

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

MATEJA SOPOTNIK

**VKLJUČENOST VZGOJE ZA MEDIJE V SLOVENSKI
IZOBRAŽEVALNI SISTEM**

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2006

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

MATEJA SOPOTNIK

Mentorica: doc. dr. Karmen Erjavec

**VKLJUČENOST VZGOJE ZA MEDIJE V
SLOVENSKI IZOBRAŽEVALNI SISTEM**

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2006



IZJAVA O AVTORSTVU diplomskega dela

Spodaj podpisani/-a MATEJA SOPOTNIK, z vpisno številko 21016737,
rojen/-a 18.11.1981 v kraju CELJE, sem avtor/-ica diplomskega dela z naslovom:
VKLJUČENOST IZGOJE ZA MEDIJE V SLOVENSKI
IZOBRAŽEVALNI SISTEM

S svojim podpisom zagotavljam, da:

- je predloženo diplomsko delo izključno rezultat mojega lastnega raziskovalnega dela;
- sem poskrbel/-a, da so dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric, ki jih uporabljam v predloženem delu, navedena oz. citirana v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem poskrbel/-a, da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric navedena v seznamu virov, ki je sestavni element predloženega dela in je zapisan v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem pridobil/-a vsa dovoljenja za uporabo avtorskih del, ki so v celoti prenesena v predloženo delo in sem to tudi jasno zapisal/-a v predloženem delu;
- se zavedam, da je plagiatstvo – predstavljanje tujih del, bodisi v obliki citata bodisi v obliki skoraj dobesednega parafraziranja bodisi v grafični obliki, s katerim so tuje misli oz. ideje predstavljene kot moje lastne – kaznivo po zakonu (Zakon o avtorstvu in sorodnih pravicah, Uradni list RS št. 21/95), prekršek pa podleže tudi ukrepom Fakultete za družbene vede v skladu z njenimi pravili;
- se zavedam posledic, ki jih dokazano plagiatstvo lahko predstavlja za predloženo delo in za moj status na Fakulteti za družbene vede;
- je elektronska oblika identična s tiskano obliko diplomskega dela ter soglašam z objavo diplomskega dela v zbirki »Dela FDV«.

V Ljubljani, dne 31.5.2006

Podpis avtorja/-ice: M. Sopotnik

KAZALO

1	UVOD	1
2	VZGOJA ZA MEDIJE	3
2.1	Teoretična izhodišča in definicije vzgoje za medije.....	4
2.2	Načela vzgoje za medije	11
2.3	Modeli vzgoje za medije v vzgojno-izobraževalnih institucijah.....	13
2.4	Načini poučevanja vzgoje za medije	15
2.5	Cilji vzgoje za medije	19
2.6	Vzgoja za medije po svetu.....	21
2.7	Vzgoja za medije pri nas	23
3	MEDIJSKA PISMENOST	26
3.1	Veščine medijske pismenosti.....	30
3.2	Medijska pismenost in politična socializacija	32
4	MERJENJE MEDIJSKE PISMENOSTI	34
5	RAZISKAVA MEDIJSKE PISMENOSTI MLADIH	36
5.1	Metodološki pristop	36
5.1.1	Kvantitativna analiza.....	36
5.1.1.1	Anketni vprašalnik.....	36
5.1.1.2	Zbiranje podatkov	39
5.1.1.3	Opis vzorca	40
5.1.2	Kvalitativna analiza	43
5.2	Metodološke omejitve.....	45

5.3	Analiza rezultatov raziskave.....	46
5.3.1	Analiza rezultatov kvantitativnega dela raziskave	46
5.3.1.1	Analiza vključenosti anketirancev v medijsko izobraževanje.....	46
5.3.1.2	Analiza uporabe množičnih medijev med anketiranci	48
5.3.1.3	Analiza medijske pismenosti	51
5.3.1.4	Analiza vplivov na medijsko pismenost	57
5.3.1.5	Ključne ugotovitve analize ankete	59
5.3.2	Analiza rezultatov kvalitativnega dela raziskave.....	60
5.3.2.1	Strokovna usposobljenost učiteljev vzgoje za medije.....	61
5.3.2.2	Problematika izvajanja vzgoje za medije.....	62
5.3.2.3	Vzgoja za medije v očeh učencev in dijakov	63
5.3.2.4	Ključne ugotovitve analize intervjujev in opazovanja ter povezava z rezultati kvantitativnega dela raziskave	64
5.4	Mogoče rešitve izpostavljenih problemov	65
6	SKLEP.....	68
7	LITERATURA.....	71
	PRILOGA A : »VAŠČANI MALIN SO POSTAVILI VAŠKO STRAŽO« (novinarski prispevek)	75
	PRILOGA B: OGLAS ZA MOBILNEGA OPERATERJA.....	76
	PRILOGA C : ANKETNI VPRAŠALNIK »HEJ TI! TI JE TO KAJ POZNANO?«.....	77

KAZALO SLIK IN TABEL

Tabela 5. 1	Opisne statistike za demografske spremenljivke.....	40
Slika 5. 1	Struktura vzorca glede na spol.....	41
Tabela 5. 2	Frekvenčna porazdelitev za spol.....	41
Slika 5. 2	Struktura vzorca glede na starost.....	41
Tabela 5. 3	Frekvenčna porazdelitev za starost.....	41
Slika 5. 3	Struktura vzorca glede na razred/letnik v šoli.....	42
Tabela 5. 4	Frekvenčna porazdelitev glede na kraj bivanja.....	42
Slika 5. 4	Frekvenčna porazdelitev glede na kraj bivanja.....	42
Slika 5. 5	Izobrazba staršev.....	43
Slika 5. 6	Vključenost anketirancev v medijsko izobraževanje.....	46
Slika 5. 7	Uporaba množičnih medijev.....	49
Slika 5. 8	Uporaba množičnih medijev.....	50
Tabela 5. 5	Povprečne ocene za posamezna vprašanja iz prvega sklopa.....	52
Tabela 5. 6	Povprečne ocene za posamezna vprašanja iz drugega sklopa.....	54
Tabela 5. 7	Povezanost med pari spremenljivk.....	57

1 UVOD

Dandanes živimo v kulturi, ki ji dominirajo mediji. Če sami to želimo ali ne, je gledanje televizije in drugih medijev sestavni del življenja mladega človeka. Otroci so torej dnevno izpostavljeni številnim množičnim medijem, ki jim ponujajo najrazličnejše vsebine. Starši, vzgojitelji in učitelji pa bi otrokom morali pomagati vsa ta sporočila selektivno izbirati, analizirati in kritično ocenjevati. Včasih je sicer najbolje enostavno izključiti televizor ali otroku vzeti dnevni časopis, pa vendar moramo v otroku razviti miselne spretnosti, da se bo znal tudi sam spoprijeti z medijskimi vsebinami in jih tudi pravilno razumeti. Na tem mestu pa lahko vzgoja za medije odigra zelo pozitivno vlogo, saj lahko mlade nauči analizirati mnoga medijska sporočila, ki jih dnevno bombardirajo. Medijska vzgoja lahko da mladim moč, da prepoznajo razliko med razvedrilom in informacijami, ki jih potrebujejo pri sprejemanju za življenje koristnih odločitev. V informacijski dobi, v kateri živimo, morajo mladi pridobiti tudi medijsko pismenost.

Za dosego vseh teh ciljev pa mora biti vzgoja za medije, kot piše Erjavčeva (2000c: 14), »celovit in vseživljenjski projekt, ki ni omejen le na obvezno izobraževanje«. Vzgoja za medije oziroma medijsko opismenjevanje se mora poučevati od vrtca do različnih oblik izobraževanja odraslih. Erjavčeva (2000c: 14) pravi, da »moramo danes govoriti že o nekakšnem gibanju za medijsko pismenost«. Koširjeva (2000b: 7) trdi, da imamo literature o smiselnosti in potrebnosti vzgoje za medije, ki jo terja sodobni informacijski čas množičnih občil, na Slovenskem dovolj. Nimamo pa vzgojiteljev in učiteljev, ki bi bili usposobljeni za poučevanje. V nalogi se bom dotaknila tudi te problematike.

V nalogi bom raziskovala medijsko pismenost na podlagi novinarskega prispevka in oglasa ter medijske navade učencev in dijakov kot tudi vključenost učencev in dijakov v medijsko izobraževanje. Osnovna predpostavka naloge je: medijska pismenost otrok je odvisna od njihove vključenosti v proces medijskega opismenjevanja. Glede na vključenost vzgoje za medije v šolski predmetnik lahko Slovenijo uvrstimo med najrazvitejše države, ker ima vzgojo za medije v šolski predmetnik vključeno v različnih oblikah in različnih ravneh. »Če namreč hočemo medijsko pismene Slovence, si moramo želeli vzgojo za medije na vseh stopnjah izobraževanja.« (Košir, 2000b: 7)

Raziskovanje medijske pismenosti je povezano z vključenostjo medijskega izobraževanja v vzgojno-izobraževalni sistem. Ko preučujemo vpliv medijskega izobraževanja na medijsko pismenost učencev, lahko ugotovimo (ne)uspešnost učiteljev pri medijskem opismenjevanju otrok, saj izobraževanje učiteljskega kadra po mnenju Koširjeve (2003: 218) ostaja zastarelo in premalo zainteresirano za svet in način življenja tistih, ki bi jim moralo biti posvečeno. Moja predpostavka je tudi, da je izvajanje vzgoje za medije odvisna od angažiranosti posameznega učitelja.

