shot session* poučavanja i zbog neodređenosti samih uputa koje je gotovo nemoguće ostvariti u jednom predavanju. Sudionici istraživanja zabilježili su i različite reakcije svojih kolega knjižničara i ostalog fakultetskog osoblja – neki čak i otpor prema konceptualnoj prirodi Okvira i favoriziranje pristupa koji je usmjeren stjecanju vještina (poput Standarda). Najveći izazov bio je procijeniti studentska postignuća na kraju instrukcija pa je zbog toga i zaključak ovog istraživanja da je uz Okvir potrebno dati i potporu za procjenu studentskih postignuća³⁶⁹.

Govoreći o produkciji radova o kritičkoj informacijskoj pismenosti, uglavnom su to radovi iz akademskog okruženja. Tako Schachter u radu *Critical Information Literacy Teaching in British*

³⁶⁶ Rašidović, B. E. Upravljanje znanjem i informacijska pismenost – metakompetencije za nove načine učenja i izgradnju znanja. Sarajevo: Filozofski fakultet, 2015.

³⁶⁷ Ciboci, L. Vrijednovanje programa medijske kulture u medijskom opismenjivanju učenika osnovnih škola: doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, 2018.

³⁶⁸ ACRL-ov (Association of College and Research Libraries) Okvir informacijske pismenosti za visoko obrazovanje, dalje u tekstu: Okvir.

³⁶⁹ Latham, D.; M. Gross; H. Julien. Nav. dj.

Columbia Academic Libraries (2018.) problematizira kritičku informacijsku pismenost koja je više aspiracijska nego praktična. Konkretno, rezultati istraživanja pokazuju da iako su ispitanici dali kritički osvrt na svoj rad, stava su kako kritička informacijska pismenost ne bi funkcionirala u njihovu obrazovnom okruženju³⁷⁰.

Nadalje Angellov i Tewellov rad (2017.) potiče kritičku procjenu izvora i propituje uspostavljene autoritete unutar uputa za korištenje knjižnice. Autori su tako proveli istraživanje o kritičkoj procjeni izvora studenata te njihovu propitivanju konvencionalnih autoriteta zabilježivši sljedeće rezultate: sudionici istraživanja uglavnom su imali široko prihvaćene spoznaje o procjeni izvora na akademskoj razini obrazovanja koju su pokazali primjenom uobičajenih kriterija evaluacije, očekivano su propitali pouzdanost Wikipedije, oslanjali su se na stručnost struke i discipline kao pokazatelja kvalitete izvora i prihvaćali različite izvore koje su smatrali pouzdanima. U manjem, ali ipak zamjetnom obimu studenti su imali snažna mišljenja o tome tko može objavljivati vezano za neku temu, prepoznali različite sudionike koji su doprinijeli određenom izvoru, bili zainteresirani za izvore koji bi im pomogli pri određenoj argumentaciji, primijetili izuzimanje studentskog sudjelovanja u znanstvenom diskursu te vjerovali kako će upravo oni koji su najpogođeniji nekom temom, biti u najmanjoj prilici objaviti o njoj³⁷¹.

Rapchak (2021.) istražuje pristup kritičke pedagogije u kritičkom knjižničarstvu. Kritička informacijska pismenost omogućuje rad sa studentima u otkrivanju društvenog i političkog konteksta unutar kojeg nastaje informacija što nije u potpunosti obrađeno kroz pristup informacijske pismenosti. Rezultati su pokazali kako studenti imaju iskustva i razumijevanje o pitanjima društvene pravde koja pružaju drugačije perspektive i uvide od onih koje je predstavio knjižničar, dapače studenti su željni raspravljati o pitanjima društvene pravde i jednakosti i kritizirati *status quo* s obzirom da su i sami pod utjecajem sustava marginalizacije i opresije, kao i o njihovoj ulozi informacijskih stručnjaka u njihovim zajednicama. Tim se pitanjima stoga pristupa metodama kritičke pedagogije kako bi dekonstruirali teme koja održavaju dominantne narative pod krilaticom demokracije, intelektualne slobode, jednakog pristupa za sve i ostalih narativa koji su, povijesno gledajući, isključivali mnoge izazove koji nisu bili u interesu struktura moći³⁷².

³⁷⁰ Schachter, D. Nav. dj.

³⁷¹ Angell, K.: E. Tewell. Teaching and Un-Teaching Source Evaluation: Questioning Authority in Information Literacy Instruction. *Communications in Information Literacy* 11, 1 (2017). Str. 95-121. [citirano: 2023-08-23]. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol11/iss1/5/>.

³⁷² Rapchak, M. Nav. dj.

Upoznatost knjižničara s kritičkom teorijom istražuju Schroeder i Hollister (2014.) što je rezultiralo spoznajama koliko knjižničari uključuju pristup kritičke teorije u svoju praksu pa i pitanja društvene pravde koja je s njom povezana. Istraživanje pokazuje kako su mnogi knjižničari zaokupljeni pitanjima društvene pravde i mnogi od njih obrađuju ova pitanja u svakodnevnoj praksi. Većina knjižničara koja nije upoznata s postavkama kritičke teorije redovno uslužuje povijesno nezastupljene skupine populacije. Dvije trećine sudionika imalo je neko znanje o kritičkoj teoriji i većina njih uočava snažne poveznice kritičke teorije i knjižničarstva, kao i njihove prakse. Kako je tako mali broj ispitanika bio upoznat s kritičkom teorijom, autori predlažu da se ova tematika uključi u kurikulare studija informacijskih i komunikacijskih znanosti, štoviše predlažu mogućnost uključivanja kritičke teorije u samu osnovu informacijskih i komunikacijskih znanosti³⁷³.

Tewell (2018.) inicira daljnja teorijska i praktična istraživanja kritičkog knjižničarstva u različitim knjižnicama (njegovo istraživanje provedeno je među akademskim knjižničarima), kao i istraživanja teorijskih postavki i konstrukta koji ih vode, zajedno s opisima pregovaranja prakse knjižničara u kontekstima s većim strukturama. Također, postoji prostor za istraživanje utjecaja identiteta kritičkih knjižničara na njihov rad, osobito kako etnički i spolni identitet doprinose njihovim profesionalnim vrijednostima i prioritetima, kao i izazova s kojima su suočeni marginalizirani identiteti knjižničara koji prakticiraju kritičko knjižničarstvo u izazivanju statusa quo³⁷⁴.

Postoji produkcija radova i o kritičkoj informacijskoj pismenosti autora iz Hrvatske i Bosne i Hercegovine. Špiranec (2014.) tako primjenom kvalitativnog pristupa analize literature propituje osnovne ideje i konceptualna polazišta kritičke informacijske pismenosti zaključujući kako pristup kritičke informacijske pismenosti pruža jedinstven teorijski doprinos u razmatranjima o informacijskoj pismenosti te uspostavlja prepoznatljiv status u profesionalnoj zajednici knjižničara³⁷⁵. Špiranec, Banek Zorica, Kos (2016.) daju pogled na pojam kroz Web 2.0. okruženja poentirajući kako se kritička informacijska pismenost može promatrati kao još jedan razvojni skok od instrumentalistički usmjerene informacijske pismenosti prema otvorenim, refleksivnim oblicima pismenosti u mrežnim okruženjima. Dalje Špiranec i Kos (2015.) provode deskriptivnu statističku analizu literature koja govori o kritičkoj informacijskoj pismenosti s preliminarnom analizom u bazama podataka i pretraživaču Scopus, WoSCC i

³⁷³ Schroeder, R.; C. V. Hollister. Librarians' Views on Critical Theories and Critical Practices. Nav. dj.

³⁷⁴ Tewell, E. Nav. dj.

³⁷⁵ Špiranec, S. Nav. dj.

Google Scholar. Jandrić pak progovara o kritičkim intelektualcima u postdigitalno doba (2020.), kao i o postdigitalnoj kritičkoj pedagogiji (2021.) i njenom razvoju u budućnosti. Hibert nadalje ima široko područje interesa pa obrađuje teme informacijske pismenosti u školskim knjižnicama (2020.), relevantnosti kritičkog knjižničarstva (2008.), kritičke informacijske pismenosti (2014., 2018.) i utjecaju kritičke pedagogije (2014.).

U ovoj disertaciji koristili su se rezultati istraživanja iz doktorske disertacije Annie Downey (2014.) koja se fokusirala na istraživanje stanja kritičke informacijske pismenosti u visokom obrazovanju - način na koji ga razumiju i provode akademski knjižničari te sadržaje i metode kojima kritički informacijsku pismenost komuniciraju sa sveučilišnim strukturama. Najveći izazov ispitanicima predstavljalo je uključivanje kritičke informacijske pismenosti u praksu zbog institucionalnih prepreka poput poučavanja sadržaja prilikom samo jedne sesije i uloge knjižničara u obrazovnom procesu u akademskom okruženju. S druge strane, prednost uključivanja kritičke informacijske pismenosti u rad mogućnost je fokusiranja na konkretne teme koristeći metode kritičke pedagogije. Što se tiče suradnje, pokazalo se kako knjižničari imaju potporu svojih institucija, no da nisu dovoljno informirani o informacijskoj, a pogotovo o kritičkoj informacijskoj pismenosti što bi bilo potrebno za lobiranje na višim institucionalnim razinama³⁷⁶.

Sva ova istraživanja i pripadajući rezultati ukazuju na konsolidiranje pojma u posljednjem desetljeću, no i na nedostatak istraživanja kritičkih pristupa poučavanju informacijske pismenosti u osnovnom i srednjem obrazovanju, nedostatak koji će istraživanje provedeno u sklopu ove doktorske disertacije nastojati ispuniti spoznajama na primarnoj i sekundarnoj razini obrazovanja.

³⁷⁶ Downey, A. Nav. dj.

8. ISTRAŽIVANJE

8.1. Problem i predmet istraživanja

Uvidom u relevantne dokumente hrvatske obrazovne politike razvidno je kako je informacijska pismenost etablirani pojam, iako ne eksplicitno povezan sa školskim knjižničarima, te je u školskom knjižničarstvu konsolidiran kao bitna kompetencija suvremene obrazovne paradigme. No je li hrvatsko knjižničarstvo usvojilo razvoj pojma u kritičku informacijsku pismenost, problem je koji je oblikovao predmet istraživanja ove doktorske disertacije. Prema ranim teoretičarima, Swansonu i Kapitzke, kritička informacijska pismenost svojevrsni je model koji implicira razvoj i utjecaj informacijske pismenosti unutar kurikuluma³⁹⁸ te će se kao takva razmotriti i u ovoj doktorskoj disertaciji.

Problem istraživanja ove doktorske disertacije definirao se kao uočeni nedostatak kritičke informacijske pismenosti u teoriji školskog knjižničarstva i praksi rada školskih knjižničara, a s tim u skladu i pristupa kritičkog knjižničarstva kroz teorijski okvir kritičke pedagogije. Naime, uvidom u znanstvenu literaturu utvrdio se manjak teorijskih spoznaja i konkretnih istraživanja kritičke informacijske pismenosti u školskom knjižničarstvu unutar hrvatskog znanstvenog diskursa. Govoreći o samoj informacijskoj pismenosti, ona je u školsko knjižničarstvo implementirana putem dokumenta Nastavni plan i program za osnovnu školu³⁹⁹ iz 2006. godine te podzakonskog akta Standard za školske knjižnice⁴⁰⁰ kojim se unutar stručne knjižnične djelatnosti propisuje poučavanje informacijske i medijske pismenosti. Informacijska pismenost spominje se i unutar predmetnih kurikuluma, i to ponajviše unutar novouvedenog predmeta Informacijske i digitalne kompetencije, kojima se propisuju ishodi učenja za pojedino predmetno područje.

³⁹⁸ Swanson, T. A. A Radical Step: Implementing A Critical Information Literacy Model. // portal: Libraries and the Academy 2004, str. 260.

Kapitzke, C. Information literacy: A positivist epistemology and a politics of (out)formation. // Educational Theory 53, 1(2003). Str. 37-53. [citirano: 2023-07-17]. Dostupno na: <https://eprints.qut.edu.au/5876/>.

³⁹⁹ Nastavni plan i program za osnovnu školu / tekst uredili Dijana Vican, Ivan Milanović Litre. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2006.

⁴⁰⁰ Standard za školske knjižnice (2023). Narodne novine 61, Zagreb. [citirano 2023-10-05]. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=57082>.

Budući da disertacija obuhvaća polje informacijskih i komunikacijskih znanosti, tematizirajući kritičku informacijsku pismenost u svjetlu kritičkog knjižničarstva u školskim knjižnicama Republike Hrvatske, i pedagogije, sam je problem istraživanja interdisciplinaran, te mu se pristupa s dvaju stajališta. U mnoštvu novih vrsta pismenosti koje su kao rezultat promjene trendova i napretka tehnologije ušle i u obrazovni sustav, potrebno je i kritičku informacijsku pismenost sagledati kao jedan od novih smjerova te predstaviti problematiku pojma i njegov značaj ne samo u informacijskim i komunikacijskim znanostima već i u pedagogiji, zato što sama djelatnost školskih knjižničara obuhvaća ne samo stručni već i odgojno-obrazovni rad. Problem istraživanja definirao se stoga kao nedostatak kritičke informacijske pismenosti u teoriji školskog knjižničarstva i praksi rada školskih knjižničara, a s tim u skladu i pristupa kritičkog knjižničarstva kroz teorijski okvir kritičke pedagogije. Iz problema istraživanja definirao se i predmet istraživanja ove doktorske disertacije koji je teorijska analiza pojma kritičke informacijske pismenosti kroz paradigmatički okvir kritičke pedagogije, kao i istraživanje poznavanja ovog pojma u knjižničarskoj zajednici kako bi se ustanovila moguća praktična uporaba koncepta u praksi s namjerom utvrđivanja postoji li osnova za pristup kritičkog knjižničarstva u školskim knjižnicama Republike Hrvatske.

8.2. Svrha i cilj istraživanja

Promatrajući iz šire perspektive, svrha ove doktorske disertacije potaknuti je novi pristup u radu školskih knjižničara – kritičko knjižničarstvo uvođenjem metoda kritičke pedagogije, ali i načina razmišljanja u kojem se neprestano preispituje *status quo* bilo u kojem segmentu vanjske stvarnosti kojom smo okruženi. Stoga se redefiniranje pojma informacijske pismenosti u kritičku informacijsku pismenost i njegovo uključivanje u obrazovni sustav služeći se metodama kritičke pedagogije kroz pristup kritičkog knjižničarstva postavlja kao glavni cilj koji se ostvaruje kroz sporedne ciljeve, a oni su:

- odrediti konceptualne ciljeve kritičke informacijske pismenosti koji je razlikuju od informacijske pismenosti
- ispitati koliko je pojam kritičke informacijske pismenosti zastupljen u bazama i pretraživaču Scopus, WoSCC i Google Scholar čiji će korpusi tekstova dati uvid u razvoj domene

- istražiti kako i koliko je knjižničarska zajednica upoznata s fenomenom kritičke informacijske pismenosti i kritičke pedagogije
- utvrditi mogućnost provođenja kritičke informacijske pismenosti u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske.

8.3. Istraživačka pitanja i hipoteze

Kroz teorijski okvir i istraživanje pokušalo se odgovoriti na istraživačka pitanja te potvrditi odnosno odbaciti postavljene hipoteze.

Na istraživačko pitanje - Na koji je način pojam informacijske pismenosti redefiniran u kritičku informacijsku pismenost? - odgovorilo se u teorijskoj razradi pojmova informacijske i kritičke informacijske pismenosti kojom se dao pregled nastanka, razvoja i progresije pojmova.

Istraživačko pitanje - Koliko je pojam kritičke informacijske pismenosti prisutan među školskim knjižničarima Republike Hrvatske? – odgovor nalazi u nultoj hipotezi, koja je temeljno polazište koje se u ovoj doktorskoj disertaciji htjelo dokazati ili opovrgnuti, s kojom se htjelo provjeriti je li kritička informacijska pismenost uključena u rad školskih knjižničara.

H0: Pojam kritička informacijska pismenost nije implementiran u sustav školskog knjižničarstva Republike Hrvatske

Istraživačko pitanje - Koliko trenutačni kurikulumi podržavaju kritičku informacijsku pismenost? - otvorilo je teorijsku raspravu kojom se utvrdila mjestimična zastupljenost informacijske pismenosti i nezastupljenost kritičke informacijske pismenosti u aktualnim kurikulumima Republike Hrvatske. Ujedno, ovim se pitanjem neizravno pokušalo potvrditi odnosno opovrgnuti nultu hipotezu propitivanjem koliko je pojam kritička informacijska pismenost prisutan u relevantnim dokumentima koji su konstituirajući za sustav odgoja i obrazovanja.

Iz temeljne, nulte hipoteze doktorske disertacije postavile su se daljnja istraživačka pitanja i podhipoteze.

Na istraživačko pitanje - Postoji li i kakav je odnos između profesionalnih kompetencija povezanih s informacijskom pismenošću kod knjižničara koji su napredovali u struci i onih koji nisu napredovali? - daje se odgovor u provjeri hipoteze:

H1: Postoji statistički značajna razlika u razini profesionalnih kompetencija povezanih s informacijskom pismenošću (stjecanje znanja, stručno usavršavanje i poučavanje informacijske pismenosti) između školskih knjižničara koji su napredovali u zvanju i onih koji nisu napredovali u zvanju.

Podhipoteze H1 dalje ispituju profesionalne kompetencije (stjecanje znanja, stručno usavršavanje i poučavanje informacijske pismenosti) i to svaku pojedinačno:

H1a: Postoji statistički značajna razlika u stjecanju znanja o informacijskoj pismenosti tijekom obrazovanja između školskih knjižničara koji su napredovali u zvanju u odnosu na one koji nisu napredovali.

H1b: Postoji statistički značajna razlika u stručnom usavršavanju o informacijskoj pismenosti između školskih knjižničara koji su napredovali u zvanju u odnosu na one koji nisu napredovali.

H1c: Postoji statistički značajna razlika u poučavanju informacijske pismenosti s obzirom na školske knjižničare koji su napredovali u odnosu na one koji nisu napredovali u zvanju.

Na istraživačko pitanje - Postoji li i kakav je doprinos stručnog usavršavanja školskih knjižničara stjecanju znanja iz informacijske pismenosti? - odgovor se daje provjerom hipoteze:

H2: Stručno usavršavanje školskih knjižničara doprinosi stjecanju viših razina znanja iz informacijske pismenosti.

I naposljetku, na istraživačko pitanje - Postoji li razlika u obrazovanju o informacijskoj pismenosti među školskim knjižničarima – odgovor se daje u istraživanju hipoteze:

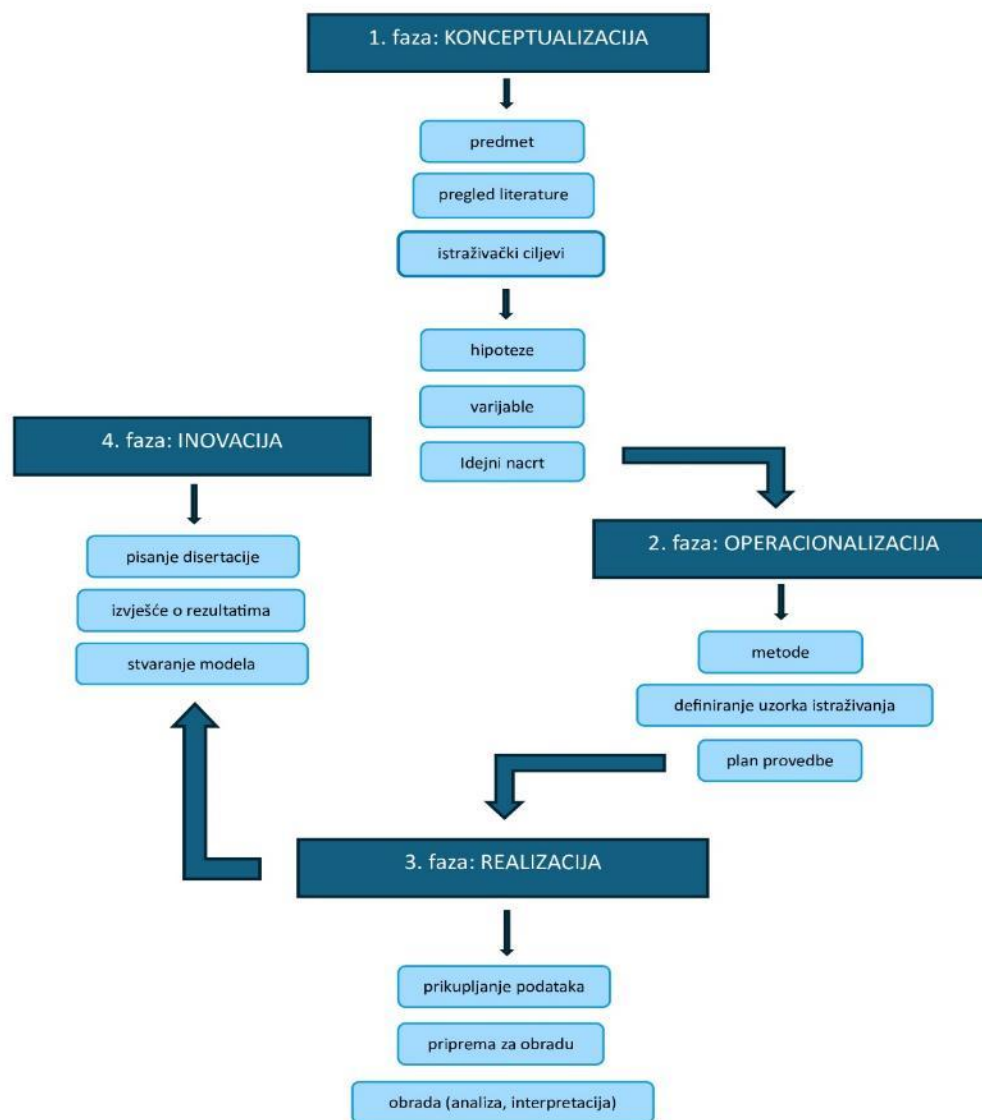
H3: Obrazovanje koje se odnosi na informacijsku pismenost više je zastupljeno kod školskih knjižničara s manje radnog staža.

8.4. Metodologija istraživanja

8.4.1. Plan i postupci istraživanja

Istraživanje za ovu doktorsku disertaciju provelo se, prema Lamza Posavec⁴⁰¹ koja istraživački proces rastavlja na faze konceptualizacije, operacionalizacije i realizacije, u trima fazama. Prva faza uključivala je izbor i definiranje predmeta, definiranje istraživanja, pregled literature, definiranje ciljeva istraživanja, oblikovanje hipoteza, izbor varijabli istraživanja te izradu idejnog nacrt istraživanja. Druga se faza odnosila na definiranje kako će se istražiti konceptualizirani predmet istraživanja, odnosno na izbor metoda i tehnika istraživanja, definiranje uzorka te osmišljavanje provedbe istraživanja. Treća se faza odnosila na prikupljanje podataka, kontrolu postupka prikupljanja podataka, pripremu građe za obradu te samu obradu podataka. Nakon ove tri faze, iako ju predložena literatura ne spominje, uslijedila bi i četvrta faza koja bi se odnosila na pisanje doktorske disertacije, izvješća o rezultatima istraživanja, spoznajama i činjenicama prikupljenih istraživanjem s ciljem otvorenosti teme za daljnja istraživanja, kao i na stvaranje osnovnog modela za uvođenje kritičke informacijske pismenosti u osnovne i srednje škole RH.

⁴⁰¹ Lamza-Posavec, V. Nav. dj.



Slika 8. Prikaz faza istraživanja – istraživački nacrt.

Izvor: autor, 2025. godina prema Lamza Posavec⁴⁰²

⁴⁰² Isto.

8.4.2. Znanstvene metode

Metodološka paradigma ove doktorske disertacije smještena je na dvije razine: onu teorijsku i istraživačku. U teorijskom dijelu konceptualno se analizirao pojam kritičke informacijske pismenosti u cilju elaboracije njegove definicije kako bi se mapirala relevantnost koncepta i njegove veze s pojmovima kritičkog bibliotekarstva i kritičke pedagogije te odredio njegov interdisciplinarni karakter. Ovdje se deskriptivom metodom razložio razvojni put pojma informacijske pismenosti, njegove povezanosti s kritičkom pedagogijom te uvođenje kritičke informacijske pismenosti kao novog pristupa kritičkog knjižničarstva, te se metodom kompilacije potkrijepio dosadašnjim znanstvenoistraživačkim spoznajama.

U istraživačkom dijelu doktorske disertacije primijenio se kvalitativno-kvantitativni pristup ispitivanju stavova i prakse knjižničara u obrazovnom sustavu u vidu ankete i intervjua kojima se ustanovilo stvarno stanje poučavanja kritičke informacijske pismenosti unutar aktualnih kurikuluma u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske, kao i stavovi prema kritičkom knjižničarstvu kroz upoznatost s kritičkom teorijom. Ovakav pristup miješanim metodama kvantitativnog (upitnik) i kvalitativnog (intervju) istraživanja, prema Lipu, Williamson, Lloyd (2007.) kombinira različite – pozitivističke i interpretativne pristupe – i omogućuje potpunije razumijevanje teme⁴⁰³. Također, u slučaju interdisciplinarnog istraživanja potrebno je uzorak istraživanja obraditi s različitim metodološkim interesima i pristupima, te, u konačnici, više se uvida može dobiti kombinirajući kvantitativne i kvalitativna istraživanja, nego provodeći samo jedno. Kombinacija metoda daje prošireno razumijevanje istraživačkog problema⁴⁰⁴.

⁴⁰³ Lipu, S; K. Williamson; A. Lloyd. Exploring Methods in Information Literacy Research. Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies, 2007.

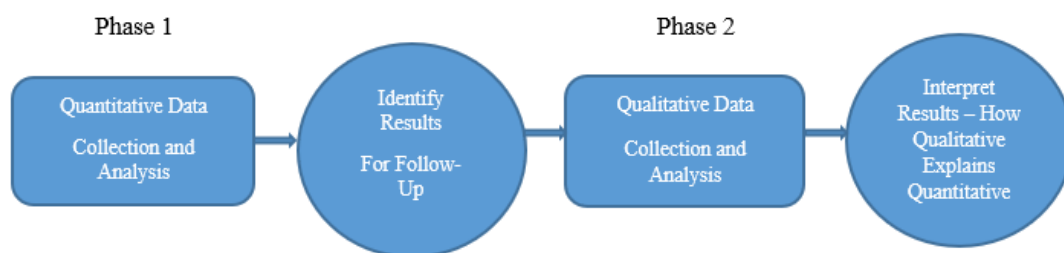
⁴⁰⁴ Creswell, J. W. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., [2018]. Str. 188. [citirano 2025-05-07]. Dostupno na: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

U preliminarnom dijelu istraživanja provedena je kvantitativna, bibliometrijska analiza literature zastupljene u dvjema relevantnim bazama podataka i jednom pretraživaču (citane baze podataka Scopusi WoSCC, te pretraživač Google Scholar) za provjeru utemeljenosti termina kritičke informacijske pismenosti. Bibliometrijska analiza pojma dala je smjernice i motivaciju za obradu i istraživanje teme na koje se dalje nadovezuju ostale istraživačke metode.

U istraživačkom dijelu doktorske disertacije induktivnom metodom na temelju istraživanja i interpretacije dobivenih podataka došlo se općih zaključaka o stanju kritičke informacijske pismenosti u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske na temelju pojedinačnih stavova školskih knjižničara o poznavanju pojma i poučavanju pojma u praksi. Isto tako, deduktivnim putem došlo se do pojedinačnih zaključaka o dosadašnjem nedostatku spoznaja o kritičkoj informacijskoj pismenosti na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini obrazovanja na temelju općenitih, dosadašnjih spoznaja o provođenju kritičke informacijske pismenosti u akademskim knjižnicama. Metodom sinteze postavio se okvir ključnih koncepata kritičke informacijske pismenosti koji će dati jasan uvid u važnost primjene kritičke informacijske pismenosti u praksi kritičkog knjižničarstva. Metodom dokazivanja u istraživanju ove doktorske disertacije pokušala se dokazati istinitost postavljenih hipoteza. Tako se pri dokazivanju nulte hipoteze - Pojam kritička informacijska pismenost nije implementiran u sustav školskog knjižničarstva Republike Hrvatske - koristila deduktivna metoda kojom se krenulo od argumenta koji predstavlja sud općenitijeg karaktera o pojavi koju treba dokazati. U slučaju podhipoteza krenulo se induktivnim putem - od pojedinačnih spoznaja o posebnim pojavama u odnosu na nultu hipotezu koju treba dokazati.

Odabran je postupak miješanih metoda prema Creswell koji uključuje prikupljanje podataka u dva koraka. U prvom koraku istraživač prikuplja kvantitativne podatke, analizira ih i rezultate koristi za planiranje druge, kvalitativne faze istraživanja. Načelno, kvantitativni rezultati daju smjernice za odabir svrsishodnog uzorka koji je namjerno oblikovan za kvalitativnu fazu i oblike pitanja koji će se postaviti ispitanicima. Cilj je ovog tipa dizajna kvalitativnim podacima detaljno objasniti kvantitativne rezultate, zato je i presudno povezati kvantitativne rezultate i kvalitativne podatke. Uobičajena procedura bila bi najprije prikupiti podatke u prvoj fazi, analizirati ih i potom nastaviti s kvalitativnim intervjuima s kojima bi se objasnili zbunjujući, proturječni i neuobičajeni rezultati istraživanja prve faze⁴⁰⁵.

⁴⁰⁵ Creswell, J. W. Nav. dj. Str. 347.



Slika 9. Explanatory Sequential Design (Two-Phase design)⁴⁰⁶

U ovoj doktorskoj disertaciji istraživanje je ostvareno metodama anketiranja i intervjuiranja kojima su se prikupili stavovi i mišljenja školskih knjižničara o provođenju informacijske pismenosti i poznavanju kritičke informacijske pismenosti radi mogućeg uključivanja u sustav obrazovanja osnovne i srednje škole. Prednosti metode anketnog ispitivanja između ostalih su i jednostavni anketni postupak koji osim sastavljanja čestica, ne zahtijeva puno pripremnih radnji i, što je najvažnije, omogućuje jednostavniju uspostavu komunikacije s ispitanikom. Ispitanik sam odabire vrijeme kad će ispuniti anketni upitnik i može bolje razmisliti o svojim odgovorima. I kako se radilo o anketi odaslanom elektroničkom poštom postojalo je prednosti u njenu odabiru poput niskih troškova i jednostavnog anketnog postupka, no i nedostataka kao što su slab odziv i tehničke poteškoće što će se kasnije pokazati da je utjecalo i na ograničenje ovog istraživanja⁴⁰⁷. Podatci anketnog upitnika obrađeni su uz pomoć softverskog paketa IBM SPSS. Ovim putem zadobio se uvid u stvarno stanje u obrazovnom sustavu te utvrdili uzroci i posljedice zatečenog stanja provođenja informacijske pismenosti i upućenosti u kritičku informacijsku pismenost. Obrada rezultata ostvarila se deskriptivnom i interferencijalnom statistikom. Deskriptivna metoda koristila se za opisivanje varijabli koje se istražuju, dok su se statističkom metodom uz pomoć brojčanog izraza otkrivale karakteristike strukture, uočavale veze između ispitanih pojava i izvodili generalni zaključci. Također, kao metoda obrade podataka koristila se tematska analiza, odnosno podatke se istražilo tako što su u njima identificirane relativno široke teme koje u potpunosti sažimaju sadržaj podataka⁴⁰⁸. Tako su se

⁴⁰⁶ Creswell, J. W.; V. L. Plano Clark. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles, Calif. : SAGE, 2011.

⁴⁰⁷ Lamza-Posavec, V. *Metodologija društvenih istraživanja : temeljni uvidi*. Zagreb : Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 2021. Str. 214.

⁴⁰⁸ Howitt, D. *Introduction to Qualitative Methods in Psychology*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2010. Str. 164. [citirano: 2025-03-15]. Dostupno na: <https://www.pdfdrive.to/dl/introduction-to-qualitative-methods-in-psychology..>

u sadržaju odgovora najprije identificirale četiri tematske cjeline, nakon čega su se unutar odgovora ispitanika odredili kodovi kao ponavljajuće riječi i izrazi. U obradi se koristio induktivni pristup kodiranju⁴⁰⁹ što znači da su se kodovi razvijali na temelju vlastitog rada na obradi podataka.

8.4.3. Istraživačka etika

U vrijeme provođenja istraživanja anketnim upitnikom i intervjuom na snazi nije bila obveza pribavljanja suglasnosti Etičkog povjerenstva matičnog sveučilišta.

No, s obzirom da su se prikupljali i analizirali rezultati o ispitanicima, posebna pozornost posvećena pridržavanju etičkih načela, odnosno načela akademske i znanstvene čestitosti.

Sudjelovanje u anketi bilo je dobrovoljno, te su svi ispitanici, prije provođenja intervju, potpisali informirani pristanak (Prilog 2. Obrazac pristanka za sudjelovanje u polustrukturiranom intervjuu) u kojem ih se obavijestilo o postupanju s odgovorima, njihovom obradom te daljnjim predstavljanjem rezultata istraživanja u javnosti.

8.4.4. Instrument istraživanja

Znanstveno istraživanje za potrebe ove doktorske disertacije provedeno je na tri razine, i to provedbom bibliometrijskog istraživanja, anketnim upitnikom i intervjuom.

O bibliometrijskom istraživanju i bazama podataka već je bilo govora. Tijekom sastavljanja upitnika korišteni su dijelovi anketnog upitnika iz rada Eamona Tewella *The practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction*⁴¹⁰ uz suglasnost autora, što je i naznačeno na početku anketnog upitnika. Prvi dio anketnog upitnika sadrži pitanja o sociodemografskim karakteristikama: spol, radni staž, stečeno akademsko zvanje, status u struci, knjižnica u kojoj ispitanici rade, mjesto rada (seoska ili gradska sredina), zaposlenje, mjesto rada (županija).

⁴⁰⁹ Pavlović, N.; M.-M. Stanojević. Znanstvena istraživanja jezika i prevođenja. Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb – FFpress, 2020. Str. 124.

⁴¹⁰ Tewell, E. *The Practice and Promise of Critical Information Literacy*. Nav. dj. Str. 31, 32.

Drugi dio anketnog upitnika sadržavao je 34 pitanja koja su podijeljena prema varijablama koje su se odnosile na stavove i aktivnosti vezane za informacijsku i kritičku informacijsku pismenost (Prilog). Konkretno, radi se o zavisnim varijablama obrazovanja za informacijsku pismenost tijekom studija (5 čestica), viših razina znanja iz informacijske pismenosti (4 čestice), stručnog usavršavanja i informacijske pismenosti (7 čestica), poučavanja informacijske pismenosti (11 čestica) i primjene kritičke informacijske pismenosti u odgojno-obrazovnom radu stručnih suradnika knjižničara (7 čestica).

U pitanjima se koristila Likertova skala kojom se ocjenjivalo slaganje s predloženim odgovorima u rang od uopće se ne slažem, donekle se ne slažem, uglavnom se slažem, u potpunosti se slažem. Upitnik je sadržavao i pitanja otvorenog tipa (preuzeta od Eamona Tewella, kako je navedeno prethodno u tekstu), kao i kombinirani tip zatvorenog i otvorenog tipa kada je odgovor na postavljeno pitanje trebalo nadopuniti s nekom konkretnom informacijom ili objašnjenjem.

Protokol intervjua sastojao se od dva dijela od kojih je prvi sadržavao pitanja koja su se odnosila na kritičku informacijsku pismenost i drugi dio koji se odnosio na prikupljanje sociodemografskih podataka kao što su spol, radni staž i status u struci. Prije početka intervjua sudionici su upućeni u istraživanje. Intervju se proveo u polustrukturiranom obliku, a pitanja koja su se postavljala ispitanicima bila su otvorenog tipa bez ponuđenih odgovora zato što je dio o kritičkoj informacijskoj pismenosti već djelomice ispitan u anketnom upitniku i to u tri čestice zatvorenog i četiri čestice otvorenog tipa, te se ovim dodatnim ispitivanjem htjelo utvrditi koliko ispitanici doista poznaju kritičku informacijsku pismenost jer se u anketnom upitniku pokazalo kako ju zamjenjuju s kritičkim mišljenjem.

Sudionike intervjua kontaktiralo se asinkronom komunikacijom, elektroničkim putem i to e-poštom u kojoj je upućen upit za sudjelovanje u provedbi istraživanja⁴¹¹. Autori Meho i Tibo ističu nenametljivost intervjuiranja putem e-pošte zato što ispitanik sam izabire mjesto i vrijeme kada će odgovarati na pitanja bez prekidanja⁴¹². Kako je intervju obuhvatio ispitanike iz cijele Republike Hrvatske, intervjuiranje putem e-pošte ekonomično je i u pogledu troškova⁴¹³. Intervju je bio polustrukturirani te se koristio kao dodatak kvantitativnom istraživanju i to

⁴¹¹ Opdenakker, R. Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. // Forum Qualitative Sozialforschung. 7, 4(2006), str. 9. [citirano 2023-10-20]. Dostupno na: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175>.

⁴¹² Meho, L. I.; Tibbo, H. R. Modeling the information-seeking behavior of social scientists: Ellis's study revisited. // Journal of the American society for Information Science and Technology. 54, 6(2003), str. 573. [citirano 2023-10-25]. Dostupno na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/asi.10244>.

⁴¹³ Opdenakker, R. Nav. dj., str. 2.

ponajprije u verificiranju nulte hipoteze, odnosno njime su prikupljeni dodatni podatci o poznavanju kritičke informacijske pismenosti. Pitanja su pomno osmišljena kako bi se dobili relevantni odgovori koji se izravno referiraju na postavljene ciljeve, istraživačka pitanja i hipoteze. Intervjui su provedeni u razdoblju od lipnja do listopada 2023. godine.

8.4.5. Uzorak istraživanja

Govoreći o anketnom dijelu istraživanja i intervjuu, prema podacima Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu u školskoj godini 2022./2023. radilo je 1 317 školskih knjižničara u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske⁴¹⁴. Anketno ispitivanje školskih knjižničara provedeno je školske godine 2022./2023 (anketni upitnik najprije je otvoren za ispunjavanje u 6. i 7. mjesecu 2022. godine, te ponovno u 5., 6. i 7. mjesecu 2023. godine) na reprezentativnom uzorku od 321 školskog knjižničara. Ciljana populacija istraživanja intervjuom školski su knjižničari osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske. Za potrebe istraživanja odabran je svrsishodan uzorak, odnosno istraživač je sam odabrao određene sudionike iz populacije zbog karakteristika koje posjeduju, a značajne su za svrhu istraživanja⁴¹⁵.

8.5. Rezultati istraživanja

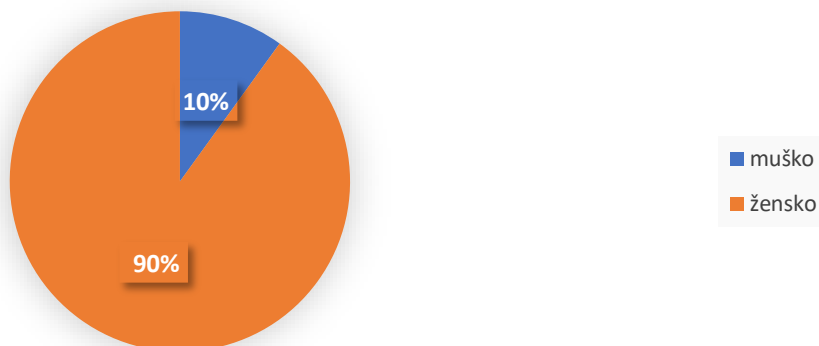
8.5.1. Anketno istraživanje

Kao što je rečeno istraživanje je provedeno na reprezentativnom uzorku od 321 školskog knjižničara Republike Hrvatske, a od ukupnog uzorka njih 90 % (N=289) je školskih knjižničarki i 10 % (N=32) školskih knjižničara.

⁴¹⁴ 2022. Statistički podaci i pokazatelji uspješnosti školskih knjižnica za 2022. godinu. Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu. [citirano 2023-11-23]. Dostupno na: http://maticna.nsk.hr/wp-content/uploads/2023/05/Podaci_skolske_2022_23052023.xlsx.

⁴¹⁵ Gorman, G. E.; Clayton P. Research for the Information Professional: A Practical Handbook. London: Facet Publishing, 2004. Str. 128-129.

