

Katarina Aladrović Slovaček, Ana Puljiz

katarina.aladrovic@ufzg.hr, anakosac@gmail.com

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Hrvatska

## KRATKE MEDIJSKE FORME – PREPREKA ILI POTICAJ AKTIVNOMU SLUŠANJU

*Izvorni znanstveni rad*

<https://doi.org/10.17234/HDPL.2025.26>

### Sažetak

U nastavi hrvatskoga kao materinskoga jezika temeljna je zadaća osposobiti učenike za jasno, točno i prikladno sporazumijevanje hrvatskim standardnim jezikom te slobodno izražavanje misli, osjećaja i stavova. Budući da je jezik apstraktan sustav znakova, u nastavi se realizira jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja čije savladavanje doprinosi učeničkoj dobrobiti te im omogućuje djelovanje u osobnim, društvenim, kulturnim i drugim prigodama (Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, 2019). Kako je slušanje primarna jezična djelatnost te receptivna jezična djelatnost kojom dijete prima najveći broj informacija, u nastavi hrvatskoga jezika osobito je važno poticati aktivno slušanje. Aktivno je slušanje preduvjet za savladavanje obrazovnih sadržaja svih nastavnih predmeta te je važan dio nastavnoga procesa i ključan alat u procesu poučavanja.

Proučavajući aktivno slušanje nužno je uzeti u obzir da različiti čimbenici mogu utjecati na uspješnost aktivnoga slušanja kod različitih skupina ispitanika. Naime, učenici osnovnoškolske dobi sve su izloženiji medijskim sadržajima, osobito kratkim audiovizualnim sadržajima na digitalnim komunikacijskim kanalima poput TikToka, YouTubea, Instagrama i slično te upravo takvi sadržaji utječu na sposobnost praćenja, primanja i obrade informacija. Riječ je o specifičnome jeziku koji se koristi kraćim jezičnim formama, često naglašenima intonacijom i bojom glasa te brzinom govora, a uz jezik autori takvih sadržaja upotrebljavaju i brojne druge podražaje. Upravo zato cilj je ovoga istraživanja bio usporediti dvije skupine učenika trećih, petih i sedmih razreda (N = 125). Objema skupinama ispitanika prezentiran je isti sadržaj, no jedna je skupina sadržaj primila u obliku TikTok objave dok je drugoj skupini isti sadržaj bio posredovan u dužoj medijskoj objavi. Nakon pogledanoga sadržaja učenici su ispunili kratki upitnik kojim se testiralo zapamćivanje informacija te njihov doživljaj poslušanoga sadržaja. Analizom prikupljenih podataka pokazalo se da učenici značajno bolje pamte sadržaj koji im je prezentiran

u kraćoj medijskoj formi, ali i da količina sati koju dnevno provode pred ekranima značajno negativno utječe na sposobnost aktivnoga slušanja i obradu informacija.

**Ključne riječi:** aktivno slušanje; jezik digitalnih medija; jezične djelatnosti; hrvatski jezik; mlađa školska dob.

## 1. Uvod

U suvremeno doba kada je čovjek svakodnevno okružen mnoštvom informacija, koje do njega dolaze različitim kanalima u različitim oblicima, sve je teže imati razvijenu vještinu aktivnoga slušanja. Pažnja je kratka, usmjerenost na sadržaj površna, a često nema dovoljno motivacije da se čuje i razumije. U lingvistici se slušanje smatra jezičnom djelatnošću koja se spontano usvaja od prvih mjeseci djetetova života (Pavličević-Franić 2018). Dijete nije potrebno izravno poučavati jer se ono kod izvornih govornika razvija intuitivno u komunikaciji, baš kao i govorenje (Jelaska 2005). Međutim, nije svako slušanje jednako. Slušati se može površno bez namjere da se informacija obradi ili bez truda da se poruka razumije. S druge strane, kada slušatelj ulaže kognitivni napor da bi poruku obradio, interpretirao i na nju odgovorio, riječ je o vještini aktivnoga slušanja koja se može i treba poučavati (Varga i Somolanji Tokić 2015). Može se reći kako je aktivno slušanje preduvjet svih drugih jezičnih vještina, odnosno temelj i pretpostavka jezičnoga razvoja.

U suvremenoj nastavnoj praksi stranih jezika slušanju se pristupa kao iznimno složenom kognitivnom procesu dok je u nastavi materinskoga (hrvatskoga) jezika slušanje tek posljednjom obrazovnom reformom (MZO 2019) dobilo svoje istaknuto mjesto. Polazi se od pretpostavke da učenici dolaze u školu sa spontano usvojenom sposobnošću slušanja i da je za njih, izvorne govornike, slušanje automatizirana aktivnost. Međutim, život u digitalnome dobu donio je i neke nove navike povezane sa svakodnevnom konzumacijom audiovizualnih sadržaja. Takvi su sadržaji specifični jer se informacija prenosi i na akustičnoj i na vizualnoj razini, a razumijevanje poruke rezultat je pravilne interpretacije obiju razina. Budući da današnje generacije puno slušaju, očekuje se da imaju i vrlo razvijenu sposobnost (i vještinu) slušanja. Stoga u istraživanju slušanja medijskih sadržaja u audiovizualnome formatu treba uzeti u obzir čimbenike koji mogu utjecati na uspješnost obrade poruke, poput vizualnih elemenata, ali i pažnje, usmjerenosti i motivacije slušatelja.

## 2. O jezičnim djelatnostima

Proces ovladavanja (materinskim) jezikom zasniva se na komunikaciji koja se ostvaruje jezičnim djelatnostima: slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem. Slušanje i čitanje receptivne su jezične djelatnosti, a govorenje i pisanje produktivne (Pavličević-Franić 2005). Uz ove jednostavne jezične djelatnosti mogu se izdvojiti i složene djelatnosti temeljene na međudjelovanju (razgovaranje, dopisivanje) i posredovanju (prevođenje) (Aladrović Slovaček 2019). Za razvoj jezičnih kompetencija od najranije dobi ključno je slušanje i govorenje, a u školskoj dobi i čitanje i pisanje. Usvajanje materinskoga jezika spontano je ovladavanje organskim idiomom slušajući i govoreći u ranoj i predškolskoj dobi. Slušanje i govorenje povezane su jezične djelatnosti, uključuju aktiviranje istih organa, a slušno razumijevanje ima značajnu ulogu u procesu jezične produkcije, pa tako i u ovladavanju jezikom općenito (Wahyuni 2020).