Pri proučevanju pričujoče tematike si bom pomagala z razpoložljivimi sekundarnimi viri. Poleg tega bom opravila analizo rezultatov, ki jih bom pridobila na podlagi kvantitativnih in kvalitativnih metod raziskovanja. S pomočjo anketnega vprašalnika, ki je sestavljen iz dveh sklopov vprašanj bom na podlagi novinarskega prispevka in oglasa merila medijsko pismenost učencev in dijakov. S pomočjo poglobljenih intervjujev pa bom raziskala problematiko izvajanja vzgoje za medije. Preverila bom, kako so za svoje delo strokovno usposobljeni učitelji vzgoje za medije, kakšen odnos imajo do tega premeta in kakšnega do učencev, ki predmet obiskujejo. Opazovanja z udeležbo pa bo metoda, s katero bom raziskala odnos učencev do vzgoje za medije in delo pri predmetu. S kvalitativnim delom raziskave bom skušala podpreti rezultate kvantitativnega raziskovanja in s tem dokazala uporabnost kombiniranja metod. Analiza bo pokazala kritične točke, na osnovi katerih bom lahko podala svoje predloge za njihovo rešitev.

Diplomsko delo je sestavljeno iz sedmih poglavij. V prvem poglavju bom opredelila koncept vzgoje za medije, temu sledi poglavje, v katerem se bom ukvarjala z razlago koncepta medijske pismenosti. Naslednje poglavje bom namenila raziskovanju medijske pismenosti. Sledi empirični del diplomskega dela, nato bom predstavila rezultate izdelane ankete in analizo vključenosti anketirancev v medijsko izobraževanje, analizo medijskih navad in analizo medijske pismenosti. V nadaljevanju bom raziskala še povezanost medijske pismenosti z različnimi dejavniki. Končno bom predstavila še mnenja in komentarje učiteljev vzgoje za medije in drugih predmetov. Na koncu bom podala smernice, po katerih bi lahko popravili stanje na kritičnih točkah.

2 VZGOJA ZA MEDIJE

Otroke vzgajajo doma in v šoli, znotraj in izven sistema izobraževanja. Ločimo torej med formalno in neformalno vzgojo. Tako kot so mediji in nove tehnologije že dolga leta stalnica v naših domovih, se vedno bolj vključujejo tudi v naš vzgojno-izobraževalni sistem. Do nedavnega se je o pomenu in učinkih medijskega vpliva opozarjalo samo starše, kot da so edini, ki lahko otroke naučijo kritične analize medijskih vsebin. Vendar pa se otroci po marsikateri lastnosti razlikujejo od staršev. Dorrova (Erjavec, 2004: 15) meni, da otroke in mladostnike od odraslih razlikujejo nepopolno razumevanje sveta, želja po učenju in drugačni pristopi k spremljanju medijskih vsebin. Otroci in mladostniki šele pridobivajo svoje znanje o svetu, zato se z medijem srečujejo z manj znanja o fizičnem in socialnem svetu kot odrasli gledalci. Dorrova (Erjavec, 2004: 15) meni, da temu spoznanju posledično sledi več dejstev, ki se nanašajo na interakcijo mladih z mediji: v primeru, da mladi gledalci nimajo zadostnega predhodnega znanja za razumevanje nekaterih medijskih vsebin, je mogoče, da jih ne bodo razumeli ali pa jih bodo razumeli napačno; otroci, in mladostniki lahko določeno medijsko posredovano informacijo sprejmejo kot točno, medtem ko drugi, bolj obveščeni člani občinstva vedo, da ni tako; otroci in mladostniki lahko medijske vsebine vrednotijo brez poznavanja sredstev in motivov za produkcijo in predvajanje teh vsebin.

Možnost, da mladi zaradi skromnejših socialnih izkušenj napačno razumejo in vrednotijo medijske vsebine, je toliko večja zaradi dovzetnosti mladih za spoznavanje novih stvari. Za mlajše otroke velja, da so »notorično radovedni« (Dorr, v: Erjavec, 2004: 15), za starejše mladostnike pa je znano, da radovednost nekoliko usahne. Še posebej so otroci (in tudi mladostniki) kot medijsko občinstvo zato dovzetnejši za vpliv medijev, ki jim ponuja fizični, socialni in duhovni svet, saj si ga tako močno želijo spoznati.

Dorrova (Erjavec, 2004: 15) pravi še, da razlikuje otroke in mladostnike od odraslih drugačen pristop k spremljanju medijskih vsebin. Poleg tega, da sta pozornost in sposobnost pomnjenja otrok manjša kot pri odraslih, so pri otrocih omejene tudi sposobnosti za ločevanje ključnih informacij od ne tako pomembnih. Z odraščanjem otrok so te razlike med njimi in odraslimi seveda vedno manjše.

Za vse navedene značilnosti, ki ločujejo mlajše medijsko občinstvo od starejšega, velja, da jih lahko pripišemo le »povprečnemu« mladostniku, ki uporablja medije. Tudi odrasli so lahko neinformirani ali dezinformirani o določenem pojavu in zato napačno razumejo in

vrednotijo določene medijske vsebine. Prav tako kot mladi so tudi oni lahko dovzetni za spoznavanje novega in različno spremljajo medijske vsebine. In prav gotovo nekateri odrasli posamezniki manj časa posvetijo gledanju televizije kot npr. štirinajstletno dekle, toda vse zgoraj omenjene lastnosti so v povprečju manj značilne za odraslo občinstvo in bolj za mlado. Zaradi teh lastnosti so mladi še posebej zanimivi za preučevanje in za uporabo izsledkov študij, kajti na podlagi le-teh laže vzgajamo in poučujemo mlade, da bodo sposobni razviti produktiven in kritičen odnos do medijev in medijskih vsebin ter do celotne družbe (Erjavec, 2004: 16).

Otroke, ki svet in medijska sporočila, ki jih obdajajo, dojemajo po svoje, je treba že v zgodnjih letih vzgajati v pravilni smeri. Mediji vsekakor vplivajo tudi na vzgojo in zato je uvajanje medijske vzgoje v vzgojno-izobraževalni sistem treba pospešiti, da se bodo vzgoji za medije, ki jo doma starši udeležujejo ali ne, pridružile tudi vse naše šole – od vrtca do fakultete. V šolah sicer medije že dolgo uporabljajo kot pripomočke pri pouku, vendar je potrebno tudi in predvsem poučevanje o njihovih lastnostih in vplivih.

2.1 Teoretična izhodišča in definicije vzgoje za medije

Odkar se je vzgoja za medije pojavlja v različnih razpravah, se razpravlja tudi o tem, kako jo definirati. Ko govorimo o vzgoji za medije, namreč ne moremo govoriti o vzgoji za medije per se, temveč o konceptu, ki nosi najrazličnejša imena. Po mnenju Brigitte Tufte (1999: 206–207) njeno poimenovanje variira glede na različne pedagoške tradicije in teorije v različnih deželah: izobraževanje za medijsko pismenost (media literacy education), izobraževanje za medijsko ozaveščenost (media awareness education), vizualna pismenost (visual literacy), medijska kompetenca (media competence), medijska pismenost (media literacy). Kljub vsem tem različicam pa se je, iz praktičnih razlogov, izoblikovalo mednarodno soglasje o uporabi pojma »media education«, ki ga v nalogi prevajam kot »vzgoja za medije«.

Erjavčeva (1999) koncepte vzgoje za medije (ali vsaj večino njih) uvrsti v eno od dveh velikih področij – eno se dotika potrošništva, drugo državljanstva. Prvo področje opredeljujejo teorije, ki se osredotočajo na posameznika, običajni skupni imenovalec teh modelov pa je zaščita posameznika.

Drugo področje je osredotočeno na družbeno dimenzijo. Skupni imenovalec modelov iz te skupine je želja po spremembi družbenih in ekonomskih sil v skupnosti.

Najprej bom predstavila dva modela, ki ju lahko uvrstimo v prvo področje, v **sektor potrošništva**.

1. Moralistični pristop

Začetki behaviorističnega raziskovanja učinkov množičnih medijev so sloneli na poenostavljeni predstavi vbrizganja sporočila s podkožno iglo v žile nemočnih in pasivnih prejemnikov, ki se odzovejo takoj in enako. Raziskovalci so se osredotočili na izoliran, nediferenciran dražljaj, npr. na konkretno nasilno dejanje. Občinstvo so obravnavali kot ljudi s slabim okusom in nizko inteligenco. Razvoj tega pristopa je spodbudila moralna panika, ki je spremljala uvajanje prvih množičnih medijev. Pogosto citiran primer za to je bila radijska drama Orsona Walesa Marsovci pristajajo. Drama je bila izvajana v poročevalskem stilu, in ker so mnogi ljudje preslišali uvodnik na začetku programa, je zavladata panika.