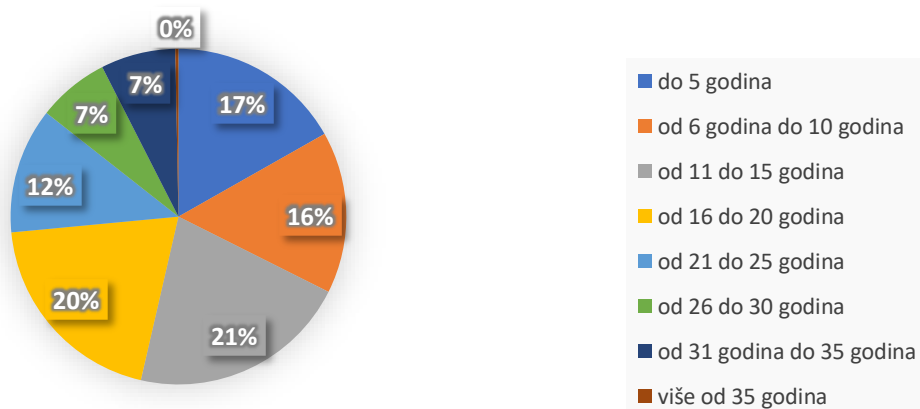
Spol:



Slika 10. Sociodemografski podatci ispitanika prema spolu

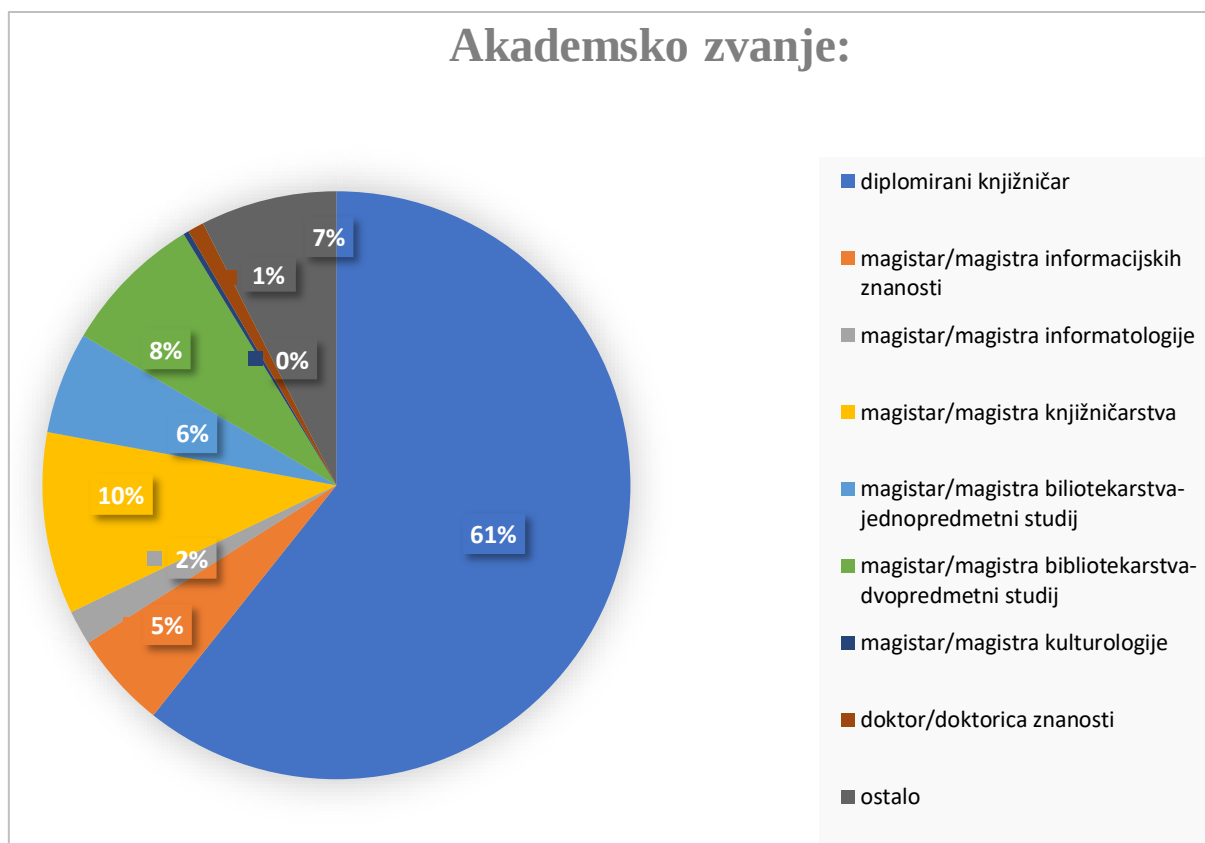
Uzorak je heterogen što se tiče radnog staža te obuhvaća raspone: do 5 godina, raspon u koji ulazi 17 % (N=54) školskih knjižničara, od 6 do 10 godina koji broji 16 % (N=50) školskih knjižničara, od 11 do 15 godina koliko radnog staža ima 21 % (N=68) školskih knjižničara, raspon od 16 do 20 godina u kojem je 20 % (N=64) školskih knjižničara, od 21 do 25 godina staža koliko ima 12 % (N=39) školskih knjižničara, 7 % (N=22) školskih knjižničara je u rasponu od 26 do 30 godina te 7 % (N=23) školskih knjižničara ima radni staž u rasponu od 31 do 35 godina. Jedan ispitanik (N=1) ima više od 35 godina radnog staža.

Radni staž na mjestu stručnog suradnika knjižničara:



Slika 11. Sociodemografski podatci ispitanika prema radnom stažu

Što se tiče akademskog zvanja stečenog obrazovanjem, uzorak je vrlo raznovrstan. Naime, u uzorku je bilo 60,7 % (N=195) sudionika koji su stekli akademsko zvanje diplomiranih knjižničara, 5,3 % (N=17) sudionika koji su magistri informacijskih znanosti, 1,9 % (N=6)

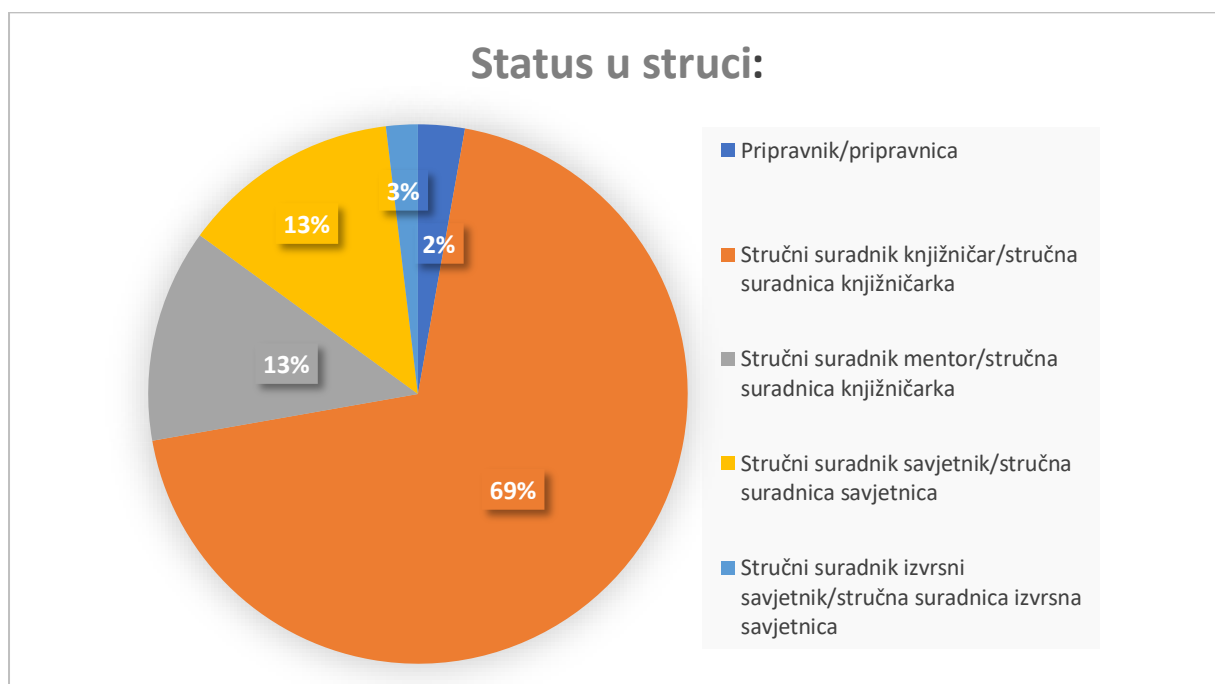


Slika 12. Sociodemografski podatci ispitanika prema akademskom zvanju

sudionika su magistri informatologije, 10 % (N=32) su magistri knjižničarstva, 5,6 % (N=18) magistara je bibliotekarstva kao jednopedmetnog studija, 7,8 % (N=25) magistara je bibliotekarstva u dvopedmetnom studiju, 0,3 % (N=1) sudionika je magistara kultureologije, 0,9 % (N=3) sudionika su doktori znanosti i 7,5 % (N=24) ne pripada nijednoj od navedenih kategorija. Sudionici koji ne pripadaju nijednoj kategoriji u pitanju otvorenog tipa zabilježili su razne varijacije zvanja koja su stekli pa tako navode: diplomirana učiteljica i magistra knjižničarstva, diplomirana bibliotekarica, diplomirani knjižničar i profesor talijanskog jezika i književnosti, diplomirani prevoditelj, diplomirani učitelj razredne nastave i magistar bibliotekarstva, diplomirani knjižničar i profesor hrvatskog jezika i književnosti, knjižničar, magistra kroatistike (smjer knjižničarstvo), magistra povijesti umjetnosti, magistra primarnog obrazovanja, muzikolog, nastavnik hrvatskog i ruskog jezika, profesor filozofije i povijesti umjetnosti, profesor fonetike i filozofije i diplomirani bibliotekar, profesor francuskog i hrvatskog jezika, profesor hrvatskog jezika i teolog, profesor hrvatskog jezika i književnosti,

profesorica hrvatskoga jezika i književnosti i magistra knjižničarstva, profesor hrvatskog jezika i književnosti i diplomirani bibliotekar, profesor komparativne književnosti, profesor kroatistike i južnoslavenskih filologija i diplomirani bibliotekar, profesor pedagogije i magistar bibliotekarstva, profesor talijanskog jezika, profesorica povijesti i magistra knjižničarstva.

Govoreći o statusu ispitanika u struci 2,8 % (N=9) je pripravnika, najviše je stručnih suradnika knjižničara 69,5 % (N=223), stručnih suradnika mentora je 12,8 % (N=41), stručnih suradnika savjetnika 13,1 % (N=42) i stručnih suradnika izvrsnih savjetnika 1,9 % (N=6).



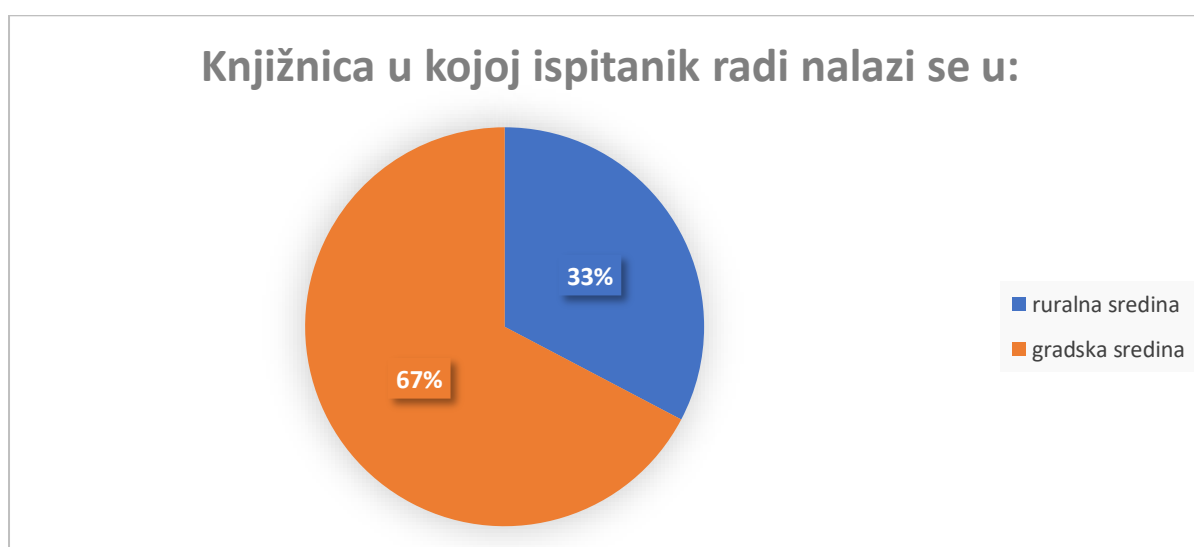
Slika 13. Sociodemografski podatci ispitanika prema statusu u struci

Ispitanici su ponajprije iz osnovnoškolskih i srednjoškolskih knjižnica i to 68 % (N=217) iz knjižnica osnovne škole i 32 % (N=102) iz knjižnica srednje škole. Po jedan je ispitanik iz knjižnice učeničkog doma i knjižnice umjetničke škole.



Slika 14. Sociodemografski podatci ispitanika prema vrsti školske knjižnice

Dio uzorka iz urbane sredine činilo je 67 % (N=216) školskih knjižničara, a dio iz ruralne sredine 33 % (N=105) školskih knjižničara.



Slika 15. Sociodemografski podatci ispitanika prema sredini u kojoj radi

Većina je ispitanika 85 % (N=273) zaposlena na puno radno vrijeme, 14 % (N=45) na pola radnog vremena i 1 % 5 (N=3) na nepuno radno vrijeme.



Slika 16. Sociodemografski podatci ispitanika prema radnom vremenu na koje je zaposlen

Što se tiče rasprostranjenosti po županijama, najviše je ispitanika 9,3 % (N=30) iz Grada Zagreba. 5,3 % (N=17) ispitanika je iz Bjelovarsko-bilogorske županije, 11 ispitanika (N=11) ili 3,4 % je iz Brodsko-posavske županije, 6,9 % (N=22) ispitanika je iz Dubrovačko-neretvanske županije, 29 ispitanika (N=29) što čini 9 % je iz Istarske županije, iz Karlovačke županije je 2,5 % (N=8) ispitanika, iz Koprivničko-križevačke županije je 6 ispitanika (N=6) odnosno 1,9 %, Krapinsko-zagorska broji 11 ispitanika (N=11) koji čine 3,4 % uzorka, 10 (N=10) odnosno 3,1 % ispitanika je iz Ličko-senjske županije, 2,2 % (N=7) ispitanika je iz Međimurske županije, 6,5 % (N=21) ispitanika iz Osječko-baranjske županije, 8 sudionika (N=8) što čini 2,5 % je iz Požeško-slavonske županije, 27 (N=27) odnosno 8,4 % ispitanika je iz Primorsko-goranske županije, Sisačko-moslavačka županija broji 5,6 % ili 18 ispitanika (N=18), u Splitsko-dalmatinskoj županiji odazvalo se 17 ispitanika (N=17) što čini 5,3 % uzorka, Šibensko-kninska županija broji 17 ispitanika (N=17) odnosno 5,3 %, u Varaždinskoj županiji istraživanju se odazvalo 4,4 % (N=14) ispitanika, 1,6 % odnosno 5 ispitanika (N=5) dolazi iz Virovitičko-podravске županije, 5,9 % (N=19) dolazi iz Vukovarsko-srijemske županije, 17 sudionika (N=17) koji čine 5,3 % uzorka dolazi iz Zadarske županije i 2,2 % (N=7) iz Zagrebačke županije.



Slika 17. Sociodemografski podatci ispitanika prema županiji u kojoj radi

8.5.1.1. Odnos pokazatelja zavisnih varijabli

U prvom dijelu obrade rezultata opisani su deskriptivni podaci ispitivanih nezavisnih varijabli, kako je već navedeno u dijelu o uzorku ispitivanja. U obradi podataka zavisnih varijabli korištene su deskriptivne statističke metode izračunavanja prosječne vrijednosti, raspona rezultata i standardne devijacije.

Deskriptivnom analizom podataka u navedenoj tablici (Tablica 31.) uočena je značajna, vrlo visoka razina obrazovanja tijekom studija na kolegiju koji je sadržajno povezan s informacijskom pismenosti ($M=3,05$), statistički značajna razlika u edukaciji o informacijskoj pismenosti na više kolegija tijekom studija ($M=2,78$) te o teorijskom ($M=2,68$) i praktičnom znanju ($M=2,44$) o informacijskoj pismenosti koje se može primijeniti u odgojno-obrazovnom radu. Iz ove se zavisne varijable može zaključiti kako školski knjižničari imaju iznadprosječno teorijsko i praktično znanje o informacijskoj pismenosti stečeno na nekim kolegijima tijekom studija.

Tablica 31. Deskriptivni podatci za pojedine čestice prema zavisnoj varijabli obrazovanje tijekom studija

Obrazovanje tijekom studija na kolegiju koji se odnosi na informacijsku pismenost:			
	M	Raspon	SD
Tijekom studija polazio/polazila sam kolegij koji je sadržajno povezan s informacijskom pismenosti.	3,05	1-4	1,04 2
Tijekom studija educiran/educirana sam o informacijskoj pismenosti na više kolegija.	2,78	1-4	1,06 5
Tijekom obrazovanja na studiju stekao/stekla sam dovoljno teorijskog znanja o informacijskoj pismenosti da bih ih mogao/mogla primijeniti u odgojno-obrazovnom radu.	2,68	1-4	0,95 4
Tijekom obrazovanja na studiju stekao/stekla sam dovoljno praktičnog znanja o informacijskoj pismenosti da bih ih mogao/mogla primijeniti u odgojno-obrazovnom radu.	2,44	1-4	0,94 1

Tablica 32. Deskriptivni podatci za pojedine čestice prema zavisnoj varijabli više razine znanja

Više razine znanja iz informacijske pismenosti:			
	M	Raspon	SD
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam tijekom studija.	2,30	1-4	0,887
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem.	3,30	1-4	0,778
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam osobnim educiranjem.	3,52	1-4	0,685

Iz Tablice 32. razvidno je iz prosječne vrijednosti rezultata koji se odnose na ispitane čestice da su školski knjižničari stekli više razine znanja iz informacijske pismenosti i to najviše osobnim educiranjem ($M=3,52$), nešto manje stručnim usavršavanjem ($M=3,30$) i najmanje obrazovanjem tijekom studija ($M=2,30$).

Iz ovih zavisnih varijabli može se zaključiti kako su školski knjižničari tijekom studija stekli teorijska i praktična znanja iz informacijske pismenosti, no više razine znanja stekli su tek naknadno i to ponajviše osobnim educiranjem.

Tablica 33. Deskriptivni podatci za pojedine čestice prema zavisnoj varijabli stručno usavršavanje

Stručno usavršavanje i informacijska pismenost:			
	M	Raspon	SD
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje.	3,08	1-4	0,798
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem na županijskim stručnim vijećima.	3,02	1-4	0,853
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Centra za stručno usavršavanje knjižničara.	2,63	1-4	0,962
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji izdavačkih kuća.	1,94	1-4	0,918
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji CARNETA.	2,65	1-4	0,961
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam putem platformi koje nude masovne otvorene mrežne tečajeve.	2,43	1-4	1,063

Iz priložene tablice vidljivo je da su rezultati ispitanih i analiziranih čestica vezanih za zavisnu varijablu stručnog usavršavanja i informacijske pismenosti raznoliki – ovaj dio istraživanja generalno izvješćuje o iznadprosječnoj srednjoj vrijednosti većine čestica (ponajviše one Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje - $M=3,08$), osim čestice - Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji izdavačkih kuća ($M=1,94$).

Tablica 34. Deskriptivni podatci za pojedine čestice prema zavisnoj varijabli poučavanje informacijske pismenosti

Poučavanje informacijske pismenosti:			
	M	Raspon	SD
Informacijsku pismenost poučavam u standardiziranom obliku kao sklop mjerljivih vještina.	2,51	1-4	0,986
Informacijskoj pismenosti poučavam u standardiziranom obliku primjenom modela Big 6 (određivanje zadatka, strateško traženje informacija, lociranje i pristup, korištenje informacija, sinteza i evaluacija).	2,42	1-4	1,068
Informacijsku pismenost poučavam u standardiziranom obliku primjenom IFLA standarda (pristup, evaluacija, korištenje).	2,61	1-4	0,970
Informacijsku pismenost poučavam primjenom nekog drugog standarda/modela.	1,65	1-4	0,872
Informacijsku pismenost poučavam kao konstruktivistički intoniranu s pretpostavkom da se znanje konstruira i rekonstruira u društvenom, političkom i kulturnom kontekstu.	2,26	1-4	0,982
Poučavanje o informacijskoj pismenosti od značaja je za moje korisnike u odgojno-obrazovnom radu.	3,36	1-4	0,755
Smatram da je moja uloga stručnog suradnika knjižničara važna za poticanje razvoja informacijske pismenosti u odgojno-obrazovnom radu.	3,47	1-4	0,685

Zavisna varijabla o poučavanju informacijske pismenosti (Tablica 34.) pokazala je iznadprosječno poznavanje i uporabu najvažnijih standarda i modela informacijske pismenosti, najviše IFLA standarda ($M=2,61$). Iznadprosječne srednje vrijednosti čestica koje se tiču značaja koji školski knjižničari drže da poučavanje informacijske pismenosti ima za njihove korisnike i njihove uloge u poticanju razvoja informacijske pismenosti u odgojno-obrazovnom radu podržavaju upravo školske knjižničare kao zagovornike informacijske pismenosti u obrazovanju.

Tablica 35. Deskriptivni podatci za pojedine čestice prema zavisnoj varijabli primjena kritičke informacijske pismenosti

Primjena kritičke informacijske pismenosti u odgojno-obrazovnom radu stručnih suradnika knjižničara:			
	M	Raspon	SD
Pojam kritičke informacijske pismenosti zvuči mi poznato, ali ne znam puno o navedenom pojmu.	2,25	1-4	1,019
Za pojam kritičke informacijske pismenosti čuo/čula sam prvi put danas u ovom anketnom upitniku.	1,74	1-4	1,087
Primjenjujem kritičku informacijsku pismenost u odgojno-obrazovnom radu s učenicima.	2,55	1-4	1,058

Čestice vezane za poznavanje i primjenu kritičke informacijske pismenosti pokazuju iznadprosječne vrijednosti, no u isto su vrijeme proturječne zato što s jedne strane govore o nedovoljnom poznavanju ($M=2,25$) i s druge o primjeni kritičke informacijskoj pismenosti ($M=2,55$) što ipak upućuje na nedovoljnu upućenost u sam pojam o čemu će detaljnije biti riječi u idućem poglavlju.

Analizirajući nultu hipotezu H_0 : Pojam kritička informacijska pismenost nije implementiran u sustav školskog knjižničarstva Republike Hrvatske na temelju tri postavljene čestice (Pojam kritičke informacijske pismenosti zvuči mi poznato, ali ne znam puno o navedenom pojmu, Za pojam kritičke informacijske pismenosti čuo/čula sam prvi put danas u ovom anketnom upitniku, Primjenjujem kritičku informacijsku pismenost u odgojno-obrazovnom radu s učenicima, Tablica 35.), iz aritmetičke sredine razvidno je kako školski knjižničari ne znaju dovoljno o kritičkoj informacijskoj pismenosti ($M=2,25$). Također, indikativna je čestica koja iznosi stav da su za pojam kritičke informacijske pismenosti čuli prvi put u ovom ispitivanju ($M=1,74$). Zanimljivo je što potvrđuju da ne poznaju dovoljno pojam kritičke informacijske pismenosti, a navode da ju primjenjuju u radu ($M=2,55$). Kako bi se dodatno potkrijepila analiza koja ide u prilog navedenoj hipotezi, obradila se i čestica otvorenog tipa, i to kvalitativno. Nadalje, u prilog ovoj hipotezi ide i kvalitativni dio istraživanja proveden kroz intervju koji će biti prikazan naknadno u radu.

U sljedećoj tablici daje se pregled odgovora danih na česticu otvorenog tipa - Ukoliko poučavate kritičku informacijsku pismenost u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima, molim Vas navedite primjer/primjere. Odgovori su posloženi prema redoslijedu, no

izostavljeni su oni odgovori koji se ponavljaju te neki ispitanici nisu odgovorili na ovo pitanje pa ih je ukupno 113. Posloženi su prema kategorizaciji točan/netočan s obzirom na značenje pojma kritičke informacijske pismenosti unutar ove disertacije. Odgovorima se pokušava utvrditi poučavanje kritičke informacijske pismenosti tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada školskih knjižničara iz kojih se može zaključiti poznaju li školski knjižničari navedenih pojam i što pod njim podrazumijevaju.

Tablica 36. Analiza odgovora ispitanika o poučavanju kritičke informacijske pismenosti

Redni broj:	Odgovor:	točan	netočan	Postotak onih koji dokazuju da poučavaju kritičku informacijsku pismenost %	Postotak onih koji ne dokazuju da poučavaju kritičku informacijsku pismenost %
1.	Kroz sposobnost ispravnog korištenja i interpretiranja dobivenih informacija.		+	1.77 %	98.23 %
2.	Koristim rad s učenicima u debatnoj grupi - s ostalim učenicima radionice na satovima razrednika.		+		
3.	Ako sam dobro shvatila pojam, svoje učenike uvijek potičem da kritički procijene činjenice i da uvijek preispituju informacije koje dobiju pa na taj način definitivno poučavam o lažnim vijestima. Uvijek imaju zadatak procjenjivanja informacija i kritički pristup.		+		
4.	Analiziram s učenicima konkretne primjere iz medija, reklame, videa, analiziramo u kojoj mjeri nam se nude skriveni sadržaji, po čemu prepoznamo da je riječ o lažnim objavama i sl.		+		
5.	Autorska prava, Zaštita na internetu, sigurno pretraživanje, Dan sigurnog interneta.		+		
6.	Besplatna podjela vlastitih nastavnih materijala učenicima i nastavnicima te online backup na memorijske štapiće.		+		
7.	Budući da se učenici dosta dobro koriste internetom i društvenim mrežama, smatram potrebnim stalno ih upozoravati da informacijama		+		

	kojima se služe pristupe kritički: provjere izvor informacija, svaku informaciju kritički analiziraju, po mogućnosti ju provjere iz više različitih izvora, ne koriste nepouzđane izvore (razne portale , blogove...), da nastoje prepoznati korisne i točne informacije pazeći pri tome na autorska prava i sigurnost na internetu.				
8.	Članak u dnevnim novinama čitamo, komentiramo, raspravljamo o njemu, kritički promišljamo i analiziramo. Isto se odnosi na vijest na internetu.		+		
9.	Da sami prepoznaju koje su informacije istinite, a koje ne.		+		
10.	Debata		+		
11.	Debata, Put do informacije (6.razred), Online katalozi, Informacijska pismenost (7. razred), Mediji (5. razred), razni projekti.		+		
12.	Edukacije učenika - samostalno pretraživanje i vrednovanje izvora informacija.		+		
13.	Edukativne radionice u knjižnici.		+		
14.	Prikupljanje informacija, postavljanje dobrih pitanja i davanja odgovora na njih, razvijanje vještina kritičkog mišljenja...		+		
15.	Istinitost i pouzdanost informacija - radionice, radionice o <i>clickbaitu</i> i slično.		+		
16.	Istraživački radovi, projektno upravljanje		+		
17.	Istraživanje informacijskog problema (npr. svjetlost u Rijeci) kroz nastavne predmete (Fizika, Povijest, Geografija, Kemija) grupnim radom; učenici potom dijele informacije i iskustva, okupljaju se u timove i izrađuju film ili prezentaciju koristeći se informacijama i time iznova konstruiraju znanje.		+		
18.	Išla sam istražiti što je kritička informacijska pismenost i na temelju onoga što sam sama pronašla i na tragu kritičkog vrednovanja		+		

	informacija, mogu zaključiti da općenito poučavanjem informacijske pismenosti i kritičkog mišljenja se dobije neki vid kritičke informacijske pismenosti.				
19.	Izvođenje vježbi i radionica.		+		
20.	Kod obrade lažnih vijesti i dezinformacija svakako upotrebljavamo taj pojam.		+		
21.	Kod obrade npr. lektire, osvrćemo se na društveno- politički i socijalni kontekst.		+		
22.	Kritička analiza informacija.		+		
23.	Kritički pristup informacijama s učenicima 8. r., kako odrediti što je točno, a što nije...		+		
24.	Kritičko čitanje teksta na svim medijima.		+		
25.	Kritičko mišljenje, kritičko čitanje.		+		
26.	Kritičko pisanje, slušanje i čitanje (debate, kvizovi, prezentacije, plakate).		+		
27.	Kritičkom informacijskom pismenosti poučavam tijekom nastave o dobrim i lošim mrežnim stranicama, pretraživanju interneta i načinima korištenja pronađenih informacija (<i>Terms of Use, Privacy policy</i> i sl.), pretraživanju knjižničnih kataloga.		+		
28.	Kritičku informacijsku pismenost, dakle onu kojom potičemo kod učenika razvoj kritičke svijesti te primjenu iste, poučavam u radionicama Informacijska pismenost korak po korak, Pisanje završnoga rada, Učenje u i sa školskom knjižnicom, prilikom provedbe eTwinning projekata, Stereotipi i predrasude i sl.		+		
29.	Kroz istraživački rad.		+		
30.	Kroz obradu medijske pismenosti upućujem učenike na mogućnost manipulacije informacijama i potrebe za kritičkim promišljanjem.		+		
31.	Kroz satove lektire, kod upoznavanja s knjižnicom i referentnom zbirkom,		+		

	kod pretraživanja informacijskih izvora.				
32.	Lažne vijesti		+		
33.	Lažne vijesti		+		
34.	Medijska pismenost - općenito, o iskrivljenim informacijama koje nam se plasiraju i tekstem i iskrivljenim fotografijama, o reklamama, o platformama koje su prisutne među djecom, o tome koja si pitanja trebam postaviti kod primanja neke informacije, kako mogu provjeriti, što trebam promisliti prije nego nešto objavim.... Kako nas prate - o algoritmima, kolačićima, autorskom pravu, prikrivenom oglašavanju.		+		
35.	Medijski tekstovi (lažne vijesti, dezinformacije), društvene mreže, selekcija informacija s interneta.		+		
36.	Na radionicama pripremim tekst s netočnim informacijama koje učenici moraju otkriti.		+		
37.	Nastavni sat o reklamama		+		
38.	Ne		+		
39.	Ne poučavam		+		
40.	Ne poučavam		+		
41.	Ne vjerovati na prvu, provjeriti više izvora.		+		
42.	Nema točno određenog modela. Što god radim, a i prije dok sam radila u nastavi, poticala sam kritičko mišljenje i kritičko istraživanje u apsolutno svemu što su učenici radili.		+		
43.	Npr. <i>fake news</i>		+		
44.	Npr. promatranje reklama i marketinga s kritičke strane.		+		
45.	Npr. učenike nakon mrežnog pretraživanja pitam zašto su odabrali rezultat pretraživanja koji su naveli.		+		
46.	Obrađujemo teme kao što su lažne vijesti, dezinformacije, vrednovanje informacijskih izvora...		+		
47.	Od senzibilizacije za čitanje do suverenog pretraživanja kataloga u školskoj i u narodnim knjižnicama.		+		
48.	Održavanjem edukativnih radionica.		+		

49.	Podučavam učenike o prepoznavanju lažnih vijesti, <i>clickbaitova</i> , procjenjivanje izvora koje koriste.		+		
50.	Pokušavam predočiti učenicima da informacijska pismenost samo po sebi ne znači ništa ako je ne promatramo kroz kontekst vremena i kulture. To je prazna parola i iluzija da netko može biti stručnjak u tom polju. Nije dobra pomisao da je netko stručnjak u tom polju, pa pretpostavlja da je imun na manipulacije i propagandu. Ta osoba će prva biti izmanipulirana.	+			
51.	Pomoć učenicima u razumijevanju i kritičkom preispitivanju suvremenog informacijskog prostora i razlikovanja pouzdanih od lažnih nositelja informacija.		+		
52.	Potičem učenike na samostalno istraživanje i kritičko razmišljanje o stečenim informacijama.		+		
53.	Potrebno mi je kritičko mišljenje učenika za bilo koju temu jer učenici sam propituju određenu tvrdnju i informaciju, uglavnom su to njihova mišljenja ili propitivanja i na kraju zaključivanja. Mislim da informacijska pismenost bez kritičkog mišljenja i nema neku svrhu.		+		
54.	Poučavam učenike da provjeravaju vjerodostojnost svih informacija koje pronađu na internetu.		+		
55.	Poučavanje se odvija kroz susrete, druženje i natjecanja. Primjerice: nakon što je školska knjižničarka organizirala školsko Natjecanje u čitanju naglas, na Županijskom je Natjecanju u čitanju naglas učenica 3. razreda, kojoj je mentorica bila školska knjižničarka, osvojila 2. mjesto. Uključenost u projekt eTwinninga i realizacija projektnih aktivnosti, kao i priprema male priredbe uručivanja priznanja, sudjelovanje na natjecanjima,		+		

	fotografskim i literarnim natjecajima rezultira većim brojem posjeta školskoj knjižnici i većim brojem čitatelja.				
56.	Poučavati kako kritički vrednovati podatke s kojima se učenik susreće.		+		
57.	Prepoznavanje i razlika između lažne, senzacionalističke i istinite informacije i sl.		+		
58.	Prepoznavanje manipulacije informacijama		+		
59.	Pretraživanja kataloga i primjena informacija - smještaj knjiga na policama, pretraživanje enciklopedija - Vennov dijagram, izrada plakata na temelju pronađenih informacija, lažne vijesti...		+		
60.	Pri pretraživanju informacija - koje su informacije relevantne, a koje ne; tko je izvor informacija...		+		
61.	Prikaz pročitanih knjiga, rasprava na zadanu temu.		+		
62.	Prilikom odabira literature.		+		
63.	Prilikom poučavanja kritičke informacijske pismenosti nastojim ih upoznati s kriterijima za vrednovanje (izvornost, aktualnost, nezavisnost i objektivnost).		+		
64.	Primjena kvalitativnog pristupa analize literature.		+		
65.	Primjer dezinformacija, lažnih vijesti, fotomontaža...		+		
66.	Pristup problemu, pravila evaluacije, kritički osvrt.		+		
67.	Projekti vezani uz kulturnu i industrijsku baštinu grada, povijest škole i školske zgrade, jezične nedoumice, medijska pismenost.		+		
68.	Projektne aktivnosti u školskoj knjižnici, radno tehničke aktivnosti učenika u učeničkoj zadruzi.		+		
69.	Provlačim je u radionicama na način da potičem kreativno razmišljanje i zaključivanje na temelju vlastitih rezultata.		+		
70.	Provodeći kurikulum knjižnično-informacijskog i medijskog odgoja i		+		

	obrazovanja tri puta godišnje u svakom razrednom odjelu.				
71.	Provođenjem programa knjižnično-informacijsko obrazovanja.		+		
72.	Radionica na temu medijske pismenosti.		+		
73.	Radionica o lažnim vijestima i govoru mržnje.		+		
74.	Radionice		+		
75.	Radionice		+		
76.	Radionice		+		
77.	Radionice u kojima obrađujemo kritičko vrednovanje informacija, prepoznavanje lažnih vijesti i sl.		+		
78.	Radionice: lažne vijesti, izvori informacija...		+		
79.	Radionice na satu razrednika.		+		
80.	Radionice u knjižnici.		+		
81.	Radionice, predavanja		+		
82.	Radionice: Vrednovanje mrežnih stranica; Ako je na internetu, je li istinito?; Lažne vijesti; Sigurnost na internetu		+		
83.	Sati/radionice prilikom obilježavanja Dana medijske pismenosti (teme lažnih vijesti, <i>clickbaitova</i> , prikrivenog oglašavanja, <i>cyberbullyinga</i> i sl.) ili vrednovanje pouzdanosti određenih izvora informacija (na primjer Wikipedija vs. Enciklopedija proleksis). Snalaženje u korištenju Metela.		+		
84.	Stalnim razgovorima s učenicima bilo u razredu, bilo onako usput.		+		
85.	Svaka nastavna tema KIMOO-a (knjižnično-informacijsko-medijskog odgoja i obrazovanja) sadrži kritičku informacijsku pismenost jer inače nema smisla poučavati učenike bez kritičkog mišljenja.		+		
86.	Tema je previše kompleksna da bih objasnila.		+		
87.	U istraživačkom radu uvijek primjenjujemo kritički pristup u odabiru informacija, usporedbom, donošenjem zaključka i rješenja.		+		

88.	U korelaciji s nastavom HJ, RN, INA i sl.		+		
89.	U okviru izvannastavne aktivnosti koju vodim (Novinarska grupa) nastojim postići s učenicima da izvorima informacija pristupaju kritički, procjenjuju kvalitetu i pouzdanost, da u kreiranju vlastitih medijskih sadržaja poštuju etičke principe.		+		
90.	U pretraživanju informacija na zadanu temu učenici samostalno odabiru one rezultate za koje smatraju da su najrelevantniji. Objasne zašto su odabrali baš te rezultate.		+		
91.	U sklopu radionica koje provodim proučavamo konkretne primjere iz medija, s društvenih mreža i slično te ih analiziramo i navodim učenike da kritički promišljaju o sadržaju.		+		
92.	U svemu potičem učenike na kritičko mišljenje pa tako i na kritičku informacijsku pismenost.		+		
93.	Učenici analiziraju mrežne izvore prema unaprijed pripremljenim i objašnjenim kriterijima.		+		
94.	Učenik čita tekst i odabire glavne ideje.		+		
95.	Učenike upućujem na relevantne izvore informacija i njihove odlike (ovisno o potrebama i vrsti željenih informacija), učimo o kriterijima vrednovanja mrežnih stranica, radimo i na medijskoj pismenosti u kojoj se obrađuje i propaganda pri čemu razvijamo kritičnost prema svemu što vidimo, čujemo i/ili čitamo.		+		
96.	Učim ih kriterije vrednovanja (autor(i), izvor, ustanova, datum objave, pravopisna korektnost, reference, bibliografija, bilješke, kontakt...) te ih uočavaju ili ne uočavaju na određenim stranicama, uočavaju razlike u izvorima, saznaju za primjere relevantnih i pouzdanih		+		

	izvora itd. Uče citirati, usvajaju obvezu navođenja izvora svih korištenih materijala, uče navoditi bibliografiju...				
97.	Ukazivanjem na potrebu provjerenih i relevantnih izvora informacija (stručne stranice o temi kojoj se pristupa itd.).		+		
98.	Unaprijed navedene radionice obuhvaćaju kritičko mišljenje i promišljanje.		+		
99.	Unutar predmeta Hrvatski jezik - područje Kultura i medij.		+		
100.	Upoznavanje i rad u alatu za dizajn - Canva.		+		
101.	Upoznavanje s izvorima znanja u knjižnici, upoznavanje s medijima, dobnim oznakama za TV i videoigre, opasnost pretjeranog korištenja ekrana za zdravlje, pravilno korištenje izvora znanja i baratanje informacijama na internetu i društvenim mrežama...		+		
102.	Upućujem učenike na vjerodostojne izvore informacija, upozoravam ih na korištenje Wikipedije i raznih portala kao izvora neprovjerenih informacija.		+		
103.	Usporedbom iste informacije iz različitih izvora koji je predstavljaju na različite načine te osvještavanje emocija koje u nama izazivaju pojedini načini iznošenja informacije te nalaženje interesa koji stoji iza dane informacije i okvira u kojemu informacija stoji.	+			
104.	Uvodni sat u knjižnici za učenike 1. razreda.		+		
105.	Važnost provjere izvora informacija, ne vjerovati svemu što se čuje, koristiti samo provjerene izvore, stranice koje su postojane i trajne.		+		
106.	Vrednovanje informacija i izvora, usvajanje internacionalnih standarda/okvira za informacijsku pismenost - poučavanje programa temeljenog na nacionalnim i		+		

	međunarodnim iskustvima i istraživanjima, izradba strateškog plana i hodograma s ciljevima, postupcima i ishodima koji omogućuju i vrednovanje.				
107.	Vrednovanje izvora, prepoznavanje lažnih vijesti i sl.		+		
108.	Vrednovanje izvora, upućivanje na akademsku mrežu i znanstvene referentne izvore.		+		
109.	Vrednovanje mrežnih informacija.		+		
110.	Vrednovanje pouzdanih izvora informacija na mreži, prepoznavanje lažnih vijesti...		+		
111.	Vrednovanje izvora informacija, učenje kako da pronađu vjerodostojne izvore, snalaženje u pretraživanju različitih vrsta izvora informacija.		+		
112.	Zadatcima analize i vrednovanja izvora i raznih medijskih poruka.		+		
113.	Traženje pogreške u lako dostupnim medijima.		+		

Iz navedenih 113 odgovora može se zaključiti da dvoje ispitanika primjenjuje poučavanje kritičke informacijske pismenosti, međutim njih 111 navodi da poznaje i primjenjuje kritičku informacijsku pismenost u svom radu, ali je iz odgovora razvidno da su tvrdnje ispitanika, odnosno odgovori netočni. Naime, dvoje ispitanika koji su odgovorili kako „Pokušavam predočiti učenicima da informacijska pismenost samo po sebi ne znači ništa ako je ne promatramo kroz kontekst vremena i kulture. To je prazna parola i iluzija da netko može biti stručnjak u tom polju. Nije dobra pomisao da je netko stručnjak u tom polju, pa pretpostavlja da je imun na manipulacije i propagandu. Ta osoba će prva biti izmanipulirana.“ i „Usporedbom iste informacije iz različitih izvora koji je predstavljaju na različite načine te osvještavanje emocija koje u nama izazivaju pojedini načini iznošenja informacije te nalaženje interesa koji stoji iza dane informacije i okvira u kojemu informacija stoji.“ vidljivo je promatranje informacijske pismenosti ne samo u operativno-tehničkoj izvedbi (dio koje je i kritičko mišljenje u evaluiranju informacija i izvora), već primjećivanje i osvješčivanje društveno-ekonomsko-političkih okvira nastanka informacija, kao i konteksta vremena i kulture. Ostali ispitanici primjenu kritičke informacijske pismenosti argumentirali su na različite načine od kojih su neki: „potičem da kritički procijene...“, „svaku informaciju kritički analiziraju“,

„kritički promišljamo“, „razvijanje vještina kritičkog mišljenja“, „kritička analiza informacija“, „poticala sam kritičko mišljenje i kritičko istraživanje“, „kritički pristup informacijama“, „kritičko čitanje teksta“, „kritičko pisanje“, „razvoj kritičke svijesti te primjenu iste“. Vidljivo je kako većina odgovora kritičku informacijsku pismenost povezuje s kritičkim mišljenjem koje je zapravo jedan od vidova informacijske pismenosti te potvrđuje poznavanje i primjenu informacijske, ali ne i kritičke informacijske pismenosti u radu školskih knjižničara.