Polaskom u školu nastavlja se proces usvajanja materinskoga jezika, ali usporedno teče i proces učenja standardnoga hrvatskog jezika. Ovladavanje standardnom inačicom materinskoga jezika izravno je povezano s razvijenošću komunikacijske kompetencije i jezičnim djelatnostima, stoga u nastavnome procesu posebnu pozornost treba posvećivati njihovu razvoju (Pavličević-Franić 2018). Iako se govorenje i slušanje uglavnom razvijaju spontano tijekom komunikacijskoga procesa, pojedine podvrste slušanja, kao što je aktivno slušanje, mogu se i trebaju izravno poučavati (Aladrović Slovaček 2019).

### 2.1. Jezična djelatnost slušanja

Slušanje se razvija prije svih ostalih jezičnih djelatnosti i treba ga razlikovati od čovjekove sposobnosti da čuje (engl. *hearing*) (Wahyuni 2020). Pretpostavlja uredan sluh i temelj je uspješne komunikacije. Na proces slušanja izravno utječu kognitivna i emotivna razina. Čuti poruku koju govornik šalje ne znači nužno i razumjeti je. Da bi poruka bila pravilno protumačena, sugovornik treba slušati svjesno i s punom pozornošću. U procesu poučavanja materinskoga jezika slušanje nije prioritet, dapače vrlo je zanemareno (Pavličević-Franić 2018). Općeprihvaćen je stav da izvorne govornike ne treba poučavati kako govoriti ili slušati jer će to ionako spontano usvojiti (Nunan 2002).

Međutim, iako se proces slušanja temelji na složenim procesima razumijevanja, na obradu informacija tijekom slušanja utječu brojni čimbenici. Slušatelj

obrađuje jezični sadržaj kojemu je izložen na svim jezičnim razinama (fonetsko-fonološkoj, leksičkoj, sintaktičkoj, semantičkoj i pragmatičkoj) i na svakoj od tih razina može se pojaviti problem s razumijevanjem (Josipović Smojver 2007). Da bi slušatelj razumio sadržaj koji sluša, osim jezičnih, potrebna su mu i mnoga nejezična znanja, poput poznavanja teme, konteksta ili općenitoga znanja o svijetu, pa čak i poznavanje govornika (Buck 2001; Visinko 2022). Ovisno o redosljedu primjene jezičnih i nejezičnih znanja, u procesu slušanja razlikuje se pristup usmjeren na jezične sastavnice (engl. *bottom-up*) i pristup usmjeren na nejezične sastavnice (engl. *top-down*) (Buck 2001). Pristup usmjeren na jezične sastavnice podrazumijeva da slušatelj dekodira glasove koje čuje, linearno od najmanjih jedinica fonema koji se povezuju u veće jezične jedinice i čine smislen tekst. Primjenjujući pristup usmjeren na nejezične sastavnice, slušatelj aktivno sudjeluje u procesu slušanja interpretirajući sadržaj prema kontekstu i prethodno stečenim znanjima. Moguć je i interakcijski pristup koji obuhvaća oba prethodno navedena pristupa. U slušnome procesu sva su tri pristupa prisutna i treba ih imati na umu pri osmišljavanju poučavanja aktivnoga slušanja te ne treba stavljati naglasak na samo jedan od njih (Nunan 2002; Wahyuni 2020).

Obilježja sadržaja kojemu je slušatelj izložen važni su čimbenici uspješnosti u procesu slušanja. Govorni se jezik razlikuje od pisanoga, govor je linearan bez mogućnosti povratka, a slušatelj mora procesuirati sadržaj onom brzinom kojom govornik govori. Budući da se govor često odlikuje brzinom od otprilike tri riječi u sekundi, slušanje mora biti uglavnom automatiziran proces (Buck 2001).

U slušnome procesu nema mogućnosti egzaktne provjere, stoga se testiranje slušne sposobnosti ograničava na razumijevanje i zapamćivanje sadržaja (Josipović Smojver 2007; Visinko 2022). Teško je isključiti čimbenike koji mogu utjecati na razumijevanje, tj. ispitati u kojoj mjeri na (ne)razumijevanje slušanoga utječe sama vještina slušanja, a koliko druge vještine (Field 2002). Sve navedeno dovodi do zaključka da je istraživanje i testiranje aktivnoga slušanja veoma zahtjevno, a da je slušanje fundamentalna, ali i najsloženija jezična djelatnost (Wahyuni 2020).

### 2.1.1. *Aktivno slušanje*

Slušanje se može promatrati različito ovisno o svrsi slušanja, ulozi slušatelja ili vrsti sadržaja (Nunan 2002). Svaka od navedenih varijabli utječe na to kako će se proces slušanja odvijati i koje će strategije slušatelj primijeniti. Vještina slušanja

može se odvijati na senzornoj razini i tada je riječ o tzv. pasivnome slušanju pri kojemu izostaje dubinsko razumijevanje. Kada se proces slušanja odvija na kognitivnoj razini, slušatelj se svjesno angažira te raznim signalima pokazuje razumijevanje; taj se proces naziva aktivnim slušanjem (Varga i Somolanji Tokić 2015). Na uspješnost u slušanju utječu brojni čimbenici. Veoma je važna osobnost slušatelja, primjerice je li riječ o strpljivoj osobi ili ne. Slušanje je i društveno uvjetovano, a ono se u našoj kulturi ne potiče u jednakoj mjeri kao govor. Na uspješnost slušanja utječu i obilježja slušnoga teksta (primjerice brzina govora), jasnoća zadataka te motiviranost i prethodno znanje slušatelja (Josipović Smojver 2007). U procesu slušanja s razumijevanjem značenje se ne može jednostavno izdvojiti iz slušanoga, nego se ono gradi prema slušateljevim prethodnim znanjima, te poznavanjem jezičnoga sustava i konteksta u kojem se slušanje odvija. Veliku ulogu ima i kapacitet za procesuiranje informacija, ograničenost radnoga pamćenja i mogućnost usmjerenja pažnje i dekodiranja signala (Vandergrift i Goh 2009).