Moralistični pristop je moralistično in kritično naravnano do množičnih medijev ter trdi, da množični mediji škodijo občinstvu. Otroke obravnava kot pasivne žrtve procesov čustvenega manipuliranja, nad katerim nimajo sami prav nobene moči. Otroci so razumljeni kot najranljivejše občinstvo in vloga učiteljev je braniti tiste, ki se sami ne zmorejo.

Vsebina večine konceptov moralističnega pristopa je (na)učiti otroke razumeti, kako mediji izkrivljajo realnost. Cilj je torej vzpodbujati učence, da bodo medijska sporočila dojemali kot škodljiva, in jih naučiti, kako razumeti medijske učinke, kako zmanjšati (njihove) negativne učinke in kako postati aktivnejše občinstvo.

Tipičen predstavnik tega pristopa je Foster (Erjavec, 1999a: 155), ki pravi, da mediji služijo propagandi in množičnemu prepričevanju. Moč množičnih medijev je v dejstvu, da mediji zaobidejo intelekt, hipnotizirajo gledalce in jih ne glede na okoliščine prisilijo, da se nasilno odzovejo.

To je razlog, da je cilj vzgoje za medije v tem primeru usposobiti učence za uporabo racionalnega nadzora tega procesa in jim torej tako pomagati zaščititi se pred mogočno, v največji meri emocionalno reakcijo.

Čeprav je v ZDA v 40. in 50. letih prejšnjega stoletja empirična medijska analiza zavrnila model podkožne igle in prišla do zaključka, da so mediji ali popolnoma nedolžni ali pa da

okrepljujejo vrednote in norme večinske družbe, so ta pristop vedno znova obujali k življenju konzervativni krogi, ki kategorično verjamejo v idejo o vsemogočnih in vplivnih medijih.

2. Pristop kritičnega gledalca

Ta pristop, ki je hkrati najbolj razširjen in vpliven, temelji na pristopih o medijskem vplivu pri »doseganju ciljev« (Anderson, v: Erjavec, 1999a: 155).

Pristop o vplivu temelji na ameriških eksperimentalnih raziskavah učinkov množičnih medijev. Predvideva, podobno kot moralistični pristop, da medijska sporočila neposredno vplivajo na občinstvo, vendar njihov vpliv zmanjšuje izobrazba občinstva. Modeli vzgoje za medije, ki temeljijo na tem pristopu, so osredotočeni na različne specifične teme, npr. nasilje v medijih, oglaševanje, stereotipi ..., in želijo oslabiti negativne in protidružbene medijske učinke.

»Pristop doseganja ciljev« (Erjavec, 1999a: 156) ima svoj izvor v pristopu zadovoljevanja potreb. Ta predvideva, da posamezniki premišljeno uporabljajo medije, da dosežejo določen cilj ali zadovoljitev. Občinstvo aktivno izbira in interpretira medijska besedila, da zadovolji svoje potrebe in želje, npr. da se informira, razvedri in pobegne od svojih problemov (Blumer in Katz, v: Erjavec, 1999a: 155). Ta pristop gleda na uporabnike množičnih medijev kot na individualne uporabnike informacij, določene zgolj z lastnimi motivi in nameni.

Vloga vzgoje za medije v tem primeru je opremiti posameznike z veščinami, ki so potrebne za kreativno sprejemanje medijskih sporočil, in prek tega osvajanje specifičnih sposobnosti, kot je na primer poznavanje slovnice ali sintakse medijskih oblik.

Vzgoja za medije, ki temelji na pristopu doseganja ciljev, ima po Andersonu (1980 v: Erjavec, 1999a: 156) tri ravni: učencem pomaga analizirati lastne medijske navade, omogoča jim vrednotenje lastnega sprejemanja medijskih sporočil, da zadovoljujejo lastne potrebe, in omogoča vajo v procesu odločanja o medijskih uporabnikih.

Ta koncept vzgoje za medije pravi, da je vpliv televizije na otroka odvisen od otrokove razlage vidnega in od tega, kaj otrok naredi z dobljeno informacijo oziroma kako jo uporabi. Starši in drugi odrasli so v tem primeru lahko odločilni dejavnik pri oblikovanju pozitivne učne izkušnje (Halloran in Jones, v: Erjavec, 1999a: 156).

Poglavitni cilj pristopa kritičnega gledalca je zvišati sposobnosti kritičnega sprejemanja medijskih sporočil. Anderson (Erjavec, 1999a: 156) k tem sposobnostim prišteva

sposobnosti, ki so povezane z asimilacijo in uporabo medijskih sporočil za neko akcijo z določenim namenom.

Ta pristop predvideva še, da je otroke treba oblikovati v kritičnejše ocenjevalce/evalvatorje medijskih sporočil, ki jih sprejemajo. V tem duhu Australian Senate Standing Committee and the Arts pravi, da naj bi bil osnovni cilj vzgoje za medije naslednji: »Izobraževati otroke, da postanejo gledalci, ki so sposobni razlikovanja, so spoštljivi in kritični ter so sposobni oceniti televizijski program na osnovi obogatitve in užitka in končno, da so sposobni kritično oceniti in presoditi videno v odnosu do svojih lastnih stališč.« (Halloran in Jones, v: Erjavec, 1999a: 156)

Poglavitna pomanjkljivost tega pristopa je predvidevanje popolnoma racionalnega vedenja medijskega občinstva, ki se hkrati zaveda svojih motivov in temu primerno oblikuje medijsko vedenje.

To sta bila dva pristopa iz potrošniškega sektorja, v drugi veliki sektor, ki bi ga lahko imenovali **državljanski sektor** pa sodijo naslednji trije pristopi:

1. Pristop podob in ozaveščanja

Pristop podob in ozaveščanja ima dolgo tradicijo v Franciji, kjer so ga imenovali tudi kot »screen education«. Pristop temelji na semiologiji, predvsem na delih Barthesa, Metzja in Eca. Predvideva, da mediji proizvajajo kulturne artefakte in mite, ki so predstavljeni kot »naravni« in »resnični«. Občinstvo sprejema medijske simbole, podobe, kode in mite kot »pristine« oziroma »naravne«.

Najpomembnejši cilj tega pristopa je demistifikacija medijev s pomočjo procesov raziskovanja ideologij, ki so skrite v medijski vsebini, in tako pokazati, da mediji niso zgolj odsev družbe oziroma »okno v svet«. Ti projekti so torej namenjeni raziskovanju skritih ideologij v medijski vsebini, njihov cilj pa je demitologizacija medijskih sporočil.

Halloran in Jones kot primer takega pristopa navajata Donaldove argumente:

»Tako izobraževanje kot mediji so ideološki v smislu, da svojim uporabnikom predstavljajo strukturirane podobe njih samih v odnosu do drugih ljudi in družbenih institucij. Zagotavljajo selekcionirano in fragmentirano znanje v dobro utemeljenih kodih, ki so ključnega pomena za oblikovanje posameznikove osebnosti, domišljije in prepričanj. Povzročijo, da so določeni socialni odnosi videti naravni in običajni. S tem torej zavirajo

tendenco po spremembah teh odnosov (odnosov med razredi, med spoloma ...) na kakršen koli radikalen način.« (Donald, v: Erjavec, 1999a: 158)

Pri tem pristopu pa je glavni problem koncept ideologije. Nevarno je namreč, da se prevladujoča ideologija enostavno nadomesti z nasprotujočo, ne da bi učenci jasno doumeli problem (Halloran in Jones, v: Erjavec, 1999a: 158).

2. Sociološko-ekonomsko-politično-kulturni pristop

Ta pristop temelji na mnogih teorijah, glavni teoriji pa sta kritična teorija in kulturne študije. Kritična teorija predvideva, da je občinstvo atomizirana masa, ki je odvisna od definicije realnosti, le-to pa definirajo mediji. Mediji so mogočen mehanizem, ki obvladuje spremembe in izražanje dominantne ideologije ter interese vladajočega razreda. Adorno in Horkheimer sta množične medije razumela kot kulturno industrijo, ki vzdržuje odnose moči in zmanjšuje odpor kulturne estetike s popularizacijo določenega tipa kulture. Vrednote, ki jih poudarjajo mediji, so v nasprotju z vrednotami tradicije razsvetljenstva. Masa je nema zaradi banalnosti medijev. Sposobnost občinstva, da bi delovalo kot državljani v demokratični družbi, je nadomeščena z nenehnim potrošništvom kulture, produkta ali obojega.

Raziskovalci vzgoje za medije, ki imajo za podlago kritično teorijo, trdijo, da otroci sprejemajo tisto, kar je »lahko prebavljivo« (Erjavec, 1999a: 158). Svojo medijsko pasivnost pa otroci podedujejo od staršev.

Temeljni cilj tega koncepta je motivirati otroke, da bi kot državljani in člani civilnih organizacij vplivali na medije (Piette, v: Erjavec, 1999a: 158). Kellner (Erjavec, 1999a: 158) predlaga uvedbo projekta razvijanja kritične medijske pedagogike in poučevanje o tem, kako kritično dekodirati medijska sporočila in slediti njihovem širokemu spektru učinkov.

Kulturne študije predvidevajo, da skupine vzdržujejo stereotipe do drugih skupin, s katerimi so v dejanskem ali mogočem boju za prevlado. Po tem konceptu naj učenci preučujejo medije kot sistem reprezentacije, ki prispeva k oblikovanju stereotipov, da bi razumeli, da stereotipiziranje povzroča probleme pri samoopredelitvi (Piette, v: Erjavec, 1999a: 159).