Navedeno dodatno potvrđuje hipotezu H0 te upućuje na nedostatnu upućenost i primijenjenost kritičke informacijske pismenosti u radu školskih knjižničara.

Iduća analiza odgovora ispitanika obuhvaća odgovore na česticu otvorenog tipa - Ukratko opišite prednosti poučavanja kritičke informacijske pismenosti tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada ako smatrate da one postoje. Na ovu česticu nisu odgovorili svi ispitanici te je od ponuđenih odgovora izdvojeno 43 odgovora koji su relevantni za ovu obradu. Odgovori su kategorizirani u tri područja: kritičko mišljenje i vrednovanje, osnovne vještine informacijske pismenosti i konkretni primjeri rada i donose se u tablici:

Tablica 37. Analiza odgovora ispitanika o prednostima poučavanja kritičke informacijske pismenosti

Ukratko opišite prednosti poučavanja kritičke informacijske pismenosti tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada ako smatrate da one postoje.	
1. Kritičko mišljenje i vrednovanje	Kritičko je mišljenje i kritička informacijska pismenost sastavni dio poučavanja - razvija vještine za cjeloživotno učenje, samostalnu analizu i kreiranje sadržaja.
	Kritičko slušanje, čitanje i pisanje uključuje analizu, prosuđivanje i vrednovanje informacija. Sve to dio je kritičkog mišljenja. Učenici imaju problema prilikom izražavanja svojih misli i stavova. Uočeno je da se bolje izražavaju usmenim putem tako da se naglasak stavlja na učenje kritičkog pisanja. Na taj način odgajamo mlade ljude da budu spremniji za svoju ulogu u društvu, da razmišljaju i prosuđuju, donose zaključke i djeluju. To su prednosti poučavanja kritičke informacijske pismenosti.
	Kritičnost jest nešto što djeca, posebice u pubertetskoj dobi, doživljavaju kao ovladavanje situacijama i to posebno onim koje im stvaraju nesigurnost. Kritičkim promišljanjem su korak ispred i spremniji. Kritičkim promatranjem misaono mogu biti kreativniji i daje im se više mogućnosti za iznošenje osobnih stavova. Zanimljivije je, misaono aktivnije, razvija proaktivnost, daje osjećaj kontrole, umanjuje vjerojatnost manipulacije.

	Kritičnost, informacijska i medijska pismenost danas su NUŽNOST. Stoga ne mogu navesti prednosti, nego reći da je to obveza svakog odgojno-obrazovnog radnika.
	Nisam siguran o čemu se točno radi, no ako se radi o kritičkom vrednovanju informacija dobivenih informacijskim pretraživanjem, vjerujem da je to jedna od ključnih stavki za razvoj učenika u pojedince koji će biti sposobni nalaziti najtočnije i najvrjednije informacije, što će im omogućiti najbolji osobni razvoj i najkvalitetnije donošenje odluka.
	Odabir pravovaljanih informacija, zadaci i evaluacija istih što odmah daje povratnu informaciju i uči kritičkom promišljanju.
	Prednost je da se učenici vode kritički tijekom vrednovanja informacija i situacija odnosno određenih problema.
	Prednosti poučavanja kritičke informacijske pismenosti su brojne: kritičan odnos prema informacijama, usvajanje kriterija za kritičku prosudbu informacija, strategija istraživanja izvora informacija.
	Razvijanje kritičkog mišljenja, prepoznavanje lažnih vijesti, vrednovanje informacija, citiranje literature i autorsko pravo.
	Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika, učenje o pouzdanim izvorima informacija.
	Razvijanje kritičkog mišljenja, probir relevantnih informacija, razlikovanje lažnih i istinitih vijesti.
	Razvijanje kritičkog mišljenja i snalaženje u moru informacija.
	U današnjem svijetu (dez)informacija i mnoštva (nepouzdatih) izvora vrlo je važno učenike poučavati informacijskoj pismenosti i kritičkom promišljanju o svemu što vide i čuju oko sebe. To nije prednost, to je obveza - učiti o informacijskoj pismenosti i biti informacijski (i medijski) pismeni.
	U vremenu kada je dostupna ogromna količina raznih informacija, istinitih kao i onih lažnih, izuzetno je važno raditi na kritičkoj informacijskoj pismenosti. Učenici će znati prepoznavati vjerodostojne izvore informacija, promišljati o vijestima koje su čuli ili pročitali...
	Učenici će se bolje koristiti informacijama, bit će kritički nastrojeni prema njihovim izvorima, a konačnici bolje će raspolagati njima.
	Učenici kritički pristupaju analizi društvenih događaja suvremenog doba, posebice na digitalnim medijima koji su im primarni, učenici uočavaju pozitivne i negativne strane digitalnih medija.

	Učenici osnovne škole preuzimaju različite informacije za rješavanje pojedinih zadataka bez promišljanja o njima jer im je važno riješiti zadatak. Poučavanjem informacijske pismenosti potiče se učenike na kritičko promišljanje o dobivenoj informaciji, njenom izvoru, vrsti informacije i vrednovanju informacije iz različitih izvora.
	Učenici se danas jako puno služe medijima i većinom imaju problem sa selektiranjem informacija zbog čega je jako važno pokušati im tijekom odgojno-obrazovnog rada (ipak smo metodičari) objasniti na koji način mogu i moraju kritički razmišljati.
	Učenici se osvješčuju da moraju biti kritički postavljeni prema svemu što im se nudi, budući da u svijetu medija može biti dosta lažnih, nerealnih sadržaja.
	Učenici su osviješteni o potrebi kritičkog vrednovanja izvora i informacija.
	Važno je kod učenika razviti kritičko mišljenje, stav i da razaznaju stvarnost od lažnih vijesti i sadržaja kojima su sve više izloženi.
	Učenike upućujemo na kritičko mišljenje i općenito promišljanje o dobivenim informacijama i njihovoj selekciji.
	Učenika se potiče na aktivno djelovanje nakon kritičkog pristupa pronađene i vrednovane informacije odnosno sadržaja.
	Učenici uče razmišljati, istraživati, kritički promišljati i vrednovati. Razlikuju lažnu i stvarnu vijest.
	Učenici uče kritički vrednovati informacije kojima su okruženi.
2. Osnovne vještine informacijske pismenosti	Učenicima na ovaj način dajemo upute kako pristupiti korisnim informacijama koje su im potrebne u stjecanju novih znanja i razvijanju informacijsko-komunikacijskih vještina nužnih u modernom svijetu.
	Učenici se obučavaju da u mnoštvu informacija treba imati vještine koje će im pomoći pronaći onu pouzdanu.
	Učenici osvješčuju i jačaju vještine pronalaženja, odabira i primjenjivanja informacija za donošenje odluka. Koristeći relevantne izvore, knjižničari i nastavnici poučavaju učenike kako poštivati autorska prava i kako u budućnosti zaštititi i svoje vlastito intelektualno vlasništvo.
	Učenici mogu pretraživanjem informacija procijeniti koja informacija im je korisna, vjerodostojna i pouzdana; mogu prepoznati lažne vijesti, <i>clickbaitove</i> , nepouz dane informacije itd.
	Pri pronalaženju informacija za seminarske radove, prezentacije i sl. učenici znaju vrednovati informacije, iskoristiti ih za učenje, argumentiranje, razvijanje stavova o određenoj temi....

	Prednosti su što će učenici u moru danas dostupnih informacija moći prepoznati koje su relevantne i istinite.
	Prednost ovog tipa poučavanja je da učenike naučimo razlikovati činjenice od podataka, iz mnoštva podataka izabrati relevantne informacije, vrednovati ih i primijeniti.
	Informacije pravilno analiziraju, razvrstavaju i ugrađuju u logički strukturirane sustave znanja.
	Bitno je znati prepoznati točnost informacije kao i relevantnost izvora jer smo u današnje vrijeme okruženi brojnim lažnim vijestima i informacijama. Cilj bi nam trebao biti znati razmišljati prvenstveno svojom glavom, a ne puko vjerovati svemu što čujemo.
3. Konkretni primjeri rada	Aktualne i zanimljive teme i sadržaji, vođeno istraživačko učenje, timski rad, suradničko učenje, kritičko i analitičko mišljenje.
	Pri pronalaženju informacija za seminarske radove, prezentacije i sl. učenici znaju vrednovati informacije, iskoristiti ih za učenje, argumentiranje, razvijanje stavova o određenoj temi....
	Razvijanje kritičkog mišljenja, prepoznavanje lažnih vijesti, vrednovanje informacija, citiranje literature i autorsko pravo.
	Učenici će moći kritički vrednovati informacije s kojima se susreću u suvremenom informacijskom okruženju; poštovat će autorska prava; moći će procijeniti koje "kolačiće" nije nužno prihvatiti; neće olako davati podatke o sebi.
	Učenici mogu pretraživanjem informacija procijeniti koja informacija im je korisna, vjerodostojna i pouzdana; mogu prepoznati lažne vijesti, <i>clickbaitove</i> , nepouz dane informacije itd.
	Učenici osvješćuju i jačaju vještine pronalaženja, odabira i primjenjivanja informacija za donošenje odluka. Koristeći relevantne izvore, knjižničari i nastavnici poučavaju učenike kako poštivati autorska prava i kako u budućnosti zaštititi i svoje vlastito intelektualno vlasništvo.
	Učenicima na primjeru dnevnih vijesti pokazujem razlike u izvještavanju, montaže fotografija, karakteristike dobe i loše/lažne web stranice i sl. Vjerujem da na taj način zaista potičem učenike da pažljivije primaju informacije.
	Važno ih je upoznati s pojmom informacijske pismenosti i što sve ona obuhvaća. Učenici često misle da je informacijska pismenost = informatička pismenosti.
	Vrlo je važno učenike podsjećati na autorska prava, poštivanje nečijeg autorskoga rada, na provjerene izvore i njihovo korištenje u pisanju seminara ili

	izradu prezentacija, kako uopće izraditi prezentaciju, tako njima skrećemo važnost na sve ono na što oni ne obraćaju pažnju u svojoj svakodnevici, postaju informacijski pismeniji, shvate da sve ono što se objavljuje nije uvijek i točno, postaju svjesniji opasnosti u virtualnom okruženju kojim se svakodnevno kreću.
--	---

Od 43 navedena odgovora uočavaju se dva odgovora koja aludiraju na poznavanje kritičke informacijske pismenosti: „razvija se kritičko mišljenje i znanje i iskustvo o tome što sve utječe na sadržaj raznih medijskih poruka, posebice znanje o kontekstu nastanka određene poruke“, „Učenici više razmišljaju svojom glavom, daju svoj kritički sud, osim pretraživanja informacija moraju ih smjestiti u kontekst“. Ponovno je vidljivo kako većina ispitanika kritičku informacijsku pismenosti izjednačavaju s kritičkim vrednovanjem informacija i kritičkim mišljenjem, što je zapravo vještina informacijske pismenosti.

Nadalje, proučavajući iduću česticu otvorenog tipa - Ukratko opišite izazove na koje nailazite u poučavanju kritičke informacijske pismenosti tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada ako smatrate da oni postoje, mogu se dobiti dodatni uvidi u izazove s kojima se školski knjižničari susreću u svojoj praksi poučavanja onog što oni podrazumijevaju pod kritičkom informacijskom pismenosti, što donekle objašnjava razlog slabog poznavanja pojma kritičke informacijske pismenosti i njegova poučavanja. Odgovora je 33 te su podijeljeni u tri kategorije: motivacija učenika, učenika samouvjerenost i nedovoljno vremena zajedno s nedostatkom kurikuluma koji objašnjavaju uvjete u kojima školski knjižničari poučavaju informacijsku pismenost koji nikako ne pogoduju razvijanju informacijske pismenosti u kritičku informacijsku pismenost.

Tablica 38. Analiza odgovora ispitanika o izazovima poučavanja kritičke informacijske pismenosti

Ukratko opišite izazove na koje nailazite u poučavanju kritičke informacijske pismenosti tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada ako smatrate da oni postoje	
1. Motivacija učenika	Izazov je uvijek potaknuti učenike da dulje i bolje sagledaju sadržaj i obrate pozornost na temu poučavanja. Često sami sebe uhvate u situacijama kako su naivno povjerovali informacijama bez dubljeg istraživanja izvora. Najbolje uče na svojim greškama.
	Činjenica da djeca uopće ne znaju ili čak ne žele kritički razmišljati jer im je to napor. Lakše je samo primiti informaciju bez posebnog prosuđivanja o njoj.
	Danas su kod učenika sve prisutniji i izraženiji bezvoljnost, nedostatak interesa i znatiželje.

	Izazov je definitivno motivacija. Današnju je djecu teško motivirati jer misle da sve mogu naći lako na internetu i koncentracija im je vrlo slaba, ali zato ih se treba dobro motivirati.
	Lijenost učenika i neprimjenjivanje uputa.
	Motivacija učenika je uvijek zahtjevnija posebno za sadržaje koji nisu u njihovom bazičnom kurikulumu.
	Najveći je izazov pronalazak sadržaja za proučavanje s učenicima koji će im biti primjereni, a opet dovoljno intrigantni da ih zainteresiraju.
	Neki od izazova su da učenici teško shvaćaju zašto nije u redu raditi <i>copy-paste</i> s tuđim tekstom na internetu; da je intelektualno vlasništvo jednako vrijedno kao i vlasništvo nad npr. autom ili nekretninom (to im je vrlo jasno), a često je problem nezainteresiranost za temu jer se ne ocjenjuje.
	Nezainteresiranost i nedostatak kritičkog mišljenja vezano za vijesti i izvore na internetu.
	Nezainteresiranost učenika i njihov manjak poimanja važnosti kritičkog mišljenja.
	Slaba čitalačka pismenost, usmjerenost isključivo na zabavne sadržaje na internetu, nedovoljna zainteresiranost za bilo kakav oblik informacija. Kritička informacijska pismenost nije samo problem djece, već i znanstvenih djelatnika (što najbolje oslikava sukob oko cijepljenja u pandemiji).
	Stereotipi, lijenost razmišljanja, nezainteresiranost, linija manjeg otpora...
2. Učenička samouvjerenost	Djeca misle da znaju bolje od mene.
	Djeca smatraju da je sve na internetu točno i istinito.
	Moram primijetiti da su učenici uvijek korak ispred s tehnologijom, novim društvenim mrežama i osobama iz tog svijeta u odnosu na mene. Uz to, riječ je o prostoru koji se iz dana u dan sve više širi i teško ga je kontrolirati pa su i izazovi kako tome pristupiti i pratiti sve veći.
	Učenici misle da već sve znaju.
	Učenici na početku radionica smatraju kako su oni dovoljno informacijski pismeni i kako njih ne treba dodatno poučavati.
	Učenici smatraju kako su informacijski pismeni i s pomoću računala ili mobitela mogu sve te je ponekad teško doprijeti do njih.
3. Nedovoljno vremena i nedostatak kurikuluma	Uvijek mi smeta samo nedovoljno vremena jer to nisu teme i vještine koje se mogu obraditi i razviti kroz sat, dva godišnje. Dok ne uđe u obvezni kurikulum s tjednom satnicom, ništa se ne može postići.
	Imam malo vremena da tijekom školske godine obradim sve teme koje bih htjela.

	Izazov je uvijek manjak vremena i manjak tehnologije kojom bi se svaki učenik tijekom sata morao služiti umjesto pametnih telefona.
	Kod poučavanja općenito u knjižnici izazov je suradnja s nastavnicima, a u skladu s time vrijeme i načini na koje radimo u knjižnici. To je ujedno izazov za poučavanje informacijske pismenosti.
	Nedostatak vremena i prilika, ograničenost digitalnom tehnologijom.
	Nedostatak vremena zbog "natrpanog" nastavnog plana i programa.
	Nedovoljno vremena za odraditi sve što želim.
	Nema godišnjeg okvirnog kurikuluma pa nije strukturirana provedba istog.
	Nisam siguran oko termina "kritička informacijska pismenost", no uvijek je tu nedostatak vremena u pretrpanom rasporedu učenika za takvo poučavanje. Osim toga, učenici mnogo znanja o informacijskoj pismenosti dobiju od svojih učitelja na raznim satovima pa puno toga već i znaju, što otežava poučavanje i planiranje poučavanja.
	Ograničeno vrijeme za rad s učenicima zbog prenatrpanosti satnice učenika, uglavnom suradnja s predmetnom nastavom i tijekom sata razrednika.
	Ponavljam: neposredan rad je teško organizirati i to je glavna poteškoća. Druga je što za srednjoškolske knjižničare ne postoji kurikulum, a i kako bi kad nemamo satnicu? A treći što smo u postojećim kurikulumima smiješno (ne)zastupljeni.
	Premalo je vremena posvećeno toj temi, tj. čini mi se da tu temu obrađuju samo knjižničari i to samoinicijativno (na „užicanim“ satima razrednika), bez konkretnih materijala. Stoga je u tim uvjetima vrlo teško nešto sustavno provoditi i učiti.
	Prije svega nepostojanje kurikuluma koji bi obavezao sve sudionike u srednjoj školi na aktivno sudjelovanje, nepostojanje sluha u okruženju, nedostatak interesa kod ravnatelja i nastavnika ili nedovoljno poznavanje materije, odbijanje suradnje.
	Problem je što knjižničar nema svoj sat u rasporedu, pa ovisi o kolegama, a svatko na svom satu pomalo s tom pismenosti svaštari, te samim tim knjižničar ipak nema autoritet pred predmetnim profesorom jer on ipak daje ocjene i njega se sluša bez obzira na sve. Sve ovisi o privatnim osobnim odnosima.
	Uvijek mi smeta samo nedovoljno vremena jer to nisu teme i vještine koje se mogu obraditi i razviti kroz sat, dva godišnje. Dok ne uđe u obvezni kurikulum s tjednom satnicom, ništa se ne može postići.

Iz 33 odgovora na ovu česticu ne dobiva se nužno validacija H0, već se ocrtavaju razlozi nepoznavanja kritičke informacijske pismenosti i njenog neprimjenjivanja u radu školskih knjižničara. Izazovi u provođenju kritičke informacijske pismenosti su motivacija učenika,

učenička samouvjerenost i nedovoljno vremena zajedno s nedostatkom kurikuluma što je objašnjenje za neprovođenje kritičke informacijske pismenosti. Zaduženja neposrednog odgojno-obrazovnog rada školskog knjižničara nisu detaljno određena u zakonskim i podzakonskim odgojno-obrazovnim aktima ni u onim iz knjižničarstva, a uzevši u obzir da su školski knjižničari stručni suradnici knjižničari, što znači suradnici u nastavnom procesu i nemaju propisanu normu sati, odgovori u kategoriji – nedovoljno vremena i nedostatak kurikuluma – prihvatljivi su jer školski knjižničari odgojno-obrazovnu djelatnost mogu ostvarivati na različite načine u suradnji s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, no niti jedan od tih načina nije obvezan niti normatiziran satnicom. Odgovori u ostalim kategorijama - učenička samouvjerenost, motivacija učenika – odnose se na ponašanje učenika koji nisu uzorak istraživanja ovog rada, no odgovori doprinose uvidu u širu problematiku rada školskih knjižničara koji su, prema zakonskim aktima dužni provoditi „poučavanje i razvoj ključnih kompetencija, poticanje kritičkog mišljenja i rješavanja problema, poučavanje za samostalno i cjeloživotno učenje“⁴¹⁶, no u isto vrijeme te sadržaje trebaju ostvariti unutar satnice rada drugih odgojno-obrazovnih radnika i bez jasnog kurikuluma i propisanih ishoda učenja.

8.5.1.2. Testiranje značajnosti razlika po pojedinim česticama s obzirom na napredovanje školskih knjižničara (t-test za nezavisne uzorke)

T-testom za nezavisne uzorke obradile su se nezavisna varijabla napredovanje u struci koju je činio uzorak koji je podijeljen na školske knjižničare koji su napredovali kao mentor, savjetnik i izvrsni savjetnik i školske knjižničare koji nisu napredovali te zavisna varijabla više razina znanja iz informacijske pismenosti koja se sastoji od čestica: više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam tijekom studija, više razine znanja stekao/stekla sam tijekom stručnog usavršavanja i više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam osobnim educiranjem.

⁴¹⁶ Standard za školske knjižnice. Nav. dj.

Tablica 39. Testiranje značajnosti razlika s obzirom na nezavisnu varijablu napredovanje školskih knjižničara i zavisnu varijablu više razina znanja

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
obrazovanje	Equal variances assumed	,961	,328	2,062	309	,040	,77815	,37745	,03546	1,52085
	Equal variances not assumed			2,020	155,632	,045	,77815	,38521	,01725	1,53906

Analizom nezavisne varijable napredovanje u struci testiranjem značajnosti razlika s obzirom na zavisnu varijablu više razina znanja utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika za čestice: više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam tijekom studija, više razine znanja stekao/stekla sam tijekom stručnog usavršavanja i više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam osobnim educiranjem.

Obradom i analizom čestica utvrđeno je da postoji značajna razlika između školskih knjižničara koji su napredovali i onih koji nisu napredovali u zvanju. Naime, školski knjižničari koji nisu napredovali više su se educirali o informacijskoj pismenosti tijekom inicijalnog obrazovanja ($M=9,27$) u odnosu na školske knjižničare koji su napredovali u zvanju ($M=8,50$).

Ovi rezultati izravno se referiraju na hipotezu H1a: Postoji statistički značajna razlika u stjecanju znanja o informacijskoj pismenosti tijekom obrazovanja između školskih knjižničara koji su napredovali u zvanju u odnosu na one koji nisu napredovali.

Radi daljnje potrebe istraživanja u svrhu provjeravanja informacijske pismenosti, testirala se značajnost razlika s obzirom na nezavisnu varijablu napredovanje školskih knjižničara i zavisnu varijablu stručno usavršavanje. Nezavisnu varijablu napredovanje u struci analiziralo se testiranjem značajnosti razlika s obzirom na zavisnu varijablu stručno usavršavanje koja se sastojala od čestica: više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem na županijskim stručnim vijećima, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Centra za stručno usavršavanje knjižničara, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji izdavačkih

kuća, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji CARNETA, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam putem platformi koje nude masovne otvorene mrežne tečajeve.

Tablica 40. Testiranje značajnosti razlika s obzirom na nezavisnu varijablu napredovanje školskih knjižničara i zavisnu varijablu stručno usavršavanje

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
stručno_usavršavanje	Equal variances assumed	,155	,694	-4,253	309	,000	-1,79921	,42301	-2,63155	-,96687
	Equal variances not assumed			-4,417	176,249	,000	-1,79921	,40733	-2,60309	-,99533

Analizom nezavisne varijable napredovanje u struci testiranjem značajnosti razlika s obzirom na zavisnu varijablu stručno usavršavanje utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika za čestice: više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem na županijskim stručnim vijećima, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Centra za stručno usavršavanje knjižničara, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji izdavačkih kuća, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji CARNET-a, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam putem platformi koje nude masovne otvorene mrežne tečajeve.

Navedeni rezultati idu u prilog H1b jer je razvidno da postoji statistički značajna razlika u stručnom usavršavanju o informacijskoj pismenosti između školskih knjižničara koji su napredovali u zvanju u odnosu na one koji nisu napredovali. T-test prikazuje da postoji statistički značajna razlika u stručnom usavršavanju o informacijskoj pismenosti između knjižničara koji su napredovali (M=13,35) u zvanju. Naime, oni su se više educirali o informacijskoj pismenosti tijekom stručnog usavršavanja za razliku od knjižničara koji se nisu usavršavali (M=15,15) što upućuje na zaključak da stručno usavršavanje pogoduje stjecanju viših razina znanja iz informacijske pismenosti kod školskih knjižničara koji su napredovali u

zvanju što ne iznenađuje zato što je u samom procesu vrednovanja i bodovanja knjižničareva rada za napredovanje kao jedan od preduvjeta koje mora zadovoljiti i određen broj sati stručnog usavršavanja.

Daljnijim ispitivanjem, analizom nezavisne varijable napredovanje u struci testiranjem značajnosti razlika s obzirom na zavisnu varijablu poučavanje informacijske pismenosti utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika za čestice: informacijsku pismenost poučavam u standardiziranom obliku kao sklop mjerljivih vještina, informacijsku pismenost poučavam u standardiziranom obliku primjenom modela Big 6 (određivanje zadatka, strateško traženje informacija, lociranje i pristup, korištenje informacija, sinteza i evaluacija), informacijsku pismenost poučavam u standardiziranom obliku primjenom IFLA standarda (pristup, evaluacija, korištenje), informacijsku pismenost poučavam primjenom nekog drugog standarda/modela, informacijsku pismenost poučavam kao konstruktivistički intoniranu s pretpostavkom da se znanje konstruira i rekonstruira u društvenom, političkom i kulturnom kontekstu.

Tablica 41. Testiranje značajnosti razlika s obzirom na nezavisnu varijablu napredovanje školskih knjižničara i zavisnu varijablu poučavanje informacijske pismenosti

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		
									Lower	Upper
poučavanje	Equal variances assumed	,003	,955	-2,578	309	,010	-1,22299	,47447	-2,15660	-,28938
	Equal variances not assumed			-2,622	168,405	,010	-1,22299	,46638	-2,14370	-,30228

Analizom rezultata utvrđuje se da isti idu u prilog hipotezi H1c - školski knjižničari koji su napredovali u zvanju više poučavaju informacijsku pismenost od školskih knjižničara koji nisu napredovali. Obradom i analizom čestica utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u poučavanju informacijske pismenosti između školskih knjižničara koji nisu napredovali ($M=16,89$) u odnosu na školske knjižničare koji su napredovali u zvanju ($M=18,11$). Razvidno je da knjižničari koji su napredovali u zvanju više poučavaju informacijsku pismenost. Može se zaključiti da stručnim usavršavanjem školski knjižničari dobivaju znanja koja mogu primijeniti u radu. Također u procesu napredovanja motiviraniji su ostvarivati sve sastavnice rada školskih knjižničara od kojih je jedna i poučavanje informacijske pismenosti.

8.5.1.3. Povezanost među pojedinim varijablama

Kako bi se odgovorilo na postavljenu hipotezu H2: Stručno usavršavanje školskih knjižničara doprinosi stjecanju viših razina znanja iz informacijske pismenosti, provela se korelacija između čestica više razina znanja o informacijskoj pismenosti, odnosno analiziralo se koliko čestice o višim razinama znanja o informacijskoj pismenosti međusobno koreliraju. Iz Tablice 42. vidljivo je kako čimbenici koji doprinose stjecanju znanja iz informacijske pismenosti visoko koreliraju te su skoro sve korelacije značajne, odnosno kako raste razina u jednoj čestici koja mjeri stjecanje znanja o informacijskoj pismenosti, tako raste razina u drugim česticama. Najveće vrijednosti u korelacijama imaju čestica više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje i čestica više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim

usavršavanjem u organizaciji Centra za stručno usavršavanje knjižničara. Ova korelacija ne iznenađuje zato što su to ujedno i dva najdostupnija načina stručnog usavršavanja – jedno pod ovlašću Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih, drugo pod ovlašću Ministarstva kulture te se tiču i stručnih i odgojno-obrazovnih poslova školskih knjižničara. Zanimljivo kako čestice više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam osobnim educiranjem i čestica više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam putem platformi koje nude masovne otvorene mrežne tečajeve uopće nisu povezane što upućuje na zaključak kako školski knjižničari preferiraju organizirane načine stručnog usavršavanja, naspram onog u osobnom aranžmanu što je u suprotnosti s prethodno navedenom deskriptivnom analizom zavisne varijable više razine znanja koja govori u prilog stjecanja viših razina znanja osobnim educiranjem koji je oblik individualnog stručnog usavršavanja.

Tablica 4. Povezanost čestica viših razina znanja informacijske pismenosti

Correlations

	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam tijekom studija.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam osobnim educiranjem.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Centra za na županijskim stručnim vijećima.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Centra za stručno usavršavanje knjižničara.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji izdavačkih kuća.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji CARNETA.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam putem platformi koje nude masovne otvorene mrežne tečajeve.
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam tijekom studija.		,173-	,083	,139-	,175-	,239-	,202-	,120-	,094
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem.			,536-	,613-	,535-	,469-	,318-	,371-	,274-
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam osobnim educiranjem.				,384-	,321-	,268-	,191-	,338-	,374-
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje.					,735-	,549-	,357-	,457-	,281-
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem na županijskim stručnim vijećima.						,490-	,398-	,410-	,247-
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Centra za stručno usavršavanje knjižničara.							,445-	,478-	,264-
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji izdavačkih kuća.								,475-	,449-
Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji CARNETA.									,499-

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

8.5.1.4. Jednosmjerna analiza varijance (ANOVA)

Podatci grupirani iz varijable obrazovanje tijekom studija na kolegiju koji se odnosi na informacijsku pismenost obrađeni su metodom analize varijance. U svrhu lakše interpretacije obuhvaćene su četiri kvantitativne čestice. Jedna čestica bila je otvorenog tipa te je analizirana zasebno za bolje razumijevanje pojma. Ispitanici su podijeljeni s obzirom na dužinu trajanja radnog staža na radnom mjestu stručnog suradnika knjižničara.

Tablica 43. Analiza varijance čestica iz varijable obrazovanje tijekom studija na kolegiju koji se odnosi na informacijsku pismenost

ANOVA						
		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Obrazovanje	Between Groups	385,751	7	55,107	6,852	,000
	Within Groups	2509,199	312	8,042		
	Total	2894,950	319			
1. Tijekom studija polazio/polazila sam kolegij koji je sadržajno povezan s informacijskom pismenosti.	Between Groups	47,532	7	6,790	7,096	,000
	Within Groups	298,565	312	,957		
	Total	346,097	319			
2. Tijekom studija educiran/educirana sam o informacijskoj pismenosti na više kolegija.	Between Groups	43,815	7	6,259	6,141	,000
	Within Groups	317,985	312	1,019		
	Total	361,800	319			
4. Tijekom obrazovanja na studiju stekao/stekla sam dovoljno teorijskog znanja o informacijskoj pismenosti da bih ih mogao/mogla primijeniti u odgojno-obrazovnom radu.	Between Groups	30,682	7	4,383	5,269	,000
	Within Groups	259,518	312	,832		
	Total	290,200	319			
5. Tijekom obrazovanja na studiju stekao/stekla sam dovoljno praktičnog znanja o informacijskoj pismenosti da bih ih mogao/mogla primijeniti u odgojno-obrazovnom radu.	Between Groups	18,092	7	2,585	3,047	,004
	Within Groups	264,658	312	,848		
	Total	282,750	319			

Obradom i analizom varijable radni staž s varijablom obrazovanje o informacijskoj pismenosti potvrđuje se da postoji statistički značajna razlika između ispitanika. Naime, ispitanici koji su najviše educirani o informacijskoj pismenosti školski su knjižničari sa 6 do 10 godina radnog staža ($M=10,58$). S druge strane, rezultati pokazuju kako su o informacijskoj pismenosti tijekom inicijalnog obrazovanja najmanje educirani školski knjižničari s 31 godinom i više staža ($M=6,90$). Ovi rezultati upućuju na zaključak kako inicijalno obrazovanje tijekom studija stručnih suradnika knjižničara s manje godina staža

daje dovoljno znanja o informacijskoj pismenosti, za razliku od starijih knjižničara s više godina staža koji na studijima nisu imali kolegije informacijske pismenosti. Analizom rezultata potvrđuje se H3: Obrazovanje koje se odnosi na informacijsku pismenost više je zastupljeno kod školskih knjižničara s manje radnog staža. Kreatori studijskih programa hrvatskih sveučilišta očito su prepoznali važnost i ulogu informacijske pismenosti u knjižničarstvu te kompetencije knjižničara kao adekvatne za provođenje ovakvog opismenjavanja i slijedom toga utjecali na uvođenje kolegija informacijske pismenosti ili njemu srodnih. Sudeći prema dobivenim podacima istraživanja, ova je pojava dobila zamah posljednjih 6 do 10 godina jer je to raspon radnog staža ispitanika koji su odgovorili kako su educirani o informacijskoj pismenosti tijekom inicijalnog obrazovanja. Istraživanje iz 2009. godine 55 američkih sveučilišta s LIS programima koji su prošli ALA-inu akreditaciju govori o slabo zastupljenoj uvrštenosti „instructions“⁴¹⁷, samo s 2 %, u glavnim kolegijima studijskih programa, te je na osnovi utvrđenih rezultata u ovoj disertaciji vidljiv određeni pomak u obrazovnim programima knjižničarskih studija⁴¹⁸, polazeći od pretpostavke kako je poučavanje informacijske pismenosti oblik neposrednog rada s korisnicima.

⁴¹⁷ „Instructions“ u američkoj literaturi govori o knjižničarskoj djelatnosti koja se odnosi na rad s korisnicima.

⁴¹⁸ Hall, R. A. Exploring the core: An examination of required courses in ALA-accredited. // *Education for Information* 27, 1(2009), str. 64. [citirano: 2024-02-23]. Dostupno na: <https://scholarsphere.psu.edu/resources/08d8d9d8-a50f-4b21-963b-d6293ea8c60d>.

8.5.2. Istraživanje intervjuom

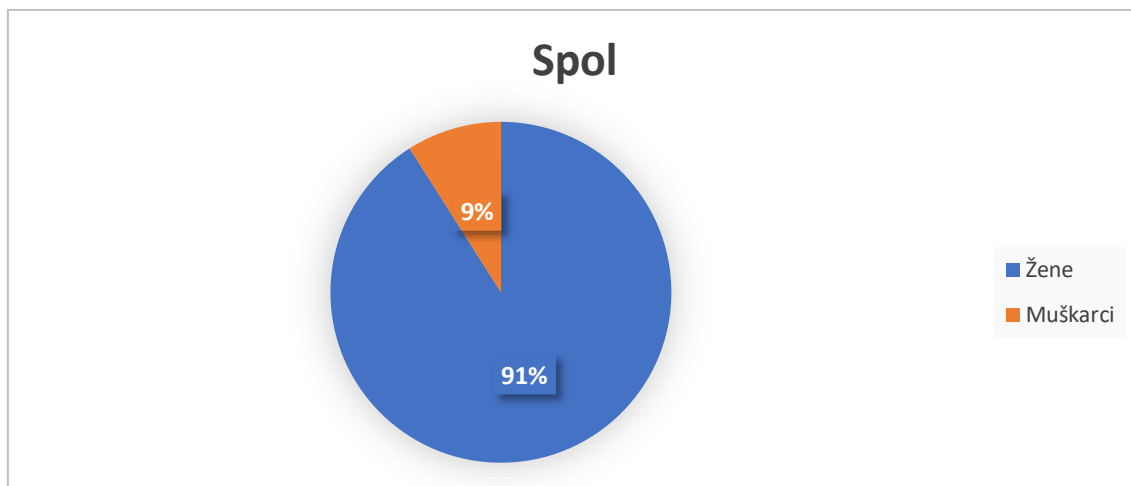
Kako je već naznačeno, ciljana populacija istraživanja intervjuom školski su knjižničari osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske. Za potrebe istraživanja odabran je svrsishodan uzorak u kojem je sam istraživač odabrao određene sudionike iz populacije zbog značajnih karakteristika koje posjeduju.

8.5.2.1. Sociodemografski podatci

Tablica 44. Podatci o sudionicima intervjuja

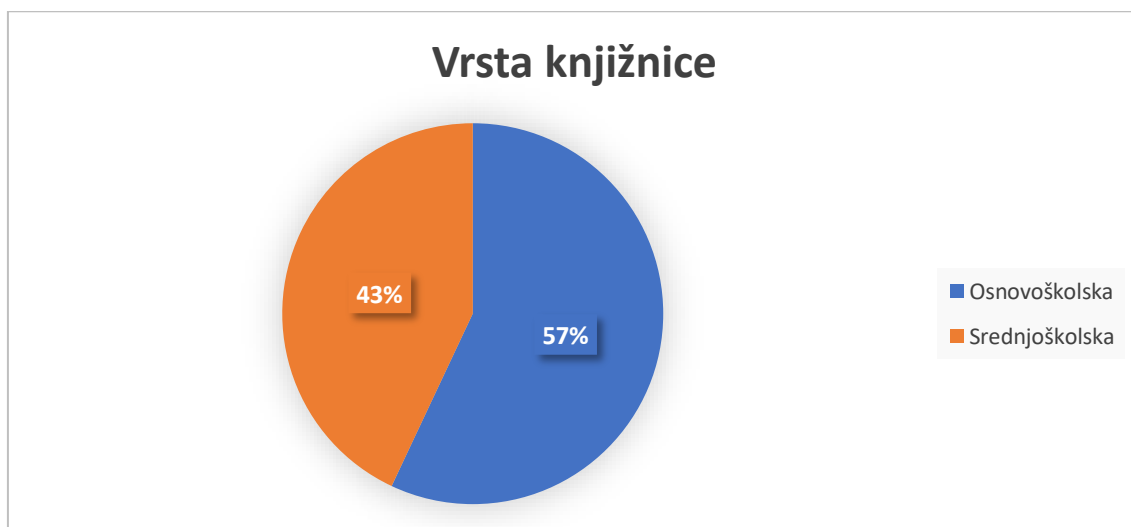
	Spol	Vrsta knjižnice	Napredovanje u struci
S01	Ž	srednjoškolska	izvrсна savjetnica
S02	Ž	srednjoškolska	izvrсна savjetnica
S03	Ž	osnovnoškolska	izvrсна savjetnica
S04	Ž	srednjoškolska	stručna suradnica knjižničarka
S05	Ž	osnovnoškolska	savjetnica
S06	Ž	osnovnoškolska	savjetnica
S07	Ž	osnovnoškolska	savjetnica
S08	Ž	osnovnoškolska	savjetnica
S09	Ž	osnovnoškolska	savjetnica
S10	Ž	osnovnoškolska	mentorica
S11	M	srednjoškolska	stručni suradnik knjižničar
S12	M	osnovnoškolska	savjetnik
S13	Ž	srednjoškolska	stručna suradnica knjižničarka
S14	Ž	osnovnoškolska	savjetnica
S15	Ž	srednjoškolska	savjetnica
S16	Ž	osnovnoškolska	mentorica
S17	Ž	srednjoškolska	izvrсна savjetnica
S18	Ž	osnovnoškolska	mentorica
S19	Ž	srednjoškolska	mentorica
S20	Ž	osnovnoškolska	stručna suradnica knjižničarka
S21	Ž	srednjoškolska	stručna suradnica knjižničarka
Ukupno	Žena: 19	Osnovnoškolski: 9	Stručni suradnici knjižničari: 5
	Muškaraca: 2	Srednjoškolski: 12	Mentori: 4
			Savjetnici: 8
			Izvršni savjetnici: 4

U istraživanju je sudjelovao 21 ispitanik (N=21), 91 % (N=19) žena i 9 % (N=2) muškarca - s obzirom da u knjižničarskoj profesiji prevladava ženski spol, otud i veći broj žena kao ispitanika.