Aktivno slušanje najčešće je korištena jezična vještina i smatra se ključnom za razvoj preostalih triju jezičnih vještina i pismenosti općenito. Sastoji se od nekoliko etapa, a cilj mu je veće razumijevanje govornikova stajališta (McNaughton i sur. 2008). Obuhvaća pozornost, neosuđivanje, reflektiranje, pojašnjavanje, sažimanje i doprinos rješenju (Hoppe 2007 prema Varga i Somolanji Tokić 2015). U odgojno-obrazovnome procesu polazi se od pretpostavke da svi učenici posjeduju jednako razvijenu djelatnost slušanja koju su stekli spontano tijekom života pa se često ne ulaže dodatan trud u razvoj te jezične djelatnosti u nastavi materinskoga jezika (Varga i Somolanji Tokić 2015). Međutim, strategije slušanja, poput selektivnoga slušanja, slušanja s predviđanjem ili slušanja s različitim svrhama mogu se naučiti (Nunan 2002).

S druge strane, teškoće u poučavanju uglavnom su vezane uz nedovoljno poznavanje samoga procesa slušanja. Kako bi se osmislile i primijenile prikladne strategije za izravno poučavanje aktivnoga slušanja, potrebno je imati točan uvid u prirodu slušnoga procesa (Field 2002; Josipović Smojver 2007). Jedan od najpoznatijih modela koji se primjenjuje u istraživanju slušanja jest Andersenov model obrade i razumijevanja informacija prema kojem se do razumijevanja dolazi trima koracima: percepcijom, gramatičkom analizom i uporabom (Andersen 1985 prema Josipović Smojver 2007; Vandergrift i Goh 2009).

Dva su načina poučavanja aktivnoga slušanja: neizravnim poučavanjem, tj. učenjem po modelu i izravnim poučavanjem. Učitelj koji svakodnevno primjenju-

je elemente aktivnoga slušanja ujedno je i model, tj. primjer idealnoga slušatelja. Takav pristup najprihvatljiviji je kod mlađe djece (Varga i Somolanji Tokić 2015). Izravno poučavanje strategijama aktivnoga slušanja prikladnije je za djecu starije dobi i odrasle. McNaughton i suradnici (2008) razvili su tzv. LAFF strategiju koja obuhvaća četiri koraka aktivnoga slušanja: slušatelj sluša (engl. *listen*), postavlja pitanja (engl. *ask questions*), prepoznaje problem (engl. *focus on the issues*) i doprinosi rješavanju problema (engl. *find a first step*).

### 2.1.2. *Slušanje u Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik*

*Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* (MZO 2019) potiče usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, ali i razvoj četiriju jezičnih djelatnosti. Osim što se potiče u svim predmetnim područjima, slušanje je jedan od obrazovnih ishoda unutar predmetnoga područja A (jezik i komunikacija). Od učenika se očekuje, ovisno o dobi, da može slušati tekst i u njemu prepoznati važne podatke, izdvojiti ključne riječi, napisati bilješke ili sažeti poslušani sadržaj. Slušanje se treba poučavati na različitim vrstama slušnih tekstova, kao što su radijske emisije, reklame, najave filmova, zvučni zapisi književnih tekstova, radijski i televizijski prilozima, vijesti ili radijske i televizijske emisije (MZO 2019).

Slušanje ima važnu ulogu u kurikulumu materinskoga jezika, a takvu bi ulogu trebalo imati i u nastavnome procesu. Poučavanje slušanja ne treba biti deskriptivno i isključivo informativno, već treba učenike poučiti strategijama za uspješno slušanje; treba obuhvaćati aktivnosti prije, tijekom i nakon slušanja pri čemu je učiteljeva zadaća osnaživanje i ohrabivanje učenika u tome procesu (Field 2002).

## 3. **Medijske forme**

Slušanje je jezična djelatnost koju sustavno upotrebljavamo u svakodnevnim životnim situacijama. Slušni proces najčešće nije izdvojen, već se odvija pri izloženosti višestrukim podražajima. Audiovizualni sadržaj podrazumijeva da je slušatelj ujedno i gledatelj, a vrlo često i čitatelj (ako sadržaj ima podnatpise); osim akustičnim, usporedno je izložen i vizualnim podražajima. Takav je oblik sadržaja mnogo sličniji stvarnim životnim situacijama u kojima primatelj obrađuje informacije služeći se i akustičnim i vizualnim informacijama pri čemu vizualne informacije mogu nadomjestiti nedovoljno razvijenu sposobnost razumijevanja slušanoga (Buck 2001). Vizualni *input* sastavni je dio poruke koja se prenosi pa se informacije obrađuju usporedno s akustičnim *inputom* (Vandergrift i Goh 2009).

Prema *Zajedničkome europskom referentnom okviru za jezike* (2005) u receptivne se jezične vještine, uz razumijevanje govorenoga i pročitnoga, ubraja i audiovizualno razumijevanje koje obuhvaća razumijevanje sadržaja koji korisnik gleda, primjerice televizijskoga sadržaja, videozapisa ili filma s podnatpisima, glasovnom podrškom, znakovnim jezikom ili bez njih (Vijeće Europe 2020).

Navike djece i mladih u današnje vrijeme podrazumijevaju svakodnevnu konzumaciju videozapisa na internetskim platformama i društvenim mrežama, poput TikToka, YouTubea i Instagrama. Međutim, audiovizualni sadržaji mogu biti različitih formata. Ponekad je riječ o sadržajima temeljenima na govorenome tekstu, a ponekad je sadržaj temeljen na pisanome predlošku. Jezična se obilježja govorenoga teksta razlikuju od pisanoga. Govor uglavnom ne sadrži složene rečenične strukture, prisutne su kratke fraze koje često nisu u skladu s gramatičkim pravilima, a jezik je kolokvijalan čime se stvara osjećaj bliskosti između pošiljatelja i primatelja poruke (Buck 2001). Takvi su sadržaji često kratkoga trajanja, a konzumiraju se na mobilnim uređajima uz mnoštvo distrakcija, stoga većina korisnika ima sve manju sposobnost usmjeravanja pažnje i zadržavanja fokusa na dulje i složenije sadržaje (Zhang 2020). S druge strane, audiovizualne sadržaje nastale prema pisanome predlošku odlikuje uporaba standardnoga jezika, kompleksnija rečenična struktura, formalnost i jezična točnost. Osim jezične složenosti, takvi su sadržaji često duljega trajanja, što je vrlo kognitivno zahtjevno pa slušatelju slušanje može biti zamorno (Buck 2001).