3. Pristop skupnostnih medijev

Brown (Erjavec, 1999a: 159) pravi, da je temeljni cilj teh projektov oblikovanje alternativne medijske forme, ki bi ugovarjala prevladujočemu vplivu uveljavljenih medijev. Nadaljevanje teh projektov so projekti osvoboditve komuniciranja. Njihova skrb ni usmerjena samo k potrošništvu in materializmu, ampak tudi h kapitalistični prevladi državnih medijev in k nižjim ekonomskim razredom.

Ta pristop vključuje cilje osebnega izražanja in participacije v različnih oblikah medijev. Projekti, ki izhajajo iz tega pristopa, temeljijo na kritični teoriji in so odločeni pomagati predvsem ekonomsko manj privilegiranim državljanom v državah v razvoju, boriti se za širšo zastopano socialno pravičnost z neposredno participacijo v množični komunikaciji z neposredno interakcijo z medijskimi institucijami ali pa z vzpostavitvijo alternativnih medijev (Brown, v: Erjavec, 1999a: 160).

Integracijski pristop

Ker prva skupina pristopov, ki se dotikajo potrošništva in tako področij uporabnikov, zapostavlja socialno, ekonomsko, politično in kulturno okolje, v katerem je medijsko sporočilo oblikovano in uporabljeno, in ker druga skupina pristopov, ki se dotikajo državljanskega področja, zapostavlja aktivno sprejemanje medijskih tekstov, Erjavčeva (1999: 164–165) predlaga integracijski pristop in poziva, da je treba razmisliti o pozitivnih prispevkih različnih teorij in razumeti množične medije kot vplivne na eni strani, občinstvo oziroma učence pa kot aktivne oblikovalce pomenov medijskih tekstov na drugi strani. Učenje o medijih je treba razumeti kot odnos med družbo, medijskimi ustvarjalci, tekstom in člani občinstva.

Bazalgette (v: Emerson, 1993: 34) vzgojo za medije definira: »Vzgoja za medije si s pomočjo kritičnega in praktičnega delovanja prizadeva za razširjanje otrokovega znanja o medijih. Njen cilj je ustvariti bolj kompetentne potrošnike množičnih medijev, ki razumejo vsebino množičnih sporočil, in procese, ki so vključeni v produkcijo in recepcijo le-teh.«

Emerson (1993: 34) pa nadaljuje, da taka navedba lahko vodi v preveč tehnično in ozko profesionalno vzgojo za medije, zato pravi, da naj vzgoja za medije vključuje tudi

presojanje o možnostih različnih interpretacij enega teksta in tudi koncepte stereotipiziranja ter vprašanja o različnih stališčih, predstavljenih v medijih.

Začetnik kategorizacije vzgoje za medije je Len Masterman, ki je v svojih delih *Teaching Television* (1980) in *Teaching the Media* (1985) ponudil razdelitev vzgoje za medije na štiri področja: Determinants, retorika, ideologija in občinstvo. Na podlagi Mastermanove delitve je Tana Wollen (v: Emerson: 1993: 36) predlagala drugačne organizacijske temelje. Koncepti vzgoje za medije po Wollenovi so: **konstrukcija** (temelji na ideji, da so mediji nekdo producira oziroma konstruira. Popolno razumevanje medijskega sporočila zahteva znanje o tem, kako in zakaj je bilo ustvarjeno), **kroženje** (nanaša se na načine medijske distribucije, ki omogoča naslavljanje sporočila na veliko občinstvo. Otrok se nauči o institucijskih, tehnoloških, ekonomskih in socialnih procesih, prek katerih so dosežene množice), **naracija** (vključuje izdajo, časovno manipulacijo, zvok, podobe in selekcijo), **kategorizacija** (medijski produkti kot deli sistemov in kategorij – diskusije o tipizaciji in žanrih) in **reprezentacija** (različni mediji realnost reprezentirajo različno. Kako? Zakaj? Kdo reprezentira koga?).

Pet konceptov po Wollenovi pomeni izpopolnitev Mastermanovih. Ker koncepti niso medsebojno izključujoči, ponujajo uporabno ločenost področij učenja oziroma raziskovanja.

Center for Media Literacy (2003) v okviru projekta »MediaLit Kit« uporablja naslednjo definicijo vzgoje za medije: »Vzgoja za medije je pristop izobraževanja za 21. stoletje. Vzgoja za medije ustvarja ogrodje za dostop, analizo, vrednotenje in ustvarjanje sporočil različnih oblik – od tiskanih sporočil, videa do interneta. Vzgoja za medije gradi tako na razumevanju vloge medijev v družbi kot na bistvenih veščinah iskanja informacij in samoizražanja, ki so v demokratični družbi državljanu potrebni.«

2.2 Načela vzgoje za medije

V tem poglavju bom predstavila temeljna načela vzgoje za medije, kakršna se dandanes izvaja v Evropi. Ta načela je **Len Masterman** (Kubey, 1997: 40–44), ki je idejni vodja vzgoje za medije v Veliki Britaniji, predstavil v prispevku »*A Rationale for Media Education*« in so naslednja:

1. Ključni koncept vzgoje za medije je reprezentacija.

Mediji ne odsevajo realnosti, ampak jo reprezentirajo in brez upoštevanja tega načela vzgoja za medije ni mogoča, saj moramo vedeti, da so mediji sistem simbolov in znakov in jih je kot take treba preučevati.

2. Osrednji namen vzgoje za medije je denaturalizacija medijev.

Vzgoja za medije izpodbija »naravnost« medijskih podob, obravnava jih kot konstrukte, s tem ko se ukvarja z vprašanjem produkcije, raziskuje tehnike, s katerimi mediji ustvarjajo učinek resničnosti, izpostavlja vprašanje ideološkega vpliva medijev na oblikovanje zdravega razuma in razmišlja o načinih, kako občinstvo bere ter se odziva na medijske vsebine.

3. Vzgoja za medije je primarno raziskovalna in ne skuša vsiljevati določenih kulturnih vrednot.

Namen vzgoje za medije je okrepiti posameznikovo razumevanje, kako mediji odsevajo realnost, in vzgojiti dobro informirane državljane, ki so sposobni na podlagi dostopnih informacij ustvariti lastne podobe. Vzgoja za medije se ukvarja tudi z vrednostnimi sodbami – posameznika vzpodbuja, da o določenem medijskem tekstu zbere več vrednostnih sodb in razišče njihove vire ter vplive.

4. Vzgoja za medije je organizirana okoli temeljnih konceptov, ki predstavljajo analitično orodje, ne pa vsebino vzgoje za medije.

Cilj soglasja o temeljnih konceptih vzgoje za medije, ki se nanašajo na vse medije, je sistematično in natančno raziskovanje le-teh. Ti koncepti vključujejo pomene, kot so denotacija, konotacija, žanr, izbira, neverbalna komunikacija, medijski jezi, naturalizacija in realizem, občinstvo, institucije, konstrukcija, mediacija, reprezentacija,

koda/dekodiranje/kodiranje, segmentacija, narativna struktura, viri, ideologija, zasidranje, retorija, diskurz in subjektivnost.

5. Vzgoja za medije je proces, ki traja vse življenje.

Otroci se zanimajo za medije in so jim vdani, že veliko preden prestopijo vrata šole, to pa se nadaljuje vse življenje. Vzgoja za medije mora biti zabavna in izpopolnjena, kot so zabavni in izpopolnjeni mediji, le tako je otrokom zanimiva in jo bodo radi obiskovali v šoli. To pa pomeni, da se bodo tudi v nadaljnjem življenju radi srečevali z izobraževanjem za medije.

6. Vzgoja za medije skuša zgraditi ne le kritično razumevanje, temveč predvsem kritično avtonomnost.

To načelo se navezuje na prejšnje, saj pričakuje, da bodo otroci sposobni kritičnosti tudi takrat, ko učitelja ne bo ob njih. Učenci presežejo razumevanje tega ali onega izbranega teksta in osvojijo splošna načela, ki jim bodo v pomoč pri analizi podobnih tekstov.

7. Učinkovitost vzgoje za medije lahko merimo z dvema kriterijema:

- sposobnost učencev, da svoje znanje (kritične ideje in načela) uporabijo v novih situacijah;
- obseg zanimanja, motivacije in odgovornosti, ki jo pokažejo otroci.

8. Vzgoja za medije je aktualna in oportunistična.

Vzgoja za medije uporablja za šolske namene aktualne medijske vsebine in s tem vzbudi zanimanje, motivacijo in razumevanje, kar bi z uporabo konvencionalnejših metod in učnih pripomočkov težko dosegla.