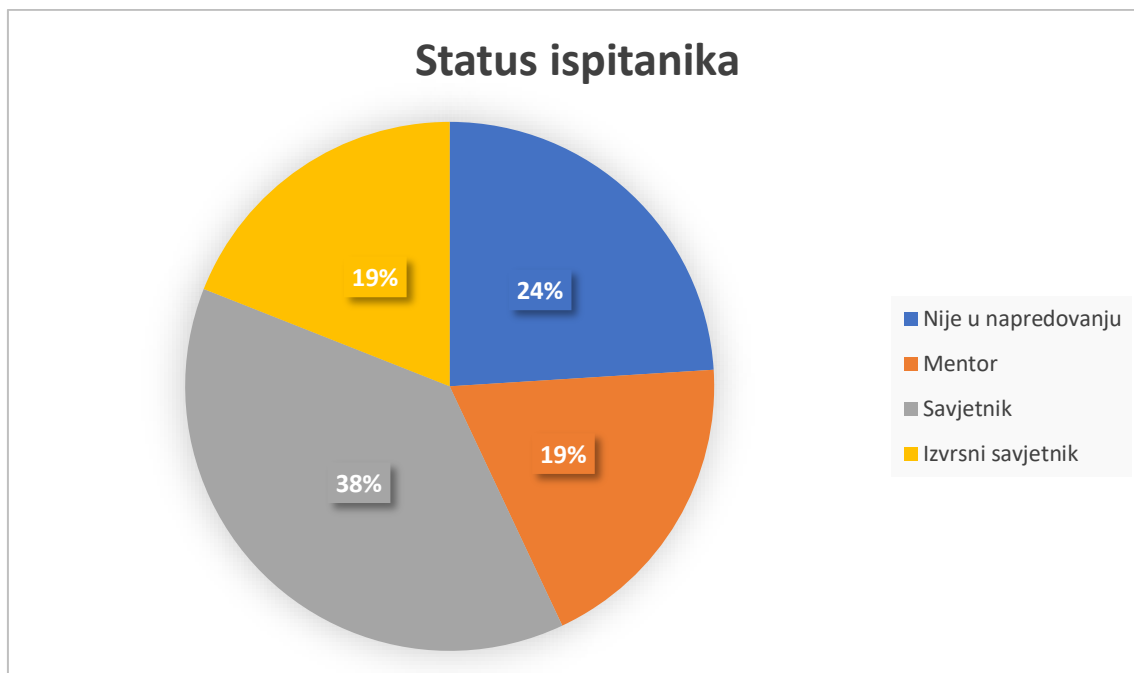
Slika 18. Spol ispitanika intervjua

57 % (N=12) ispitanika radi u osnovnoškolskoj, a 43 % (N=9) u srednjoškolskoj knjižnici iz razloga što u Republici Hrvatskoj radi više osnovnoškolskih knjižničara.



Slika 19. Vrsta knjižnice u kojoj rade ispitanici intervjua

Od 21 ispitanika 24 % (N=5) nije u statusu napredovanja, dok je mentora 19 % (N=4), savjetnika 38 % (N=8) i izvrsnih savjetnika 19 % (N=4) kako bi se dobio raznolikiji uzorak ispitanika.



Slika 20. Status ispitanika

8.5.2.2. Obrada podataka

Kao metoda obrade podataka koristila se tematska analiza, odnosno podatke se istražilo tako što su u njima identificirane relativno široke teme koje u potpunosti sažimaju sadržaj podataka⁴²³. Tako su se u sadržaju odgovora najprije identificirale četiri tematske cjeline, nakon čega su se unutar odgovora ispitanika odredili kodovi kao ponavljajuće riječi i izrazi. U obradi se koristio induktivni pristup kodiranju⁴²⁴ što znači da su se kodovi razvijali radom na obradi podataka, no u formuliranju pitanja pazilo se da ona korespondiraju s istraživačkim pitanjem:

- Koliko je pojam kritičke informacijske pismenosti prisutan među školskim knjižničarima Republike Hrvatske?

kao i s pitanjima iz anketnog upitnika. Tematskom analizom odgovora ispitanika proizišle su, kako je rečeno, četiri teme, a one su: poznavanje pojma, potreba za kritičkom informacijskom pismenosti, problematika u provođenju kritičke informacijske

⁴²³ Howitt, D. Nav. dj. Str. 164.

⁴²⁴ Pavlović, N.; M.-M. Stanojević. Nav. dj. Str. 124.

pismenosti i implementacija kritičke informacijske pismenost u odgojno-obrazovni sustav.

8.5.2.2.1. Upoznavanje s pojmom kritičke informacijske pismenosti

Analizom odgovora utvrđeno je kako 71 % (N=15) ispitanika tvrdi kako je čulo za pojam kritičke informacijske pismenosti, dok ostatak, 29 % (N=6), nije. Tema Upoznavanje s pojmom kritičke informacijske pismenosti proizašla je iz 6 kodova: stručna i znanstvena literatura 35 % (N=6), kritičko procjenjivanje informacija 23 % (N=4), sudjelovanje u projektu 12 % (N=2), kolegij na fakultetu 12 % (N=2), provođenje opismenjavanja 12 % (N=2), stručni skupovi 6 % (N=1). Iz rezultata je razvidno kako su školski knjižničari za kritičku informacijsku pismenost čuli praćenjem **stručne i znanstvene literature** što je vidljivo u izjavama „Mislim da sam za taj pojam čula (...) iz znanstvenih članaka dr. sc. Sonje Špiranec.“, „čitajući određene stručne i/ili znanstvene radove na tu temu“, „Čula sam i čitala sam članke, radove, naših sveučilišnih profesora u kontekstu cjeloživotnog učenja i educiranja.“ što je i najizravniji način dolaženja do informacija i stručnog usavršavanja. 23 % (N=4) ispitanika govori o poznavanju kritičke informacijske pismenosti kroz **kritičko procjenjivanje informacija** što je prepoznato u izjavama poput „Taj se pojam koristi u kontekstu razumijevanja i kritičkog procjenjivanja informacija koje susrećemo u digitalnom dobu.“, „Pojam kritičke informacijske pismenosti upoznala sam u okviru proučavanja medijske i informacijske pismenosti“, „Za ovaj pojam sam čula, i to u kontekstu važnosti razlikovanja važnih od nevažnih; relevantnih od nerelevantnih ili istinitih od lažnih informacija.“. Po 12 % (N=2) ispitanika čulo je za pojam dok su **sudjelovali u projektu, na kolegiju na fakultetu** i tijekom **provođenja opismenjavanja** („Za pojam sam čula i tijekom projekta „Nastavnik za nastavnika“ u organizaciji Centra izvrsnosti Splitsko-dalmatinske županije kada sam slušala predavanje o medijskoj pismenosti i nepismenosti.“, „Mislim da sam za taj pojam čula u obliku istoimenog kolegija na Filozofskom fakultetu u Osijeku,...“, „u kontekstu radnog mjesta stručne suradnice školske knjižničarke koja poučava Knjižnično-informacijski i medijski odgoj i obrazovanje“ i „Za kritičku informacijsku pismenost saznala sam provodeći medijsku pismenost kojom dosljedno godinama poučavam naše učenike vještinama kritičkog mišljenja.“). Samo je 6 % (N=1) ispitanika za ovaj pojam

čulo na **stručnim skupovima** što je vidljivo u izjavi „Za pojam kritičke informacijske pismenosti čula sam na stručnim skupovima.“

Tablica 45. Tema: Upoznavanje s pojmom kritička informacijska pismenost

Tema	Kod	Zastupljenost
Upoznavanje s pojmom kritička informacijska pismenost	stručna i znanstvena literatura	35 % (N=6)
	kritičko procjenjivanje informacije	23 % (N=4)
	sudjelovanje u projektu	12 % (N=2)
	kolegij na fakultetu	12 % (N=2)
	provođenje opismenjavanja	12 % (N=2)
	stručni skupovi	6 % (N=1)

8.5.2.2.2. Potreba za kritičkom informacijskom pismenosti

Druga tematska cjelina određena je kao potreba za kritičkom informacijskom pismenosti te se u sklopu nje doznaje kako 91 % (N=19) ispitanika drži kako je kritička informacijska pismenost potrebna (ili ono što oni podrazumijevaju pod kritičkom informacijskom pismenosti), dok se 9 % (N=2) ispitanika nejasno izjasnilo na ovo pitanje (nisu dali jasan odgovor - da ili ne). Dalje se pokazalo kako 43 % (N=9) ispitanika otprilike zna što je kritička informacijska pismenost, dok ostatak, njih 57 % (N=12) i dalje pod kritičkom informacijskom pismenošću podrazumijeva informacijsku pismenost s naglaskom na kritičko mišljenje. Odgovore koji su na tragu razumijevanja kritičke informacijske pismenosti dalje se analiziralo kroz 7 kodova: **nastanak informacija** 33 % (N=7) („izvori informacija s različitim interesima“, „različiti kontekst nastanka informacija“, „motivi plasiranja informacija“, „prepoznati pošiljatelja informacije“, „informacija obojena određenim kontekstom“, „vrijeme i pozadina nastanka informacija“), **svrha informacija** 19 % (N=4) („prikriveno oglašavanje“, „lažne vijesti i manipulacija“, „serviraju se netočne informacije“, „informacijske manipulacije“), **širi kontekst informacija** 19 % (N=4) („medijski konstruirana zbilja“, „medijski posredovana ideologija“, „cjelovita slika društvene zbilje“, „kreiranje javnog mnijenja na osnovi informacija“), **primitak informacija** 14 % (N=3) („percepcija i interpretacija informacija“, „cilj informiranja“, „vrednovanje informacija“), **preporuke za postupanje**

s **informacijama** 10 % (N=2) („aktivni participant u vrednovanju i povezivanju informacija“, „ne biti pasivni konzument sadržaja“), **metoda postupanja s informacijama** 5 % (N=1) („razgovor i usporedba izvora“).

19 % (N=4) odgovora prepoznaje **širi kontekst informacije** koji otprilike korespondira s kritičkom informacijskom pismenošću i to u izjavama „prepoznavanje medijski posredovane ideologije i medijski konstruirane zbilje koja se odvija putem odabira vijesti, postavljanja dnevnog reda, vratara ili interpretacijskih okvira“, „osposobiti učenika... kako bi stekao cjelovitu sliku društvene zbilje“, „društveni, politički i ekonomski kontekst utječe na sve sfere ljudskog života, utječe na kreiranje javnog mnijenja na osnovi informacija (vijesti) koje se plasiraju“.

Tablica 46. Tema: potreba za kritičkom informacijskom pismenosti

Tema	Kod	Zastupljenost
Potreba za kritičkom informacijskom pismenosti	nastanak informacija	33 % (N=7)
	svrha informacija	19 % (N=4)
	širi kontekst informacija	19 % (N=4)
	primitak informacija	14 % (N=3)
	preporuke za postupanje s informacijama	10 % (N=2)
	metoda postupanja s informacijama	5 % (N=1)

8.5.2.2.3. Problematika u provođenju kritičke informacijske pismenosti

Treća tematska cjelina određena je kao problematika u provođenju kritičke informacijske pismenosti te je tema analizirana kroz 9 kodova. Razvidno je kako ispitanici misle da postoje dvije najveće prepreke u provođenju kritičke informacijske pismenosti u školama Republike Hrvatske. Njih 28 % (N=6) smatra kako je to **nedostatak kurikuluma za rad školskih knjižničara**, što se vidi u izjavama poput „Problem se ogleda u nepostojanju kurikuluma školskog knjižničarstva“, „Mi kao školski knjižničari, s druge strane, nemamo svoj predmetni kurikulum“, „Kao problem u provođenju kritičke informacijske pismenosti prepoznajem stalnu problematiku školskog knjižničarstva, a to

je – nedostatak kurikuluma za KIO (knjižnično-informacijsko obrazovanje, op. autora)“. Druga prepreka je **nedostatak obrazovanja školskog knjižničara**, koji uočava 21 % (N=4), što se prepoznanje u izjavama „nedostatak adekvatne obuke i podrške nastavnicama ili odgojiteljicama koje bi trebale prenositi ove vještine“, „nezainteresiranost državne vlasti i nadležnog ministarstva za sustavnu edukaciju nastavnog osoblja i učenika“. Problematika nedostatka kurikuluma za rad školskih knjižničara neće se obrađivati u ovom doktorskom radu, iako poznato je kako su postojali značajni istupi po ovom pitanju koji nisu dali rezultate, te pitanje kurikuluma ostaje neostvaren dio težnji školskih knjižničara. U svakom slučaju, ispitanici smatraju kako bi, da imaju kurikulum po kojem bi radili, imali dovoljno sati za provedbu kritičke informacijske pismenosti. Problem nedostatka obrazovanja školskog knjižničara uočio je 21 % (N=4) ispitanika što se slaže i s rezultatima iz upitnika, naime ispitanici koji su najviše educirani o informacijskoj pismenosti školski su knjižničari sa 6 do 10 godina radnog staža, znači samo 16 % (N=50) ispitanika u anketnom istraživanju, što upućuje na zaključak kako ostatak ispitanika nije imao kolegije iz informacijske, a pogotovo kritičke informacijske pismenosti.

Ostali kodovi poput **stava učenika prema informacijama** 17 % (N=5) („učenicima nedostaje prave, zdrave znatiželje, strpljenja i ustrajnosti“, „nekritičko konzumiranje informacija od najranije dobi“), **interesnih skupina** 7 % (N=2) („interesne skupine i mediji kojima takav konzument informacija ne odgovara“, „jedan lobi koji ne dopušta da se sazna istina“), **društvene neodgovornosti** 7 % (N=2) („društveno neodgovorno hrvatsko građanstvo“, „otpor društva prema kritičkoj informacijskoj pismenosti“), **neobjektivnosti** 7 % (N=2) („neobjektivnost“, „osobna pristranost i predavača“), **nezainteresiranost knjižničara** 7 % (N=2) („nedovoljna motivacija nastavnog osoblja“, „nezainteresiranost nastavnog osoblja“), **dugotrajnost provođenja** 3 % (N=1) („dugotrajnost procesa provođenja“) i **uzrasta učenika** 3 % (N=1) („uzrast može biti ključna prepreka“) također se drže relevantnima, ali ne u tolikoj mjeri.

Tablica 47. Tema: problematika u provođenju kritičke informacijske pismenosti

Tema	Kod	Zastupljenost
Problematika u provođenju kritičke informacijske pismenosti	nedostatak kurikuluma za rad školskog knjižničara	28 % (N=8)
	nedostatak obrazovanja školskog knjižničara	21 % (N=6)
	stav učenika prema informacijama	17 % (N=5)
	interesne skupine	7 % (N=2)
	društvena neodgovornost	7 % (N=2)
	neobjektivnost	7 % (N=2)
	nezainteresiranost knjižničara	7 % (N=2)
	dugotrajnost provođenja	3 % (N=1)
	uzrast učenika	3 % (N=1)

8.5.2.2.4. Implementacija kritičke informacijske pismenost u odgojno-obrazovni sustav

Posljednja tema je implementacija kritičke informacijske pismenosti u odgojno-obrazovni sustav te je analizirana kroz 5 kodova. Očito je kako se 40 % (N=8) ispitanika izjasnilo kako je kritičku informacijsku pismenost najbolje uvesti **tijekom neposrednog rada s učenicima** pod kojim oni podrazumijevaju: „sate razrednika, sate dopunske/dodatne nastave, izvannastavne aktivnosti, školske projekte, zamjene učitelja, u korelaciji s drugim predmetima, tijekom knjižnično-informacijskog opismenjavanja“.

36 % (N=7) ispitanika implementaciju vidi kroz **predmetne kurikulume i kurikulume međupredmetnih tema** što je vidljivo u izjavama „implementirati u sve nastavne predmete“, „implementirati kroz predmetne kurikulume, ali i kroz međupredmetne teme posebice međupredmetnu temu Učiti kako učiti“. Nešto je manji postotak 12 % (N=3) koji bi kritičku informacijsku pismenost najradije provodio u sklopu zasad nepostojećeg **kurikuluma školskih knjižničara** („Veliki sam zagovornik posebnog modula i/ili kurikuluma koji bi obuhvatio sve ono što je stručni suradnik knjižničar nekada zvanično

provodio u okvirima programa knjižnično-informacijskog i medijskog odgoja i obrazovanja“, „Uključivanje samog pojma vidim putem kurikuluma – kurikuluma školske knjižnice“) dok 7 % (N=2) najprije želi **educirati nastavno osoblje** za implementaciju kritičke informacijske pismenosti („trajno educiranje studenata, educiranje odgojitelja i nastavnika“, „educirati nastavno osoblje i stručne suradnike“), a 5 % (N=1) ispitanika navodi **suradnju** kao oblik implementacije kritičke informacijske pismenosti i to „kroz suradnju s knjižnicama, medijima i drugim relevantnim dionicima“ i „suradnjom učitelja, nastavnika i stručnog suradnika knjižničara“.

Tablica 48. Tema: implementacija kritičke informacijske pismenost u odgojno-obrazovni sustav

Tema	Kod	Zastupljenost
Implementacija kritičke informacijske pismenost u odgojno-obrazovni sustav	tijekom neposrednog rada s učenicima	40 % (N=17)
	kroz predmetne kurikule i kurikule međupredmetnih tema	36 % (N=15)
	kroz kurikulum školskog knjižničara	12 % (N=5)
	kroz edukaciju nastavnog osoblja	7 % (N=3)
	suradnjom	5 % (N=2)

9. Rasprava

Istraživanje je u ovoj doktorskoj disertaciji provedeno na više razina. Najprije je provedena bibliometrijska analiza kako bi se utvrdila relevantnost pojma kritičke informacijske pismenosti i postigao istraživački kredibilitet u obradi teme ove doktorske disertacije. Špiranec⁴²⁵ je primjenom kvalitativnog pristupa analize literature ispitala osnovne ideje i konceptualna polazišta kritičke informacijske pismenosti te će ova bibliometrijska analiza proširiti njen pregled literature o kritičkom poimanju informacijske pismenosti. Špiranec i Kos provode deskriptivnu statističku analizu kvaliteta literature koja govori o kritičkoj informacijskoj pismenosti i to na uzorku od 102 znanstvena i stručna članka u cjelovitim tekstovima s preliminarnom analizom u bazama podataka i pretraživaču Scopus, WoSCC⁴²⁶ i Google Scholar koji su se analizirali i u ovoj disertaciji.

Primijenila se kvantitativna analiza kojom su, na tragu istraživanja Špiranec i Kos, analizirane dvije relevantne baze podataka i jedan pretraživač: citatne baze podataka Scopus i WoSCC, kao i tražilica Google Scholar i to na reprezentativnom uzorku. Istraživanje se provelo na dva načina, po ključnoj riječi i po riječima iz naslova. Rezultati istraživanja predstavljeni su za 2022. i 2023. godinu, 2022. godinu zato što se htjelo provjeriti kolika je zastupljenost pojma *critical information literacy* u bazama podataka prije provođenja istraživanja, te 2023. godine nakon provođenja anketnog istraživanja i intervju.

Podatci iz 2022. godine pokazuju zastupljenost pojma *critical information literacy* u ključnim riječima radova u spomenutim bazama i pretraživaču i to u WoSCC-u 38 radova, Scopusu u 42 rada i Google Scholaru u 980 radova. Brojke su nešto drugačije za 2023. godinu: u WoSCC-u je 39 radova, u Scopusu 52 rada i Google Scholaru 980 radova. Iz rezultata je vidljivo kako postoji znatan interes za područje istraživanja s određenim

⁴²⁵ Špiranec, S. Nav. dj.

⁴²⁶ Špiranec, S.; D. Kos. Understanding the Field of Critical Information Literacy: A Descriptive Analysis of Scientific Articles. U: S. Kurbanoglu et al. (eds) Information Literacy: Moving Toward Sustainability. ECIL 2015. Communications in Computer and Information Science, vol 492. Cham: Springer, 2015. Str. 579.

brojem objavljenih radova u publikacijama s velikim utjecanjem (koje su indeksirane u WoSCC-u i Scopusu). Iako je objavljeno podosta radova, razvidno je kako je polje istraživanja heterogeno, samo je nekoliko radova koji se pojavljuju u prvih 20 radova u sva tri područja istraživanja. Objavljeni radovi uglavnom su objavljeni u časopisima koji su kategorizirani pod društvenim (Scopus) i informacijskim i komunikacijskim znanostima (WoSCC). Što se tiče kategorije radova, oni su uglavnom članci (i u Scopusu i u WoSCC-u).

Što se tiče pretraživanje pojma *critical information literacy* unutar naslova indeksiranih zapisa, također se primjećuje zastupljenost pojma i to u WoSCC-u 35 radova, u Scopusu u 44 rada i Google Scholaru u 215 radova za 2022. godinu. Za 2023. godinu podatci su: u WoSCC-u je pronađeno 38 radova, u Scopusu 51 rad i u Google Scholaru 237 radova. Objavljeni radovi uglavnom su objavljeni u časopisima koji su kategorizirani pod društvenim (Scopus) i informacijskim i komunikacijskim znanostima (WoSCC) i uglavnom su članci.

Radovi istraživani u bazama podataka Scopus i WoSCC A1 su kategorije te se pretpostavlja da bi rezultati bili drugačiji da su se provjerili i drugi znanstveni izvori, no to ne umanjuje vrijednost ovog istraživanja. Pretraživanje u Google Scholaru dalo je puno opsežnije rezultate, no kako ova usluga ne pravi nikakvu selekciju u pretraživanju, daje dobar uvid u produkciju radova s pojmom kritička informacijska pismenost negdje unutar teksta. Kombinirajući rezultate istraživanja u citatnim bazama Scopus i WoSCC i pretraživaču Google Scholar, može se zaključiti kako je područje istraživanja potentno te kako postoji obimna produkcija radova na temu kritičke informacijske pismenosti, no većina tih radova nije ušla u citatne baze Scopus i WoSCC. Ovi rezultati istraživanja ujedno adresiraju istraživačko pitanje o prisutnosti pojma kritičke informacijske pismenosti te potvrđuju kako je pojam prisutan u vodećim citatnim bazama podataka i široko prihvaćenoj tražilici Google Scholaru. Rezultati se donekle podudaraju s onima Špiranec i Kos koji utvrđuju kako se broj radova na temu kritičke informacijske pismenosti s vremenom povećao, no u isto vrijeme opća produktivnost autora i časopisa manja je od očekivane. Rezultati upućuju i na dvojakost prisutnu u području kritičke informacijske pismenosti – s jedne strane primjećuje se manjak neameričkih autora i s druge većina analiziranih članaka usmjerena je na knjižnice što upućuje na potrebu drugačijeg pogleda na kritičku informacijsku pismenost, što će se i ponuditi u daljnjim

istraživanjima u ovoj doktorskoj disertaciji u obliku perspektive školskih knjižničara koji djeluju unutar odgojno-obrazovnog sustava⁴²⁷.

Kad se utvrdila potentnost i heterogenost područja, pristupilo se provedbi istraživanja putem anketnog upitnika. Ispitivanje školskih knjižničara provedeno je školske godine 2022./2023. na reprezentativnom uzorku od 321 školskog knjižničara, a od ukupnog uzorka njih 90 % (N=289) je školskih knjižničarki i 10 % (N=32) školskih knjižničara. Ostale nezavisne varijable koje su se koristile u deskriptivnoj obradi podataka su: radni staž, akademsko zvanje, vrsta knjižnice, sredina rada, radno vrijeme i županija rada. Razvidno je kako je najviše onih od 11 do 15 godina radnog staža, njih 21 % (N=68), dok što se tiče akademskog zvanja, najviše je onih sudionika, 60,7 % (N=195), koji su stekli akademsko zvanje diplomiranih knjižničara. Govoreći o statusu u struci najviše je stručnih suradnika knjižničara 69,5 % (N=223) i većina je ispitanika, njih 67,6 % (N=217) iz knjižnica osnovne škole što je za očekivati zato što je na kraju školske godine 2021./2022. djelovalo 883 osnovne škole (matične i samostalne)⁴²⁸, prema podacima Državnog zavoda za statistiku. Većina ispitanika bila je iz urbane sredine, njih 67,3 % (N=216) i većina je ispitanika 85 % (N=273) zaposlena na puno radno vrijeme. Što se tiče rasprostranjenosti po županijama, najviše je ispitanika 9,3 % (N=30) iz Grada Zagreba.

Obradom i analizom podataka uzele su se u obzir zavisne varijable - obrazovanje tijekom studija na kolegiju koji se odnosi na informacijsku pismenost, više razine znanja iz informacijske pismenosti, stručno usavršavanje i informacijska pismenost, poučavanje informacijskoj pismenosti, primjena kritičke informacijske pismenosti u odgojno-obrazovnom radu stručnih suradnika knjižničara - o kojima će biti riječi dalje u tekstu.

Što se tiče prve varijable - obrazovanje tijekom studija na kolegiju koji se odnosi na informacijsku pismenost - uočena je značajna, vrlo visoka razina obrazovanja tijekom studija na kolegiju koji je sadržajno povezan s informacijskom pismenosti ($M=3,05$)⁴²⁹, statistički značajna razlika u edukaciji o informacijskoj pismenosti na više kolegija tijekom studija ($M=2,78$), te o teorijskom ($M=2,68$) i praktičnom znanju ($M=2,44$) o

⁴²⁷ Isto, str. 588, 589.

⁴²⁸ 2023. Osnovne škole, kraj šk. g. 2021./2022. i početak šk. g. 2022./2023. Državni zavod za statistiku. [citirano 2023-11-24]. Dostupno na: <https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58233>.

⁴²⁹ Raspon 1-4.

informacijskoj pismenosti koje se može primijeniti u odgojno-obrazovnom radu. Dalje, ispitujući više razine znanja, školski knjižničari odgovaraju kako su više razine znanja iz informacijske pismenosti stekli najviše osobnim educiranjem ($M=3,52$), nešto manje stručnim usavršavanjem ($M=3,30$) i najmanje obrazovanjem tijekom studija ($M=2,30$) iz čega se može zaključiti kako su školski knjižničari tijekom studija stekli teorijska i praktična znanja iz informacijske pismenosti, no više razine znanja stekli su tek naknadno i to ponajviše osobnim educiranjem. Ovi se rezultati podudaraju s istraživanjem Milički koje je ustanovilo kako knjižničari uglavnom znaju sadržajno odrediti što je informacijska pismenost (92 % ispitanika) te ju određuju kao sposobnost pronalaženja, vrednovanja i korištenja informacija⁴³⁰. Drugačije rezultate daju Vajzović, Turčilo, Osmić, Silajdžić, Cerić koji navode kako se 50,4 % ispitanika (od kojih je jedan dio knjižničara) slaže se kako su dovoljno kompetentni u metodičkom i didaktičkom pogledu za poučavanje medijske i informacijske pismenosti. Ujedno, ovaj se natprosječni postotak dovodi u pitanje u idućem odgovoru u kojem se navodi kako je skoro polovica ispitanika izjavila kako smatra da im je potrebno dodatno stručno usavršavanje u ovom području⁴³¹. Daljnjim ispitivanjem stručnog usavršavanja i više razine informacijske pismenosti, utvrđena je iznadprosječna srednja vrijednost većine čestica, a ponajviše one više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje ($M=3,08$). Zavisna varijabla o poučavanju informacijske pismenosti pokazala je iznadprosječno poznavanje i uporabu najvažnijih standarda i modela informacijske pismenosti, najviše IFLA standarda ($M=2,61$), dok rezultati testiranja varijable primjena kritičke informacijske pismenosti u odgojno-obrazovnom radu stručnih suradnika knjižničara pokazuje iznadprosječne vrijednosti, no u isto vrijeme pomalo su i proturječni zato što s jedne strane govore o nedovoljnom poznavanju ($M=2,25$) i s druge o primjeni kritičke informacijske pismenosti ($M=2,55$) što ipak upućuje na nedovoljnu upućenost u sam pojam. Iz čestice otvorenog tipa - ukoliko poučavate kritičku informacijsku pismenost u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima, molim Vas navedite primjer/primjere - pokušalo se utvrditi poučavanje kritičke informacijske pismenosti tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada školskih knjižničara iz kojih se odgovora dalje može zaključiti i poznaju li školski

⁴³⁰ Milički, J. Nav. dj., str. 205.

⁴³¹ Vajzović, E.; L. Turčilo; A. Osmić; L. Silajdžić; H. Cerić. Nav. dj., str. 82, 83.

knjižničari navedenih pojam i što pod njim podrazumijevaju. Iz navedenih 113 odgovora može se zaključiti da dvoje ispitanika primjenjuje poučavanje kritičke informacijske pismenosti, međutim njih 111 navodi da poznaje i primjenjuje kritičku informacijsku pismenost u svom radu, ali je iz odgovora razvidno da su tvrdnje ispitanika, odnosno odgovori netočni. Naime, dvoje ispitanika koji su odgovorili kako „Usporedbom iste informacije iz različitih izvora koji je predstavljaju na različite načine te osvještavanje emocija koje u nama izazivaju pojedini načini iznošenja informacije te nalaženje interesa koji stoji iza dane informacije i okvira u kojemu informacija stoji.“ i „Pokušavam predočiti učenicima da informacijska pismenost samo po sebi ne znači ništa, ako je ne promatramo kroz kontekst vremena i kulture. To je prazna parola i iluzija da netko može biti stručnjak u tom polju. Nije dobra pomisao da je netko stručnjak u tom polju, pa pretpostavlja da je imun na manipulacije i propagandu. Ta osoba će prva biti izmanipulirana.“ vidljivo je promatranje informacijske pismenosti ne samo u operativno-tehničkoj izvedbi (dio koje je i kritičko mišljenje u evaluiranju informacija i izvora), već primjećivanje i osvještavanje društveno-političko-ekonomskih okvira nastanka informacija, kao i konteksta vremena i kulture. Ove se izjave slažu s autorima Gregory i Higgins i postavljanjem kritičke informacijske pismenosti kao ideje o društveno pravednoj informacijskoj pismenosti i društvenoj pravdi, pismenosti koja u svojim postavkama sadrži snažnu društvenu, političku i ekonomsku kontekstualizaciju⁴³². Ostali ispitanici primjenu kritičke informacijske pismenosti argumentirali su na različite načine iz čega je vidljivo kako većina ispitanika kritičku informacijsku pismenost povezuje s kritičkim mišljenjem koje je zapravo jedan od vidova informacijske pismenosti, te potvrđuju poznavanje i primjenu informacijske, ali ne i kritičke informacijske pismenosti u radu školskih knjižničara. Uvidi dobiveni iz čestice otvorenog tipa referiraju se na istraživačko pitanje o prisutnosti pojma kritičke informacijske pismenosti koja sudeći po dobivenim rezultatima nije prisutna u praksi stručnih suradnika knjižničara. Navedeno potvrđuje nultu hipotezu H0: Pojam kritička informacijska pismenost nije implementiran u sustav školskog knjižničarstva Republike Hrvatske te upućuje na nedostatnu upućenost i primijenjenost kritičke informacijske pismenosti kod stručnih suradnika knjižničara. Ovi rezultati ujedno izravno odgovaraju na istraživačko pitanje o mogućnosti prihvatanja novog pristupa kritičkog knjižničarstva u hrvatskoj obrazovnoj zajednici te upozoravaju

⁴³² Gregory, L.; S. Higgins. Nav. dj., str. 3.

na stanje u kojem stručni suradnici knjižničari koriste i počavaju informacijsku pismenost, dok kritičku informacijsku pismenost iz nedovoljne upućenosti poistovjećuju s informacijskom pismenosti. Rezultati u određenoj mjeri koreliraju s onima iz istraživanja Schroeder i Hollister koji su povelili slično istraživanje, samo ispitujući poznavanje i primjenu kritičke teorije u radu knjižničara. Na pitanje koliko su upoznati s kritičkom teorijom dvije trećine ispitanika odgovorilo je kako imaju neka saznanja o kritičkoj teoriji te unutar njih 12 % odgovorilo je kako su vrlo dobro upoznati s kritičkom teorijom, 29 % donekle upoznati s kritičkom teorijom i 26 % izjavilo je kako su s kritičkom teorijom upoznati vrlo malo upoznati⁴³³. Dakle i u ovom istraživanju samo mali dio knjižničara ima neko poznavanje kritičke teorije, odnosno načina na koje se društvena pitanja i odnosi moći mogu uključiti u knjižničarske poslove, i to ne samo bibliografske upute, već i one stručne poput katalogiziranja, bibliografsko-referalnog rada i izgradnje zbirke. Slične rezultate bilježe i Vajzović, Turčilo, Osmić, Silajdžić, Cerić koji istražujući samoprocjenu stavova o poznavanju koncepta medijske i informacijske pismenosti nastavnika (među koje su uključeni i školski knjižničari) utvrđuju kako njih 19 % ima potpuno afirmativnu samoprocjenu poznavanja medijske i informacijske pismenosti⁴³⁴.

Nadalje, proučavajući iduću česticu otvorenog tipa - ukratko opišite izazove na koje nailazite u poučavanju kritičke informacijske pismenosti tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada ako smatrate da oni postoje - mogu se dobiti dodatni uvidi u izazove s kojima se školski knjižničari susreću u praksi poučavanja onog što oni podrazumijevaju pod kritičkom informacijskom pismenosti što donekle objašnjava razlog slabog poznavanja pojma kritičke informacijske pismenosti i njegova poučavanja. Odgovori su podijeljeni u tri kategorije: motivacija učenika, učenička samouvjerenost i nedovoljno vremena zajedno s nedostatkom kurikuluma koji objašnjavaju uvjete u kojima školski knjižničari poučavaju informacijsku pismenost koji nikako ne pogoduju razvijanju informacijske pismenosti u kritičku informacijsku pismenost. Razvidno je kako se rezultati i ove čestice otvorenog tipa mogu povezati s istraživačkim pitanjem o prisutnosti kritičke informacijske pismenosti, te se mogu sagledati mogući izazovi u poučavanju kritičke informacijske pismenosti kada bi se njom ovladalo.

⁴³³ Schroeder, R.; Hollister, C. V. Nav. dj., str. 9.

⁴³⁴ Vajzović, E.; L. Turčilo; A. Osmić; L. Silajdžić; H. Cerić. Nav. dj., str. 78.

Iz odgovora na ovu česticu ne dobiva se validacija nulte hipoteze, već se ocrtavaju razlozi nepoznavanja kritičke informacijske pismenosti i njenog neprimjenjivanja u radu školskih knjižničara. Izazovi u provođenju kritičke informacijske pismenosti su motivacija učenika, učenička samouvjerenost i nedovoljno vremena zajedno s nedostatkom kurikuluma što je objašnjenje za neprovođenje kritičke informacijske pismenosti. Zaduženja neposrednog odgojno-obrazovnog rada stručnog suradnika knjižničara nisu detaljno određena u zakonskim i podzakonskim odgojno-obrazovnim aktima ni u onim iz knjižničarstva, a uzevši u obzir da su školski knjižničari suradnici u nastavnom procesu i nemaju propisanu normu sati neposrednog odgojno-obrazovnog rada, odgovori u kategoriji – nedovoljno vremena i nedostatak kurikuluma – razumljivi su jer školski knjižničari odgojno-obrazovnu djelatnost mogu ostvarivati na različite načine u suradnji s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, no niti jedan od tih načina nije obavezan niti normatiziran. Odgovori u pogledu vremena slažu se i s onima u istraživanju Tewella koji na uzorku akademskih knjižničara ispituje prednosti i izazove u uključivanju kritičke informacijske pismenosti te utvrđuje osnovne prepreke: vrijeme, model „jedne prilike“, studentska očekivanja, fakultetska očekivanja, poučavanje osnova i institucijske prepreke⁴³⁵. Još jedno istraživanje studenata prve godine preddiplomskih studija pokazalo je kako su ih srednjoškolski knjižničari učestalije educirali nego osnovnoškolski knjižničari i knjižničari gradskih knjižnica. Mjereći učestalost educiranja - samostalno na internetu, educiranja od strane nastavnika i samostalno u tiskanim izvorima - ispitanici su pak knjižničare naveli kao izvore od kojih su najrjeđe dobivali pomoć u vezi pretraživanja i korištenja informacija. Ovaj podatak ponovno može upućivati na problematiku nedostatka vremena. Iako iznenađuje rezultat kako su studente upravo srednjoškolski knjižničari učestalije educirali s obzirom na činjenicu da srednjoškolski knjižničari još manje nego osnovnoškolski imaju prilike sudjelovati u neposrednom odgojno-obrazovnom radu⁴³⁶.

Iz navedenog je vidljivo kako je problem nedostatka vremena problematičan knjižničarima na svim razinama obrazovanja iz razloga što dobivaju povremene prilike ostvariti sadržaje informacijske i kritičke informacijske pismenosti koje nisu detaljno

⁴³⁵ Tewell, E. C. Nav. dj., str. 21.

⁴³⁶ Kiš, K.; B. Plašćak. Kompetencije knjižnične i informacijske pismenosti od škole do fakulteta. // Knjižničarstvo : glasnik Društva knjižničara Slavonije, Baranje i Srijema 24, 1/2(2020), str. 129. [citirano: 2024-02-25]. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/366762>.

određene kurikulumima, planovima i programima, već su pitanje dogovora i suradnje s kolegama učiteljima, nastavnicima i profesorima. Odgovori u ostalim kategorijama - učenicka samouvjerenost, motivacija učenika – odnose se na ponašanje učenika koji nisu uzorak istraživanja ovog rada, no odgovori doprinose uvidu u širu problematiku rada školskih knjižničara koji su, prema zakonskim aktima dužni provoditi „poučavanje i razvoj ključnih kompetencija, poticanje kritičkog mišljenja i rješavanja problema, poučavanje za samostalno i cjeloživotno učenje“⁴³⁷, no u isto vrijeme te sadržaje trebaju ostvariti unutar satnice rada drugih odgojno-obrazovnih djelatnika i bez jasnog kurikuluma i propisanih ishoda učenja što smanjuje mogućnost pristupa neposrednom radu s učenicima i učinkovitom motiviranju. Istraživanje koje rezultatima potvrđuje učenicku samouvjerenost – ono Svensson, Wilk, Gustafsson Aman koji navode kako je 77 % studenata 1. godine svoje vještine pretraživanja procijenilo visokima, a studenti 2. i 3. godine procijenili su ih još boljima. 67 % studenata 3. godine procijenilo je svoje sposobnosti informacijske pismenosti kao visoke i 30 % kao vrlo visoke⁴³⁸. Ovi podatci govore o samouvjerenosti u procjeni vještina pretraživanja studenata stoga ne čudi ni rezultat o samouvjerenosti učenika u osnovnom i srednjim školama koji su još ranije bili izloženi digitalnim tehnologijama iz čega su mogli stvoriti uvjerenje o razvijenim informacijskim vještinama.

T-testom za nezavisne uzorke obradile su se nezavisna varijabla napredovanje u struci i zavisna varijabla više razina znanja te je testiranjem značajnosti razlika s obzirom na zavisnu varijablu utvrđeno da postoji statistički značajna razlika za čestice: više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam tijekom studija, više razine znanja stekao/stekla sam tijekom stručnog usavršavanja i više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam osobnim educiranjem. Obradom i analizom čestica utvrđeno je da postoji značajna razlika između školskih knjižničara koji su napredovali i onih koji nisu napredovali u zvanju. Naime, školski knjižničari koji nisu napredovali više su se educirali o informacijskoj pismenosti tijekom inicijalnog obrazovanja ($M=9,27$) u odnosu na školske knjižničare koji su napredovali u zvanju ($M=8,50$). Pretpostavlja se da su

⁴³⁷ Standard za školske knjižnice. Nav. dj.

⁴³⁸ Svensson, T.; J. Wilk, K. Gustafsson Åman. Information literacy skills and learning gaps– Students' experiences and teachers' perceptions in interdisciplinary environmental science. // *The Journal of Academic Librarianship* 48, 1(2022). [citirano: 2024-02-25]. Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133321001567>.

školski knjižničari koji nisu napredovali oni s manje godina staža⁴³⁹, odnosno dobnom mladi koji su ujedno polazili studijske programe koji su u svojim nastavnim planovima i programima sadržavali kolegije povezane s informacijskom pismenošću, za razliku od onih dobnom starijih koji su se školovali u vrijeme kada studijski programi još nisu nudili kolegije informacijske pismenosti, te su znanja, vještine i kompetencije informacijske pismenosti stekli prilikom stručnog usavršavanja u sklopu procesa napredovanja.

Ovi rezultati izravno se referiraju na hipotezu H1a: Postoji statistički značajna razlika u stjecanju znanja o informacijskoj pismenosti tijekom obrazovanja između školskih knjižničara koji su napredovali u zvanju u odnosu na one koji nisu napredovali.

Daljnijim provođenjem t-testa analizom nezavisne varijable napredovanje u struci testiranjem značajnosti razlika s obzirom na zavisnu varijablu stručno usavršavanje utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika za čestice: više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem na županijskim stručnim vijećima, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Centra za stručno usavršavanje knjižničara, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji izdavačkih kuća, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji CARNET-a, više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam putem platformi koje nude masovne otvorene mrežne tečajeve.