### **3.1. *Kratke medijske forme***

Kratka medijska forma podrazumijeva audiovizualni sadržaj u trajanju od nekoliko sekundi do nekoliko minuta. Sažeta forma prilagođena je korisnikovoj užurbanoj svakodnevici u kojoj se sadržaj konzumira usputno, u pauzama između aktivnosti. Posljednjih godina takve su forme veoma popularne, posebice od 2016. godine kada je pokrenuta društvena mreža TikTok koja je usmjerena na kratke videozapise zabavnoga karaktera. Cilj je kratkih formi privući i zadržati korisnikovu kratkotrajnu pažnju vizualnim efektima, glazbom, filterima, ali i potaknuti ga na angažman, tj. interakciju kako bi se ostvarila komercijalna svrha. U skladu s time počele su se istraživati specifičnosti kraćih medijskih formi (npr. Chen i sur. 2024) te njihove razlike u odnosu na tradicionalne, dulje medijske forme (Violot i sur. 2024). Neka od tih istraživanja pokazala su da su među korisnicima najpopularniji sadržaji koji traju kraće od jedne minute, da kratki videozapisi (engl.

*shorts*) privlače 110 puta više pogleda i da izazivaju veći angažman od duljih videozapisa (Violot i sur. 2024). Kratke medijske forme iznimno su popularne među djecom i mladima, zato su veoma važna istraživanja koja pokazuju da učenici lakše uče ako im je gradivo predstavljeno u medijskoj formi koja ne traje duže od pet minuta (Zhang 2020), što upućuje na zaključak da tako kratke medijske forme mogu biti prikladne za posredovanje znanja. Spomenuto ne iznenađuje ako se uzme u obzir da je uspješnost u slušanju s razumijevanjem uvjetovana, između ostaloga, i motivacijom slušatelja. Prosječnomu suvremenom slušatelju svakako je više motivirajuće slušati sadržaj čije je trajanje u skladu s njegovim rasponom pažnje, nego sadržaj duljega trajanja na koje se nakon nekoga vremena više i ne može koncentrirati. Neke od prednosti uporabe kratkih formi u procesu učenja svakako jesu popularizacija znanstvenih činjenica, dijeljenje obrazovnih sadržaja i korisnih informacija posredstvom *influncera* čiji je izričaj blizak mlađoj publici (Zhang 2020). I u procesu učenja stranoga jezika uporaba kratkih medijskih formi može biti prikladna, primjerice za uspješnije učenje vokabulara, iako je za složenije sadržaje ipak pogodnija dulja medijska forma (Haidar 2025). Istraživanja pokazuju i da sadržaji s YouTubea mogu biti poticajni i za razvoj vještina slušanja i govorenja u učenju stranoga jezika, ali da na umu treba imati i moguća ograničenja poput upitne dugoročne učinkovitosti (Hasan 2025).

U provedenome istraživanju korištene su dvije vrste medijskih formi. Kratka medijska forma predstavljena je u obliku TikTok videozapisa kratkoga trajanja, temeljenoga na govornome tekstu s malo podataka i s brzom izmjenom kadrova. Riječ je o amaterskome uratku čiji je cilj zabaviti korisnike i potaknuti ih na interakciju. Dulja medijska forma predstavljena je u obliku televizijske putopisne epizode s platforme YouTube koja je nastala prema pisanome predlošku. Odlikuje ju dulje trajanje, profesionalna produkcija, složenija jezična struktura i mnoštvo informacija.

#### **4. Istraživanje**

##### **4.1. Opis uzorka i instrumenta istraživanja**

U ovome su istraživanju sudjelovali učenici trećega (34 %), petoga (26 %) i sedmoga razreda (40 %) dviju osnovnih škola iz središnjega dijela Republike Hrvatske – Osnovne škole Jure Kaštelana iz Zagreba i Osnovne škole Dragutina Domjanića iz Svetoga Ivana Zeline. U istraživanje su bili uključeni učenici ovih

triju razreda da bi se utvrdilo postoji li razlika u vremenu korištenja ekrana tijekom dana ili tjedna s obzirom na učeničku dob, ali i da bi se utvrdilo opada li ili raste sposobnost aktivnoga slušanja s obzirom na dob jer se učenici trećega razreda još uvijek nalaze u fazi konkretnih misaonih operacija (Aladrović Slovaček 2019; Pavličević-Franić 2011), učenici petih razreda nalaze se na rubu konkretne i apstraktne faze dok se učenici sedmoga razreda nalaze u fazi apstraktnih misaonih operacija. Naime, istraživanje Jelaske i sur. (2005) pokazalo je kako se jezično znanje automatizira upravo oko 11./12. godine kada se kod učenika razvije apstraktno mišljenje. U istraživanju je sudjelovalo 53 % dječaka i 47 % djevojčica. Od toga 16 % učenika dnevno pred ekranima provodi do jednoga sata, 43 % jedan do dva sata, 27 % dva do tri sata, a 13 % više od tri sata. U prosjeku učenici pred ekranima provedu 2,3 sata tijekom dana, učenici trećih razreda u prosjeku 1,9 sati dnevno, učenici petih razreda 2,81 sat dnevno, a učenici sedmih razreda 2,48 sati dnevno (tablica 1). Kako je i očekivano, s dobi raste količina vremena provedena pred ekranima, što često utječe na koncentraciju i fokus u životu, u nastavi, u praćenju sadržaja, u čitanju i brojnim drugim aktivnostima u kojima učenici te dobi sudjeluju.