Koširjeva (2003: 214) pravi, da »ko govorimo o vzgoji za medije, potemtakem ne mislimo na vzgojo z mediji, na medijsko podporo pouka. Tematiziramo svojsko spoznavanje jezika množičnih občil, njegovo razumevanje, umevanje in 'govorjenje'. Z vzgojo za medije mislimo torej na medijsko pismenost.«

V tem smislu Manca Košir loči dve ravni medijske pismenosti:

- ✦ reflektivno, ki spodbuja impresijo in razmislek o medijskih vsebinah ter oblikah; ki upravičuje selekcioniranje in izbiro po lastni presoji; ki uči kritičnost do ponujanih medijskih izdelkov, do kanalov, ki jih posredujejo, in do lastnikov, ki jih plačujejo (narekujejo);
- ✦ produktivno, ki uči učence »brati« in »pisati« medijski jezik tudi tako, da se igrajo produkcijo podob za množična občila: sami ustvarjajo fotografije, plakate, rišejo in pišejo stripe, delajo časopise, imajo svojo radijsko postajo, ustvarjajo video- in filmske izdelke, se gredo televizijo in podobno. (Košir, 2003: 215)

V prizadevanjih za reformo obstoječe šolske prakse si zagovorniki medijskega opismenjevanja izrecno zastavljajo cilj, da bi povezali analitične sposobnosti s produkcijsko dejavnostjo učencev, tako da učitelji besedne umetnosti povezujejo branje in pisanje v medsebojno soodvisni veščini. Toda, kaj natančno so analitične spretnosti? In kakšna vrsta analize medijev je najprimernejša za otroke določene starosti? Večina programov medijskega opismenjevanja poudarja naslednje ključne pojme, povzete po britanskih in kanadskih strokovnjakih:

- ustroj sporočila je zavestno oblikovan;
- poročila nam prikazujejo svet;
- sporočila imajo ekonomski in politični namen ter kontekst;
- pomen medijskih sporočil je odvisen od tega, kako jih posameznik razlaga.

(Hobbs, v: Košir, 1995:23)

2.3 Modeli vzgoje za medije v vzgojno-izobraževalnih institucijah

Medijsko izobraževanje je zelo široko področje s številnimi pojavnimi oblikami. Začne se že v družini, ko starši svoje vedenje in izkušnje prenašajo na otroke, v današnjem času, v obdobju razbohotenja novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij, pa se vse pogosteje dogaja tudi obratno. V bolj ali manj formalnih oblikah medijsko opismenjujejo tudi v vzgojno-izobraževalnih institucijah.

Vzgoja za medije se v šolske sisteme vključuje različno. Masterman (1994: 60–61) v evropskih izobraževalnih sistemih prepozna štiri temeljne kurikularne modele vključenosti vzgoje za medije v šolski predmetnik:

1. Vzgoja za medije kot specializiran predmet

Ena od poti vstopa medijskega izobraževanja v vzgojno-izobraževalne institucije je uvedba samostojnega (obveznega ali izbirnega) predmeta. Pri pripravljanju učnega načrta za tak predmet pa je največji izziv, kako zaobjeti področje, ki zajema tako širok spekter oblik, praks in izdelkov, kot jih ponujajo mediji. Masterman ugotavlja, da se je kot najpogostejša rešitev izkazal seštevnik različnih delov oziroma tem. Tako so učitelji učni program razdelili na del, ki je osvetlil delovanje televizije, del, ki je pojasnil delovanje radia, del, ki se je posvetil s tiskom ...

2. Vzgoja za medije kot konstitutiven element, ki se poučuje v okviru že obstoječega uveljavljenega kurikularnega predmeta, običajno pouka maternega jezika

Taka oblika vključitve je do danes najpogostejša oblika vključitve medijskega izobraževanja v šolski kurikulum. Jezik je ključni element celotnega predmetnika, saj predstavlja osnovno sredstvo za učenje na vseh drugih področjih. Učitelji jezika lahko prispevajo veliko znanja s področja analize besedil, vendar pa se morajo zavedati, da medijski teksti zahtevajo drugačno analizo kot literarni. Pouk jezika in literature bi se moral razširiti ter popestriti s poglavji o medijskem jeziku, zajemala naj bi študij splošnih navad in retoričnih orodij ter oblik naracije v popularnih medijih, prepričevalne tehnike v medijih. Učenci bi se vadili v pisanju besedil, ki bi bila primerna za medijsko predstavitev, na primer radijskih novic, soap oper in drugih, in v samem komuniciranju z avdiovizualnimi mediji.

3. Posamezni deli vzgoje za medije so vključeni v različne predmete, npr. poučevanje jezika, literature, zgodovine, zemljepisa ...

V najboljšem primeru to obliko dela spodbuja in razvija učitelj – koordinator, lahko pa seže tudi na manj običajna predmetna področja. Za celovit pristop k vzgoji za medije je pomembna njena integracija v celotni šolski predmetnik, v učni program vseh tistih predmetov, ki so tako ali drugače povezani z mediji oziroma ki v tej ali oni obliki uporabljajo tehnologije množičnih medijev.

4. Vzgoja za medije kot pristočasna dejavnost

Vidiki vzgoje za medije so tema znotraj integriranega učnega načrta, ki pa ne temelji na ustaljenih predmetih. Primer take oblike vključitve vzgoje za medije v šolski predmetnik so razni neobvezni krožki, ki se izvajajo na šoli v prostem času.

Na vprašanje, kateri model vključitve vzgoje za medije je najprimernejši oziroma najučinkovitejši, Masterman ne ponuja enoznačnega odgovora, temveč trdi, da je treba spodbujati in podpirati razvoj vzgoje za medije s čim več modeli, saj le to prinaša najzadovoljivejše rezultate.

Uvedba specializiranega samostojnega predmeta ima mnogo prednosti. Predmet zahteva specifične vidike, specifične metode poučevanja, kar je lažje izpolnjevati v okviru samostojnega predmeta, kjer lahko disciplina vzgoje za medije vzpostavi lastno identiteto, se razvija in širi svoja spoznanja, ima zagotovljene svoje prostore, gradivo in opremo za poučevanje. Vse to zagotavlja kontinuiteto poučevanja, dolgoročen razvoj predmeta, povezovanje in dialog med učitelji ter medijskimi profesionalci in organizacijo mreže za izmenjavo izkušenj ter znanja.

2. 4 Načini poučevanja vzgoje za medije

Pri poučevanju vzgoje za medije se učitelji srečujejo s težavno nalogo, saj morajo doseči, da učenci razvijejo dovolj samospoštovanja in kritične zrelosti obenem in da bodo kritično avtonomnost uporabili, ko se bodo v življenju srečevali z medijskimi teksti. Za dosego tega Masterman (1985) predlaga štiri temeljne pristope: nehierarhično poučevanje, dialog, refleksijo in medijsko dejavnost.

Razloge za nehierarhično poučevanje povzame v naslednjih sklopih:

- Med najpomembnejšimi cilji vzgoje za medije je razvoj kritične avtonomije pri učencih, zato je pedagogika, ki dela učenca odvisnega od učitelja, pri vzgoji za medije neproduktivna. Učenca moramo vzgojiti v odgovornega državljanca, ki bo sposoben kritičnega analiziranja lastnih in medijskih sodb, sprejemanja mnenja drugih in posredovanja lastnega mnenja, razpravljanja. Za dosego teh ciljev je nujno

potrebna učiteljeva pomoč in spodbuda – učenec takih veščin ne more razviti sam. Učenci potrebujejo znanje oziroma spretnosti, ki jim omogočajo, da sami poiščejo prave vire informacij, zato je pomembno, da jih učitelji oskrbujejo z referenčnimi viri in jih poučujejo o njihovi uporabnosti ter potrebnosti.

- Nehierarhično poučevanje je pomembno tudi zato, ker skupini omogoča uporabo bogatejšega spektra izkušenj, znanja in virov informacij kot kateri koli učitelj. Raziskovanje in razpravljanje v skupini prinaša obojestransko razsvetljevanje in spoznavanje.
- Tudi sama narava medijev spodbuja nehierarhične načine poučevanja. Mediji ne nagovarjajo občinstva od zgoraj, ampak se razširjajo med občinstvo. Tako naj bi bil učitelj pri izvajanju vzgoje za medije učencem enakovreden, saj je tudi sam naslovnik medijskih sporočil. Če se hočemo izogniti paradoksu, ko učimo o pomembnosti interakcije, ki poteka med medijskim tekstom in občinstvom pri določanju pomena tekstu, in se hkrati do učencev obnašati izključno kot do sprejemnikov, je dialog nujna determinanta vzgoje za medije.
- Če je eden od namenov vzgoje za medije demistifikacija/denaturalizacija medijskih tekstov, da razkrijemo kdo, kako in s kakšnim namenom producira medijske vsebine, pridemo slej ko prej do vprašanja, kako so šolske vsebine posredovane. Masterman je prepričan, da tako kot mediji niso nevtralni, tudi izobraževanje o njih ni nevtralno, pač pa politično obarvano. Zato je nujno treba problematizirati »objektivno znanje« (zakaj in kako je bila izbrana prav ta informacija) in demistificirati svet (svet ni dan, da bi bil enostavno sprejet, ampak ga je treba kritično obdelati). Učitelj bi moral najprej zatreti, kar je v njem zatirajočega in dehumanizirajočega (Masterman, 1985: 27–31).

Za vzgojo za medije je pomembna taka pedagogika, ki predstavlja nasprotje avtoritativnemu poučevanju, torej enosmerni komunikaciji v razredu, ko tok informacij potuje v smeri od učitelja do učencev. Vzgoja za medije kot vzgoja, ki podpira in pozdravlja demokracijo, in kot demokratična vzgoja že v osnovi priznava in odobrava pluralnost mnenj ter s tem individualnost posameznikov.