Navedeni rezultati idu u prilog H1b jer je razvidno da postoji statistički značajna razlika u stručnom usavršavanju o informacijskoj pismenosti između knjižničara koji su napredovali u zvanju u odnosu na one koji nisu napredovali. T-test prikazuje da postoji statistički značajna razlika u stručnom usavršavanju o informacijskoj pismenosti između

⁴³⁹ Pravilnikom o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima propisano je najmanje pet godina rada u obavljanju poslova učitelja, nastavnika, odgajatelja, ravnatelja ili stručnog suradnika u školskim ustanovama. Vidi: Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima. NN 68/2019. [citirano: 2025-04-21]. Dostupno na <https://www.azoo.hr/napredovanje-u-zvanje-arhiva/pravilnik-o-napredovanju-ucitelja-nastavnika-strucnih-suradnika-i-ravnatelja-u-osnovnim-i-srednjim-skolama-i-ucenicnim-domovima/>

knjižničara koji napredovali ($M=13,35$) u zvanju. Naime, oni su se više educirali o informacijskoj pismenosti tijekom stručnog usavršavanja za razliku od knjižničara koji se nisu usavršavali ($M=15,15$) što upućuje na zaključak da stručno usavršavanje pogoduje stjecanju viših razina znanja iz informacijske pismenosti u školskih knjižničara koji su napredovali u zvanju. Ovaj zaključak ne iznenađuje zato što je u samom procesu vrednovanja i bodovanja knjižničareva rada u procesu napredovanja kao jedan od preduvjeta koje mora zadovoljiti određen i broj sati stručnog usavršavanja. Značajnost stručnog usavršavanja potvrđuju i rezultati istraživanja provedenih u četirima dalmatinskim županijama u trogodišnjem razdoblju od početka 2018. do kraja 2020. godine koji govore u prilog usavršavanju u organizaciji AZOO-a⁴⁴⁰. Statistički pregled stručnog usavršavanja 1248 školskih knjižničara Republike Hrvatske, dio Statističkih podataka i pokazatelja uspješnosti za 2023. godinu koje svake godine provodi Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu, govori kako su se knjižničari u prosjeku usavršavali 60,04 sati tijekom navedene godine⁴⁴¹. Ako taj broj usporedimo s kriterijem minimalnog broja sati stručnog usavršavanja za napredovanje u zvanje stručnog suradnika mentora (100 sati u posljednjih pet godina), ovaj rezultat potvrđuje važnost stručnog usavršavanja u radu stručnih suradnika knjižničara, pogotovo onih koji su u procesu napredovanja u zvanje.

Testiranje značajnosti razlika s obzirom na nezavisnu varijablu napredovanje školskih knjižničara i zavisnu varijablu poučavanje o informacijskoj pismenosti utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika za čestice: informacijsku pismenost poučavam u standardiziranom obliku kao sklop mjerljivih vještina, informacijskoj pismenosti poučavam u standardiziranom obliku primjenom modela Big 6, informacijskoj pismenosti poučavam u standardiziranom obliku primjenom IFLA standarda, informacijskoj pismenosti poučavam primjenom nekog drugog standarda/modela, informacijsku pismenost poučavam kao konstruktivistički intoniranu s pretpostavkom da

⁴⁴⁰ Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske (33 ; 2021, Na mreži-ZOOM 14. - 16.04.2021). XXXIII. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske : Kurikulsko planiranje - provedba nepostojećeg kurikula nastavnog područja školsko knjižničarstvo / [urednice Ana Saulačić]. Zagreb : Agencija za odgoj i obrazovanje, 2021. Str. 326-399. [citirano 2025-04-21]. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/app/uploads/2021/09/33.-Proljetna-skola-zbornik-2021.pdf>

⁴⁴¹ 2023. Statistički podaci i pokazatelji uspješnosti školskih knjižnica za 2023. godinu. Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu. [citirano 2025-04-21]. Dostupno na: <https://maticna.nsk.hr/statistika/preuzimanje/>

se znanje konstruira i rekonstruira u društvenom, političkom i kulturnom kontekstu. Analizom rezultata utvrđuje se da rezultati testiranja idu u prilog hipotezi H1c - školski knjižničari koji su napredovali u zvanju više poučavaju informacijsku pismenost od školskih knjižničara koji nisu napredovali. Obradom i analizom čestica utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u poučavanju o informacijskoj pismenosti između školskih knjižničara koji nisu napredovali ($M=16,89$) u odnosu na knjižničare koji su napredovali u zvanju ($M=18,11$). Razvidno je da školski knjižničari koji su napredovali u zvanju više poučavaju o informacijskoj pismenosti. Može se zaključiti da stručnim usavršavanjem školski knjižničari dobivaju znanja koja mogu primijeniti u radu. Također u procesu napredovanja, motiviraniji su ostvarivati sve sastavnice rada školskih knjižničara od kojih je jedna i poučavanje informacijskoj pismenosti. Potvrdom podhipoteza H1a, H1b i H1c potvrđuje se hipoteza H1: Postoji statistički značajna razlika u razini profesionalnih kompetencija povezanih s informacijskom pismenošću (stjecanje znanja, stručno usavršavanje i poučavanje informacijske pismenosti) između školskih knjižničara koji su napredovali u zvanju i onih koji nisu napredovali u zvanju koja objedinjuje stjecanje znanja, stručno usavršavanje i poučavanje informacijske pismenosti koje se provjeravaju u podhipotezama.

Korelacijskom analizom između čestica varijable stjecanje viših razina znanja o informacijskoj pismenosti utvrđeno je kako čestice o stjecanju viših razina znanja o informacijskoj pismenosti međusobno koreliraju te su skoro sve korelacije značajne, odnosno kako raste razina u jednoj čestici koja mjeri stjecanje znanja o informacijskoj pismenosti, tako raste razina u drugim česticama. Najveće vrijednosti u korelacijama imaju čestica više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje i čestica više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Centra za stručno usavršavanje knjižničara. Ova korelacija ne iznenađuje zato što su to ujedno i dva najdostupnija načina stručnog usavršavanja – jedno pod ovlašću Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih, drugo pod okriljem Ministarstva kulture te se tiču i stručnih i odgojno-obrazovnih poslova stručnih suradnika knjižničara. Zanimljivo kako je čestica više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam osobnim educiranjem i čestica više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam putem platformi koje nude masovne otvorene mrežne tečajeve uopće nisu povezane što

upućuje na zaključak kako školski knjižničari preferiraju organizirane načine stručnog usavršavanja, naspram onog u osobnom aranžmanu. No pojavljuje se proturječje jer deskriptivna analiza zavisne varijable više razine znanja govori u prilog stjecanja viših razina znanja osobnim educiranjem koji je oblik individualnog stručnog usavršavanja.

ANOVA test korišten je u svrhu obrade podataka i analize varijable obrazovanje tijekom studija na kolegiju koji se odnosi na informacijsku pismenost s varijablom radni staž. Usporedbom čestica utvrđuje se da postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na duljinu radnog staža.

Naime, ispitanici koji su najviše educirani o informacijskoj pismenosti školski su knjižničari sa 6 do 10 godina radnog staža ($M=10,58$). S druge strane, rezultati pokazuju kako su o informacijskoj pismenosti tijekom inicijalnog obrazovanja najmanje educirani školski knjižničari s 31 i više godina staža ($M=6,90$). Ovi rezultati upućuju na zaključak kako inicijalno obrazovanje tijekom studija knjižničara s manje godina staža daje dovoljno znanja o informacijskoj pismenosti, za razliku od starijih knjižničara s više godina staža koji na studijima nisu imali kolegije informacijske pismenosti. Analizom rezultata potvrđuje se H3: Obrazovanje koje se odnosi na informacijsku pismenost više je zastupljeno kod školskih knjižničara s manje radnog staža.

Ovdje se valja osvrnuti na recentno obrazovanje o informacijskoj pismenosti na hrvatskim fakultetima. Pregledom kolegija na hrvatskim sveučilištima utvrđuje se postojanje kolegija Krićka informacijska pismenost na samo jednom hrvatskom sveučilištu, Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Osijeku, koji je, uz to, izborni kolegij na Odsjeku za informacijske znanosti, smjeru Informatologija⁴⁴². Kako se navodi „cilj i zadaci su: „Cilj je predmeta upoznati studente s principima kritičkog pristupa informacijama u suvremenom informacijskom okruženju, osposobiti studente za kritičku interakciju s informacijama u suvremenom informacijskom okruženju, te im omogućiti primjenu stečenih znanja u kritičkom informacijskom opismenjavanju korisnika.“⁴⁴³, što stvara pretpostavku kako će knjižničari nakon završenog kolegija biti kompetentni za poučavanje informacijskoj pismenosti. Uz ovaj, kao obvezni kolegij na prijediplomskom

⁴⁴² Krićka informacijska pismenost. [citirano: 2025-04-26]. Dostupno na: <https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php?action=show&id=2387>

⁴⁴³ Krićka informacijska pismenost. [citirano: 2025-04-27]. Dostupno: <https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php?action=show&id=2387>

studiju Informatologije pojavljuje se kolegij Osnove informacijske pismenosti⁴⁴⁴. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu postoji kolegij Informacijska pismenost namijenjen studentima preddiplomskih studijskih grupa izvan onih Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti⁴⁴⁵. Kolegij s istim nazivom dostupan je i na Sveučilištu u Zadru, također s vanjskom izbornošću kao onaj na zagrebačkom Sveučilištu⁴⁴⁶. Ovaj kolegij dostupan je svim studentima koji će postati predmetni stručnjaci, učitelji i nastavnici u osnovnim i srednjim školama koji na akademskoj razini imaju mogućnost obrazovanja o informacijskoj pismenosti. Ova je činjenica bitna zbog toga što je informacijska pismenost vrsta metakompetencije koja nalazi, ili bi trebala nalaziti, svoje mjesto u kurikulumima svih predmetnih područja koja se poučavaju u obrazovnom sustavu. Osim stjecanja znanja o informacijskoj pismenosti tijekom akademskog obrazovanja, školske knjižničare, učitelje i nastavnike potrebno je dodatno obrazovati tijekom stručnog usavršavanja i cjeloživotnog obrazovanja kako bi nadogradili znanja i vještine stečene tijekom studiranja. Uz kolegij Informacijska pismenost na diplomskom studiju dostupan je kolegij Poučavanje informacijskoj pismenosti kao izborni predmet u čijem opisu stoji: „Studenti na kolegiju proširuju znanja o temeljnim konceptima informacijske pismenosti i stječu osnovna znanja o tome kako primijeniti koncepte IP u poučavanju s obzirom na različite sudionike, od formalnog obrazovanja do cjeloživotnog učenja. Pažnja se posvećuje povezivanju elemenata poučavanja informacijskoj pismenosti s modelima poučavanja u digitalnom okruženju.“⁴⁴⁷ Iz opisa je vidljivo kako je naglasak na poučavanju korisnika što je, zajedno s kolegijem Kritička informacijska pismenost na Filozofskom fakultetu u Osijeku, dobrodošao korak dalje u osposobljavanju ne samo za razvijanje kompetencije informacijske pismenosti u knjižničara, već i za prijenos tih kompetencija u procesu poučavanja.

⁴⁴⁴ Osnove informacijske pismenosti. [citirano: 2025-04-26]. Dostupno na: <https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php?action=show&id=2446>

⁴⁴⁵ Informacijska pismenost. [citirano: 2025-04-26]. Dostupno na: <https://inf.ffzg.unizg.hr/index.php/hr/9-nastava/71-informacijska-pismenost>

⁴⁴⁶ Prijediplomski studij. [citirano: 2025-04-26]. Dostupno na: <https://iz.unizd.hr/studiji-i-studiranje/prijediplomski-studij>

⁴⁴⁷ Izvedbeni plan nastave (syllabus1). [citirano: 2025-04-26]. Dostupno na: https://iz.unizd.hr/Portals/70/docs_novi_web_1/2_docs/izvedbeni_planovi/zimski_22_23/PIP_Izvedbeni%20plan_22_23.pdf?ver=lgyHKyRUYwpka9iELIANdw%3D%3D

Za zaključiti je kako aktualni programi daju dovoljno znanja iz informacijske pismenosti i otvara se prostor za daljnja istraživanja s pitanjem jesu li studenti informacijskih znanosti na hrvatskim sveučilištima (posebice na onom osječkom) osposobljeni za primjenu i poučavanje kritičke informacijske pismenosti.

Kako su odgovori na čestice koje su ispitivale kritičku informacijsku pismenost dali naslutiti kako školski knjižničari zapravo ne znaju što je kritička informacijska pismenost, provelo se i dodatno ispitivanje putem intervjua s kojim se htjelo razjasniti stvarno poznavanje kritičke informacijske pismenosti. Ciljana populacija istraživanja školski su knjižničari osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske. Za potrebe istraživanja odabran je svrsishodan uzorak, odnosno istraživač je sam odabrao određene sudionike iz populacije zbog karakteristika koje posjeduju, a značajne su za svrhu istraživanja. U istraživanju je sudjelovao 21 ispitanik, 91 % (N=19) žena i 9 % (N=2) muškarca, a od njih 24 % (N=5) nije u statusu napredovanja, dok je 19 % (N=4) mentora, 38 % (N=8) savjetnika i 19 % (N=4) izvrsnih savjetnika.

Kao metoda obrade podataka koristila se tematska analiza na način da su se u sadržaju odgovora najprije identificirale četiri tematske cjeline: poznavanje pojma, potreba za kritičkom informacijskom pismenosti, problematika u provođenju kritičke informacijske pismenosti i implementacija kritičke informacijske pismenosti u odgojno-obrazovni sustav.

Govoreći o prvoj tematskoj cjelini, analizom odgovora utvrđeno je kako 71 % (N=15) ispitanika tvrdi kako je čulo za pojam kritičke informacijske pismenosti, dok ostatak, 29 % (N=6), nije čuo. Ovaj podatak korespondira s istraživanjem Schachter koje je utvrdilo kako većina ispitanika ima svijest o konceptu kritičke informacijske pismenosti, no samo 58 % složilo se da doista razumije koncept. 87,5 % iskazalo je potrebu bolje razumjeti koncept⁴⁴⁸.

Iz rezultata je razvidno kako su školski knjižničari za kritičku informacijsku pismenost čuli u prvom redu praćenjem stručne i znanstvene literature 35 % (N=6), dok su ostali načini kritičko procjenjivanje informacija 23 % (N=4), sudjelovanje u projektu 12 % (N=2), kolegij na fakultetu 12 % (N=2), provođenje opismenjavanja 12 % (N=2), stručni

⁴⁴⁸ Schachter, D. Nav. dj., str. 4.

skupovi 6 % (N=1). Iz rezultata je razvidno kako su školski knjižničari za kritičku informacijsku pismenost čuli praćenjem stručne i znanstvene literature što je i najizravniji način dolaženja do informacija i stručnog usavršavanja. Ovaj se podatak razilazi s onim o stručnom usavršavanju o informacijskoj pismenosti koji govori kako se školski knjižničari najviše usavršavaju organiziranim putem, no podudara s drugim koji govori o tome da više razina znanja o informacijskoj pismenosti stječu osobnim educiranjem. Kako za kritičku informacijsku pismenost zasad ne postoji organizirano stručno usavršavanje, školskim knjižničarima preostaje jedino individualno stručno usavršavanje. 23 % (N=4) ispitanika govori o poznavanju kritičke informacijske pismenosti kroz kritičko procjenjivanje informacija. Po 12 % (N=2) ispitanika čulo je za pojam dok su sudjelovali u projektu, na kolegiju na fakultetu i tijekom provođenja neke vrste opismenjavanja. Samo je 6 % (N=1) ispitanika za ovaj pojam čulo na stručnim skupovima. Kako je vidljivo, samo je 12 % (N=2) ispitanika za pojam kritičke informacijske pismenosti čulo na kolegiju tijekom obrazovanja što se ponovno može usporediti s istraživanjem Schroedera i Hollistera koji su između ostalog ispitivali koliko su knjižničari tijekom obrazovanja upoznali što je kritička teorija. 6 % knjižničara odgovorilo je da su se tijekom obrazovanja uvelike upoznali s kritičkom teorijom, 12 % odgovorilo je da su se tijekom obrazovanja s kritičkom teorijom upoznali u određenoj mjeri, a 32 % odgovorilo je da se vrlo malo upoznalo s kritičkom teorijom, dok je najveći broj, njih 50 % odgovorilo kako se tijekom obrazovanja nisu upoznali s kritičkom teorijom⁴⁴⁹. Downeyini rezultati su dvojaki, ona je u svom istraživanju utvrdila kako je većina intervjuiranih knjižničara o kritičkoj teoriji naučila na studijima van onih knjižničarskih, dok je jedan ispitanik o kritičkoj teoriji učio na studiju knjižničarstva⁴⁵⁰.

Druga tematska cjelina određena je kao potreba za kritičkom informacijskom pismenosti te se u sklopu nje doznaje kako 91 % (N=19) ispitanika drži kako je kritička informacijska pismenost potrebna (ili ono što oni podrazumijevaju pod kritičkom informacijskom pismenosti), dok se 9 % (N=2) ispitanika nejasno izjasnilo na ovo pitanje (nisu dali jasan odgovor - da ili ne). Dalje se pokazalo kako 43 % (N=9) ispitanika otprilike zna što je kritička informacijska pismenost, dok ostatak, njih 57 % (N=12) i dalje pod kritičkom informacijskom pismenošću podrazumijeva informacijsku pismenost s naglaskom na

⁴⁴⁹ Schroeder, R.; Hollister, C. V. Nav. dj., str. 9.

⁴⁵⁰ Downey, A. Nav. dj., str. 167.

kritičko mišljenje. Odgovore koji su na tragu razumijevanja kritičke informacijske pismenosti dalje se kodiralo tako da su se odgovori ispitanika rascjepkali i kategorizirali u 6 kodova: nastanak informacija 33 % (N=7), svrha informacija 19 % (N=4), širi kontekst informacija 19 % (N=4), primitak informacija 14 % (N=3), preporuke za postupanje s informacijama 10 % (N=2), metoda postupanja s informacijama 5 % (N=1). 19 % (N=4) odgovora prepoznaje širi kontekst informacije koji otprilike korespondira s kritičkom informacijskom pismenošću i to u izjavama „prepoznavanje medijski posredovane ideologije i medijski konstruirane zbilje koja se odvija putem odabira vijesti, postavljanja dnevnog reda, vrataru ili interpretacijskih okvira“, „osposobiti učenika... kako bi stekao cjelovitu sliku društvene zbilje“, „društveni, politički i ekonomski kontekst utječe na sve sfere ljudskog života, utječe na kreiranje javnog mnijenja na osnovi informacija (vijesti) koje se plasiraju“.

Treća tematska cjelina određena je kao problematika u provođenju kritičke informacijske pismenosti te je unutar teme određeno 9 kodova. Razvidno je kako ispitanici misle da su dvije najveće prepreke u provođenju kritičke informacijske pismenosti u školama Republike Hrvatske upravo nedostatak kurikulumu za rad školskih knjižničara 28 % (N=8) i nedostatak obrazovanja školskog knjižničara 21 % (N=6). Problematika nedostatka kurikulumu za rad školskih knjižničara neće se obrađivati u ovom doktorskom radu, no pitanje kurikulumu ostaje neostvaren dio težnji školskih knjižničara. Iako na međunarodnoj razini postoje prijedlozi kurikulumu informacijske pismenosti - A New Curriculum for Information Literacy⁴⁵¹, Kurikulum za predmet informacijska pismenost⁴⁵², Media and Information Literacy Curriculum for Teachers⁴⁵³ - oni su pretežito, osim posljednjeg koji daje samo okvir za izradu kurikulumu za učitelje, usmjereni akademskom okruženju. U svakom slučaju, ispitanici smatraju kako bi, da imaju kurikulum po kojem bi radili, imali dovoljno sati za provedbu kritičke informacijske pismenosti. Problem nedostatka obrazovanja za provođenje kritičke informacijske pismenosti uočio je 21 % (N=6) ispitanika što se slaže i s rezultatima iz upitnika, naime ispitanici koji su najviše educirani o informacijskoj pismenosti školski su

⁴⁵¹ Secker, J.; E. Coonan. A New Curriculum for Information Literacy. Cambridge University Library: Arcadia Project, 2011.

⁴⁵² Rašidović, B. E. Kurikulum za predmet informacijska pismenost. // Bosniaca 24, 24(2019), str. 39-47. [citirano: 2024-06-07]. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/231013>.

⁴⁵³ Wilson, C.; A. Grizzle; R. Tuazon; K. Akyempong; C. K. Cheung. Nav. dj.

knjižničari sa 6 do 10 godina radnog staža, znači samo 16 % (N=50) ispitanika u anketnom istraživanju, što upućuje na zaključak kako ostatak ispitanika nije imao kolegije iz informacijske, a pogotovo kritičke informacijske pismenosti. Ostali kodovi poput stava učenika prema informacijama 17 % (N=5), interesnih skupina 7 % (N=2), društvene neodgovornosti 7 % (N=2), neobjektivnosti 7 % (N=2), nezainteresiranosti knjižničara 7 % (N=2), dugotrajnosti provođenja 3 % (N=1) i uzrasta učenika 3 % (N=1) također se drže relevantnima, ali ne u tolikoj mjeri. Ovi se rezultati razlikuju od podataka prikupljenih anketnim upitnikom (osim u posljednjoj kategoriji) koji govore kako su motivacija učenika, učenička samouvjerenost i nedovoljno vremena zajedno s nedostatkom kurikuluma najčešći izazovi u provođenju kritičke informacijske pismenosti. Zanimljivo je kako se problem nedostatka kurikuluma proteže u oba skupa odgovora što ukazuje na ovaj problem neposrednog odgojno-obrazovnog rada školskih knjižničara.

Posljednja tematska cjelina označena je kao implementacija kritičke informacijske pismenosti u odgojno-obrazovni sustav te je i ovdje uočeno 5 kodova. Očito je kako se 40 % (N=17) ispitanika izjasnilo kako je kritičku informacijsku pismenost najbolje uvesti u neposredni odgojno-obrazovni rad s učenicima pod kojim oni podrazumijevaju: sate razrednika, sate dopunske/dodatne nastave, izvannastavne aktivnosti, školske projekte, zamjene učitelja, u korelaciji s drugim predmetima, tijekom knjižnično-informacijskog opismenjavanja“. 36 % (N=15) ispitanika implementaciju vidi kroz predmetne kurikulume i kurikulume međupredmetnih tema. Ovaj vid provedbe kritičke informacijske pismenosti podrazumijeva suradnju s kolegama učiteljima i nastavnicima koja je za stručne suradnike knjižničare u odgoju i obrazovanju nužna, no koja je samo donekle potvrđena u literaturi i to kroz istraživanje suradnje školskih knjižničara i učitelja u uključivanju informacijske pismenosti u poučavanje. Rezultati, naime, pokazuju kako je samo jedan ispitanik od njih 16 prijavio kako ima u potpunosti suradljiv odnos s učiteljima s kojima je uspio implementirati vještine informacijske pismenosti ne identificirajući ih eksplicitno takvima. Niti jedan ispitanik nije pružio primjer suradnje između učitelja i školskih knjižničara u poučavanju vještina informacijske pismenosti⁴⁵⁴. Nešto je manji postotak 12 % (N=5) koji bi kritičku informacijsku pismenost najradije

⁴⁵⁴ McKeever, C.; J. Bates; J. Reilly. Nav. dj., str. 62.

provodio u sklopu zasad nepostojećeg kurikulumu školskih knjižničara, dok 7 % (N=3) najprije želi educirati nastavno osoblje za implementaciju kritičke informacijske pismenosti, a 5 % (N=2) ispitanika navodi suradnju kao oblik implementacije kritičke informacijske pismenosti. Ovi se rezultati donekle podudaraju s onima Schroeder i Hollister koji među kategorijama u kojima knjižničari primjenjuju elemente kritičke teorije nabrajaju bibliografske upute (38 %), katalogizaciju (15 %), referalne usluge (13 %) i izgradnju zbirke (13 %)⁴⁵⁵. Uzevši u obzir kako su bibliografske upute oblik neposrednog rada s korisnicima u knjižnicama koje nisu školske, može se reći kako knjižničari u ova dva istraživanja u većinskom broju imaju isto područje primjene kritičke informacijske pismenosti i kritičke teorije.

Rezultati istraživanja odgovaraju osnovnom i sporednim ciljevima i to na način da su rezultati bibliometrijskog istraživanja komplementarni s ciljem kojim se htjelo ispitati koliko je pojam kritičke informacijske pismenosti zastupljen u bazama i pretraživaču Scopus, WoSCC i Google Scholar. Osnovni cilj postavljen u ovoj doktorskoj disertaciji podupiru rezultati istraživanja dobiveni intervjuom i govore o redefiniranju pojma informacijske pismenosti u kritičku informacijsku pismenost i o njegovom uključivanju u obrazovni sustav pri čemu se utvrđuje kako pojam kritičke informacijske pismenosti nije integriran u hrvatski obrazovni sustav. Dalje, rezultati anketnog upitnika nadovezuju se na cilj kojim se htjelo istražiti kako i koliko je knjižničarska zajednica upoznata s fenomenom kritičke informacijske pismenosti i utvrditi mogućnost provođenja kritičke informacijske pismenosti u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske. Ovdje se utvrdilo kako hrvatska zajednica školskih knjižničara ima prepreke u provedbi informacijske pismenosti, s jedne strane, i nedovoljnu svijest o postojanju kritičke informacijske pismenosti, s druge strane, te kako je potrebno provoditi daljnja istraživanja kako bi se proširila perspektiva i pogled na informacijsku pismenost iz njenog refleksivnog i društvenog konteksta.

⁴⁵⁵ Schroeder, R.; Hollister, C. V. Nav. dj., str. 9.

9.1. Doprinos istraživanju

Rezultati istraživanja ove doktorske disertacije doprinos su naglašavanju važnosti promicanja evolutivnih kretanja u području informacijske pismenosti te promicanju sustavnih promjena odgojno-obrazovnog sustava i knjižničarske struke u obliku zauzimanja stava kritičkog knjižničarstva kroz praksu kritičke informacijske pismenosti. Kroz konceptualni okvir kritičke pedagogije istražila se, u Hrvatskoj zasad nedovoljno istražena, primjena kritičke informacijske pismenosti, te su se metodološkom obradom naglasila postojeća i otvorila nova pitanja i problemi školskog knjižničarstva u Republici Hrvatskoj. Hipoteze koje govore o informacijskoj pismenosti potvrdile su se što još jednom potvrđuje svojevrsnu zastupljenost informacijske pismenosti u sustavu odgoja i obrazovanja. Budući da je hipoteza H0: Pojam kritička informacijska pismenost nije implementiran u sustav školskog knjižničarstva Republike Hrvatske potvrđena, ostavlja se prostor daljnjim istraživanjima smjera razvoja pojma informacijske pismenosti u novim digitalnim okruženjima i izazovima, posebice razvoja pismenosti u okruženju novih tehnologija umjetne inteligencije. U konačnici, izrada ove doktorske disertacije doprinos je etabliranju pojma kritička informacijska pismenost i otvara daljnje mogućnosti istraživanja ovog fenomena u profesionalnoj zajednici školskih knjižničara. Također, otvara nove prostore za pronalaženje modaliteta zauzimanja stava kritičkog knjižničarstva shodno problematikama koje se pojavljuju u specifičnim uvjetima rada hrvatskih školskih knjižničara.

9.1. Ograničenja istraživanja

Istraživanje o kritičkoj informacijskoj pismenosti ima određena ograničenja zato što je sam pojam nedovoljno prisutan u svijesti i radu školskih knjižničara Republike Hrvatske. Već je u pregledu istraživanja uočen nedostatak literature iz školskog knjižničarstva. Dapače, postoji korpus radova iz informacijske pismenosti (koja pretpostavlja kritičko mišljenje) u školskom knjižničarstvu, no nema radova koji

pokazuju prijelaz prema kritičkoj informacijskoj pismenosti s njenom društvenom i refleksivnom komponentom.

Istraživanja su u prvom redu provedena u visokoškolskim okruženjima te zbog toga nije postojala mogućnost usporedbe rezultata istraživanja na jednakim razinama obrazovanja. Mogućnost uvođenja stava kritičkog knjižničarstva u obrazovni sustav također se nije pokazala izvediva – u dostupnim radovima taj se progresivni vid knjižničarstva najviše očituje u rasnim i feminističkim teorijama koje ne nalaze odjek u kontekstu školskog knjižničarstva. Daljnja istraživanja trebala bi pridonijeti mogućem razvijanju stava kritičkog knjižničarstva kroz drugačije diskurse. I sama fluidnost pojma kritička informacijska pismenost ograničila je domašaj ovog rada jer je, iako je pojam informacijska pismenost donekle čvrsto uspostavljen, pojam kritičke informacijske pismenosti ostao na razini još jednog razvojnog slijeda informacijske pismenosti, na razini još jednog pravca razvijanja pojma informacijske pismenosti u njegovom neprestanom evolucijskom kretanju. Govoreći sa stanovišta kritičke pedagogije, ograničenje ovog rada nalazi se u činjenici kako je u samim postavkama radikalnog propitivanja odnosa moći i ideologija oponiranje neoliberalnim etabliranim modelima što će uvelike otežati primjenjivost kritičke informacijske pismenosti u njenom punom kapacitetu u hijerarhijskom sustavu kakav je sustav odgoja i obrazovanja.

Iako je bibliometrijsko istraživanje pokazalo postojanje značajnog korpusa radova vezanog za predmet istraživanja, relativno nerazumijevanje pojma koji se istraživao dovelo je do manjeg od očekivanog odaziva na ispunjavanje anketnog upitnika. Što se bibliometrijskog dijela istraživanja tiče, određeno ograničenje predstavljaju postavke samog pretraživača Google Scholar koji ne pruža mogućnost sofisticiranijeg pretraživanja stoga ne postoji detaljnija analiza zastupljenosti pojma osim one navedene (prema ključnim riječima i riječima u naslovu, bez kategorizacije prema znanstvenom području i kategorizacije radova). Anketni upitnik upućen je i na privatne adrese sudionika, ali i one službene koji pojedini školski knjižničari ne koriste. Usprkos tomu, postignut je reprezentativan uzorak koji predstavlja karakteristike ciljane skupine istraživanja, samo što je broj ispitanika mogao biti veći od 321 ispitanika koji su se dobrovoljno odazvali pozivu na istraživanje. Pojedini odgovori u anketnom istraživanju bili su podosta proturječni i ukazali su na nedovoljno razumijevanje predmeta istraživanja, što se pokušalo objasniti u kvalitativnom dijelu istraživanja.

10. SMJERNICE ZA PROVOĐENJE KRITIČKE INFORMACIJSKE PISMENOSTI

Kako su rezultati istraživanja pokazali, školski knjižničari Republike Hrvatske zasad nemaju jasna saznanja o tome što je kritička informacijska pismenost te bi za početak bilo potrebno nadograditi ono znanje koje imaju o informacijskoj pismenosti. Kako bi se ne samo školski knjižničari već cijela odgojno-obrazovna zajednica uputila u problematiku kritičke informacijske pismenosti, predlažu se smjernice iznesene u nastavku. Model za razvijanje ovih smjernica preuzet je iz doktorske disertacije Lane Ciboci pod nazivom *Vrjednovanje programa medijske kulture u medijskom opismenjivanju učenika osnovnih škola u kojima donosi zaključke i prijedloge za budućnost razvoja medijskog obrazovanja u Hrvatskoj*⁴⁵⁶. Model je primjenjiv jer se može translirati na problematiku informacijske pismenosti u osnovnim i srednjim školama i sveobuhvatno zahvaća mogući tijek implementacije kritičke informacijske pismenosti u obrazovni sustav.

10.1. Načini implementacije informacijske i kritičke informacijske pismenosti u stručnu zajednicu

Budući da je implementiranju kritičke informacijske pismenosti preduvjet dobro integrirana informacijska pismenost, dat će se smjernice za sveobuhvatnije uvođenje informacijske pismenosti u obrazovni sustav.

1. Informacijskoj pismenosti trebalo bi dati veći značaj unutar kurikuluma nastavnih predmeta i međupredmetnih tema

Informacijsku pismenost kao oblik cjeloživotnog učenja trebalo bi implementirati u kurikulume nastavnih predmeta i međupredmetnih tema kako bi se na taj način otvorio put i uvođenju kritičke informacijske pismenosti u odgojno-obrazovni sustav⁴⁵⁷. Kako je

⁴⁵⁶ Ciboci, L. Nav. dj., str. 209.

⁴⁵⁷ Potencijalni način uvođenja informacijske pismenosti je model uvođenja informacijskog opismenjavanja kroz knjižnični kurikulum u osnovnim školama već spomenute Milički. Milički je razvila i prijedlog provedbe Nastavnog plana i programa za osnovnu školu iz 2006. godine putem modula od niže razine, preko srednje do više razine postavljenih ciljeva poučavanja medijske i informacijske pismenosti. Njen model i

informacijska pismenost metakompetencija, može se koristiti kao alat za poučavanje istraživačkog učenja unutar bilo kojeg predmetnog područja. Iako je trenutačno ponajviše zastupljena u Eksperimentalnom kurikulumu nastavnog predmeta Informacijskih i digitalnih kompetencija unutar eksperimentalnog programa Osnovna škola kao cjelodnevna škola i donekle u kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik, informacijsku pismenosti potrebno je uklopiti kao pismenost koja otvara prostor svim nadolazećim vrstama pismenosti.

2. Informacijsku pismenost trebalo bi poučavati od početka osnovnoškolskog obrazovanja

Digitalni urođenici vrlo mladi postaju korisnici komunikacijskih alata poput mobilnih telefona, videoigara, društvenih mreža te je stoga za očekivati kako je njihovo informacijsko ponašanje bitno drugačije od onih koji su informacijske tehnologije usvojili tijekom obrazovanja i rada. Zato je od presudne važnosti učenike od najranijih razreda osnovne škole uputiti u smisleno korištenje informacija, a kako napreduju u kognitivnom razvoju i na vrednovanje informacija te razvijanje kritičkog mišljenja uzimajući u obzir kontekst nastanka informacije. Eksperimentalni kurikulum Informacijskih i digitalnih kompetencija već od 1. razreda predlaže pronalaženje odgovarajućeg izvora informacija i sadržaja, dok se u 2. razredu potiče kritičko promišljanje o rezultatima pretrage. Kurikulum je za nastavni predmet Informatike koncipiran obuhvaćajući četiri domene među kojima je i digitalna pismenost i komunikacija koja se donekle odnosi i na informacijsku pismenost, posebice od 1. razreda srednje škole kada se uvodi ishod učenja „pronalaži podatke i informacije, odabire prikladne izvore informacija te uređuje, stvara i objavljuje/dijeli svoje digitalne sadržaje“⁴⁵⁸. Vidljivo je kako je informacijska pismenost tijekom osnovnoškolskog obrazovanja donekle zastupljena te bi za položaj i važnost informacijske pismenosti unutar kurikulumu bilo od velikog značaja kada bi eksperimentalni nastavni predmet Informacijske i digitalne kompetencije zamijenio nastavni predmet Informatiku u osnovnim školama. Kada bi se informacijska pismenost

modularni pristup poučavanju vrijedan su doprinos informacijskom opismenjavanju, no zahtijevaju nadgradnju kako u samoj teorijskoj razradi na razini kurikuluma, tako i obliku osuvremenjenih ishoda učenja u skladu s aktualnim odgojno-obrazovnim dokumentima. Vidi:

Milički, J. Nav. dj., str. 225, 226.

⁴⁵⁸ Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Informatike za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. Nav. dj.

sustavno poučavala od prvog razreda osnovne škole, tada bi se učenicima vrlo rano približila ne samo tehnička strana dolaska do informacije i njezina korištenja, već i kontekstualizacija informacije primjerena dobi.

3. Obrazovanje učitelja, nastavnika i stručnih suradnika (ponajprije školskih knjižničara)

Kako su rezultati istraživanja pokazali, knjižničari vrlo dobro poznaju koncept informacijske pismenosti i primjenjuju ga koliko je to moguće u svom radu. Rezultati istraživanja pokazali su i knjižničarevo nepoznavanje pojma kritičke informacijske pismenosti. Znanja o informacijskoj pismenosti stekli su tijekom studija i stručnog usavršavanja, no znanja iz kritičke informacijske pismenosti trebaju tek steći. Pregledom kolegija na hrvatskim sveučilištima utvrđuje se postojanje kolegija kritičke informacijske pismenosti na samo jednom hrvatskom sveučilištu, Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Osijeku, koji je, uz to, izborni kolegij na Odsjeku za informacijske znanosti, smjeru Informatologija. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu postoji kolegij Informacijske pismenosti namijenjen studentima preddiplomskih studijskih grupa izvan onih Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti. Kolegij s istim nazivom dostupan je i na Sveučilištu u Zadru, također s vanjskom izbornošću kao onaj na zagrebačkom Sveučilištu. Ovaj kolegij dostupan je svim studentima koji će postati predmetni stručnjaci, učitelji i nastavnici u osnovnim i srednjim školama koji na akademskoj razini imaju mogućnost obrazovanja o informacijskoj pismenosti. Ova je činjenica bitna zbog toga što je informacijska pismenost vrsta metakompetencije koja nalazi, ili bi trebala nalaziti, svoje mjesto u kurikulumima svih predmetnih područja koja se poučavaju u obrazovnom sustavu. Osim stjecanja znanja o informacijskoj pismenosti tijekom akademskog obrazovanja, školske knjižničare, učitelje i nastavnike potrebno je dodatno obrazovati tijekom stručnog usavršavanja i cjeloživotnog obrazovanja kako bi nadogradili znanja i vještine stečene tijekom studiranja. Informacijska pismenost usko je povezana s razvojem informacijske tehnologije pa je neophodno kontinuirano stjecati znanja koja nisu stekli na fakultetu. Deskriptivni podatci za pojedine čestice prema zavisnoj varijabli više razine znanja pokazali su kako je najviše ispitanika više razine znanja iz informacijske pismenosti steklo osobnim educiranjem, 92 % (N=197) ispitanika. Na ovaj oblik stručnog usavršavanja ne može se utjecati. Nadalje, 85 %

(N=173) ispitanika izjavilo je kako je više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao stručnim usavršavanjem. Daljnje ispitivanje pokazalo je kako su ispitanici više razine znanja iz informacijske pismenosti stekli stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, što potvrđuje kako visoko vrednuju ovakav vid stručnog usavršavanja i kako im on koristi. Ovakvi rezultati upućuju na daljnje poticanje dobre prakse institucija zaduženih za stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika kako bi održali razinu znanja o aktualnim trendovima i novim spoznajama koje školski knjižničari trebaju implementirati u svoj rad.

4. Dodatno poticanje suradnje školskih knjižničara i učitelja/nastavnika u osnovnim i srednjim školama

Propisani kurikulumi predmetnih i međupredmetnih tema u dijelovima koji spominju informacijsku pismenost preporučuju suradnju područja i tema uključujući, između ostalih, i školsku knjižnicu i školske knjižničare. Suradnja s učiteljima i nastavnicima, kao i s ostatkom stručne službe i vanjskim stručnim službama propisana je i Standardom za školske knjižnice⁴⁶⁰ koji pod odgojno-obrazovnom djelatnosti navodi i razrađuje „rad s učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima, odgajateljima i ravnateljem“⁴⁶¹ u svrhu pomoći učenicima. Također, rezultati intervjua navode suradnju kao oblik implementacije kritičke informacijske pismenosti i to „kroz suradnju s knjižnicama, medijima i drugim relevantnim dionicima“ i „suradnjom učitelja, nastavnika i stručnog suradnika knjižničara“. Školski knjižničar ima suradnički položaj u odgojno-obrazovnom procesu te bi trebao biti upućen u sva predmetna područja i međupredmetne teme, no do realizacije tih sadržaja može doći održavajući suradnju s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Takav ga položaj stavlja u nepovoljan odnos prema ostalim sudionicima zato što su kurikulumi i Standard za školske knjižnice po pitanju školskih knjižničara preporuka, a ne obvezujući akti. Ovi indikatori upućuju na neupitnu važnost suradnje između školskih knjižničara i ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, stoga bi bilo preporučljivo u kurikulumima dodatno odrediti ishode učenja koji se ostvaruju u suradnji školskog knjižničara sa svim ostalim predmetnim stručnjacima.

⁴⁶⁰ Standard za školske knjižnice. Nav. dj.

⁴⁶¹ Isto.

Kako izrađivanje kurikuluma i određivanje obrazovne politike nije u djelokrugu rada znanstvenika već državnih službenika u Ministarstvu znanosti, obrazovanja i mladih, u ovoj doktorskoj disertaciji dat će se prijedlog okvira kritičke informacijske pismenosti koji može postati preporuka za rad stručne zajednice u onolikoj mjeri u kojoj svatko od njenih praktičara procijeni da mu je kritička informacijska pismenost primjenjiva u svakodnevnom radu.

10.2. Okvir kritičke informacijske pismenosti

Osim teorijskog doprinosa i doprinosa u obliku rezultata istraživanja, doprinos teoriji kritičke informacijske pismenosti bio bi okvir koji bi školskim knjižničarima olakšao upoznavanje s ključnim konceptima kritičke informacijske pismenosti, te u konačnici omogućio njihovo implementiranje u sustav odgoja i obrazovanja.