**Tablica 1. Prikaz broja sati koje učenici dnevno provedu pred ekranima**

| BROJ SATI PRED EKRAMIMA | % UČENIKA |   |
|-------------------------|-----------|---|
| 0 – 1                   | 16 %      | PROSJEK – 2,3 sata<br>3. razredi – 1,9 sati<br>5. razredi – 2,81 sati<br>7. razredi – 2,48 sati |
| 1 – 2                   | 44 %      |   |
| 2 – 3                   | 27 %      |   |
| 3 i više                | 13 %      |   |

Za potrebe ovoga istraživanja kreiran je *Test aktivnoga slušanja* prema dvjema slušnim aktivnostima. Prva slušna aktivnost uključivala je slušanje kraće forme, videozapisa objavljenog na TikToku u trajanju od jedne minute, a duža forma uključivala je slušanje videozapisa u trajanju od šest minuta na YouTubeu, kanalu Hrvatske radiotelevizije. Oba videozapisa obrađivala su istu temu: Nacionalni park Brijune. Test za provjeru aktivnoga slušanja kraćega videozapisa sadržavao je osam pitanja, a test za provjeru aktivnoga slušanja dužeg videozapisa sadržavao je deset pitanja. Pitanja su bila raznolika: dopunjavanje, zaokruživanje, biranje točnoga odgovora, te dva pitanja otvorenoga tipa. Uz test dodan je upitnik za učenike od

osam pitanja koji je također sadržavao različite tipove pitanja, a njima se željelo provjeriti kako se videozapis učenicima svidio, slušaju li i/ili gledaju ovakve zapise, koliko vremena provode pred ekranima, što im se u videozapisu posebno svidjelo, je li ih videozapis motivirao da posjete Brijune te kakve sadržaje na internetu prate u slobodno vrijeme.

#### **4.2. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja**

Temeljni je cilj ovoga istraživanja bio ispitati utječe li na proces aktivnoga slušanja i zapamćivanja informacija način medijskoga prezentiranja sadržaja. U skladu s temeljnim ciljem istraživanja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

P1 – Ispitati povezanost zapamćivanja informacija i načina prezentiranja informacija, odnosno odabir medija (kraća i dulja forma).

P2 – Ispitati razlikuju li se učenici u svojim stavovima prema prezentiranome sadržaju s obzirom na način na koji je taj sadržaj prezentiran (kraća i dulja medijska forma).

P3 – Ispitati razlikuju li se učenici u svojim rezultatima zapamćivanja informacija iz prezentiranoga sadržaja s obzirom na spol, dob i vrijeme provedeno pred ekranima.

U skladu s istraživački problemima postavljene su sljedeće hipoteze istraživanja:

H1 – Očekuje se da učenici kojima je sadržaj prezentiran u kraćoj medijskoj formi zapamte više informacija od učenika kojima se sadržaj prezentira u dužoj medijskoj formi.

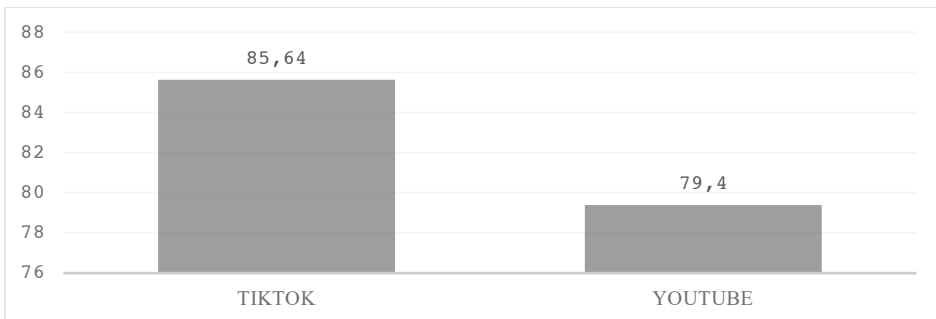
H2 – Očekuje se da učenici imaju pozitivniji stav prema kraćoj medijskoj formi jer je vremenski znatno kraća, a sadržaj je zgusnutiji, što je alfa generacijama koje odrastaju uz ekrane prihvatljivije.

H3 – Očekuje se da će u zapamćivanju informacija djevojčice biti uspješnije od dječaka. Jednako tako očekuje se da su učenici mlađe školske dobi uspješniji u zapamćivanju informacija jer prema istraživanjima manje vremena provode pred ekranima pa su samim time fokusiraniji i uspješniji. Također, očekuje se da su učenici koji provode više vremena uz ekrane u zapamćivanju informacija nešto lošiji

od onih učenika koji uz ekrane provode manje vremena jer istraživanja pokazuju da više vremena provedeno uz ekrane znatno utječe na fokus i koncentraciju učenika, što je u aktivnome slušanju iznimno važno.

#### 4.3. Rezultati istraživanja

Prvi je cilj istraživanja bio ispitati povezanost zapamćivanja informacija i načina njihova prezentiranja (kraća i dulja forma). Na temelju testa aktivnoga slušanja za svaku formu prikupljeni su rezultati koji pokazuju da su učenici više informacija zapamtili slušajući sadržaj prezentiran u kraćoj medijskoj formi jer su u prosjeku ostvarili 85,64 % riješenosti testa aktivnoga slušanja dok su na drugome testu aktivnoga slušanja koji je uključivao pitanja uz dužu medijsku formu ostvarili u prosjeku rezultat od 79,4 % riješenosti testa. Na temelju dobivenih rezultata Wilcoxonova testa za zavisne uzorke utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika ( $p < 0,05$ ) u rezultatima zapamćivanja informacija na temelju ova dva načina prezentiranja sadržaja (duža i kraća forma) (grafikon 1).