Strokovnjaki na področju vzgoje za medije so soglasni, da je aktivna uporaba medijev tista pot, ki vodi do gradnje samozavesti in avtonomnosti otrok ter mladine v odnosu do medijev in posledično do kritične distance do medijskih konstrukcij. Lastna medijska izkušnja je prav gotovo izjemnega pomena za lažje razumevanje in obvladovanje medijskega sveta. Günther Stotz (1995) izpostavlja pomen aktivne, ustvarjalne podobe medijev, ki je bila v vsej zgodovini medijskega raziskovanja in medijskega izobraževanja zapostavljena, saj se je pozornost usmerjala izključno na enostransko usmerjen tok množične komunikacije. Za »produktivno uporabo medijev« navaja mogoče usmeritve oziroma vidike vzgoje za medije:

1. *Didaktični vidik*

S produktivno uporabo medijev se je mogoče o medijih nekaj naučiti – learning by doing, npr. spoznavati tehnične in oblikovne možnosti različnih medijskih instrumentov, časovne omejenosti posameznih medijev, proces raziskovanja, nastajanje medijske resničnosti ... Taka pedagogika je pomembna zato, ker poleg analitičnega spoznavanja omogoča tudi lastne izkušnje, ki pripravljajo podlago za samostojno ocenjevanje in kritično distanco do medijskih sporočil.

2. *Terapevtski vidik*

Izdelovalec medijskih vsebin prek medija izraža sebe in spoznava samega sebe. V vsakem sporočanju so informacije o avtorju sporočila. Produktivna uporaba medijev s terapevtskim vidikom je mišljena kot sredstvo za spoznavanje samega sebe in kot podpora intervencijam vzgojiteljev in terapevtov. Medijsko pedagogiko tukaj poimenujemo kot socialnopedagoški »podvig«, ki si prizadeva pomagati ljudem pri razjasnitvi njihovega odnosa do medijev in do obvladovanja njihovega odnosa do medijskega sveta.

3. *Estetsko-umetniški vidik*

V umetnostni vzgoji ima produktivna uporaba medijev precejšnjo vlogo. Središčno temo praktičnega dela z mediji morajo zavzeti življenjske situacije in vsakodnevno okolje otrok. Poudarek je na medijskih produkcijah, ki omogočajo in spodbujajo aktivno sprejemanje in interpretacijo resničnosti.

4. *Vidik: »druga« javnost*

Družbenokritično usmerjena medijska pedagogika deluje v smislu analiziranja in spreminjanja aktualnih družbenih struktur. Poznani sta dve obliki take medijske pedagogike. Prva je emancipacijska medijska pedagogika, katere osrednje namere so komunikativna kompetenca, emancipacija in informiranje. Vzpostaviti skuša javnost oziroma »drugo« javnost, po eni strani s spreminjanjem strukture javnih in privatnih medijskih sistemov (da bi omogočili lažji dostop ljudi do medijev in s tem do možnosti družbene komunikacije), po drugi strani pa razvija alternativne komunikacijske oblike. Z alternativnim medijskih delom se ukvarjajo predvsem neodvisne medijske skupine in medijski centri, ki delujejo predvsem na lokalnem področju in podpirajo iniciative prebivalstva. Na drugi strani skuša marksistična medijska pedagogika premagati nasprotja med nelastniki in lastniki medijev. Marksistična medijska pedagogika naj bi pomagala odvzeti moč vladajočemu razredu, ki ima medije v svojih rokah, in sicer z uporabo obstoječih medijev, da informira (agitacije, propagande) o zadevah, ki jih vladajoča meščanska javnost pušča ob strani, in politično aktivno medijsko prakso, ki bi iz konzumentov naredila producente. Produktivna raba medijev v tem smislu pomeni uporabo drugih ali drugačnih medijev (svobodnih, odprtih, nemonopoliziranih in nekomercializiranih) za vzpostavitev »druge« javnosti. Zaenkrat je to mogoče le v omejenih okoliščinah – videoskopine učencev ali študentov –, vendar je to skromen družbeni vpliv. Kažejo pa se zanimanja za alternativne medije (Stotz: 1995, 101–107).

Ker je komercialni interes v večini razvitih držav privatiziral javni prostor, skuša vzgoja za medije razširjati javno sfero z odpiranjem dialoga v družbi in v manjših skupnostih. Vzgoja za medije spodbuja učence, da uresničujejo raziskovalne projekte v skupnosti (intervjuvajo sošolce, sosede, voditelje skupnosti in njene druge člane o lokalnih problemih). Učenci se na podlagi lastnih problemov skupnosti naučijo zbirati informacije, jih selekcionirati in posredovati medijem. Poleg tega se naučijo te probleme predstaviti širši skupnosti, tako zgradijo most med šolo, mediji in skupnostjo (Erjavec, 2005).

Hobbsova (v Erjavec, 2005) opozarja na bistveno pomanjkljivost šolske medijske produkcije, ki prepogosto postane učiteljevo individualno umetniško ustvarjanje, vloga učencev pa se zreducira na asistiranje učitelju in osvajanje tehničnih spretnosti pri uporabi medijske opreme. Šolska medijska produkcija lahko hitro krene v tako smer povsod tam,

kjer je poudarek predvsem na medijskem izdelku in ne toliko na samem procesu medijskega ustvarjanja. Medijska produkcija kot pomemben element vzgoje za medije ne sme nadomestiti ali izriniti drugih stebrov vzgoje za medije kot na primer refleksija o medijskih sporočilih. Vzgoja za medije bi si kot temeljno morala zadati nalogo, da prebije pasivnost medijske potrošnje s spodbujanjem aktivne participacije, informiranjem o pomembnih individualnih in družbenih sklopih medijske komunikacije ter z omogočanjem pomembnih izkušenj na področju produktivne uporabe medijev (Erjavec, 2005).

2.5 Cilji vzgoje za medije

Vzgoja za medije v prvi vrsti medijsko opismenjuje ljudi za kritično in ustvarjalno uporabo sporočil v medijsko zasičeni družbi. Ljudje si bodo pridobili znanje in navade, s katerimi se bodo iz pasivnih potrošnikov oblikovali v aktivne državljane.

Vzgoja za medije vključuje tri pomembne pristope. Prvi temelji na kognitivnih in intelektualnih elementih, ki poudarjajo »znanstveno razmišljanje« z iskanjem resnice in s potrditvijo veljavnih dejstev o medijskih vsebinah, institucijah, procesih in družbeni povezavi. Drugi pristop vključuje estetske in kreativne elemente z uporabo umetniških standardov. Učenci si bodo pridobili sposobnost ocenjevanja kakovosti medijske vsebine na podlagi posredovanja teorije in kriterijev ter lastnih izkušenj. S tem bodo obogatili svojo osebnost na področju zavesti, domišljije in čustev, na področju pridobivanja znanja in razumevanja. Vzgoja za medije posreduje znanje o množičnem medijskem oblikovanju sporočil, pa tudi o sposobnostih izražanja mnenja z aktivno participacijo v medijih. Tretji pristop vključuj etične elemente in izpostavlja tradicionalne človeške vrednote v povezavi z medčloveškimi odnosi v družbi. Poudarja članstvo posameznika v človeški družbi in informacijske ter kulturne potrebe državljana v demokraciji (ne le iskanje dobička) (Erjavec, 1998: 1097).

Primarni cilj Vzgoje za medije po mnenju Erjavčeve (1998: 1097) »ni le oceniti specifične, sodobne medijske oblike, temveč tudi poiskati značilnosti medijskih oblik, ki jih lahko posamezniki koristno uporabljajo pri vsakodnevni medijski potrošnji. Pri Vzgoji za medije se bodo mladostniki naučili, kako selekcionirati invazijo medijskih informacij

tako, da so ta koristno uporabljena ter da vzbujajo zadovoljstvo in odgovornost. Vzgoja za medije bo pomagala mladostnikom razviti kognitivne in čustvene, a tudi vedenjske veščine in vrednote v celovito izkustvo v povezavi z družbenim okoljem slovenske kulture in naroda. Učitelji ne bodo posredovali svoje 'absolutno dobre' zaključke, ampak bodo pomagali mladim razviti kritični in avtonomni pogled na medijsko vsebino«.