Okvir je organiziran kroz šest točaka koje opisuju odnos prema informaciji u društvenom kontekstu, ali i prema informaciji s individualnog stajališta. Mogu se promatrati i obrađivati pojedinačno, ali i u slijedu, hijerarhijski, jer posljednja, šesta točka opisuje krajnji, aktivistički stupanj primjene kritičke informacijske pismenosti. Točke koje čine okvir kritičke informacijske pismenosti su:

1. Informacija kao dio šireg društvenog konstrukta
2. Prepoznavanje šireg društvenog konstrukta informacije kao društveno-ekonomski-politički uvjetovanog
3. Pristup informaciji kroz filtriranje osobnih i kolektivnih pristranosti
4. Razumijevanje i uporaba informacije kroz cikličke procese stvaranja
5. Informacija kao odnos sa svijetom i iskustvo ili istraživanje višestrukih perspektiva
6. Prepoznavanje i otpor prema dominantnim modelima nastanka, diseminacije i uporabe informacija.

Kritička informacijska pismenost podrazumijeva rad s korisnicima i širim društvenim kontekstom, zajednicama u istraživanju političke, društvene i ekonomske dimenzije stvaranja, pristupa i korištenja informacija kako bi se bolje razumjeli sustavi opresije te zauzeo aktivan stav demokracije, društvene pravde i jednakosti. Kako bi se kritička informacijska pismenost što lakše implementirala u obrazovni sustav, predlaže se

upoznavanje s ovim konceptima koji se po potrebi mogu obrađivati duž obrazovne vertikale. Mogu se koristiti u praksi poučavanja, kao i za sastavljanje kurikuluma i procjenu postavljenih ciljeva. Također, okvir je fleksibilan jer ostavlja mjesto za razvijanje ishoda učenja specifičnih za određeni kontekst i obrazovno okruženje poučavanja te na taj način predstavlja odmak od instrumentalističkih standarda koji propisuju učenička postignuća i na taj ih način vrednuju.

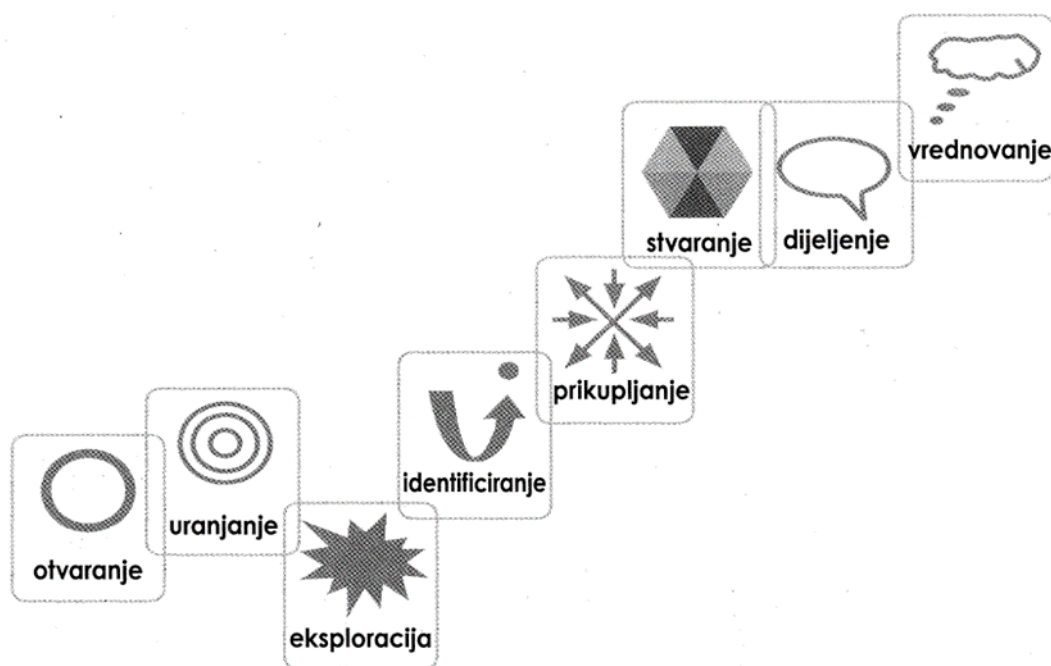
Kritička se informacijska pismenost kao praksa kritičkog knjižničarstva može poučavati unutar svakog predmeta jer se kritička perspektiva nastanka i distribucije znanja može razmatrati za svako predmetno područje. Kao oblik metapismenosti kritička informacijska pismenost problematizira informaciju i znanje, odnosno informaciju i zbilju izvan samog informacijskog okruženja. Stoga je kritička informacijska pismenost univerzalno primjenjiva na produkciju znanja i informacija u svim kontekstima i okruženjima naglašavajući aktivan odnos pojedinca prema tim kontekstima i okruženjima kako bi se postalo katalizatorom društvene promjene.

Da bi se ovakav konceptualni pristup mogao prenijeti u praxis školskog knjižničarstva, potrebno ga je implementirati kroz model poučavanja primjeren kognitivnoj razini učenika osnovnoškolske i srednjoškolske dobi. Slijedom toga predlaže se implementacija putem vođenog istraživačkog učenja, načina poučavanja i učenja autorica Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes i Ann K. Caspari koji se temelji na modelu procesa traženja informacija (ISP⁴⁶³) Carol C. Kuhlthau te studiji Leslie Maniotes o trećem prostoru⁴⁶⁴. Okvir za osmišljavanje vođenog istraživačkog učenja utemeljen na konstruktivističkoj paradigmi učenja i preuzima šest faza ISP-a potrebnih za shvaćanje dinamičnog procesa učenja iz brojnih izvora.

⁴⁶³ ISP – information search process

⁴⁶⁴ Kuhlthau, C. C.; Maniotes, L. K.; Caspari, A. K. Vođeno istraživačko učenje. Zagreb: Školska knjiga, 2015.

PROCES OSMIŠLJAVANJA VOĐENOG ISTRAŽIVAČKOG UČENJA



Slika 21. Okvir za osmišljavanje vođenog istraživačkog učenja⁴⁶⁶. Izvor: Kuhlthau, Maniotes, Caspari (2012.)

Okvir informacijske pismenosti za visoko obrazovanje postavio je temelje kritičkoj informacijskoj pismenosti, no nije ju razradio do razine dekonstrukcije društvenog etosa u pozadini informacije. Zato se okvir kritičke informacijske pismenosti nadovezuje na Okvir informacijske pismenosti za visoko obrazovanje proširujući ga sadržajima od šireg društvenog značaja i dimenzijom aktivizma koja je posljedica sagledavanja društvene pozadine nastanka informacije i znanja. U nastavku se daje usporedba koncepata u oba

⁴⁶⁶ Isto. Str. 79.

okvira kako bi se vidjela nadogradnja koncepata i pojačavanje društvene dimenzije u okviru kritičke informacijske pismenosti.

Tablica 49. Usporedba Okvira informacijske pismenosti za visoko obrazovanje i okvira kritičke informacijske pismenosti

OKVIR INFORMACIJSKE PISMENOSTI ZA VISOKO OBRAZOVANJE	OKVIR KRITIČKE INFORMACIJSKE PISMENOSTI
Autoritet je konstruiran i kontekstualan	Informacija kao dio šireg konstrukta
Nastanak informacije je proces	Prepoznavanje šireg konstrukta informacije kao društveno-ekonomski-politički uvjetovanog
Informacija ima vrijednost	Pristup informaciji kroz filtriranje osobnih i kolektivnih pristranosti
Istraživanje kao ispitivanje	Razumijevanje i uporaba informacije kroz cikličke procese stvaranja
Učenje kao razgovor	Informacija kao odnos sa svijetom i iskustvo ili istraživanje višestrukih perspektiva
Pretraživanje kao strateško istraživanje	Prepoznavanje i otpor prema dominantnim modelima nastanka, diseminacije i uporabe informacija

Uzastopno naglašavana problematika Okvira informacijske pismenosti za visoko obrazovanje bila je njezina apstraktnost i zbunjenost akademskih knjižničara oko primjene koncepata u svakodnevnoj praksi. Zato će se u nastavku, pokraj razlaganja koncepata okvira kritičke informacijske pismenosti, dati i oprimjerenje odnosno, metodički prijedlog implementiranja svake točke okvira u praksu školskih knjižničara preslikavajući model vođenog istraživačkog učenja na točke okvira kritičke informacijske pismenosti.

10.2.1. Informacija kao dio šireg konstrukta

Prema Pawley pridavanje informaciji svojstva neutralnosti rezultiralo je shvaćanjem informacije kao robe, produkta što je dalje omogućilo manipulaciju tehnikaliziranim procesima kojima ju se moglo prikupljati, svrstavati, klasificirati i pohranjivati⁴⁶⁷. No takva dekontekstualizacija nije održiva, dapače ograničava pojmovno određenje informacije samo na jedan njen dio, ostavljajući onaj društveni po strani. Zato autorica dalje nastavlja: „Informacija nikad ne stoji sama - uvijek nastaje i koristi se na načine koji predstavljaju društvene odnose.“⁴⁶⁸, naglašavajući njenu društvenu funkciju. Isto tvrdi i Swanson koji poziva na poimanje informacije kao društvenog konstrukta kojim se prenose ideje te podsjeća da je stvorena s namjerom koja se može procijeniti i prosuditi.⁴⁶⁹ Michael W. Apple predlaže rekontekstualizaciju informacije kojom bi se informaciju poimalo na aktivan način⁴⁷⁰, umjesto trenutno pasivnog primanja, što bi doprinijelo stvaranju novog znanja, a ne, kao dosad, pukom prikupljanju informacija. Društvena komponenta poimanja informacije vodi do prepoznavanja informacije u službi održavanja *statusa quo* u društvu koje je obilježeno društvenim nepravdama stoga je potreban aktivan i aktivistički pristup informacijama kako bi se angažirano moglo utjecati na promjenu u društvenim strukturama.

⁴⁶⁷ Pawley, Nav. dj., str. 431.

⁴⁶⁸ Isto. Str. 433.

⁴⁶⁹ Swanson, T. Nav. dj., str. 265.

⁴⁷⁰ Apple, Michael W. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge, 1993., str. 68.

Tablica 50. Ishodi, razrada ishoda, sadržaj za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda za 1. točku okvira kritičke informacijske pismenosti

Odgojno-obrazovni ishodi	Razrada ishoda
Ishod 1: Učenik povezuje informaciju i njen kontekst.	- uočava kako informacija nije nastala u vakuumu - prepoznaje informaciju kao dio šireg konteksta njena nastanka
Ishod 2: Učenik razlikuje instrumentalističku od društvene komponente informacije.	- koristi informaciju kao sredstvo dolaska do odgovora na informacijski upit - koristi informaciju kao odgovor na informacijski upit u kontekstu šireg problema - prepoznaje društvenu komponentu informacije kao presliku društvenih odnosa
Sadržaji za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda: - informacija nije neutralna - podrijetlo informacije i znanja	
Preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda: Kako bi se učenike potaknulo da se s informacijom upoznaju onkraj sredstva stjecanja znanja, već da upoznaju i kontekst nastanka informacije, za istraživanje ove točke okvira može se primijeniti prva i druga faza vođenog istraživačkog učenja - otvaranje i uranjanje⁴⁷¹. Na ovaj način učenicima bi se pobudila znatiželja za istraživanje višestruke prirode informacije, one pragmatične i one društvene, te postavio temelj kritičkom promišljanju prirode znanja. U ovoj fazi potrebno je dati poticaj za istraživanje te postaviti temu u odnos s njihovim osobnim iskustvom i postojećim znanjem. Otvaranje i uranjanje u istraživački proces vrlo su bitni jer je vrsta poziva učenicima na istraživanje i određuje smjer daljnjeg procesa tijekom kojeg se određuju istraživačke teme, postavlja istraživačko pitanje, određuju teme i koncepti potičući učenike na razmišljanje. Nakon što razmisle o problematici određene teme, učenici sadržajno povezuju ono što već znaju s formuliranim istraživačkim pitanjem. Ovaj je dio istraživačkog procesa krucijalan kao inicijalni trenutak upoznavanja s kompleksnom prirodom informacije i motiviranje cijelog učeničkog habitusa kako bi informaciju i znanje koje se gradi obradom tih informacija usvojili ne samo kao sredstvo učenja, već i kao praksu aktivnog djelovanja. Sagledavajući informaciju u njenoj totalnosti i kontekstu učenici imaju priliku zapitati se „kako	

⁴⁷¹ Kuhlthau, C. C.; Maniotes, L. K.; Caspari, A. K. Nav. dj., str. 79, 80.

i zašto je informacija nastala i diseminirana, te u isto vrijeme kako bi mogli ili ne koristiti informaciju za postizanje vlastitih ciljeva⁴⁷².

10.2.2. Prepoznavanje konstrukta kao društveno, ekonomski i politički uvjetovanog

Produkcija znanja nikad se ne događa izvan odnosa moći – bilo one političke, ekonomske ili društvene prirode - i znanje pridonosi održavanju ovih struktura i hijerarhija moći⁴⁷³. Društvenim aspektom informacijske pismenosti bavili su se ponajviše Gregory i Higgins i to posebice pitanjima društvene pravde koja se očituje u temama rase, klasne pripadnosti i spola. U svom društvenom aspektu kritička informacijska pismenost usmjerena je tako propitivanju različitih svjetonazora, „izama“ uzimajući u obzir znanje učenika i studenata, kao i njihovo iskustvo s kojima doprinose raspravi.

Politički i ekonomski konteksti očituju se u neoliberalnom pogledu na informacijsku pismenost i to kroz kritiku, ponajviše, ALA-ina Završnog izvješća koji je pisan neoliberalnim diskursom ekonomije i poslovanja. Kako Seale dalje poentira, izrazi poput „informacijskog doba“, „informacijskog društva“ retoričke su strategije kojima se na prikriveni način želi uspostaviti nova ekonomija u kojoj dominiraju niske plaće i nesigurna radna mjesta⁴⁷⁴. Ukorijenjena u kapitalizmu načela osobne odgovornosti i izbora nastavljaju se i u ideologiji neoliberalizma te je odgovornost za osobni uspjeh ostavljena na izbor svakog pojedinca. Ove sintagme razvidne su i u ALA-inu dokumentu koji je očito ideološki intoniran i šalje poruku kako je poznavanje i uporaba informacijske pismenosti sredstvo osnaživanja pojedinca za stjecanje povoljne ekonomske pozicije u neoliberalnom svijetu. Kritička informacijska pismenost kroz paradigmu kritičke pedagogije razotkriva ove neoliberalne konstrukte kao izvore društvenih nejednakosti u

⁴⁷² Seeber, K. P. Nav. dj., str. 159.

⁴⁷³ Seale, M. Nav. dj., str. 42.

⁴⁷⁴ Isto. Str. 48-49.

službi održavanja *statusa quo* koji pogoduje onim strukturama koje u takvoj neoliberalnoj ideologiji imaju najviše resursa.

Tablica 51. Ishodi, razrada ishoda, sadržaj za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda za 2. točku okvira kritičke informacijske pismenosti

Odgojno-obrazovni ishodi	Razrada ishoda
Ishod 1: Učenik analizira politički, ekonomski i društveni kontekst informacije.	- analizira politički kontekst informacije - analizira ekonomski kontekst informacije - analizira društveni kontekst informacije
Ishod 2: Učenik uočava postojanje društvene nepravde u pozadini nastanka informacije.	- procjenjuje vrstu društvene nepravde u pozadini informacije - uočava utjecaj ideologije na diskurs informacijske pismenosti
Sadržaji za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda: - informacija kao rezultat odnosa struktura moći i podjarmljenih društvenih skupina - uloga knjižnica u održavanju <i>statusa quo</i> koji pogoduje određenim društvenim strukturama - ideologija neoliberalizma u instrumentalističkoj uporabi informacijske pismenosti	
Preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda: Društveni, politički i ekonomski kontekst informacije učenici osnovne škole mogu pojmiti na razini kognitivnog razvoja koji im dopušta razumijevanje složenih apstraktnih pojmova kao što su društvene strukture. Učenici srednjih škola puno će lakše moći shvatiti dinamiku odnosa u suvremenim društvima, ekonomskim sustavima i političkim tvorevinama te se njima preporučuje konkretnije upoznavanje s ovom točkom okvira. U oba se slučaja za istraživanje konteksta informacije predlaže primijeniti treću i četvrtu fazu vođenog istraživačkog učenja, eksploataciju i identificiranje⁴⁷⁵. Tijekom ovih faza predlaže se pregledavanje izvora informacija i formuliranje istraživačkog pitanja kojim će učenici oblikovati fokus istraživanja. Istraživanjem izvora informacija učenici uočavaju kako informacije ne nastaju u vakuumu, već u društvenom, političkom i ekonomskom kontekstu te kako se problem njihova istraživanja treba postaviti s obzirom na kontekst nastanka i na kontekst korištenja informacija. Istraživačko pitanje ulazi u bit konteksta informacija definirajući strukture moći koje privilegiraju određenim, a oslabljuju druge društvene skupine, što nadalje utječe na proces korištenja informacija i zauzimanja stava prema njoj.	

⁴⁷⁵ Kuhlthau, C. C.; Maniotes, L. K.; Caspari, A. K. Nav. dj., str. 80, 81.

10.2.3. Pristup informaciji kroz filtriranje osobnih i kolektivnih pristranosti

Nakon prepoznavanja konstrukta vanjske stvarnosti, bitno je prepoznati i osobne pristranosti koje određuju informacijsko ponašanje jer su one filter kroz koji se primaju vanjske informacije. Važno je pojedinca osnažiti kako prepoznati nositelje moći u produkciji znanja što uključuje osvješćivanje osobnih pristranosti i informacijskih poremećaja u informacijskim okruženjima poput „filter-mjehurića“ i „komore jeke“. „Filter-mjehurići“ s jedne strane predstavljaju stanje informacijske izolacije u kojoj algoritam nekoj osobi prikazuje u prvom redu informacije kojima je ta osoba sklona, a temelji se na prethodnim pretraživanjima i mrežnom ponašanju⁴⁷⁶. Fenomen „komore jeke“ označava društvene zajednice ljudi koji su društveno međusobno povezani i dijele skup mišljenja bez izlaganja mišljenjima i stavovima koja bi im proturječila. Za razliku od „filter-mjehurića“ „komora jeke“ može opstati i u izvanmrežnom okruženju, no u mrežnom okruženju, gdje je zajednica istomišljenika puno brojnija, ima puno veći značaj.⁴⁷⁷ Iako je kritička informacijska pismenost usmjerena na, u prvom redu, dekonstrukciju struktura moći, njima se u današnjem informacijskom dobu pristupa i putem mrežnog okruženja u kojem se pojavljuju navedeni fenomeni te ih je stoga važno razjasniti i naučiti zaobići.

⁴⁷⁶ Fletcher, R. The truth behind filter bubbles: Bursting some myths. // Reuters Institute. [citirano: 2023-12-25]. Dostupno na:

<https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/news/truth-behind-filter-bubbles-bursting-some-myths>.

⁴⁷⁷ Talamanca, G. F.: S. Arfni. Through the Newsfeed Glass: Rethinking Filter Bubbles and Echo Chambers. // Philosophy & Technology 35, 20(2022), str. 20. [citirano: 2024-03-31]. Dostupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35308101/>.

Tablica 52. Ishodi, razrada ishoda, sadržaj za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda za 3. točku okvira kritičke informacijske pismenosti

Odgojno-obrazovni ishodi	Razrada ishoda
Ishod 1: Učenik razlikuje društvene, vanjske i osobne, unutarnje utjecaje na informacijsko ponašanje.	- prepoznaje utjecaj društvenih čimbenika na informacijsko ponašanje - procjenjuje utjecaj osobnih pristranosti na informacijsko ponašanje
Ishod 2: Učenik procjenjuje utjecaj osobnih pristranosti na informacijsko ponašanje.	- analizira informacijske poremećaje koji utječu na informacijsko ponašanje - primjenjuje strategije kao zaobići informacijske poremećaje u informacijskom ponašanju
Sadržaji za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda: - istraživanje „filter mjehurića“ - istraživanje „komore jeke“ - objektivno prikupljanje informacija	
Preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda: Nakon definiranja istraživačkog pitanja koje identificira društveni, politički i ekonomski kontekst informacije nužno je prikupiti što više iscrpnih informacija iz dostupnih izvora kako bi se uvidjelo kako su informacije na istraživačku temu raznolike i često proturječne. Na ovom putu učenici se susreću s uočavanjem osobnih pristranosti i informacijskih poremećaja koje je potrebno prepoznati upravo zato što, kao digitalni urođenici⁴⁷⁸, od ranih godina poznaju i koriste jezik digitalnih medija. Zato se u ovoj točki primjene okvira kritičke informacijske pismenosti predlaže primjena metode prikupljanja⁴⁷⁹ informacija u širinu i dubinu kako bi učenici mogli oblikovati sveobuhvatno osobno razumijevanje onoga što istražuju. U formiranju širokog istraživačkog korpusa učenici shvaćaju kako u mnoštvu informacija inkliniraju određenim informacijama, a drugima ne. Tada pak uviđaju kako je njihovo mišljenje o istraživačkom pitanju uvjetovano informacijskim ponašanjem, prirodom mrežnog pretraživanja (poput algoritama na temelju kojih funkcioniraju inteligentni softveri) i umrežavanjem s istomišljenicima s kojima dijele slična vjerovanja i vrijednosti, te naposljetku shvaćaju kako bi trebalo nadići ova ograničenja kako bi što objektivnije pristupili istraživačkom pitanju. Uloga školskih knjižničara sastoji se u pružanju potpore u procesu	

⁴⁷⁸ Prensky, M. Digitalni urođenici, digitalni pridošlice // Edupoint 5, 2005. [citirano: 2024-03-31].

Dostupno na: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3.html>.

⁴⁷⁹ Kuhlthau, C. C.; Maniotes, L. K.; Caspari, A. K. Nav. dj., str. 81, 82.

prikupljanja korisnih informacija te pomoći u otklanjanju smetnja koje narušavanju razumijevanje istraživačkog pitanja poučavajući učenike o pojmovima poput „filter-mjehurića“ i „komore jeke“.

10.2.4. Razumijevanje i uporaba informacije kroz cikličke procese stvaranja

Kada se uoče mehanizmi unutarnjih odnosa prema informaciji, potrebno je prepoznati što se s informacijom događa u informacijskom okruženju. Put informacije nakon njena nastanka i distribucije te njeno mijenjanje tijekom vremena označeno je kao informacijski ciklus⁴⁸⁰. Najčešće se progresija informacije očituje u medijskom prostoru i to vezano za određenu vijest ili temu. Poznavajući slijed informacije, može se predvidjeti koje će vrste informacija biti dostupne o određenoj tematici. Progresija informacije proporcionalna je vremenu koje prođe od njena nastanka - tako informacija objavljena putem društvenih mreža, mobilnih komunikacija i *mainstream* medija idući dan/tjedan prelazi u novine, tjedne nakon toga u popularne časopise i općenite vladine informacije, šest mjeseci poslije dopijeva u znanstvene časopise, a nakon godinu dana i duže u knjige, vladina izvješća i referentna djela. Stoga više nije dovoljno znati što je informacija, kako je nastala i kako joj pristupiti, već je bitno znati kritički procijeniti informaciju koja se odabire koristiti u kontekstu informacijskog ciklusa te istog biti svjestan u vlastitom procesu stvaranja informacije.

⁴⁸⁰ Information Cycle. [citirano 2024-01-04]. Dostupno na: <https://libguides.tru.ca/infocycle>.

Tablica 53. Ishodi, razrada ishoda, sadržaj za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda za 4. točku okvira kritičke informacijske pismenosti

Odgojno-obrazovni ishodi	Razrada ishoda
Ishod 1: Učenik upoznaje put informacije od njena nastanka do ulaska u znanstveni diskurs.	- upoznaje informaciju jedan dan nakon nastanka - upoznaje informaciju tjedan nakon nastanka - upoznaje informaciju nekoliko tjedana nakon nastanka - upoznaje informaciju šest mjeseci do godinu dana nakon nastanka - upoznaje informaciju godinu i više dana nakon nastanka
Ishod 2: Učenik primjenjuje informaciju s obzirom na informacijski ciklus.	- koristi informaciju s obzirom na njen vijek trajanja - kritički procjenjuje informacije s obzirom na vijek trajanja
Sadržaji za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda: - upoznavanje s informacijskim ciklusom - stvaranje informacije i praćenje njezina tijeka	
Preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda: U ovoj fazi kritičkog opismenjavanja stvara se svijest o postojanju informacijskog ciklusa. Ovu fazu najbolje je poduprijeti primjenom sesije stvaranja⁴⁸¹ iz vođenog istraživačkog učenja. Na ovaj bi način učenici sami, sudjelujući i u procesu stvaranja informacije i prateći njen slijed do određene razine, najbolje shvatili prirodu informacije, njene cikluse postojanja i njenu preobrazbu u informacijskom okruženju te ujedno predstavili svoje istraživanje publici. Ovu fazu istraživačkog procesa, u kojoj učenici uče tijekom informacijskog ciklusa te put kojim prolaze informacije koje su stvorili, školski knjižničari podupiru naglašavajući važnost i prirodu informacijskih izvora i autoriteta koji iza njih stoje. Na ovaj način učenici se uče preuzimanju odgovornosti za informacije koje stvaraju, kao i upoznavanju komunikacijskih kanala koje planiraju koristiti za slanje svojih informacijskih poruka.	

⁴⁸¹ Kuhlthau, C. C.; Maniotes, L. K.; Caspari, A. K. Nav. dj., str. 82.

10.2.5. Informacija kao odnos sa svijetom i iskustvo ili istraživanje višestrukih perspektiva

Kritička informacijska pismenost aktivistička je po svojoj prirodi i zahtijeva angažman onog tko ju primjenjuje. Prema Rapchak učenikovo/studentovo iskustvo i razumijevanje svijeta se unutar poučavanja kritičke informacijske pismenosti dijeli i doprinosi zajedničkom procesu stvaranja znanja⁴⁸². Začetnik ove ideje bio je začetnik kritičke pedagogije, Freire, prema kojem je obrazovanje zajedničko iskustvo – učenje jednih od drugih i jednih s drugima (učitelja od učenika i učenika od učitelja). Freireovo obrazovanje za oslobađanje sastoji se od spoznavanja, a ne prijenosa podataka. U dijaloškom tipu poučavanja odnosi učitelj-učenici i učenici-učitelj prestaju postojati i stvara se novi odnos. Učitelj više nije samo onaj koji poučava, već i sam uči u dijalogu s učenikom, koji također uči i poučava. Znanje više nije statično i fiksno, nego se kolektivno stvara među učenicima/studentima kroz posredovani dijalog u realnim i virtualnim okruženjima. Učenici/studenti kao središnji akteri procesa učenja kroz dijalog i problemsko učenje u procesu stjecanja znanja svojim perspektivama i stavovima doprinose stvaranju novog znanja koje doprinosi boljem razumijevanju pitanja društvene pravde i jednakosti⁴⁸³. Kroz proces kritičke informacijske pismenosti učenici/studenti u odnosu jednakosti s autoritetom učitelja mogu kritički stvarati, pregovarati i procjenjivati znanje čineći obrazovanje kako to Freire naziva – praksom slobode.

⁴⁸² Rapchak, M. Nav. dj., str. 143.

⁴⁸³ Freire, P. Nav. dj., str. 49-50.

Tablica 54. Ishodi, razrada ishoda, sadržaj za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda za 5. točku okvira kritičke informacijske pismenosti

Odgojno-obrazovni ishodi	Razrada ishoda
Ishod 1: Učenik sudjeluje u fluidnom procesu poučavanja u kojem je ujedno učenik i učitelj.	- demonstrira svoje dosadašnje iskustvo i znanje u procesu učenja - demonstrira svoje dosadašnje znanje i iskustvo izmjenjujući uloge s učiteljem u procesu učenja i poučavanja
Ishod 2: Učenik svojim znanjem sudjeluje u stvaranju novog znanja.	- svojim dosadašnjim iskustvom i znanjem sudjeluje u stvaranju znanja s višestrukim perspektivama - uočava kako je znanje skup višestrukih perspektiva
Sadržaji za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda: - primjena dijaloške metode učenja - primjena problemskog učenja - znanje kao skup višestrukih perspektiva - problem znanja i informacije kao resursa u postindustrijskom društvu	
Preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda: Nadovezujući se na prethodnu fazu u kojoj su učenici upoznali tijekom informacije od trenutka nastanka do ulaska u verificirani korpus znanja, u ovoj, kulminacijskoj fazi učenici imaju priliku primijeniti dio vođenog istraživačkog učenja u kojem dijele⁴⁸⁴ ono što su usvojili tijekom prethodnih faza. Učenici su u ovom trenutku stručnjaci za istraživačko pitanje i naučeno mogu podijeliti u obliku dijaloga s vršnjacima, učiteljem/nastavnikom/školskim knjižničarem ali i u obliku prezentacije sa širom publikom kada dijeljenje sadržaja može imati i izravan utjecaj na zajednicu s kojom se dijeli. Ovim putem učenici, razmjenjujući znanje, sudjeluju u stvaranju novog znanja koje može pridonijeti promjeni u kontekstu istraživačkog pitanja koje su postavili. U zajedničkom iskustvu stvaranja znanja ono postaje skup raznolikih glasova koji su preslika cjelokupne zbilje društva i na taj način ne podržavaju niti jedan određeni autoritet. Ujedno, učenici se na ovaj način pripremaju za djelovanje koje ih, rješavajući probleme društva, priprema za građanski aktivizam koji će do izražaja doći u idućoj točki provedbe kritičke informacijske pismenosti.	

⁴⁸⁴ Kuhlthau, C. C.; Maniotes, L. K.; Caspari, A. K. Nav. dj., str. 82, 83.

10.2.6. Prepoznavanje i otpor prema dominantnim modelima nastanka, diseminacije i uporabe informacija

Prema Girouxu kritička pedagogija moralna je i politička praksa stoga i kritička informacijska pismenost pod utjecajem kritičke pedagogije zagovara djelovanje i aktivizam. Kritička informacijska pismenost predstavlja oblik informacijskog aktivizma koji promovira promjene u društvu koje su u skladu s vrijednostima ljudskih prava i društvene pravde⁴⁸⁵. Informacijski aktivizam ili infoaktivizam odnosi se tada na stratešku uporabu informacijske tehnologije s kojom se stvaraju i diseminiraju poruke koje promoviraju promjene u društvu koje su za opće dobro zajednica na koje se odnose⁴⁸⁶. Kako bi se izgradila kritička kultura, a kritičko knjižničarstvo uspostavilo kao moralni i politički projekt, učenike je potrebno obrazovati kao agente koji će se jednog dana boriti za radikalnu demokraciju u kojoj će se beskompromisno moći propitivati hitna i uznemirujuća pitanja o društvu u kojem žive. Tada će se, kroz sredstvo propitivanja koje je kritička informacijska pismenost, pitanja moći i ideologije, pitanja koja prožimaju sve aspekte društva i obrazovanja otvoreno moći problematizirati kroz odnose autoriteta i slobode, etike i znanja, informacije i namjere njena nastanka, njene diseminacije i uporabe⁴⁸⁷.

Tablica 55. Ishodi, razrada ishoda, sadržaj za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda za 6. točku okvira kritičke informacijske pismenosti

⁴⁸⁵ Cuevas-Cervero, A; M.-J. Colmenero-Ruiz; D.Martínez-Ávila. Critical information literacy as a form of information activism. // The Journal of Academic Librarianship 49 (2023), str. 1. [citirano: 2023-12-27]. Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133323001258>.

⁴⁸⁶ Isto, str. 4.

⁴⁸⁷ Giroux, H. A. When Schools Become Dead Zones of the Imagination: a critical pedagogy manifesto, str. 496.

Odgojno-obrazovni ishodi	Razrada ishoda
Ishod 1: Učenik koristi informaciju kao čin informacijskog aktivizma.	- stvara informaciju pomoću strateške uporabe informacijske tehnologije - stvara informaciju koja ima utjecaj na društvenu zajednicu
Ishod 2: Učenik procjenjuje kako informacijskim aktivizmom sudjeluje u društvenoj promjeni.	- uočava korelaciju između informiranog djelovanja i utjecaja na društvo - odabire informiranu aktivnost koja će imati najveći utjecaj na društvenu zajednicu
Ishod 3: Učenik vrednuje svoju ulogu kao agenta društvene promjene.	- prosuđuje društvene odnose moći postavljajući istraživačka pitanja - formulira pitanja koja vode postizanju društvene pravde
Sadržaji za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda: - primjena informacijskog aktivizma - prepoznavanje koje posljedice informacije i znanje koji se koriste imaju na društvenu zajednicu - uočavanje rezultata informacijskog aktivizma na pitanja društvene pravde	
Preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda: Ova točka okvira podrazumijeva snažnu reakciju na društvene mehanizme koji su u pozadini nastanka informacija i znanja. Stoga se za provedbu ovog dijela okvira predlaže faza vrednovanja⁴⁸⁸ kao onaj dio vođenog istraživačkog učenja koji refleksijom o sadržaju i procesu upućuje učenike na poduzimanje informirane akcije u vezi istraživačkog pitanja. Samovrednovanjem naučenog učenici stvaraju zaključke o vlastitom učenju i prate napredak u rješavanju istraživačkog pitanja. Nakon procesa samovrednovanja mogu se odlučiti na poduzimanje informirane akcije, te će ova korelacija učenja i informiranog djelovanja potaknuti učenike na tretiranje znanja ne samo kao sredstva za stjecanje novog znanja, već za korištenje znanja za postizanje promjene u društvu u kojem žive. Kao završna točka u okviru kritičke informacijske pismenosti faza vrednovanja naučenog koja potiče aktivističko djelovanje sada je promišljena aktivnost koja se poduzima kao rezultat traganja za odgovorom na istraživačko pitanje i predstavlja smislenu akciju kojom se postiže društvena promjena i uspostavlja ravnoteža među dionicima građanskog dijaloga.	

⁴⁸⁸ Kuhlthau, C. C.; Maniotes, L. K.; Caspari, A. K. Nav. dj., str. 83.

Ishodi, razrada ishoda, sadržaji za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda donijeti su po uzoru na trenutačne predmetne i međupredmetne kurikulume, kao i kurikulume unutar Eksperimentalnog programa „Osnovna škola kao cjelodnevna škola - Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja“. Preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda određene su tako da povezuju točke okvira za kritičku informacijsku pismenost i model vođenog istraživačkog učenja dajući metodičke smjernice za provedbu sadržaja kritičke informacijske pismenosti.

Kritička informacijska pismenost nadovezuje se na informacijsku pismenost koja se u hrvatski obrazovni sustav uvodi s Nastavnim planom i programom za osnovne škole 2006. godine. Svrha je učenja i poučavanja kako informacijske tako i kritičke informacijske pismenosti pripremiti učenike za učenje i život u informacijskom dobu, napraviti temelje za cjeloživotno učenje, kao i razviti sposobnost pristupa, procjene i korištenja informacija i kritičkog mišljenja, ne samo u informacijskom okruženju već i u društveno-političko-ekonomskom kontekstu. Kritičkom informacijskom pismenosti daje se naglasak na osvještavanje društvene pozadine informacije i znanja, unutarnjih mehanizama koji utječu na primanje informacija, poznavanja slijeda informacijskog tijeka, stvaranja zajedničkog znanja i višestrukih perspektiva, pozivanje na informacijski aktivizam kojim se uporabom informacije i informacijskih tehnologija nastoji promovirati društvena promjena.

Odgojno-obrazovni ishodi učenja kritičke informacijske pismenosti mogu se poučavati u svim razredima osnovne i srednje škole na način da se nadograđuju od početne razine razumijevanja društvene uvjetovanosti informacija i znanja do aktivnog korištenja informacije i znanja u ciljanom i osviještenom djelovanju koje predstavlja pomak u ostvarivanju društvenih pravdi i uspostavljanju društvene jednakosti. Kritička informacijska pismenost izrazitog je interdisciplinarnog karaktera te se može poučavati kao međupredmetna tema koja rezultira većim razumijevanjem fenomena znanja u dinamičnim društvenim i informacijskim okruženjima. Učenik, osim što stječe kompetencije informacijske pismenosti, uči kako postati aktivan građanin koji svojim znanjem, vještinama i iskustvom zajedničkog učenja koristeći digitalne alate i društvenim

aktivizmom ostvaruje se samo rezultate u pogledu osobnog učenja i razvoja, cjeloživotnog učenja, već radi i za društveno dobro zajednica. Kritička informacijska pismenost važna je kompetencija za usvajanje svih nastavnih predmeta i međupredmetnih tema koja metodama dijaloga, problemskog učenja i vođenog istraživačkog učenja dovodi učenika u središte učenja i poučavanja jačajući njegovo znanje i društvene i moralno-etičke vještine koje će ga, korištenjem informacijske pismenosti, razviti u aktivnog građanina koji propituje *status quo*.

U nastavku se daje usporedni prikaz faza okvira kritičke informacijske pismenosti i faza vođenog istraživačkog učenja kako bi se uočila korelacija između sadržaja i metoda za provođenje kritičke informacijske pismenosti.

Tablica 56. Okvir kritičke informacijske pismenosti s usporednim fazama vođenog istraživačkog učenja

FAZE OKVIRA KRITIČKE INFORMACIJSKE PISMENOSTI		FAZE VOĐENOG ISTRAŽIVAČKOG UČENJA
Informacija kao dio šireg konstrukta	Dekonstruiranje mita o neutralnosti informacije i razvijanje ideje o informaciji kao o društvenom konstruktu kojim se prenose ideje.	Otvaranje Uranjanje
Prepoznavanje konstrukta kao društveno, ekonomski i politički uvjetovanog	Prepoznavanje fenomena društveno, ekonomski i politički konstruirane produkcije znanja s ciljem održavanja <i>statusa quo</i> u strukturama moći.	Eksploatacija Identificiranje
Pristup informaciji kroz filtriranje osobnih i kolektivnih pristranosti	Pristup informaciji kroz prepoznavanje informacijskih poremećaja poput „filter- mjehurića“ i „komore jeke“.	Prikupljanje
Razumijevanje i uporaba informacije kroz cikličke procese stvaranja	Uporaba informacije s obzirom na način na koji je informacija stvorena i distribuirana kako bi se znalo kritički procijeniti informaciju koju se odabire koristiti u kontekstu	Stvaranje

	informacijskog ciklusa te istog biti svjestan u vlastitom procesu stvaranja informacije.	
Informacija kao odnos sa svijetom i iskustvo	Učenici/studenti sudjeluju u produkciji i oblikovanju znanja svojim iskustvom i razumijevanjem svijeta u dijaloškom odnosu s autoritetom učitelja koji se temelji na jednakosti.	Dijeljenje
Prepoznavanje i otpor prema dominantnim modelima nastanka, diseminacije i uporabe informacija	Kritička informacijska pismenost predstavlja oblik informacijskog aktivizma koji promovira promjene u društvu koje razotkrivaju dominantne strukture koje utječu na nastanak, diseminaciju i uporabu informacije. Infoaktivizam kao uporaba informacijske tehnologije s kojom se stvaraju i diseminiraju poruke koje promoviraju promjene za opće dobro pružanjem otpora prema strukturama moći.	Vrednovanje

Okvir kritičke informacijske pismenosti zajedno s metodičkom podrškom vođenog istraživačkog učenja alat su kojim se kritička informacijska pismenost može implementirati u osnovne i srednje škole Republike Hrvatske. Ovim modelom učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima omogućuje se kritičku informacijsku pismenost uklopiti u kurikulume predmetnih i međupredmetnih područja. Proces vođenog istraživačkog učenja metoda je koja se može primijeniti za vođenje procesa učenja i poučavanja, a ujedno i kao alat za njegovo planiranje i procjenjivanje.

11. ZAKLJUČAK

Pismenost u svijetu globalne povezanost postaje fluidan pojam koji svoje značenje neprestano nadograđuje novim inačicama i vrstama pismenosti koje nastaju kao rezultat dinamike međudjelovanja informacijske i komunikacijske tehnologije i društvenih promjena. Progresivne pristupe reforme obrazovanja ima, među ostalima, i knjižničarska akademska zajednica u obliku praxisa kritičkog knjižničarstva. Model koji se pritom primjenjuje je model kritičke informacijske pismenosti kroz koji su akademski knjižničari dali metodički okvir novom pristupu u radu. No dok se informacijska pismenost implementirala i kao stabilan pojam i kao ishod učenja u odgojno-obrazovnim dokumentima, kritička informacijska pismenost nije naišla na toliki odjek osim na visokoškolskoj razini obrazovanja. Stoga je kritičku informacijsku pismenost potrebno sagledati kao novi smjer informacijske pismenosti i na osnovnoj i srednjoj razini obrazovanja te predstaviti problematiku pojma i njegov značaj ne samo kroz informacijske i komunikacijske znanosti, već i kroz pedagogiju, zato što sama djelatnost školskih knjižničara obuhvaća ne samo stručni, već i odgojno-obrazovni rad. Problem istraživanja ove doktorske disertacije definirao se zato kao nedostatak kritičke informacijske pismenosti u teoriji školskog knjižničarstva i praksi rada školskih knjižničara, a s tim u skladu i pristupa kritičkog knjižničarstva kroz teorijski okvir kritičke pedagogije.