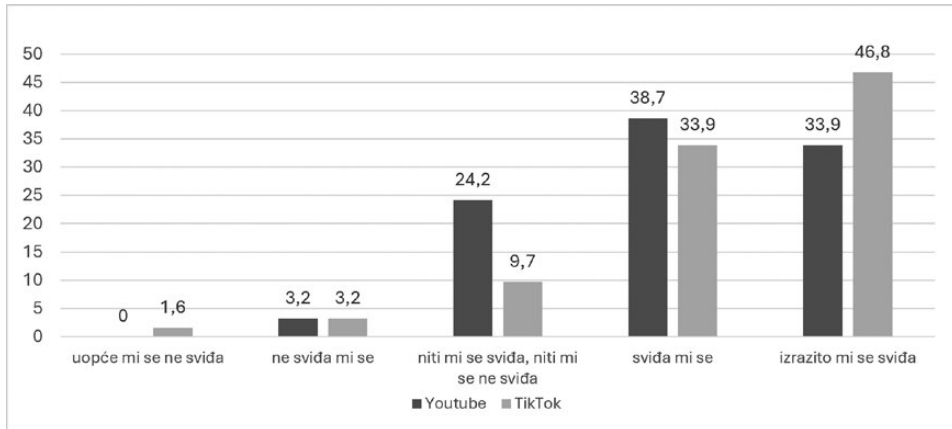


Grafikon 1. Usporedni prikaz prosječne riješenosti na testu aktivnoga slušanja

S obzirom na dobivene rezultate može se potvrditi prva postavljena hipoteza u kojoj se očekivalo da će učenici kojima je sadržaj prezentiran u kraćoj medijskoj formi zapamtiti više informacija od učenika kojima je sadržaj prezentiran u dužoj medijskoj formi.

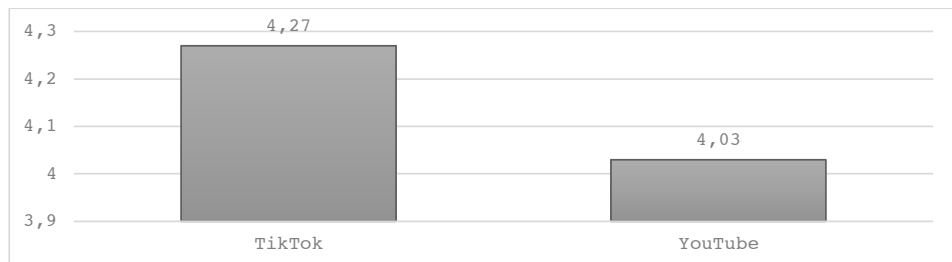
Drugi je istraživački problem bio ispitati razlikuju li se učenici u svojim stavovima prema prezentiranome sadržaju s obzirom na način na koji je taj sadržaj prezentiran (kraća i dulja medijska forma). Ponajprije se željelo ispitati je li im se prezentirani sadržaj više svidio prikazan u dužoj ili u kraćoj formi. Rezultati

pokazuju kako im se sadržaj uglavnom svidio ili jako svidio (grafikon 2), neovisno kako je prezentiran.



Grafikon 2. Prikaz stava prema prikazanom sadržaju na ljestvici od 1 do 5

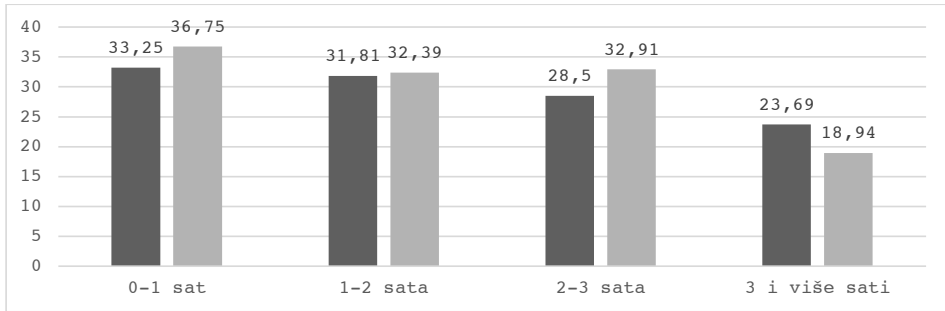
Rezultati pokazuju kako se učenicima više svidio sadržaj prezentiran u kraćem medijskom obliku (TikTok), nego onaj u dužem medijskom obliku (YouTube) (grafikon 3). Međutim, rezultati Wilcoxonova testa za dva zavisna uzorka pokazuju da ta razlika nije statistički značajna ( $p > 0,05$ ).



Grafikon 3. Prikaz prosječnoga rezultata sviđanja prikazanoga medijskog sadržaja

Osim što su učenici odgovarali na pitanja kako im se svidio prezentirani medijski sadržaj, trebali su na ljestvici od 1 (uopće me nije motivirao) do 5 (jako me motivirao) procijeniti i koliko ih je prikazani medijski sadržaj motivirao da posjete Nacionalni park Brijune. Rezultati su pokazali kako ih je nešto više motivirao kraći

medijski sadržaj (TikTok), no ne značajno više jer je razlika u motivaciji gotovo neznatna (grafikon 4). Također, Wilcoxonov test za nezavisne uzorke pokazuje kako nema statistički značajne razlike u motivaciji učenika nakon poslušanoga medijskoga sadržaja s obzirom na odabranu formu ( $p > 0,05$ ).