Konkretni cilji pedagoške dejavnosti pri predmetu Vzgoja za medije na spoznavnem, družbenem, čustvenem, motivacijskem, estetskem in moralno-etičnem področju so naslednji:

- osvojitve znanja o družbi, ki omogoča učencu razumevanje vloge množičnih medijev v družbi;
- osvojitve razumevanja, da mediji ne odlikavajo realnosti;
- razumevanje produkcije novic in drugih medijskih žanrov, o konstrukciji pomena v njih, o novinarskih rutinah;
- razvoj lastnosti, ki so pogoj za vsaj delno samostojno, družbeno delovanje posameznika: komunikacijske veščine, sposobnost ločevanja realnosti in fikcije, sposobnost izražanja mnenja in razpravljanja, sposobnost sprejemanja različnih mnenj ...;
- osvojitve medijske pismenosti, ki razširja veščine pismenosti na vse oblike sporočil: branje in pisanje, govorjenje in poslušanje, kritično gledanje in sposobnost oblikovanja lastnih sporočil z uporabo najrazličnejših tehnologij, vključno z avdiotehniko, oglasnimi panoji, fotoaparati, video kamerami ...;
- osvojitve medijske pismenosti kot dela splošne pismenosti, ki omogoča učencu razlikovati med identitetami potrošnika in državljana;
- osvojitve znanja o visoki in popularni kulturi ter povezava z množičnimi mediji;
- osvojitve znanja o medijskem raziskovanju: medijski učinki, različni pristopi k analizi občinstev, kaj, kdaj in kako otroci gledajo, poslušajo, berejo, razumevanje aktivnosti občinstva in njihove aktivne vloge v dekodiranju pomena medijskih sporočil;
- razumevanje medijskih institucij (KDO sporoča in zakaj), medijskih kategorij (za KAKŠNO vrsto besedila gre), medijskih tehnologij (KAKO se sporoča), medijskega jezika (KAKO vemo, kakšen je pomen medijskih sporočil), občinstev (KDO in KAKO sprejema medijska sporočila);
- uporaba praktičnih medijskih izkušenj (transfer naučenega na novo učenje);

- ✦ osvojitve socialnih in čustvenih ciljev: izboljšava komunikacijskih zmožnosti, izboljšava doživljanja samega sebe in drugih, razvoj pozitivne samopodobe. (Erjavec, 1998: 1097–1098)

Ključni cilj vzgoje za medije je vzgojiti in izobraziti avtonomnega, kompetentnega in družbenoaktivnega državljana, ki zna selektivno izbirati kakovostne informacije in odgovorno komunicirati v medijskih in družbenih procesih. Vzgoja za medije naj bi ljudem omogočila dostop do medijev, naučila bi jih analizirati, kritično ocenjevati in oblikovati različna sporočila množičnih medijev in razviti veščine ter znanja, nujno potrebna za aktivno udeležbo v demokratičnem sistemu (Erjavec, 2000a: 202).

Učni cilji vzgoje za medije se prepletajo s cilji politične socializacije. Če bi vzgoja za medije omejila svoj cilj le na poznavanje medijev in ne tudi na participacijo v družbi, bi postala neučinkovita, ker ne bi sprožala bistvenega premika na medijskem področju in v širši družbi. Končni cilj je državljan, ki zna kritično in ustvarjalno sodelovati v medijskih komunikaciji ter drugih pomembnih družbenih procesih. Vzgoja za medije torej posreduje znanje, ki ni cilj sam na sebi, ampak je sredstvo za doseg cilja (Erjavec, 2000b: 683).

Cilj vzgoje za medije je tako medijsko pismen državljan, ki je sposoben sodelovati v družbeni komunikaciji. Predpostavka tega aktivnega sodelovanja je, da se državljan zaveda pomembnosti kakovostnih informacij, jih zna v množici različnih informacij izbrati in učinkovito predstaviti lastna stališča ter interese.

2.6 Vzgoja za medije po svetu

Nekatere države so s predstavljanjem in vključevanjem vzgoje za medije začele že pred desetletji. V svetu torej prizadevanja za medijsko izobraževanje niso nova. Vzgojo za medije so začeli vključevati tako v osnovno- kot tudi srednješolski sistem izobraževanja. Organizacija UNESCO je idejo o vzgoji za medije podprla že leta 1964. Leta 1976 pa je UNESCO z delovno skupino strokovnjakov oblikoval model za množično medijsko vzgojo, ki bi otroke in mladostnike naučila kritičnega zaznavanja medijev (Erjavec, Volčič, 2000: 15).

Na mednarodnem simpoziju o Vzgoji za medije, ki je bil v januarju leta 1982 v Nemčiji, je bila sprejeta deklaracija o vzgoji za medije, ki jo je podpisalo 19 držav. Ta je poudarila pomen vzgoje, ki bo mlade pripravila na odgovorno državljanstvo in medijskim uporabnikom večala kritično zavest.

Med evropskimi državami je vzgojo za medije prva uvedla Francija in je bila pretežno izvajana kot filmska vzgoja. V Veliki Britaniji, Kanadi in Avstraliji je medijska pismenost obvezen del jezikovnega pouka. Ameriški učitelji se pri vzgoji za medije zgledujejo po angleških strokovnjakih. Pomembnost vzgoje za medije raste tudi v Nemčiji. Na Švedskem je vzgoja za medije obvezni predmet že od leta 1975, na Norveškem pa je sestavni del vseh predmetov v osnovni šoli. V nekaterih drugih državah, na primer v Avstriji, ZDA, Italiji, na Danskem in Nizozemskem, je bilo narejenih veliko študij in modelov za vključitev vzgoje za medije v šolski predmetnik na vseh izobraževalnih ravneh, predvsem pa na ravni osnovnošolskega izobraževanja.

Šolske oblasti zahodnoevropskih držav so izhajale iz predpostavke, da je šola ključna institucija za posredovanje znanja in veščin osnovne medijske pismenosti, saj lahko učence nauči kritičnega pristopa do medijev in jim pomaga razvijati lastno vizijo samega sebe (Erjavec, Volčič, 2000: 16).

Dejanski razvoj vzgoje za medije v posameznih državah in regijah znotraj njih je bil zelo različen. Razlike pri vključevanju so nastale predvsem na podlagi dejstva, da države različno vrednotijo pomen sistematizacije vzgoje za medije v šolski predmetnik. Večina strokovnjakov v državah, ki imajo razmeroma razvito vzgojo za medije, poudarja predvsem njeno vključitev v temeljne predmete osnovnošolskega in srednješolskega kurikulumu, kot so materni jezik in družboslovni ter humanistični predmeti, in ne oblikovanje posebnega predmeta (Erjavec, 2000a: 203).

Glede na uspešnost vključitve v šolski sistem lahko države razdelimo v tri skupine. Prva skupina vključuje države, ki so najuspešneje vključile vzgojo za medije v nacionalni ali regionalni šolski kurikulum. Države, ki spadajo v to skupino, so: Avstralija, Kanada, Velika Britanija, Finska, Norveška, Švedska, Nemčija in tudi Slovenija. Te države so vzgojo za medije vključile v različne predmete, najdemo pa jo tudi v obliki posameznih izbirnih ali obveznih predmetov. V teh državah je tudi uradna šolska politika pozitivno naravnana do vzgoje za medije. V nekaterih državah je vzgoja za medije celo del vsebine

zaključnega izpita. Izobraževanje učiteljev je organizirano, poskrbljeno je za primerna učna gradiva in druge vire, nujno potrebne za uspešen pouk. V večini teh držav obstajajo tudi društva učiteljev, ki poučujejo vzgojo za medije.

V drugi skupini držav, kot so ZDA, Avstrija, Danska, Irska, Italija, Nizozemska, je vključitev vzgoje za medije v pouk odvisna predvsem od motiviranosti posameznih učiteljev in podpore neuradnih organizacij. V teh državah uradna šolska politika ni prepoznala pomena vzgoje za medije in tudi ne daje velike finančne podpore.

V zadnjo skupino držav lahko uvrstimo tiste, pri katerih je vzgoja za medije razmeroma slabo razvita. Zaradi nerazvitosti vzgoje za medije v teh državah jih literatura posebej ne navaja.

Kot posebnost velja omeniti Francijo, ki spada v posebno skupino, saj ima dolgoletno tradicijo vzgoje za medije, predvsem na filmskem področju, vendar vzgojo za medije vključujejo v izvenšolske dejavnosti. Glede na to, kateri predmeti vključujejo vzgojo za medije, lahko skupino anglosaksonskih držav izločimo iz skupine drugih. Angleškogovoreče države (Velika Britanija, Kanada, Avstralija in ZDA) so vzgojo za medije vključile predvsem v predmet angleščina. Te države so svoj model vzgoje za medije osnovale predvsem na medijskem besedilu. Temu modelu pa primanjkuje kulturni in širši družbeni pristop. Po drugi strani je večina evropskih držav vključila vzgojo za medije tudi v družbene in humanistične študije, kjer poskuša obravnavati tudi družbeni vidik množičnega komuniciranja (Erjavec, 2000a: 203).

2. 7 Vzgoja za medije pri nas

Uvedba predmeta Vzgoja za medije v Sloveniji je bila nujna. Najpomembnejši razlogi za njeno uvedbo so bili: porast medijske produkcije, visoka raven medijske potrošnje in medijske zasičenosti v sodobnih družbah, ideološka pomembnost medijev in njihov vpliv na spoznavanje družbene realnosti, odločujoč vpliv medijev na politiko, prevlada vizualne komunikacije, deregulacija tiska in RTV-sistemov, nacionalni in internacionalni pritiski na privatizacijo informacij in pomembnost izobraževanja mladih ljudi za izzive prihodnosti. Vsak od zgoraj naštetih trendov zahteva primeren obseg kritične zavesti in koherentno razvit vzgojni program, ki vzpodbudi kritično avtonomijo mladostnika. Mediji imajo

odločilno vzgojno vlogo pri razvoju mladega človeka. Taka vloga lahko osebo dehumanizira ali jo osvobodi. V prvem primeru to pomeni, da medij mladostnika zasvoji in ga odtegne od njegovih lastnih izkušenj, da mu svet postane brezsmiseln. V drugem primeru medij mladostniku predstavlja kulturno raznolikost, namesto standardizacije in uniformiranosti pa mu omogoča samoizpolnitev z možnostjo izbire različne medijske vsebine. Ključna naloga medijske vzgoje je pomagati mladim, da postanejo aktivni, svobodni udeleženci v komunikacijskem procesu, ne pa pasivni, statični, neodgovorni služabniki medijskih podob in vrednot v enosmernem komunikacijskem procesu (Erjavec, 1998: 1095–1096).