Svrha ove doktorske disertacije bila je potaknuti novi pristup u radu školskih knjižničara – kritičko knjižničarstvo uvođenjem metoda kritičke pedagogije, pristup koji rezultira načinima razmišljanja kojim se neprestano preispituju konsenzusi društvene stvarnosti. Novi pristup u radu školskih knjižničara postigao bi se redefiniranjem pojma informacijske pismenosti u kritičku informacijsku pismenost i njegovim uključivanje u obrazovni sustav služeći se metodama kritičke pedagogije kroz pristup kritičkog knjižničarstva, što je ujedno bio i cilj ove doktorske disertacije.

Nakon definiranja glavnih odrednica doktorskog istraživanja, pristupilo se teorijskom razlaganju pojma gdje se analizirala pojava fenomena informacijske pismenosti, relevantnih dokumenata koji su doprinijeli njegovu standardiziranju, te slijedom razvoja i pregled kritika koje su informacijsku pismenost usmjerile na novi evolucijski put. Obrađuje se kritička pedagogija kao paradigmatički okvir kroz koji se promatrao model kritičke informacijske pismenosti iz čega je nastao i novi pristup u radu knjižničara – kritičko knjižničarstvo. Kritičko knjižničarstvo predstavlja se kao refleksivna teorija u praksi, kao pristup koji razumijevanjem vanjskog konteksta informacija i znanja uspostavlja nove odnose moći i preuzima aktivnu ulogu u pozicioniranju unutar struktura koje oblikuju ne samo radne odnose, već i ponašanje i mišljenje unutar sustava. Proučio se i odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske i zakonski dokumenti koji omogućavaju implementaciju informacijske pa shodno njoj i kritičke informacijske pismenosti.

Istraživanje je u ovoj doktorskoj disertaciji provedeno na tri razine i to na način da se najprije provela bibliometrijska analiza kako bi se utvrdila relevantnost pojma kritičke informacijske pismenosti i utvrdio korpus znanja s namjerom analiziranja etabriranosti pojma u znanstvenoj literaturi. Primijenila se kvantitativna analiza kojom su analizirane dvije relevantne baze podataka i jedan pretraživač: citatne baze podataka Scopus i WoSCC, kao i tražilica Google Scholar i to na reprezentativnom uzorku. Istraživanje se provelo na dva načina, po ključnoj riječi i po riječima iz naslova. Iz rezultata je vidljivo kako postoji znatan interes za područje istraživanja s određenim brojem objavljenih radova u publikacijama s velikim utjecanjem (koje su indeksirane u WoSCC-u i Scopusu). Rezultati su pokazali kako je polje istraživanja heterogeno i potentno te kako postoji obimna produkcija radova na temu kritičke informacijske pismenosti, no većina tih radova nije ušla u citatne baze Scopus i WoSCC.

Dalje se pristupilo provedbi istraživanja putem anketnog upitnika. Ispitivanje školskih knjižničara provedeno je školske godine 2022./2023 na reprezentativnom uzorku od 321 školskog knjižničara, s tim da su 90 % (N=289) uzorka činile školske knjižničarke i 10 % (N=32) školski knjižničari. Ostale nezavisne varijable koje su se koristile u deskriptivnoj obradi podataka su: radni staž, akademsko zvanje, vrsta knjižnice, sredina rada, radno vrijeme i županija rada. Deskriptivnim statističkim metodama obrađene su i zavisne varijable: obrazovanje tijekom studija na kolegiju koji se odnosi na informacijsku

pismenost, više razine znanja iz informacijske pismenosti, stručno usavršavanje i informacijska pismenost, poučavanje informacijske pismenosti i primjena kritičke informacijske pismenosti u odgojno-obrazovnom radu školskih knjižničara. Obrada rezultata ostvarena je deskriptivnom i interferencijalnom statistikom – podatci su se testirali kroz t-test, Spearmanov test korelacije i analizu varijance - ANOVU.

U doktorskoj disertaciji postavile su se četiri hipoteze. Nulta hipoteza H0: Pojam kritička informacijska pismenost nije implementiran u sustav školskog knjižničarstva Republike Hrvatske potvrđena je na temelju analiza čestica otvorenog i zatvorenog tipa, a u prilog ovoj hipotezi ide i kvalitativni dio istraživanja proveden kroz intervju. Iz rezultata je vidljivo kako većina ispitanika kritičku informacijsku pismenost povezuje s kritičkim mišljenjem koje je zapravo jedan od vidova informacijske pismenosti te potvrđuje poznavanje i primjenu informacijske, ali ne i kritičke informacijske pismenosti u radu školskih knjižničara.

Prva hipoteza - H1: Postoji statistički značajna razlika u razini profesionalnih kompetencija povezanih s informacijskom pismenošću (stjecanje znanja, stručno usavršavanje i poučavanje informacijske pismenosti) između školskih knjižničara koji su napredovali u zvanju i onih koji nisu napredovali u zvanju – potvrđena je potvrdom tri podhipoteze na koje se grana. Hipoteza H1a: Postoji statistički značajna razlika u stjecanju znanja o informacijskoj pismenosti tijekom obrazovanja između školskih knjižničara koji su napredovali u zvanju u odnosu na one koji nisu napredovali potvrđena je rezultatima dobivenim testiranjem t-testom za nezavisne uzorke. Obradom i analizom čestica utvrđeno je da postoji značajna razlika između školskih knjižničara koji su napredovali i onih koji nisu napredovali u zvanju. Nadalje, analizom nezavisne varijable napredovanje u struci testiranjem značajnosti razlika s obzirom na zavisnu varijablu stručno usavršavanje utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika za sve čestice. Navedeni rezultati potvrđuju hipotezu H1b: Postoji statistički značajna razlika u stručnom usavršavanju o informacijskoj pismenosti između školskih knjižničara koji su napredovali zvanju u odnosu na one koji nisu napredovali. Potvrđivanje ove hipoteze upućuje na zaključak da stručno usavršavanje pogoduje stjecanju viših razina znanja iz informacijske pismenosti kod školskih knjižničara koji su napredovali u zvanju. Daljnjim testiranjem značajnosti nezavisne varijable napredovanje u struci testiranjem značajnosti razlika s obzirom na zavisnu varijablu poučavanje informacijske pismenosti utvrđeno je

da postoji statistički značajna razlika za sve čestice. Ovi rezultati idu u prilog hipotezi H1c: Postoji statistički značajna razlika u poučavanju informacijske pismenosti s obzirom na školske knjižničare koji su napredovali u zvanju u odnosu na one koji nisu napredovali. Uočeno je da školski knjižničari koji su napredovali u zvanju više poučavaju informacijsku pismenost. Testom korelacije provjerila se hipoteza H2: Stručno usavršavanje školskih knjižničara doprinosi stjecanju viših razina znanja iz informacijske pismenosti. Analiziralo se koliko međusobno koreliraju čestice o višim razinama znanja o informacijskoj pismenosti. Najveće vrijednosti u korelacijama imaju čestica više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje i čestica više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Centra za stručno usavršavanje knjižničara iz čega se da zaključiti kako školski knjižničari radije prate organizirane načine stručnog usavršavanja, naspram onog u osobnom aranžmanu. Hipoteza H3: Obrazovanje koje se odnosi na informacijsku pismenost više je zastupljeno kod školskih knjižničara s manje radnog staža potvrđena je metodom analize varijance. Obradom i analizom varijable radni staž s varijablom obrazovanje o informacijskoj pismenosti potvrđuje se da postoji statistički značajna razlika između ispitanika. Ovi rezultati upućuju na zaključak kako inicijalno obrazovanje tijekom studija školskih knjižničara s manje godina staža daje dovoljno znanja o informacijskoj pismenosti, za razliku od starijih knjižničara s više godina staža koji na studijima nisu imali kolegije informacijske pismenosti

Kako bi se hipoteza H0 dodatno potvrdila, koristilo se kvantitativno istraživanje u obliku intervjua. Kao metoda obrade podataka koristila se tematska analiza na način da su se u sadržaju odgovora najprije identificirale četiri tematske cjeline: poznavanje pojma kritičke informacijske pismenosti, potreba za kritičkom informacijskom pismenosti, problematika u provođenju kritičke informacijske pismenosti i implementacija kritičke informacijske pismenost u odgojno-obrazovni sustav. Poznavanje pojma prisutno je najprije kroz stručnu i znanstvenu literaturu, a dok većina ispitanika drži kako je kritička informacijska pismenost potrebna, dalje se pokazalo kako 43 % (N=9) ispitanika otprilike zna što je kritička informacijska pismenost, dok ostatak i dalje pod kritičkom informacijskom pismenošću podrazumijeva informacijsku pismenost s naglaskom na kritičko mišljenje. Ispitanici koji otprilike znaju što je kritička informacijska pismenost

to razumijevanje zasnivaju najprije na pitanju nastanku informacija, a potom i na svrsi i na širem kontekstu informacija. U problematici provođenja kritičke informacijske pismenosti razvidno je kako ispitanici misle da su dvije najveće prepreke u provođenju kritičke informacijske pismenosti u školama Republike Hrvatske upravo nedostatak kurikulumu za rad školskih knjižničara i nedostatak obrazovanja školskog knjižničara. Posljednji korak - implementaciju kritičke informacijske pismenosti u odgojno-obrazovni sustav – najviše ispitanika smatra da je najbolje uvesti tijekom neposrednog rada s učenicima, kroz predmetne kurikulume i kurikulume međupredmetnih tema i u sklopu zasad nepostojećeg kurikulumu školskih knjižničara. Ovi rezultati, iako pokazuju određeno shvaćanje pojma, ne utvrđuju konkretno razumijevanje kritičke informacijske pismenosti, te je školske knjižničare potrebno dodatno obrazovati i uputiti u fenomen.

U konačnici teorijski doprinos ovog rada je okvir kritičke informacijske pismenosti koji bi školskim knjižničarima olakšao upoznavanje s ključnim konceptima kritičke informacijske pismenosti te potom omogućio primjenu kritičke informacijske pismenosti u praksi. Kritička informacijska pismenost podrazumijeva rad s korisnicima i širim društvenim kontekstom, zajednicama u istraživanju političke, društvene i ekonomske dimenzije stvaranja, pristupa i korištenja informacija kako bi se bolje razumjeli sustavi opresije te zauzeo aktivan stav demokracije, društvene pravde i jednakosti. Okvir je zato organiziran tako da opisuje odnos prema informaciji i u društvenom kontekstu, ali i prema informaciji s individualnog stajališta. Okvir kritičke informacijske pismenosti temelji se na Okviru informacijske pismenosti za visoko obrazovanje proširujući ga sadržajima od šireg društvenog značaja i dimenzijom aktivizma koja je posljedica sagledavanja društvene pozadine nastanka informacije i znanja. Koncepti koje se predlažu mogu se promatrati i obrađivati pojedinačno, ali i u slijedu, hijerarhijski jer posljednji, šesti koncept opisuje krajnji aktivistički stupanj primjene kritičke informacijske pismenosti. Kako bi se kritička informacijska pismenost što lakše implementirala u obrazovni sustav, predlaže se primjena modela vođenog istraživačkog učenja autorica Carol C. Kuhlthau, Leslie K. Maniotes i Ann K. Caspari na točke okvira kritičke informacijske pismenosti. Koncepti se mogu koristiti u dnevnoj praksi poučavanja, kao i za sastavljanje kurikulumu i procjenu postavljenih ciljeva. Također, okvir je fleksibilan jer ostavlja mjesto za razvijanje ishoda učenja specifičnih za određeni kontekst i obrazovno okruženje

poučavanja te na taj način predstavlja odmak od instrumentalističkih standarda koji propisuju učenička postignuća i na taj ih način vrednuju.

Kritička se informacijska pismenost kao praksa kritičkog knjižničarstva može poučavati unutar svakog predmeta jer se kritička perspektiva nastanka i distribucije znanja može razmatrati za svako predmetno područje. Kao oblik metapismenosti kritička informacijska pismenost problematizira informaciju i znanje, odnosno informaciju i zbilju izvan samog informacijskog okruženja. Stoga je kritička informacijska pismenost univerzalno primjenjiva na produkciju znanja i informacija u svim kontekstima i okruženjima naglašavajući aktivan odnos pojedinca prema tim kontekstima i okruženjima kako bi postali katalizatorom društvene promjene i nositelji novih, pravednijih društvenih odnosa.

12. LITERATURA

1. Accardi, M. T.; E. Drabinski; A. Kumbier. Critical Library Instruction: Theories and Methods. Duluth: Library Juice Press, 2010.
2. Accardi, M. T. Teaching Against the Grain: Critical Assessment in the Library Classroom. // Critical library instruction / edited by Maria T. Accardi, Emily Drabinski and Alana Kumbier. Duluth, Minnesota: Library Juice Press, 2009.
3. Accardi, M. T. The feminist reference desk : concepts, critiques, and conversations. Sacramento: Library Juice Press, 2017.
4. Adler, K. Radical Purpose: The Critical Reference Dialogue at a Progressive Urban College. // Urban Library Journal 19, 1(2013). [citirano: 2024-05-31]. Dostupno na: <https://academicworks.cuny.edu/ulj/vol19/iss1/9/>
5. Ajjawi, R.; M. Bearman; D. Boud. Performing standards: a critical perspective on the contemporary use of standards in assessment. // Teaching in Higher Education 26, 5(2021), str. 728-741. [citirano: 2023-12-31]. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2019.1678579>
6. American Association of School Librarians. Association for Educational Communications and Technology. Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators. [citirano: 2023-07-16]. Dostupno na https://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf
7. American Library Association. Framework for Information Literacy for Higher Education (2015). [citirano: 2023-1-14]. Dostupno na: <https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf>
8. American Library Association. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago, Illinois: The Association of College and Research Libraries, A division of the American Library Association. 2000. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na:

<https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf>

9. American Library Association. Information Literacy Standards for Student Learning: Standards and Indicators, 1998. [citirano: 2023-01-15]. Dostupno na: https://www.ala.org/ala/aasl/aaslpoftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf

10. American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. [citirano: 2023-06-11]. Dostupno na: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

11. Angell, K.; E. Tewell. Teaching and Un-Teaching Source Evaluation: Questioning Authority in Information Literacy Instruction. *Communications in Information Literacy*, 11, 1 (2017). Str. 95-121. [citirano: 2023-08-23]. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol11/iss1/5/>

12. Apple, Michael W. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge, 1993.

Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice / uredio Alan Bundy. Adelaide, SA: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004.

13. Bando, I. *Analiza kulturne i javne djelatnosti u kurikulumima osnovnoškolskih knjižnica Slavonije i Baranje: doktorska disertacija*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2017.

14. Barr-Walker, J.; C. Sharifi. Critical Librarianship in health sciences libraries: an introduction. // *Journal of the Medical Library Association* 107, 2(2019). Str. 258-264. [citirano: 2024-05-30]. Dostupno na: <https://repository.usfca.edu/librarian/15/>

15. Batoola, S. H.; Webber, S. Mapping the state of information literacy education in primary schools: The case of Pakistan. // *Library and Information Science Research* 41, 2(2019), str. 123–131. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <https://eprints.whiterose.ac.uk/148399/1/batool%20webber%20accepted%20paper%202.pdf>

16. Battista, A.; D. Ellenwood; L. Gregory; S. Higgins; J. Lilburn. Seeking Social Justice in the ACRL Framework. // *Communications in Information Literacy* 9, 2(2015). Str. 112-125. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol9/iss2/6/>
17. Bawden, D. Being Fluent and Keep Looking. // In: Kurbanoglu S., Špiranec S., Grassian E., Mizrachi D., Catts R. (eds) *Information Literacy. Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century. ECIL 2014. Communications in Computer and Information Science*, vol 492. Cham: Springer, 2014. Str. 13-18.
18. Behrens, S. J. A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy // *College & Research Libraries* 55, 4 (1994), str. 309-322. [citirano: 2024-01-08]. Dostupno na: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/14902>
19. Beilin, I. G. Critical Librarianship as an Academic Pursuit. // *The politics of theory and the practice of critical librarianship* / editors Karen P. Nicholson and Maura Seale. Sacramento, CA: Library Juice Press, 2018. [citirano: 2024-05-30]. Dostupno na <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8698KKP>
20. Bell, D. The Coming of the Post-Industrial Society. // *The Educational Forum* 40, 4(1976). Str. 574-579. [citirano: 2024-06-02]. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1080/00131727609336501>
21. Brisola, A. C.; A. Doyle. Critical information literacy as a path to resist “fake news”: Understanding disinformation as the root problem. // *Open Information Science* 3, 1(2019). 274-286. [citirano: 2025-05-03]. Dostupno na: <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/opis-2019-0019/html>
22. Brown, J.; J. A. Ferretti; S. Leung; M. L. Méndez-Brady. We Here: Speaking Our Truth. // *Library Trends*, 67, 1(2018). [citirano: 2024-05-30]. Dostupno na: <https://escholarship.org/uc/item/5cb040z6>
23. Bruce, C. S. Information literacy research : dimensions of the emerging collective consciousness. // *Australian Academic and Research Libraries (AARL)* 31, 2(2000), str. 91-109. [citirano: 2023-08-15]. Dostupno na: <https://eprints.qut.edu.au/46274/>

24. Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, J.; Kalantzis, M.; Cook, J.; Kress, G. i suradnici. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. // *Harvard Educational Review* 66, 1(1996). Str. 60. [citirano: 2024-01-15]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures
25. Ciboci, L. Vrijednovanje programa medijske kulture u medijskom opismenjivanju učenika osnovnih škola: doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, 2018.
26. Cjelovita kurikularna reforma: Rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje. Dostupno na http://www.kurikulum.hr/sto_ukljucuje_kur_reforma/ [citirano: 2023-07-28]
27. Collier, J. Pick your battles: Re-examining the Framework for community colleges. // *College & Research Libraries News* 80, 9(2019). Str. 494-497. Dostupno na: <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/23577/30898> [citirano: 2024-01-15]
28. Costandius E. Engaging Higher Education Curricula: A critical citizenship perspective (Research into Higher Education). Stellenbosch: Sun Press, 2015.
- critlib: critical librarianship, in real life & on the twitters. [citirano: 2024-07-11]. Dostupno na: <http://critlib.org/about/>.
29. Creswell, J. W. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., [2018]. [citirano 2025-05-07]. Dostupno na: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
30. Creswell, J. W.; V. L. Plano Clark. Designing and Conducting Mixed Methods Research. Los Angeles, Calif. : SAGE, 2011.
31. Cronin, B.; L. I. Meho. Using the h-index to rank influential information scientistss: Brief Communication. // *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 57, 9(2006). Str. 1275-1278. [citirano: 2024-06-19]. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/227512514_Using_the_h-index_to_rank_influential_information_scientistss_Brief_Communication.

32. Cuevas-Cervero, A; M.- J. Colmenero-Ruiz; D. Martínez-Avila. Critical information literacy as a form of information activism. // The Journal of Academic Librarianship 49 (2023), str. 1-7. Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133323001258> [citirano: 2023-12-27]
33. Deahl, E. Better the Data You Know: Developing Youth Data Literacy in Schools and Informal Learning Environments. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 2014.
34. Dizdar, S. List of Selected Information Literacy Resources Available in the Bosnian (Bosanski) Language. // Overview of Information Literacy Resources Worldwide / by Forest Woody Horton, Jr. 2 nd edition. Pars : UNESCO, 2014. Str. 116-119. [citirano 2025-04-16]. Dostupno na: <http://infolit.org/wp-content/uploads/2014/10/UNESCO-IL-Resources%20Ed.2.pdf><http://infolit.org/wp-content/uploads/2014/10/UNESCO-IL-Resources Ed.2.pdf>
35. Dizdar, S.; L. Hajdarpašić. Information Literacy Initiatives at the Faculty of Philosophy in Sarajevo. // Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals. MILID Yearbook, UNSCO, 2015, Str. 97-107. [citirano 2025-04-16]. Dostupno na: http://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2015/07/milid_yearbook_20151.pdf
36. Dizdar, S.; A. Hamulić. Informacijska pismenost i profesionalna orijentacija = Information Literacy and Professional Orientation. // Proceedings International scientific conference. Western Balkan Information Literacy Conference (wbilc), Information Literacy in the Digital World, Bihać, 8-11 June 2016. Limerick Institute of Technology Ireland, 2016. Str. 103-109.
37. Dizdar, S.; L. Turčilo; B. Rašidović; L Hajdarpašić. Informacijska pismenost: smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, 2012.
38. Downey, A. Critical information literacy: Foundations, inspiration and ideas. Sacramento: Library Juice Press, 2016.
39. Downey, A. L. The State of the Field of Critical Information Literacy in Higher Education. Denton: University of North Texas, 2014. Dostupno na

https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc799537/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf [citirano: 2023-07-16]

40. Drabinski, E. Queering the Catalog: Queer Theory and the Politics of Correction. // Brooklyn Library Faculty Publications 2013. Dostupno na: https://digitalcommons.liu.edu/brooklyn_libfacpubs/9/ [citirano: 2024-05-30]

41. Drabinski, E. Teaching the Radical Catalog. // Radical Cataloging: Essays at the Front / edited by K. R. Roberto. Jefferson, NC: McFarland & Company, 2008. Dostupno na: https://ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2019/03/drabinski_radcat.pdf [citirano: 2024-05-30]

42. Drabinski, E. What is Critical About Critical Librarianship. // CUNY Academic Works, 2019. Dostupno na https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/537/ [citirano: 2023-06-22]

43. Drabinski, E.; E. Tewell. Critical Information Literacy. // CUNY Graduate Center, Publications and Research, 542. Str. 1-4. Dostupno na https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/542/ [citirano: 2024-05-23]

44. Drucker, P. F. The Rise of the Knowledge Society. // The Wilson Quaterly (1976-) 17, 2(1993). Str. 52-71. Dostupno na: https://cooperative-individualism.org/drucker-peter_the-rise-of-the-knowledge-society-1993-spring.pdf [citirano: 2024-06-02]

45. 2022. Statistički podaci i pokazatelji uspješnosti školskih knjižnica za 2022. godinu. Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu. Dostupno na: http://maticna.nsk.hr/wp-content/uploads/2023/05/Podaci_skolske_2022_23052023.xlsx [citirano 2023-11-23]

46. 2023. Osnovne škole, kraj šk. g. 2021./2022. i početak šk. g. 2022./2023. Državni zavod za statistiku. Dostupno na: <https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58233> [citirano 2023-11-24] 2023. Statistički podaci i pokazatelji uspješnosti školskih knjižnica za 2023. godinu. Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu. [citirano 2025-04-21]. Dostupno na: <https://maticna.nsk.hr/statistika/preuzimanje/>

47. Eksperimentalni kurikulum nastavnog predmeta Informacijske i digitalne kompetencije za osnovne škole. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/OsnovneSkole//Eksperim>

entalni-kurikulum-nastavnog-predmeta-Informacijske-i-digitalne-kompetencije-za-osnovne-skole.pdf pdf [citirano: 2023-09-10]

48. Eksperimentalni program: osnovna škola kao cjelodnevna škola. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2023. Dostupno na <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Natje%C4%8Daji/2023/Kurikulum/CjelodnevnaOsnovna/Eksperimentalni-program-Osnovna-skola-kao-cjelodnevna-skola.pdf> [citirano: 2023-07-30]

49. Elmborg, J. Critical Information Literacy: Definitions and Challenges. // Transforming Information Literacy Programs: Intersecting Frontiers of Self, Library Culture, and Campus Community. / C. Wilkinson (Ed.). Association of College & Research Libraries, 2012. Str. 75-95. Dostupno na: <https://iro.društviowa.edu/esploro/outputs/bookChapter/Critical-Information-Literacy-Definitions-and-Challenges/9983557574202771> [citirano: 2023-04-02]

50. Elmborg, J. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice.// The Journal of Academic Librarianship 32, 2(2006). Str. 192-199. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/222783112_Critical_Information_Literacy_Implications_for_Instructional_Practice [citirano 2024-05-24]

51. Elmborg, J. K. Teaching at the Desk: Toward a Reference Pedagogy. // Libraries and the Academy 2, 3(2002). Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/236828787_Teaching_at_the_Desk_Toward_a_Reference_Pedagogy [citirano: 2024-05-31]

52. Enright, N. F. Information Literacy in the Service of Neoliberalism. // Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis / by Lua Gregory (Editor), Shana Higgins (Editor). Sacramento, CA: Library Juice Press, 2013.

53. Ettarh, F. Vocational Awe and Librarianship: The Lies We Tell Ourselves. // In the Library with the Lead Pipe. Dostupno na <https://www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2018/vocational-awe/> [citirano: 2023-07-11]

54. Farkas, M. Never Neutral: Critical librarianship and technology. // American Libraries, 2017. Dostupno na <https://americanlibrariesmagazine.org/2017/01/03/never-neutral-critlib-technology/> [citirano: 2023-07-12]
55. Ferretti, J. A. Building a Critical Culture: How Critical Librarianship Falls Short in the Workplace. // Communications in Information Literacy 14, 1(2020). Dostupno na: 47. Ferretti, J. A. Building a Critical Culture: How Critical Librarianship Falls Short in the Workplace [citirano: 2024-01-21]
56. Fletcher, R. The truth behind filter bubbles: Bursting some myths. // Reuters Institute. Dostupno na: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/news/truth-behind-filter-bubbles-bursting-some-myths> [citirano: 2023-12-25]
57. Flierl, M.; C. Maybee. Refining information literacy practice: examining the foundations of information literacy theory. // International Federation of Library Associations and Institutions 46, 2(2020). Str. 124–132. Dostupno na: https://www.academia.edu/107254681/Refining_information_literacy_practice_Examining_the_foundations_of_information_literacy_theory?uc-sb-sw=73927518 [citirano: 2024-01-15]
58. Foasberg, N. M. From Standards to Frameworks for IL: How the ACRL Framework Addresses Critiques of the Standards. // Libraries and the Academy, Vol. 15, No. 4 (2015), str. 699–717. Dostupno na: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=qc_pubs [citirano: 2023-09-29]
59. Foster, C.; D. McMenemy. Do librarians have a shared set of values? A comparative study of 36 Codes of Ethics based on Gorman's Enduring Values. // Journal of Librarianship and Information Science 45, 1(2013). Str. 7. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/269878639_Do_librarians_have_a_shared_set_of_values_A_comparative_study_of_36_Codes_of_Ethics_based_on_Gorman's_Enduring_Values [citirano: 2024-05-30]
60. Frankfurt School: German research group. // Encyclopedia Britannica. Dostupno na: <https://www.britannica.com/topic/Frankfurt-School> [citirano: 2023-07-21]

61. Freire, P. Pedagogija obespravljenih. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice, 2002.
62. Friedman, M. Capitalism and Freedom. Chicago and London: The University of Chicago Press, [1962.]. Dostupno na: https://ctheory.siteshost.iu.edu/resources/fall2020/Friedman_Capitalism_and_Freedom.pdf [citirano: 2024-01-21]
63. Gage, R. A. Henry Giroux's Abandoned Generation & Critical Librarianship: A Review Article. // Progressive Librarian: A Journal for Critical Studies & Progressive Politics in Librarianship 23(2004). Str. 65-74. Dostupno na: <http://www.progressivelibrariansguild.org/PL/PL23/065.pdf> [citirano: 2024-05-30]
64. Garcia, K. Keeping Up With... Critical Librarianship. // Association of College & Research Libraries (ACRL). Str. 1. Dostupno na: https://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/critlib [citirano: 2023-06-22]
65. García-Quismondo, M. Á. M.; P. Parra-Valero; S. Martínez-Cardama. A look at critical information literacy from Europe's educability project // The Journal of Academic Librarianship 50, 5 (2024). [citirano 2025-05-03]. Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133324000788>.
66. Giroux, H. A. Developing Educational Programs: Overcoming the Hidden Curriculum. // The Clearing House 52, 4(1978). Str. 148-151. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00098655.1978.10113565> [citirano: 2024-06-02]
67. Giroux, H. A. On Critical Pedagogy. London, New York: Bloomsbury Academic, 2020.
68. Giroux, H. A. Neoliberalism's War on Higher Education. Chicago: Haymarket books, 2014. Str. 24.
69. Giroux, H. Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning. Westport: Bergin & Garvey Publishers, 1988. Dostupno na: <https://toaz.info/doc-view-3> [citirano: 2024-05-31]

670. Giroux, H. A. When Schools Become Dead Zones of the Imagination: a critical pedagogy manifesto. // Policy Future in Education. 12, 4(2014). Str. 491-499. Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/pfie.2014.12.4.491> [citirano: 2023-12-12]
71. Gorman, M. Our enduring values: librarianship in the 21st century. Chicago ; London: American Library Association, 2000.
72. Gorman, G. E.; Clayton P. Research for the Information Professional: A Practical Handbook. London: Facet Publishing, 2004.
73. Gregory, L.; S. Higgins. Forces of Oppression in the Information Landscape: Free Speech and Censorship in the United States. // Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis / by Lua Gregory (Editor), Shana Higgins (Editor). Sacramento, CA: Library Juice Press, 2013.
74. Grigas V., Mierzecka A., Fedosejevaitė R. (2018) School Librarians' Attitudes Towards Teaching Information Literacy. In: Kurbanoglu S., Boustany J., Špiranec S., Grassian E., Mizrahi D., Roy L. (eds) Information Literacy in the Workplace. ECIL 2017. Communications in Computer and Information Science, vol 810. Cham: Springer, 2018. Str. 703-712.
75. Gustina, M.; E. Guinnee. Why Social Justice in the Library? | Outreach + Inreach. // Library Journal, 2018. Dostupno na <https://www.libraryjournal.com/story/why-social-justice-in-the-library-outreach-inreach> [citirano: 2023-07-04]
76. Hall, R. A. Exploring the core: An examination of required courses in ALA-accredited. // Education for Information 27, 1(2009). Str. 57-67. Dostupno na: <https://scholarsphere.psu.edu/resources/08d8d9d8-a50f-4b21-963b-d6293ea8c60d> [citirano: 2024-02-23]
77. Harvey, D. Kratka povijest neoliberalizma. Zagreb: VBZ, 2013.
78. Henry Giroux on Critical Pedagogy and Engaged Curricula. // Engaging Higher Education Curricula. / E. Costandius, E. Blitzer (eds). Stellenbosch: SUN PRESS, 2015. Str. 27-35. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/313652356_Henry_Giroux_on_Critical_Pedagogy_and_Engaged_Curricula [citirano: 2024-01-21]

79. Harris, F. J. Information Literacy in School Libraries: It Takes a Community. // Reference & User Services Quarterly 42, 3(2003). Str. 215-223. [citirano: 2025-6-8]. Dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/20864014>.
80. Hibert, M. Critical Literacy – Open Values, Imaginary Rationalities. // Colloquia Humanistica 3 (2014). Str. 165-181. [citirano: 2025-03-08]. Dostupno na: https://scholar.google.co.id/citations?view_op=view_citation&hl=id&user=nGJ9CD8A AAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=nGJ9CD8AAAAJ:3fE2CSJrl8C.
81. Hibert, M. Digitalni odrast i postdigitalna dobra: kritičko bibliotekarstvo, disruptivni mediji i taktičko obrazovanje. Zagreb : Multimedijalni institut : Institut za političku ekologiju, 2018. [citirano: 2025-03-08]. Dostupno na: http://ipe.hr/wp-content/uploads/2019/01/Mario_Hibert-Digitalni_odrast.pdf.
82. Hibert, M., Kritička (informacijska) pismenost: ka pedagogiji jaza. U : Informacijska tehnologija u obrazovanju: znanstvena monografija. Zagreb : Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2014.
83. Hibert, M. Kritička medijska i informacijska pismenost: medijska i informacijska pismenost u školskoj biblioteci. // Medijska i informacijska pismenost: istraživanje i razvoj / ur. Emir Vajzović. Sarajevo, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, 2020. Str. 19-27. Dostupno na: https://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2020/12/MEDIJSKA-I-INFORMACIJSKA-PISMENOST-ISTRAZIVANJE-I-RAZVOJ_e-izdanje-1.pdf [citirano: 2024-06-02]
84. Hibert, M. Relevantnost kritičkog bibliotekarstva: prilog kritici informacijskog društva. // ICSL - godišnjak međunarodnog susreta bibliotekara slavista u Sarajevu 4-5(2008). Str. 19-34. [citirano: 05-05-2025]. Dostupno na: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=15797>.
85. Hofer, A. R; K. Brunetti; L. Townsend. A Treshold Concepts Approach to the Standards Revision. // Communications in Information Literacy 7, 2(2013). Str. 108-113. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol7/iss2/5/> [citirano: 2024-01-15]

86. Howitt, D. Introduction to Qualitative Methods in Psychology. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2010. Str. 164. [citirano: 2025-03-15]. Dostupno na: <https://www.pdfdrive.to/dl/introduction-to-qualitative-methods-in-psychology>.
87. Hrvatski kvalifikacijski okvir: uvod u kvalifikacije / autori Ružica Beljo Lučić... [et al.] ; uredio Mile Dželalija. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2009. Str. 11. [citirano: 2024-06-14]. Dostupno na: <http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2017-08/Uvod%20u%20kvalifikacije.pdf>.
88. Hsieh, M. L.; P. H. Dawson, S. Q. Yang. The ACRL Framework successes and challenges since 2016: A survey. // The Journal of Academic Librarianship 47, 2(2021). Dostupno na: <http://scholar.worldlib.site:8000/upload/202105/18/202105180856134946.pdf> [citirano: 2024-01-15]
89. Hudson, D. J. On Critical Librarianship & Pedagogies of the Practical. 2016. Dostupno na <https://www.youtube.com/watch?v=cP--V1oSlIE> [citirano: 2023-07-12]
90. Informacijska pismenost. [citirano: 2025-04-26]. Dostupno na: <https://inf.ffzg.unizg.hr/index.php/hr/9-nastava/71-informacijska-pismenost>
91. Information Cycle. Dostupno na: <https://libguides.tru.ca/infocycle> [citirano 2024-01-04]
92. Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis / by Lua Gregory (Editor), Shana Higgins (Editor). Sacramento, CA: Library Juice Press, 2013.
93. Izvedbeni plan nastave (syllabus1). [citirano: 2025-04-26]. Dostupno na: https://iz.unizd.hr/Portals/70/docs_novi_web_1/2_docs/izvedbeni_planovi/zimski_22_23/PIP_Izvedbeni%20plan_22_23.pdf?ver=lgYHKyRUYwpka9iELlANdw%3D%3D
94. Jacobs, H. L. M; S. Berg. Reconnecting Information Literacy Policy with the Core Values of Librarianship. // Library Trends 60, 2(2011). Str. 383-394. [citirano 2025-05-]. Dostupno na: https://scholar.google.ca/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=t4Y-UDgAAAAJ&citation_for_view=t4Y-UDgAAAAJ:d1gkVwhDpl0C

95. Jandrić, P.; S. Hayes. Postdigital Critical Pedagogy. In: Abdi, A.A., Misiaszek, G.W. (eds) *The Palgrave Handbook on Critical Theories of Education*. Cham: Palgrave Macmillan, 2022. Str. 321-336. [citirano 2025-06-05]. Dostupno na: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=n0tOR3kAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=n0tOR3kAAAJ:LOG7zRu2uA8C
96. Jandrić, P.; P. McLaren. Critical intellectuals in postdigital times. // *Policy Futures in Education* 2021 19, 6 (2021). Str. 626–639. [citirano 2025-02-06]. Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1478210320964372>
97. Jensen, R. The Myth of the Neutral Professional. // *Electronic Magazine of Multicultural Education* 8, 2(2006). Str. 3. Dostupno na: <http://www.progressivelibrariansguild.org/PL/PL24/028.pdf> [citirano: 2024-05-30]
98. Jokić, M. H-indeks kao novi scientometrijski indikator. // *Biochemia Medica* 19, 1(2009). Str. 6. [citirano: 2024-06-19]. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/32249>.
99. Jozić, R.; A. Pavin Banović. *Od knjige do oblaka*. Zagreb: Alfa d.d., 2019., str. ??
100. Kapitzke, C. Information literacy: A positivist epistemology and a politics of (out)formation. // *Educational Theory* 53, 1(2003). Str. 37-53. Dostupno na: <https://eprints.qut.edu.au/5876/> [citirano: 2023-07-17]
101. Keeley, B. *Ljudski kapital: od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja*. Zagreb: Educa, 2009.
102. Kincheloe, J. L. *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*. Montreal: Springer, 2008. Dostupno na: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/31050/1/89.Joe%20L.%20Kincheloe.pdf> [citirano: 2024-01-21]
103. Kirylo, J. D., V. Thirumurthy, M. D. Smith; P. McLaren. Issues in Education: Critical Pedagogy: An Overview. // *Childhood Education* 86, 5(2010). Str. 332. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/254296037_Issues_in_Education_Critical_Pedagogy_An_Overview [citirano: 2024-01-15]

104. Kiš, K.; B. Plašćak. Kompetencije knjižnične i informacijske pismenosti od škole do fakulteta. // Knjižničarstvo : glasnik Društva knjižničara Slavonije, Baranje i Srijema 24, 1/2(2020), str. 113-135. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/366762> [citirano: 2024-02-25]
105. Kovač, V.; I. Buchberger; B. Rafajac. O obrazovnoj politici iz različitih aspekata. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 2015.
106. Kovačević, D.; J. Lovrinčević. Školski knjižničar. Zagreb: Zavod za informacijske studije, 2012. Str. 25.
107. Krička informacijska pismenost. [citirano: 2025-04-26]. Dostupno na: <https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php?action=show&id=2387>
108. Krička informacijska pismenost. [citirano: 2025-04-27]. Dostupno: <https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php?action=show&id=2387>
109. Kuhlthau, C. C. Rethinking the 2000 ACRL Standards. // Communications in Information Literacy 7, 2(2013), str. 92-97. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol7/iss2/3/> [citirano: 2024-01-15]
110. Kuhlthau, C. C.; Maniotes, L. K.; Caspari, A. K. Vođeno istraživačko učenje. Zagreb: Školska knjiga, 2015.
111. Lamza-Posavec, V. Metodologija društvenih istraživanja : temeljni uvidi. Zagreb : Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 2021.
112. Lane, R. E. The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. // American Sociological Review 31, 5 (1966). Str. 649-662. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/2091856?origin=crossref> [citirano: 2024-06-02]
113. Lasić-Lazić, J.; L. Marija. Mjerila informacijske (ne)pismenosti // Informacijska tehnologija u obrazovanju. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2014. Str. 223-234.
114. Lasić-Lazić, J.; S. Špiranec; M. Banek Zorica. Standardizacija u području informacijske pismenosti: između iluzije i potrebe // Standardization and the quality of

the library services : proceedings of the international scientific conference / Injac, Vesna. Crnogorac, Vesna. (ur.). Beograd: Serbian library association, 2011. Str. 41-50.

115. Latham, D.; M. Gross; H. Julien. Implementing the ACRL Framework: Reflections from the Field. // *College & Research Libraries* 80, 3(2019). Str. 386-401. Dostupno na: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/17397> [citirano: 2024-01-15]

116. Liessmann, K. P. Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2008.

117. Lipscomb, C. E. Race and librarianship: part I. // *Journal of the Medical Library Association* 92, 3(2004). Str. 299-301. Dostupno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC442167/> [citirano: 2024-05-31]

118. Lipu, S; K. Williamson; A. Lloyd. Exploring Methods in Information Literacy Research. Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies, 2007.

119. Luke, A.; C. Kapitzke. Literacies and libraries: archives and cybraries. // *Curriculum Studies* 7, 3 (1999). Str. 467-491. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/43491614_Literacies_and_libraries_Archives_and_cybraries [citirano na: 2024-01-15]

120. Lupton, M.; C. Bruce. Windows on Information Literacy Worlds: Generic, Situated and Transformative Perspectives. // *Practising information literacy: bringing theories of learning, practise and information literacy together.* / Annemaree Lloyd and Sanna Talja. Wagga Wagga: Centre for Information Studies, 2010.