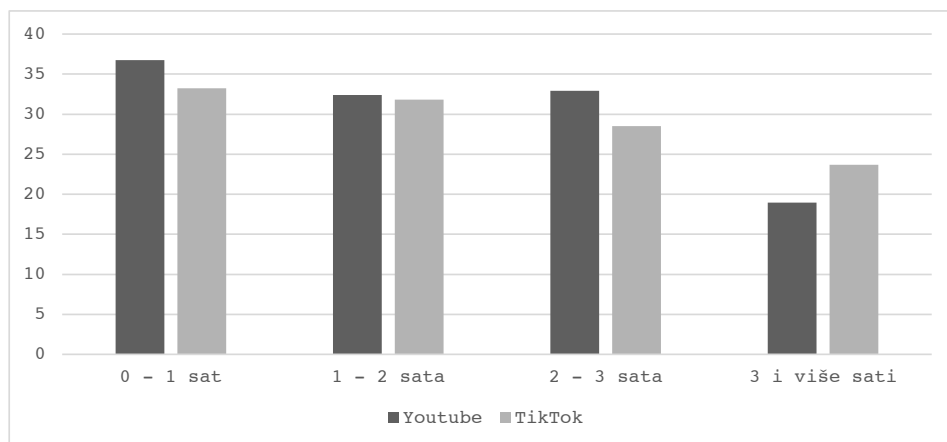


**Grafikon 4. Prikaz rezultata na testu aktivnoga slušanja s obzirom na medijsku formu**

Ispitanici nakon poslušanoga i pogledanoga sadržaja najčešće ističu da im se posebno svidio prikaz životinja i vožnje vlakicem. Odgovori na ovo pitanje otvorenoga tipa raznolikiji su kod ispitanika koji su gledali dulju medijsku formu jer su imali više vremena za procesuiranje pojedinih detalja. Također, nakon prezentiranja kraće medijske forme na TikToku ispitanici najčešće ističu da im nedostaje više informacija o životinjama. Ispitanicima koji su gledali dulji videozapis ističu kako im ponekad nedostaju zvukovi, glazba i boje. Također, ispitanici navode kako najčešće gledaju sadržaje o videoigramama, a vrlo često i sportske, glazbene, kreativne, modne te sadržaje o kuhanju i životinjama. Svi navedeni rezultati upućuju na to kako se može prihvatiti druga postavljena hipoteza u kojoj se očekuje da učenici imaju pozitivniji stav prema kraćoj medijskoj formi s obzirom na to da je vremenski znatno kraća, a sadržaj je zgusnutiji, što je alfa generacijama koje odrastaju uz ekrane prihvatljivije.

Treći je istraživački problem bio ispitati razlikuju li se učenici u svojim rezultatima zapamćivanja informacija iz prezentiranoga sadržaja s obzirom na spol, dob (treći, peti, sedmi razred) i vrijeme provedeno pred ekranima. Rezultati Mann Whitneyjeva U testa pokazuju da razlike s obzirom na spol nema ( $p > 0,05$ ), a Kruskal-Wallisov test pokazuje kako nema razlike niti s obzirom na dob ( $p > 0,05$ ) u količini zapamćenih informacija. Međutim, Kruskal-Wallisov test pokazuje da

postoji statistički značajna razlika s obzirom na vrijeme provedeno pred ekranima ( $p < 0,05$ ). Kako se može vidjeti u grafikonu 5, oni ispitanici koji na ekranima provode najmanje vremena (do jednoga sata) na oba testa zapamćivanja informacija (i nakon duže i nakon kraće medijske prezentacije) pokazuju značajno bolje rezultate u odnosu na ispitanike koji pred ekranima provode više vremena. Odnosno, rezultati pokazuju da rezultati zapamćivanja padaju što učenici provode više vremena pred ekranima, neovisno o prezentiranoj medijskoj formi.



Grafikon 5. Prikaz rezultata na testu aktivnoga slušanja s obzirom na medijsku formu i vrijeme provedeno pred ekranima

Navedeni i prikazani rezultati opovrgavaju prvi dio treće postavljene hipoteze u kojoj se očekivalo da će u zapamćivanju informacija upravo zbog nešto boljšeg fokusa uspješnije biti djevojčice te učenici mlađe dobi s obzirom na to da pred ekranima provode nešto manje vremena. Međutim, potvrđuje se drugi dio postavljene hipoteze u kojemu se očekivalo da će u zapamćivanju informacija biti znatno uspješniji oni učenici koji provode manje vremena uz ekrane jer više vremena provedeno uz ekrane znatno utječe na fokus i koncentraciju učenika, što je u aktivnom slušanju iznimno važno.

## 5. Rasprava i zaključak

U ovome istraživanju željelo se istražiti aktivno slušanje kod učenika osnovnoškolske dobi s fokusom na način prezentacije slušnoga sadržaja, odnosno odabir načina medijskoga posredovanja. Kako bi se približili učeničkim interesima, sa-

držaj je prezentiran u kraćoj i dužoj medijskoj formi, a obje forme učenicima su bliske jer tako prate većinu sadržaja tijekom svoga boravka „na ekranima“. Kako je i očekivano, prva postavljena hipoteza u kojoj se očekivalo da će učenici kojima je sadržaj prezentiran u kraćoj medijskoj formi zapamtiti više informacija od učenika kojima je sadržaj prezentiran u dužoj medijskoj formi je potvrđena. Također se istraživanjem željelo ispitati kakve stavove učenici imaju prema ovim medijskim oblicima. Kako je i očekivano, potvrdilo se da su učenici skloniji kraćoj medijskoj formi, ali jednako tako su u svojim odgovorima isticali kako im u kraćoj medijskoj formi nedostaju određene informacije i podatci da ima sadržaj bude jasniji. Međutim, skloniji su takvom načinu prezentiranja i rezultati zapamćivanja informacija nakon poslušane kraće forme značajno su im bolji. Zgusnutiji sadržaj i brže promjene slika, boja i motiva alfa generacijama koje odrastaju uz ekrane očigledno su prihvatljiviji. Iako se očekivalo da će u zapamćivanju informacija upravo zbog nešto boljšeg fokusa biti uspješnije djevojčice jer one u toj ranoj školskoj dobi pokazuju više interesa za ovakve sadržaje, to nije istraživanjem potvrđeno. Također, razlika u rezultatima s obzirom na dob također nije potvrđena jer se očekivalo da će mlađi učenici biti uspješniji upravo zbog manje izloženosti ekranima i boljoj potencijalnoj fokusiranosti. Međutim, potvrđeno je kako su ipak u rezultatima zapamćivanja informacija bolji oni učenici koji manje vremena provode uz ekrane, čime je dokazano kako vrijeme uz ekrane treba kontrolirati jer može imati posljedice među ostalim i na obrazovni, ali jednako tako i odgojni uspjeh učenika.

Konačno, može li se ovim istraživanjem odgovoriti na njegovo ključno pitanje – jesu li kratke medijske forme poticaj ili prepreka aktivnome slušanju? Riječ je ipak o kompleksnom pitanju koje zahtijeva sagledavanje iz svih istraživačkih perspektiva. Naime, kratke medijske forme otvaraju različite mogućnosti te mijenjaju percepciju promatranja detalja, smanjuju fokus, usredotočuju ga i konačno mijenjaju način percipiranja i obrade informacija koje učenik prima. S obzirom na to da učenici veliku količinu sadržaja primaju na taj način, valja istaknuti kako se vjerojatno iz toga razloga mijenja i njihov mozak, način obrade i pohrane informacija. Također valja istaknuti i kako današnje generacije, nazvali ih mi z ili alfa, primaju značajno veći broj informacija na dnevnoj razini nego što je to bilo prije samo pet, deset ili petnaest godina. Budući da nemamo puno istraživanja koja su se bavila aktivnim slušanjem kod učenika osnovnoškolske dobi, ovo istraživanje potvrđuje potrebu provedbe ovakvih i sličnih istraživanja koja će potencijalno utjecati na odabir načina posredovanja sadržaja učenicima, ali i na uvježbavanje vještina

koje su se do nedavno u hrvatskom obrazovnom sustavu unutar predmeta Hrvatski jezik više podrazumijevale nego aktivno razvijale. A, jasno je koliko su vještine aktivnoga slušanja važne ne samo za savladavanje obrazovnih sadržaja nego i za život općenito. Konačno, može se zaključiti kako rezultati ovoga istraživanja upućuju na to kako veća konzumacija medija ne znači aktivnije slušanje i zapamćivanje informacija, nego obrnuto, lošije zapamćivanje, slabiju koncentraciju i motivaciju. A sve to upućuje na potrebu istraživanja aktivnoga slušanja i pronalaženje načina i metoda kojima će se on više poticati upravo u nastavi predmeta koji je najkompleksniji u osnovnoškolskoj nastavi.

## **Literatura**

- Aladrović Slovaček, Katarina (2019) *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa.
- Buck, Gary (2001) *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Zhilong i sur. (2024) „Shorter is different: Characterizing the dynamics of short-form video platforms.“ *arXiv preprint*. Pristup 12. ožujka 2026. <https://arxiv.org/pdf/2410.16058>
- Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Field, John (2002) „The Changing Face of Listening.“ U *Methodology in Language Teaching*, ur. Richards, Jack C.; Renandya, Willy A., 242–247. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haidar, Ghani Ahman; Tatang, Tatang (2025) „A comparison of YouTube Shorts features with regular YouTube videos in Arabic vocabulary learning.“ *Progres Pendidikan* 6 (1): 47–52.
- Hasan, Mehedi (2025) „Leveraging YouTube for EFL Learning: A Critical Review of Benefits, Challenges, and Pedagogical Potential.“ *EDUCASIA* 10 (3), 307–319.
- Jelaska, Zrinka i sur. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Josipović Smojver, Višnja (2007) „Slušanje s razumijevanjem i hrvatski učenici engleskoga kao stranoga jezika.“ *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi* 8 (14): 127–136.
- Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019) Zagreb: MZO. Pristup 20. rujna 2025. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_10\\_215.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html)

- McNaughton, David i sur. (2008) „Learning to Listen: Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals.“ *Topics in Early Childhood Special Education* 27(4): 223–231.
- Nunan, David (2002) „Listening in Language Learning.“ U *Methodology in Language Teaching*, ur. Richards, Jack C.; Renandya, Willy A., 238–241. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavličević-Franić, Dunja (2005) *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, Dunja (2011) *Jezikopisnice*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, Dunja (2018) „Utjecaj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja na razvoj komunikacijske kompetencije u procesu ovladavanja hrvatskim jezikom.“ *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 20 (2): 287–308.
- Vandergrift, Larry; Goh, Christine (2009) „Teaching and Testing Listening Comprehension.“ U *The Handbook of Language Teaching*, ur. Long, Michael H.; Doughty, Catherine J., 395–411. Chichester, UK; Malden, Massachusetts, USA: Wiley-Blackwell.
- Varga, Rahela; Somolanji Tokić, Ida (2015) „Trebaju li nam sustavan odgoj i obrazovanje za aktivo slušanje?“ *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu* 64 (4): 647–660.
- Violot, Caroline i sur. (2024, 21. – 24. svibnja) „Shorts vs. Regular Videos on YouTube: A Comparative Analysis of User Engagement and Content Creation Trends.“ Izloženo na konferenciji *Web Science Conference (WebSci '24)*, Stuttgart, Njemačka.
- Visinko, Karol (2022) „Slušanje u nastavi Hrvatskoga jezika.“ *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture* 20 (2): 95–113.
- Wahyuni, Irma (2020) „Fostering first language skills through early listening activities: a case study on a pre-school child’s language acquisition.“ *Research and Innovation in Language Learning* 3 (1): 55–70.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike* (2005) Zagreb: Školska knjiga.
- Zhang, Tongxi (2020) „A Brief Study on Short Video Platform and Education.“ *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 497: 543–547.

## Short media forms – An obstacle or a stimulus to active listening

### Abstract

In teaching Croatian as the mother tongue, the fundamental goal is to enable students to communicate clearly, accurately, and appropriately in the Croatian standard language and to express their thoughts, feelings, and attitudes freely. Since language is an abstract system of signs, it is realized in the classroom through language activities such as listening, speaking, reading, and writing. Mastery of these skills contributes to students' overall well-being and enables them to function effectively in personal, social, cultural, and other contexts (*Croatian Language Curriculum* 2019). As listening is both a primary and a receptive linguistic activity through which children receive the greatest amount of information, it is particularly important to encourage active listening in Croatian language classes. Active listening is a prerequisite for mastering the content of all school subjects, an essential part of the teaching process, and a key tool in learning. When studying active listening, it is necessary to take into account that various factors may influence its effectiveness among different groups of participants. Primary school students are increasingly exposed to media content, especially short audiovisual formats on digital communication platforms such as TikTok, YouTube, and Instagram. Such content affects their ability to follow, receive, and process information. This involves a specific kind of language that uses shorter linguistic forms, often marked by intonation, tone of voice, and speech tempo, while also incorporating numerous additional stimuli beyond verbal language. Therefore, the aim of this research was to compare two groups of students from the third, fifth, and seventh grades ( $N = 125$ ). Both groups were presented with the same content; however, one group received it in the form of a TikTok post, while the other group was exposed to the same material in a longer media format. After viewing the content, students completed a short questionnaire designed to test information retention and their perception of the material. Analysis of the collected data showed that students are significantly better at remembering content presented to them in a shorter media form, but also that the number of hours they spend in front of screens per day has a significantly negative impact on the ability to actively listen and process information.

**Keywords:** active listening; language of digital media; language activities; Croatian; early school age.