120. Macedo, D. Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know. Boulder, CO: Westview Press, 2006.

122. Mackey, T. P.; T. E. Jacobson. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. // *College and Research Libraries* 72, 1(2011), str. 62-78. Dostupno na: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/17578> [citirano: 2024-01-15]

123. Marcum, J. W. Rethinking information literacy. // *The Library Quarterly* 72, 1(2002). Str. 1-26. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/249120519_Rethinking_Information_Literacy [citirano: 2024-01-08]

124. McCrank, L. J. Academic Programs for Information Literacy: Theory and Structure. // RQ 31, 4 (1992). Navedeno prema: Snavely, L.; N. Cooper. The information Literacy Debate. // The Journal of Academic Librarianship 23, 1(1997), str. 9-14.
125. McDonough, B. A. Critical Information Literacy in Practice: An Interpretive Synthesis. Cullowhee, NC: Western Carolina University, 2014. Dostupno na <https://eric.ed.gov/?id=ED545370> [citirano: 2023-07-17]
126. McElroy, K. But How Do We Do Critical Librarianship? // OLA Quaterly 23, 2(2017). Dostupno na: https://journals3.library.oregonstate.edu/olaq/article/view/vol23_iss2_4/917 [citirano 2024-05-30]
127. McKeever, C.; J. Bates; J. Reilly. School library staff perspectives on teacher information literacy and collaboration. // Journal of Information Literacy 11, 2(2017), str. 51–68. Dostupno na: <https://www.semanticscholar.org/reader/ba13c94833cdc5acc2b70adf4cf4b4aac367fb56> [citirano: 2024-01-15]
128. McKernan, J. A. The Origins of Critical Theory in Education: Fabian Socialism as Social Reconstructionism in Nineteenth-century Britain. // British Journal of Educational Studies 61, 4 (2013). Str. 417-433. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/43896185> [citirano: 2024-06-02]
129. McLaren, P. Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional politics in a postmodern era. London, New York: Routledge, 1995.
130. McLaren, P. A Pedagogy of Possibility: Reflecting upon Paulo Freire's Politics of Education: In Memory of Paulo Freire. // Educational Researcher. 28, 2(1999). Str. 49-56. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/250183281_Research_news_and_Comment_A_Pedagogy_of_Possibility_Reflecting_Upon_Paulo_Freire's_Politics_of_EducationIn_Memory_of_Paulo_Freire [citirano: 2024-01-21]
131. McLaren, P.; R. Farahmandpur. Teaching against Globalisation and the New Imperialism: Toward a Revolutionary Pedagogy. // Journal of Teacher Education. 52, 2(2001). Str. 136-150. Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/247700806_Teaching_Against_Globalization_and_the_New_Imperialism_Toward_a_Revolutionary_Pedagogy [citirano: 2024-01-21]

132. McLaren, P.; G. Fischman. Reclaiming Hope: Teacher Education and Social Justice in the Age of Globalization. // *Teacher Education Quarterly* 25, 4(1998). Str. 343-358. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/234578715_Reclaiming_Hope_Teacher_Education_and_Social_Justice_in_the_Age_of_Globalization [citirano: 2024-06-03]

133. Meho, L. I.; Tibbo, H. R. Modeling the information-seeking behavior of social scientists: Ellis's study revisited. // *Journal of the American society for Information Science and Technology*. 54, 6(2003), str. 570-587. Dostupno na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/asi.10244> [citirano 2023-10-25]

134. Mejovšek, M. Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima. Jastrebarsko : Naklada Slap ; Zagreb : Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 2003. Str. 305.

135. Meyer, Jan H.F.; R. Land. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. // *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge 1 – Linkages to Ways of Thinking and Practising' in Improving Student Learning – Ten Years On.* / C. Rust (ed). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2005.)

136. Milički, J. Model informacijskoga opismenjavanja u osnovnoškolskim knjižnicama. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2014.

137. Mill, J. S. *Essays on Some Unsettled Questions of Political Second Economy*: Edition. London: Longmans, Green, Reader, And Dyer, 1874. Dostupno na: <https://delong.typepad.com/mill-questions.pdf> [citirano 2024-05-30]

138. Mlinarević, I.; I. Stanić; T. Zadravec. Primjena informacijske i komunikacijske tehnologije u odgojnoobrazovnom sustavu kao polazište nastavi usmjerenoj na učenika u osnovnim i srednjim školama. // *Knjižničarstvo : glasnik Društva knjižničara Slavonije i Baranje* 1-2, XIX (2015). Str. 47-60.

139. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje / urednici Radovan Fuchs, Dijana Vican, Ivan Milanović Litre. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2011.
140. Nasser-Abu Alhija, F. Standards-Based Education, 2019. Dostupno na: <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0210.xml> [citirano: 2023-02-02]
141. Nastavni plan i program za osnovnu školu / tekst uredili Dijana Vican, Ivan Milanović Litre. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2006.
142. Nicholson, K.P. "Taking back" information literacy: Time and the one-shot in the neoliberal university. // Critical library pedagogy handbook Vol. 1 / N. Pagowsky & K. McElroy (Eds). Chicago: ACRL, 2016. Str. 25-39. Dostupno na: <https://ir.lib.uwo.ca/fimspub/41/> [2024-01-15]
143. Nicholson, K. P.; Seale, M. Information Literacy, Diversity and One-Shot "Pedagogies of the Practical". // College & Research Libraries 83, 5(2022). Str. 765-779. Dostupno na: <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/25580/33487> [citirano: 2024-05-31]
144. Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Zagreb: Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, 2015. [citirano: 2024-06-14]. Dostupno na: <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>.
145. Novo, A.; G. Bastos. Information Literacy in Portuguese School Libraries: a Longitudinal Study of Master Degree Dissertations. In: Kurbanoglu, S., et al. Information Literacy in Everyday Life. ECIL 2018. Communications in Computer and Information Science, vol 989. Springer, Cham. Str. 273–281.
146. O'Connor, L. Information Literacy as Professional Legitimation: A Critical Analysis. // Journal of Education for Library and Information Science 50, 2 (2009), str. 79-89.

147. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Geografije za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019. [citirano: 2023-07-28]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_145.html
148. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. NN 10/2019. [citirano: 2023-07-28]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html
149. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019. [citirano: 2023-07-29]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_153.html
150. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Poduzetništvo za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019. [citirano: 2023-07-29]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_157.html
151. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Politike i gospodarstva za gimnazije u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019. [citirano: 2023-07-28]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_159.html
152. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. [citirano: 2023-07-28]. NN 7/2019. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_150.html
153. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Zdravlje za osnovne škole i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 10/2019. [citirano: 2023-07-29]. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_212.html
154. Opdenakker, R. Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. // Forum Qualitative Sozialforschung. 7, 4(2006). [citirano 2023-10-20]. Dostupno na: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175>
155. Oppenheim, C. Using the h-index to rank influential British researchers in information science and librarianship. // Journal of the American Society for Information

Science and Technology 58, 2(2007). Str. 297-301. [citirano: 2024-06-19]. Dostupno na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/asi.20460>

156. Osnove informacijske pismenosti. [citirano: 2025-04-26]. Dostupno na: <https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php?action=show&id=2446>

157. Oxford Bibliographies Online. Standards-Based Education. Dostupno na: <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0210.xml> [citirano: 2024-01-15]

158. Pavin Banović, A.; M. Banek Zorica. Centri stjecanja kompetencija informacijske pismenosti // Zbornik radova s Međunarodne doktorske konferencije za doktorande poslijediplomskih sveučilišnih doktorskih studija iz područja Medija i komunikacije održane u Koprivnici 23. i 24. 11. 2023. / Rosanda Žigo, Iva; Lasić-Lazić, Jadranka; Mandić, Antonija (ur.). Koprivnica: Sveučilište Sjever, 2024. Str. 273-287. [citirano 2025-04-25]. Dostupno na: <https://www.unin.hr/zbornik-PDS-MIK-5>

159. Pavlović, N.; M.-M. Stanojević. Znanstvena istraživanja jezika i prevođenja. Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb – FFpress, 2020.

160. Pawley, C. Information Literacy: A Contradictory Coupling. // The Library Quarterly: Information, Community, Policy 73, 4 (2003), str. 422-452.

161. Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, 2005. [citirano: 2024-06-14]. Dostupno na: https://www.notarius.hr/Appendix/DDOKU_HR/DDHR20050609N93_25_1.pdf.

162. Perić, I.; D. Riger-Knez; T. Telesmanić; M. Nežić; H. Škarica. Ususret kurikulumu školske knjižnice. // Odras reformskih promjena u školskoj knjižnici : zbornik radova : Na mreži, 24-26. ožujka 2021. / [urednica Adela Granić]

163. Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima. NN NN 68/2019. [citirano: 2025-04-21]. Dostupno na <https://www.azoo.hr/napredovanje-u-zvanje-arhiva/pravilnik-o-napredovanju-ucitelja-nastavnika-strucnih-suradnika-i-ravnatelja-u-osnovnim-i-srednjim-skolama-i-ucenickim-domovima/>

164. Prensky, M. Digitalni urođenici, digitalni pridošlice // Edupoint 5, 2005. Dostupno na: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3.html> [citirano: 2024-03-31]
165. Prijediplomski studij. [citirano: 2025-04-26]. Dostupno na: <https://iz.unizd.hr/studiji-i-studiranje/prijediplomski-studij>
166. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske (33 ; 2021, Na mreži-ZOOM 14. - 16.04.2021). XXXIII. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske : Kurikulsko planiranje - provedba nepostojećeg kurikula nastavnog područja školsko knjižničarstvo / [urednice Ana Saulačić]. Zagreb : Agencija za odgoj i obrazovanje, 2021. [citirano 2025-04-21]. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/app/uploads/2021/09/33.-Proljetna-skola-zbornik-2021.pdf>
167. PROLJETNA škola školskih knjižničara Republike Hrvatske (31 ; 2019 ; Šibenik), XXXI. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske: Ogledni nastavni sat stručnog suradnika knjižničara ; Informacijska pismenost / [urednice Ivana Perić, Ana Saulačić]. Zagreb : Agencija za odgoj i obrazovanje, 2019.
168. PROLJETNA škola školskih knjižničara Republike Hrvatske (3/4 ; 1991 ; Crikvenica), Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske/Crikvenica 91./92. : Zbornik radova / [urednik izdanja: Višnja Šeta]. Rijeka : Ministarstvo prosvjete, kulture i športa, Zavod za školstvo Republike Hrvatske - Referada Rijeka, Prva hrv.suš.gimn.u Rijeci, 1993.
169. PROLJETNA škola školskih knjižničara Republike Hrvatske (14 ; 2012 ; Dubrovnik), XXIV. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske: Smjernice za rad školskog knjižničara / [urednik Miroslav Mićanović]. Zagreb : Agencija za odgoj i obrazovanje, 2012.
170. PROLJETNA škola školskih knjižničara Republike Hrvatske (20 ; 2008 ; Opatija), XX. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske: Suradnja u informacijskom društvu - s obzirom na potrebe školskoga knjižničarstva / [urednik Miroslav Mićanović]. Zagreb : Agencija za odgoj i obrazovanje, 2008.
171. PROLJETNA škola školskih knjižničara Republike Hrvatske (10 ; 1998 ; Crikvenica), 10. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske: Školska knjižnica u 21. stoljeću/ [urednik Višnja Šeta]. Rijeka : Ministarstvo prosvjete i športa

Republike Hrvatske [etc.], 1999. [citirano: 2025-06-14] Dostupno na: <https://library.foi.hr/dbook/index.php?C=1934&grupa=P%C5%A0%C5%A0KRH&vrsta=ZBI&H=proljetna-skola>

172. Purdue, J. Stories, not information: Transforming information literacy. // *Portal Libraries and the Academy* 3, 4 (2003), str. 653-662.

173. Rapchak, M. Introducing Critical Librarianship to Information Professionals: Using Critical Pedagogy and Critical Information Literacy in an LIS Graduate Course. // *Communications in Information Literacy* 15, 1 (2021). Str. 140-157. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol15/iss1/8/> [citirano: 2023-08-24]

174. Rašidović, B. E. Kurikulum za predmet informacijska pismenost. // *Bosniaca* 24, 24(2019), str. 39-47. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/231013> [2024-06-07]

175. Rašidović, B. E. Upravljanje znanjem i informacijska pismenost – metakompetencije za nove načine učenja i izgradnju znanja. Sarajevo: Filozofski fakultet, 2015.

176. Rosa, K.; Henke, K. 2017 ALA Demographic Study. Chicago: ALA Office of Research and Statistics, 2017. Dostupno na: <https://alair.ala.org/handle/11213/19804> [citirano: 2024-05-31]

177. Samek, T. Internet AND Intention: An infrastructure for Progressive Librarianship. // *International Journal of Information Ethics* 2, 11(2004). Dostupno na: <https://era.library.ualberta.ca/items/efa3345d-059d-42aa-aeac-dc5b3dbc2c18> [citirano: 2024-01-21]

178. Samek, T. *Librarianship and Human Rights: A Twenty-First Century Guide*. Oxford : Chandos, 2007.

179. Saračević T. Information Literacy in the United States: Contemporary Transformations and Controversies. In: Kurbanoglu S., Špiranec S., Grassian E., Mizrachi D., Catts R. (eds) *Information Literacy. Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*. ECIL 2014. *Communications in Computer and Information Science*, vol 492. Cham: Springer, 2014. Str. 19-31.

180. Schachter, D. Critical Information Literacy Teaching in British Columbia Academic Libraries: Research into Critical Approaches to Library Practices. / *Canadian Journal of*

Information and Library Science 43, 1(2019), str. 48-65. Dostupno na: <https://muse.jhu.edu/article/753336/pdf> [citirano: 2023-08-22]

181. Schmidt, J. White Fragility and Privilege in Librarianship. // Canadian Journal of Academic Librarianship 4, 2019. Dostupno na: <https://cjal.ca/index.php/capal/article/view/32166> [citirano: 2024-05-31]

182. Schroeder, R.; C. V. Hollister. Librarians' Views on Critical Theories and Critical Practices. // Library Faculty Publications and Presentations. 152 (2014). Dostupno na: https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1152&context=ulib_fac [citirano: 2023-08-24]

183. Schultz, T. W. Investment in human capital. // The American Economic Review 51, 1(1961). Str. 3. Dostupno na: <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf> [citirano: 2024-01-21]

184. Secker, J.; E. Coonan. A New Curriculum for Information Literacy. Cambridge University Library: Arcadia Project, 2011.

185. Seale, M. The Neoliberal Library. // Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis / by Lua Gregory (Editor), Shana Higgins (Editor). Sacramento, CA: Library Juice Press, 2013. Str. 39-61.

186. Seeber, K. P. This is Really Happening: Criticality and Discussions of Context in ACRL's Framework for Information Literacy. // Communications in Information Literacy 9, 2(2015). Str. 156-163. Dostupno na: <https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=comminfolit> [citirano: 2024-01-15]

187. Simmons, M. H. Librarians as Disciplinary Discourse Mediators: Using Genre Theory to Move Toward Critical Information Literacy portal: Libraries & the Academy (2005). Str. 297-311. Dostupno na: <https://core.ac.uk/download/pdf/70409175.pdf> [citirano: 2023-04-13]

188. Smith, M.; P. McLaren. Issues in Education: Critical Pedagogy: An Overview. // Childhood Education. 86, 5(2010). Str. 332-334. Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/254296037_Issues_in_Education_Critical_Pedagogy_An_Overview [citirano: 2024-05-24]

189. Snavely, L.; N. Cooper. The Information Literacy Debate // The Journal of Academic Librarianship 23, 1(1997), str. 9-14.

190. Standard za školske knjižnice (2023). Narodne novine 61, Zagreb. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=57082> [citirano 2023-10-05]

191. Svensson, T.; J. Wilk, K. Gustafsson Åman. Information literacy skills and learning gaps— Students' experiences and teachers' perceptions in interdisciplinary environmental science. // The Journal of Academic Librarianship 48, 1(2022). Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0099133321001567> [citirano: 2024-02-25]

192. Swanson, T. A. A Radical Step: Implementing A Critical Information Literacy Model. // portal: Libraries and the Academy 2004, str. 259-273. Dostupno na: <https://muse.jhu.edu/pub/1/article/54742/pdf> [2024-06-09]

193. Špiranec, S. Kritička informacijska pismenost u akademskom kontekstu. // Čitalište: naučni časopis za teoriju i praksu bibliotekarstva 32, 1(2018), str. 3-11. Dostupno na: https://citaliste.rs/casopis/br32/spiranec_sonja.pdf [citirano: 2024-01-08]

194. Špiranec, S.; D. Kos. Debating Transformative Approaches to Information Literacy Education: A Critical Look at the Transformative Learning Theory. U: Kurbanoglu S., Špiranec S., Grassian E., Mizrahi D., Catts R. (eds) Information Literacy. Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century. ECIL 2014. Communications in Computer and Information Science, vol 492. Cham: Springer, 2014. Str. 427-435.

195. Špiranec, S.; D. Kos. Understanding the Field of Critical Information Literacy: A Descriptive Analysis of Scientific Articles. U: S. Kurbanoglu et al. (eds) Information Literacy: Moving Toward Sustainability. ECIL 2015. Communications in Computer and Information Science, vol 492. Cham: Springer, 2015. Str. 579-589.

196. Špiranec, S.; M. Banek Zorica. Informacijska pismenost: teorijski okvir i polazišta. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2008.

197. Špiranec, S.; M. Banek Zorica; D. Kos. Information literacy in participatory environments: the turn towards a critical literacy perspective. // *Journal of documentation*. 72, 2(2016). Str. 247-264. Dostupno u: https://www.researchgate.net/publication/296483500_Information_Literacy_in_participatory_environments_The_turn_towards_a_critical_literacy_perspective [citirano: 2023-01-02]
198. Štević, T. Model izgradnje pismenosti kroz školsku knjižnicu: doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, 2017.
199. Talamanca, G. F.: S. Arfni. Through the Newsfeed Glass: Rethinking Filter Bubbles and Echo Chambers. // *Philosophy & Technology* 35, 20(2022). Str. 1-34. Dostupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35308101/> [citirano: 2024-03-31]
200. Tewell, E. A Decade of Critical Information Literacy: a review of the literature. // *Communications in Information Literacy* 9, 1(2015). Str. 24-43. Dostupno na <https://pdxscholar.library.pdx.edu/comminfolit/vol9/iss1/2/> [citirano: 2023-07-16]
201. Tewell, E. The Practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction. // *College & Research Libraries* 79, 1(2018). Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/322260304_The_Practice_and_Promise_of_Critical_Information_Literacy_Academic_Librarians'_Involvement_in_Critical_Library_Instruction [citirano: 2024-05-28]
202. Tewell, E. Toward the Resistant Reading of Information: Google, Resistant Spectatorship, and Critical Information Literacy. // *Portal Libraries and the Academy* 16(2), 2016. Str. 289-310.
203. Vajzović, E.; L. Turčilo; A. Osmić; L. Silajdžić; H. Cerić. Istraživanja o medijskoj i informacijskoj pismenosti u Bosni i Hercegovini. // *Medijska i informacijska pismenost: istraživanje i razvoj*. / ur. Emir Vajzović. Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, 2020. Str. 47-108. Dostupno na: https://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2020/12/MEDIJSKA-I-INFORMACIJSKA-PISMENOST-ISTRAZIVANJE-I-RAZVOJ_e-izdanje-1.pdf [citirano: 2024-06-02]

204. Webber, S.; B. Johnston. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. // Journal of Information Science 26, 6(2000), str. 381-397.
205. Whitworth, A. Nurturing information landscapes : networks , information literacy and the need for a critical phenomenography. U: Proceedings of the 9th International Conference on Networked Learning 2014, Edited by: Bayne S, Jones C, de Laat M, Ryberg T & Sinclair C. (2014). Dostupno na: <https://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2014/abstracts/pdf/whitworth.pdf> [citirano: 2024-01-21]
206. Wilson, C.; A. Grizzle; R. Tuazon; K. Akyempong; C. K. Cheung. Media and information literacy curriculum for teachers. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011.
207. Zurkowski, P. G. The information Service Environment Relationships and Priorities: related paper number 5. Washington D.C. : National Commission on Libraries and Information Science, 1974. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED100391> [citirano: 2024-01-08]

13. POPISI

13.1. Popis tablica

Tablica 1. Navođenje generičkih vještina u kurikulumu za nastavni predmet Informatika

Tablica 2. Primjer C. domene – Istraživanje i kritičko vrednovanje u digitalnom okružju – 4. ciklus (1. i 2. razred četverogodišnjeg i 1. razred trogodišnjeg srednjoškolskog obrazovanja)

Tablica 3. Primjer odgojno-obrazovnih očekivanja za 3. odgojno-obrazovni ciklus (6., 7. i 8. razred)

Tablica 4. Odgojno-obrazovnih ishodi u 8. razredu osnovne škole – 35 sati godišnje

Tablica 5. Središnji koncept 1. kurikulumu informacijske pismenosti

Tablica 6. Središnji koncept 2. kurikulumu informacijske pismenosti

Tablica 7. Središnji koncept 3. kurikulumu informacijske pismenosti

Tablica 8. Primjer ciljeva, sadržaja i odgojno-obrazovnih ishoda KIMP-a u 4. ciklusu (1. i 2. razred srednje škole)

Tablica 9. Primjer ciljeva, sadržaja i odgojno-obrazovnih ishoda KIMP-a u 5. ciklusu (3. i 4. razred srednje škole)

Tablica 10. Nastavne jedinice u sklopu KIMOO-a

Tablica 11. Rezultati pretraživanja pojma kritička informacijska pismenost po ključnim riječima (2022. godina)

Tablica 12. Rezultati pretraživanja pojma kritička informacijska pismenost unutar naslova (2022. godina)

Tablica 13. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi Scopus (2022. godina) - prema znanstvenom području

Tablica 14. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi Scopus (2023. godina) - prema znanstvenom području

Tablica 15. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi WoSCC (2022. godina) - prema znanstvenom području

Tablica 16. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi WoSCC (2023. godina) - prema znanstvenom području

Tablica 17. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi Scopus (2022. godina) - prema kategoriji radova

Tablica 18. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi Scopus (2023. godina) - prema kategoriji radova

Tablica 19. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi WoSCC (2022. godina) – prema kategoriji radova

Tablica 20. Kategorizacija radova pretraženih po ključnoj riječi u citatnoj bazi WoSCC (2023. godina) - prema kategoriji radova

Tablica 21. Rezultati pretraživanja pojma unutar naslova (2022. godina)

Tablica 22. Rezultati pretraživanja pojma unutar naslova (2023. godina)

Tablica 23. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi Scopus (2022. godina) - prema znanstvenom području

Tablica 24. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi WoSCC (2022. godina) - prema znanstvenom području

Tablica 25. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi Scopus (2023. godina) - prema znanstvenom području

Tablica 26. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi WoSCC (2023. godina) - prema znanstvenom području

Tablica 27. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi Scopus (2022. godina) - prema kategoriji radova

Tablica 28. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi Scopus (2023. godina) - prema kategoriji radova

Tablica 29. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi WoSCC (2022. godina) - prema kategoriji radova

Tablica 30. Kategorizacija radova pretraženih po naslovu u citatnoj bazi WoSCC (2023. godina) - prema kategoriji radova

Tablica 31. Deskriptivni podatci za pojedine čestice prema zavisnoj varijabli obrazovanje tijekom studija

Tablica 32. Deskriptivni podatci za pojedine čestice prema zavisnoj varijabli više razine znanja

Tablica 33. Deskriptivni podatci za pojedine čestice prema zavisnoj varijabli stručno usavršavanje

Tablica 34. Deskriptivni podatci za pojedine čestice prema zavisnoj varijabli poučavanje informacijske pismenosti

Tablica 35. Deskriptivni podatci za pojedine čestice prema zavisnoj varijabli primjena kritičke informacijske pismenosti

Tablica 36. Analiza odgovora ispitanika o poučavanju kritičke informacijske pismenosti

Tablica 37. Analiza odgovora ispitanika o prednostima poučavanja kritičke informacijske pismenosti

Tablica 38. Analiza odgovora ispitanika o izazovima poučavanja kritičke informacijske pismenosti

Tablica 39. Testiranje značajnosti razlika s obzirom na nezavisnu varijablu napredovanje školskih knjižničara i zavisnu varijablu više razina znanja

Tablica 40. Testiranje značajnosti razlika s obzirom na nezavisnu varijablu napredovanje školskih knjižničara i zavisnu varijablu stručno usavršavanje

Tablica 41. Testiranje značajnosti razlika s obzirom na nezavisnu varijablu napredovanje školskih knjižničara i zavisnu varijablu poučavanje informacijske pismenosti

Tablica 42. Povezanost čestica viših razina znanja informacijske pismenosti

Tablica 43. Analiza varijance čestica iz varijable obrazovanje tijekom studija na kolegiju koji se odnosi na informacijsku pismenost

Tablica 44. Podatci o sudionicima intervjua

Tablica 45. Tema: Upoznavanje s pojmom kritička informacijska pismenost

Tablica 46. Tema: potreba za kritičkom informacijskom pismenosti

Tablica 47. Tema: problematika u provođenju kritičke informacijske pismenosti

Tablica 48. Tema: implementacija kritičke informacijske pismenost u odgojno-obrazovni sustav

Tablica 49. Usporedba Okvira informacijske pismenosti za visoko obrazovanje i okvira kritičke informacijske pismenosti

Tablica 50. Ishodi, razrada ishoda, sadržaj za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda za 1. točku okvira kritičke informacijske pismenosti

Tablica 51. Ishodi, razrada ishoda, sadržaj za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda za 2. točku okvira kritičke informacijske pismenosti

Tablica 52. Ishodi, razrada ishoda, sadržaj za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda za 3. točku okvira kritičke informacijske pismenosti

Tablica 53. Ishodi, razrada ishoda, sadržaj za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda za 4. točku okvira kritičke informacijske pismenosti

Tablica 54. Ishodi, razrada ishoda, sadržaj za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda za 5. točku okvira kritičke informacijske pismenosti

Tablica 55. Ishodi, razrada ishoda, sadržaj za ostvarivanje ishoda i preporuke za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda za 6. točku okvira kritičke informacijske pismenosti

Tablica 56. Okvir kritičke informacijske pismenosti s usporednim fazama vođenog istraživačkog učenja

13.2. Popis slika

Slika 1. Usporedba jezika Standarda i Okvira prema Foasberg

Slika 2. Povijesna progresija teorija završno s kritičkom informacijskom pismenosti u usporedbi s modifikacijom provedenom prema Hibertu

Slika 3. Model uvođenja informacijskog opismenjavanja kroz knjižnični kurikulum u osnovnim školama prema Milički

Slika 4. Prijedlog provedbe programa informacijskog opismenjavanja putem modula od niže razine, preko srednje do više razine postavljenih ciljeva poučavanja medijske i informacijske pismenosti

Slika 5. Ključni ishodi/elementi medijske i informacijske pismenosti

Slika 6. Dimenzije UNESCO-va kurikuluma informacijske i medijske pismenosti s ključnim kurikulumskim područjima

Slika 7. Radovi citirani u bazi Scopus pretraženi prema ključnoj riječi i razvrstani prema matičnoj ustanovi.

Slika 8. Prikaz faza istraživanja – istraživački nacrt

Slika 9. Explanatory Sequential Design (Two-Phase design)

Slika 10. Sociodemografski podatci ispitanika prema spolu

Slika 11. Sociodemografski podatci ispitanika prema radnom stažu

Slika 12. Sociodemografski podatci ispitanika prema akademskom zvanju

Slika 13. Sociodemografski podatci ispitanika prema statusu u struci

Slika 14. Sociodemografski podatci ispitanika prema vrsti školske knjižnice

Slika 15. Sociodemografski podatci ispitanika prema sredini u kojoj radi

Slika 16. Sociodemografski podatci ispitanika prema radnom vremenu na koje je zaposlen

Slika 17. Sociodemografski podatci ispitanika prema županiji u kojoj radi

Slika 18. Spol ispitanika intervjuja

Slika 19. Vrsta knjižnice u kojoj rade ispitanici intervjuja

Slika 20. Status ispitanika

Slika 21. Okvir za osmišljavanje vođenog istraživačkog učenja

14. PRILOZI

Prilog 1. Molba za popunjavanje anketnog upitnika

Poštovani/a,

moje ime je Izabela Šipoš, doktorandica sam na Doktorskoj školi Sveučilišta J. J. Strossmayerau Osijeku te provodim istraživanje u sklopu doktorske disertacije pod mentorstvom prof. dr. sc. Senade Dizdar i doc. dr. sc. Ivane Perkušić.

Pred Vama se nalazi anketni upitnik koji ispituje kritičku informacijsku pismenost u radu stručnih suradnika knjižničara osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske. Ovo je istraživanje namijenjeno svim osobama starijim od 18 godina. Sudjelovanje u istraživanju je u potpunosti anonimno i dobrovoljno te u bilo kojem trenutku možete odustati od ispunjavanja upitnika. Dobiveni će se podaci koristiti isključivo u istraživačke svrhe, nitko drugi neće imati uvid u Vaše podatke osim istraživača te će se analizirati na skupnoj razini. Također, molim Vas da što iskrenije odgovarate na postavljena pitanja, nema točnih ili netočnih odgovora. Popunjavanje upitnika traje otprilike 15 minuta.

Ukoliko imate pitanja, slobodno me kontaktirajte na e-mail: izabela.mlinarevic@gmail.com

Unaprijed hvala na Vašem sudjelovanju!

Prilog 2. Anketa o kritičkoj informacijskoj pismenosti

Poštovane kolegice i poštovani kolege,

molim Vas da pažljivo pročitate navedene tvrdnje te iskreno odgovorite. Anketa je anonimna. Podatci su strogo povjerljivi, koristit će se kao prilog doktorskoj disertaciji i nitko osim istraživača neće imati uvid u podatke iz upitnika. Iz tog se razloga nadam Vašim iskrenim odgovorima kako bih dobila što potpuniji uvid u temu kritičke informacijske pismenosti u radu stručnih suradnika knjižničara osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske.

Napomena: pitanja označena zvjezdicom (*) preuzeta su iz rada Eamona Tewella "The practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction " uz suglasnost autora.

Osnovni podatci o ispitaniku

Molimo Vas označite odgovor u sljedećim upitima.

Spol:

- a) muško
- b) žensko.

Vaš radni staž na mjestu stručnog suradnika knjižničara u trajanju je:

- a) do 5 godina
- b) od 6 do 10 godina
- c) od 11 do 15 godina
- d) od 16 do 20 godina
- e) od 21 do 25 godina
- f) od 26 do 30 godina
- g) od 31 do 35 godina.

Vaše akademsko zvanje je:

- a) diplomirani knjižničar
- b) magistar/magistra informacijskih znanosti
- c) magistar/magistra informatologije
- d) magistar/magistra knjižničarstva
- e) magistar/magistra bibliotekarstva – jednopredmetni studij
- f) magistar/magistra bibliotekarstva – dvopredmetni studij
- g) magistar/magistra kulturologije
- h) doktor/doktorica znanosti
- i) ostalo.

Ako ste naveli ostalo, molim Vas navedite akademsko zvanje:_____.

U struci ste u statusu:

- a) pripravnika/pripravnice
- b) stručnog suradnika knjižničara/stručne suradnice knjižničarke s položenim stručnim ispitom
- c) stručnog suradnika mentora/stručne suradnice mentorice
- d) stručnog suradnika savjetnika/stručne suradnice savjetnice
- e) stručnog suradnika izvrsnog savjetnika/stručne suradnice izvrsne savjetnice.

Knjižnica u kojoj radite je:

- a) osnovnoškolska knjižnica
- b) srednjoškolska knjižnica
- c) knjižnica umjetničke škole
- d) knjižnica učeničkog doma
- e) u centru za odgoj i obrazovanje.

Knjižnica u kojoj radite nalazi se u:

- a) ruralnoj sredini
- b) gradskoj sredini.

U radnom odnosu ste:

- a) na puno radno vrijeme
- b) na pola radnog vremena
- c) na nepuno radno vrijeme.

Označite županiju u kojoj radite:

- a) Bjelovarsko-bilogorska županija
- b) Brodsko-posavska županija
- c) Dubrovačko-neretvanska županija
- d) Istarska županija
- e) Karlovačka županija
- f) Koprivničko-križevačka županija
- g) Krapinsko-zagorska županija
- h) Ličko-senjska županija
- i) Međimurska županija
- j) Osječko-baranjska županija
- k) Požeško-slavonska županija
- l) Primorsko-goranska županija
- m) Sisačko-moslavačka županija
- n) Splitsko-dalmatinska županija
- o) Varaždinska županija
- p) Virovitičko-podravska županija
- r) Vukovarsko-srijemska županija
- s) Zadarska županija
- t) Zagrebačka županija

- u) Šibensko-kninska županija
- v) Grad Zagreb.

Molim Vas razmislite o sljedećim tvrdnjama i procijenite u kojoj se mjeri s njima slažete, te za svaku navedenu tvrdnju zaokružite odgovor na skali.

- 1 - uopće se ne slažem
- 2 - donekle se ne slažem
- 3 - uglavnom se slažem
- 4 - u potpunosti se slažem

Obrazovanje tijekom studija na kolegiju koji se odnosi na informacijsku pismenost					
1.	Tijekom studija polazio/polazila sam kolegij koji je sadržajno povezan s informacijskom pismenosti.	1	2	3	4
2.	Tijekom studija educiran/educirana sam o informacijskoj pismenosti na više kolegija.	1	2	3	4
3.	Ako se slažete, molim Vas navedite o kojima/kojem se kolegijima/kolegiju radilo:				
4.	Tijekom obrazovanja na studiju stekao/stekla sam dovoljno teorijskog znanja o informacijskoj pismenosti da bih ih mogao/mogla primijeniti u odgojno- obrazovnom radu.	1	2	3	4
5.	Tijekom obrazovanja na studiju stekao/stekla sam dovoljno praktičnog znanja o informacijskoj pismenosti da bih ih mogao/mogla primijeniti u odgojno-obrazovnom radu.	1	2	3	4

Više razine znanja iz informacijske pismenosti					
6.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam tijekom studija.	1	2	3	4
7.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam	1	2	3	4

	stručnim usavršavanjem.				
8.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam osobnim educiranjem.	1	2	3	4
9.	Ako ste više razine znanja iz informacijske pismenosti stekli na neki drugi način, molim navedite koji.				

Stručno usavršavanje i informacijska pismenost					
10.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje.	1	2	3	4
11.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem na županijskim stručnim vijećima.	1	2	3	4
12.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji Centra za stručno usavršavanje knjižničara.	1	2	3	4
13.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji izdavačkih kuća.	1	2	3	4

14.	Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam stručnim usavršavanjem u organizaciji CARNETA.	1	2	3	4
15.	15. Više razine znanja iz informacijske pismenosti stekao/stekla sam putem platformi koje nude masovne otvorene mrežne tečajeve.	1	2	3	4
16.	16. Ako ste više razine znanja iz informacijske pismenosti stekli nekim drugim vidom stručnog usavršavanja, molim Vas navedite kojim.				

Poučavanje informacijske pismenosti					
17.	Informacijsku pismenost poučavam u standardiziranom obliku kao sklop mjerljivih vještina.	1	2	3	4
18.	Ukoliko se slažete s prethodnom tvrdnjom, molim Vas navedite jedan ili dva načina kako to činite.				
19.	Informacijskoj pismenosti poučavam u standardiziranom obliku primjenom modela Big 6 (određivanje zadatka, strateško traženje informacija, lociranje i pristup, korištenje informacija, sinteza i evaluacija).	1	2	3	4
20.	Informacijskoj pismenosti poučavam u standardiziranom obliku primjenom IFLA standarda (pristup, evaluacija, korištenje).	1	2	3	4
21.	Informacijskoj pismenosti poučavam primjenom	1	2	3	4

	nekog drugog standarda/modela.				
22.	Molim navedite primjenom kojeg drugog standarda/modela.				
23.	Informacijsku pismenost poučavam kao konstruktivistički intoniranu s pretpostavkom da se znanje konstruira i rekonstruira u društvenom, političkom i kulturnom kontekstu.	1	2	3	4
24.	Ukoliko se slažete s prethodnom tvrdnjom, molim vas navedite jedan ili dva načina kako to činite.				
25.	Ukoliko informacijsku pismenost ne poučavate niti na standardiziran način niti kao konstruktivistički intoniranu, molim objasnite zašto.				
26.	Poučavanje o informacijskoj pismenosti od značaja je za moje korisnike u odgojno-obrazovnom radu.				
27.	Smatram da je moja uloga stručnog suradnika knjižničara važna za poticanje razvoja informacijske pismenosti u odgojno-obrazovnom radu.				

Primjena kritičke informacijske pismenosti u odgojno-obrazovnom radu stručnih suradnika knjižničara					
28.	Pojam kritičke informacijske pismenosti zvuči mi poznato, ali ne znam puno o navedenom pojmu.	1	2	3	4
29.	Za pojam kritičke informacijske pismenosti čuo/čula sam prvi put danas u ovom anketnom upitniku.	1	2	3	4
30.	Primjenjujem kritičku informacijsku pismenost u odgojno-obrazovnom radu s učenicima.	1	2	3	4
31.	Ukoliko poučavate kritičku informacijsku pismenost u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima, molim Vas navedite primjer/primjere:				

32.	Ukratko opišite prednosti poučavanja kritičke informacijske pismenosti tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada ako smatrate da one postoje.
33.	Ukratko opišite izazove na koje nailazite u poučavanju kritičke informacijske pismenosti tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada ako smatrate da oni postoje.
34.	Postoje li neke ideje i prakse kritičke informacijske pismenosti koje biste htjeli uvrstiti u neposredni odgojno-obrazovni rad, a to ne činite? Ako postoje, molim ukratko ih opišite.

Prilog 3. Obrazac pristanka za sudjelovanje u polustrukturiranom intervjuu

INFORMIRANI PRISTANAK

Potvrđujem da sam dobrovoljno i samostalno donio/donijela odluku o sudjelovanju u ovom istraživanju iz kojeg će proizaći doktorska disertacija, znanstveni radovi i izlaganja na konferencijama.

Tijekom intervjuja istaknuto mi je da u intervjuu ne postoje „točni“ odgovori na pitanja te da je važna iskrenost pri odgovaranju.

Razumijem da će pristup mojim osobnim podacima imati samo istraživačica. Razumijem da će pristup anonimiziranom zapisu intervjuja imati istraživačica, mentorica i njezina komentorica. Dajem privolu za njihov pristup tim podacima koje neće moći povezati sa mnom. Također, dajem privolu da se u ovom istraživačkom radu i u drugim znanstvenim radovima koriste citati onog što je rečeno bez navođenja osobnih podataka.

U _____ (mjesto) _____ (datum)

Prilog 4. Pitanja za polustrukturirani intervju

- Protokol intervjua

Spol:

Vrsta knjižnice:

Napredovanje u struci:

- Slijede pitanja koja se nadovezuju na posljednju česticu, odnosno pitanja od 28. do 34., unutar anketnog upitnika.

1. Jeste li dosad čuli za pojam kritičke informacijske pismenosti i, ako jeste, u kojem kontekstu?

2. Zbog čega smatrate da je u poučavanju informacijskoj pismenosti potrebno stavljati naglasak na razvijanje kritičkog odnosa prema društvenom, političkom i ekonomskom kontekstu nastanka informacija i znanja?

3. Što prepoznajete kao mogući problem u provođenju takve vrste informacijske pismenosti?

4. Na koji način smatrate da bi se kritička informacijska pismenost mogla implementirati u postojeći sustav odgoja i obrazovanja?

Životopis

Izabela Šipoš rođena je u 12. 10. 1979. godine u Osijeku. Osnovnu školu „Mladost“ završila je u Osijeku, a II. gimnaziju također u Osijeku. Diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Osijeku i stekla zvanje dipl. knjižničara i prof. hrvatskog jezika i književnosti. Objavila je stručni rad pod nazivom Istraživanje medijskih kompetencija učitelja razredne nastave u časopisu *Život i škola*. U suautorstvu autorica je znanstvenih radova: Digitalizacija izvještaja osječkih gimnazija u odjelu knjižnice Muzeja Slavonije, Značaj medijskih kompetencija kao smjernica za postizanje prepoznatljivosti i Primjena informacijske i komunikacijske tehnologije u odgojno-obrazovnom sustavu kao polazište nastavi usmjerenoj na učenika u osnovnim i srednjim školama. Sudjelovala je na znanstvenim konferencijama Baštinska kultura i digitalna humanistika: sprega starog i novog i The Second European Conference on Information Literacy (ECIL).

Redovno se stručno usavršava te je 2007. godine stekla ECDL Start diplomu. 2012. godine završila je program osposobljavanja za poslove upravljanja projektnim ciklusom (Project cycle management). Kao stručna suradnica knjižničarka radila je u Ekonomskoj i trgovačkoj školi Ivana Domca Vinkovci. Trenutno je zaposlena u OŠ Čakovci u kojoj radi kao stručna suradnica knjižničarka od 2005. godine. Bila je voditeljica i koordinatorica projektnog tima škole te provela međunarodni Erasmus + K1 projekt Njegovanjem poduzetništva do berbe uspjeha. Paralelno s radom u školi radila je i kao vanjska suradnica viša savjetnica za školske knjižničare u Agencija za odgoj i obrazovanje, Podružnici Osijek u razdoblju od 2014. do 2015. godine. Ondje je sudjelovala u pružanje stručne pomoći i davanju uputa stručnim suradnicima knjižničarima u provedbi djelatnosti odgoja i obrazovanja, organiziranju i provođenju stručnog usavršavanja, provođenju stručnih ispita i provođenju postupka stručnog napredovanja. Od 2016. do 2017. godine radila je kao suradnica u naslovnom suradničkom zvanju asistenta na Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera, Odjelu za kulturologiju održavajući seminare za kolegije Javne knjižnice i Digitalne knjižnice.

Zanimaju ju teme kurikuluma i informacijsko-komunikacijske tehnologije u području školskog knjižničarstva, kao i informacijske, medijske i kritičke informacijske pismenosti u osnovnom i srednjem obrazovanju.