Slovenijo Erjavčeva (2000: 203) uvršča med najrazvitejše države na tem področju, predvsem zato, ker ima vzgojo za medije vključeno v šolski predmetnik v različnih oblikah (kot sestavni del predmetov in kot izbirni predmet) in različnih ravneh (od osnovnošolske do univerzitetne), kar zagovarja Masterman kot najboljšo pot. S prenovo osnovne šole in z oblikovanjem nove devetletne osnovne šole je vzgoja za medije tudi v Sloveniji formalno postala sestavni del šolskega kurikulumuma. Postala je sestavni del različnih predmetov, predvsem slovenščine in državljske vzgoje ter etike. Pri slovenščini se tako poudarja samo medijsko besedilo, državljska vzgoja in etika pa odnos državljan, mediji in družba. V novi devetletni šoli sta učencem ponujena tudi dva izbirna predmeta s tega področja. Prvi je vzgoja za medije, ki se poučuje v sedmem, osmem in devetem razredu in je razdeljena na tisk, radio in televizijo ter medmrežje (Erjavec, 2000a: 204).

V prvem delu predmeta je poudarek predvsem na tiskanem mediju, vendar je ta del hkrati najsplošneje medijsko orientiran. Učenci spoznavajo značilnosti množičnih medijev in različne diskurze sporočanja, kot so novinarska, umetniška, publicistična besedila, dokument, fotografija, video, film, glasba, internet, in znajo razlikovati oglaševanje ter propagando od novinarskega sporočanja. Učenci naj bi razumeli, da mediji sveta ne zrealijo, ampak ga konstruirajo in ustvarjajo. Na koncu prvega letnika učenci oblikujejo in izdajo svoj časopis.

V drugem letu pri predmetu Radio se poudarijo radijske medijske vsebine, zgodovina nastanka radia in oblikujejo lastne radijske oddaje. Učenci tudi spoznajo razlike med medijskimi občinstvi.

Tretje leto je namenjeno spoznavanju televizije in njenih značilnosti. V sodelovanju z lokalno televizijsko postajo učenci oblikujejo svojo televizijsko oddajo. Pri tem predmetu

se učenci seznanijo tudi z delovanjem interneta, spoznajo pa tudi učinke množičnih medijev in še posebej posamezne problematične teme, povezane z mediji, kot so nasilje, idoli in stereotipi. Na koncu se učenci pogovorijo o spremembi svojih navad spremljanja množičnih medijev in napišejo pisma uredništvom, v katerih predstavijo pobude za spremembo medijskih vsebin. (Košir, Erjavec, Volčič, 2002: 5–6)

Učenci lahko pri predmetu Vzgoja za medije poljubno izbirajo teme. Predmet obravnava tudi teme, kot so medijski žanri, novinarsko delo, novinarska etika, oglaševanje in zgodovina množičnih medijev. Namen vzgoje za medije je, da se učenci pri pouku naučijo analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati različno medijsko vsebino. Pri pouku vzgoje za medije naj bi učenci ozavestili svoje medijske navade in postali kritični ter selektivni medijski potrošniki.

Drugi izbirni predmet je šolsko novinarstvo, ki poudarja predvsem ustvarjalni del vzgoje za medije. Pri tem predmetu se učenci učijo oblikovati šolski časopis (Erjavec, 2000a: 204).

V srednješolskem izobraževanju je vzgoja za medije sestavni del programov različnih predmetov, kot npr. sociologije, in obveznih vsebin, kot sta vzgoja za mir, družino in nenasilje ter državljanska kultura; medije obravnavajo predvsem z družbenega vidika.

Masterman (1985) na podlagi dolgoletnih izkušenj odsvetuje poučevanje o posameznih medijih, ker naj bi tak pristop oslabil celovitost problema množičnih medijev, in namesto tega priporoča razkrivanje konceptov in osredotočanje na načela, ki povzemajo značilnosti vseh medijev.

3 MEDIJSKA PISMENOST

Množični mediji imajo središčno vlogo v naši družbi, vplivajo na preživljanje prostega časa in na našo percepcijo politične ter družbene realnosti. Grožnja demokratičnim vrednotam leži v vrzeli med močnimi medijskimi ustvarjalci in lastniki ter medijskim občinstvom. Vzgoja za medije je eno od ključnih orožij vsake kulture za zmanjšanje družbene vrzeli. Kakšno znanje in veščine potrebuje državljan v medijsko nasičeni dobi? Vzgoja za medije ponuja odgovor: Medijsko pismen državljan zna izbirati kakovostne informacije, analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati raznovrstne komunikacijske oblike ter aktivno participirati v družbenem življenju. Medijska pismenost je bistvena za demokratično zdravje sodobnih medijsko zasičenih družb. Kajti le državljan, ki je medijsko pismen in izbira kakovostno medijsko vsebino, je dovolj informiran, da lahko odgovorno participira v demokratičnem sistemu. Tako je medijska pismenost najpomembnejših del politične socializacije. Ko zmoremo razumeti besede in podobe množičnih občil, ko analiziramo procese njihovega nastajanja in učinkovanja, ko do medijske produkcije vzpostavimo kritično razdaljo in jo selektivno izbiramo, ko se znamo in hočemo še sami vključiti v procese množičnega komuniciranja, lahko govorimo o uporabniku medijskih vsebin kot aktivnem državljanu, ki je pogoj in temelj sleherne demokracije (Erjavec, 2000b).

Medijska pismenost je izraz, ki je odprt za nove argumente. V ozkem smislu je definirana kot sposobnost razumevanja in vrednotenja vseh simbolnih sistemov družbe. Pomeni nadvlado državljana nad elektronskimi mediji: poznavanje produkcije medijske vsebine, družbenih, ekonomskih in političnih značilnosti medijev, zgodovinskega razvoja medijev in različnih razprav o medijskih učinkih (psiholoških, fizičnih in družbenih), kot so jih izpostavile različne komunikološke šole. (Erjavec, 1998: 1093)

Klasična pismenost, kot so poznavanje abecede, znanje branja in pisanja, v današnjem svetu ne zadostuje več. Zaradi zasičenosti vsakdanjika z mediji, se bomo v svetu znašli samo, če bomo medijsko pismeni.

Vzgoja za medije je sredstvo za doseganje medijske pismenosti ali proces medijskega opismenjevanja, ki nam po besedah Karmen Erjavec in Zale Volčič »razkrije pogled v zakulisje medijev in nas usmerja h kritični distanci do ponujenih medijskih vsebin in k razumskemu in dejavnemu izbiranju medijev. Uči nas razumeti, kako mediji oblikujejo naše predstave o svetu in sebi, kar je osrednji koncept medijskega opismenjevanja« (Erjavec, Volčič, 1999: 9).

Po Hobbsovi (1995: 19) medijska pismenost zajema »brati« in »pisati« široko paleto sporočilnih oblik, še posebej glede na prevlado vizualnih sporočil v elektronskih medijih. Renee Hobbs, direktorica harvardskega inštituta za medijsko izobraževanje, v članku Učenje medijske pismenosti (1995: 19–20) piše takole:

»Šole imajo dosti razlogov za vključevanje medijskega opismenjevanja v svoje predmetnike. Nekateri v njem vidijo pot, da se izobraževalni proces posodobi, da se dogajanje v razredu poveže s kulturnim okoljem, da bodo učenci spoznali, kako pomembne teme in vprašanja odmevajo v množični kulturi, prav tako kot to ugotavljajo pri učenju književnosti, zgodovine ali sociologije. Drugi v medijski pismenosti vidijo večščino, ki omogoča človeku preživeti, postati preudaren potrošnik in uspešen državljan v dobi, ki se odvija kot super hitra medijska avtocesta. Spet drugi v medijski pismenosti vidijo neke vrste zaščito otrok pred nevarnostmi in zlom, ki ga ustvarja preobilje televizije, pa tudi kot protistrup manipulaciji in propagandi.

Nekateri v medijski pismenosti vidijo novo področje učenja materinščine, ki razumevanje in analizo oglasov, skečev in filmov obravnava na enak način, kot razumevanje in analizo poezije, novel in romanov. In nazadnje so tudi taki, ki v medijski pismenosti vidijo priložnost za otroke, da povejo svoje lastne zgodbe in bolje razumejo moč tistih, ki oblikujejo zgodbe naše kulture in naše dobe.«

Vse navedeno spada v sklop vzgoje za medije. Celovito definicijo medijske pismenosti pa so na posebni konferenci aspenskega inštituta oblikovali voditelji gibanja za medijsko pismenost in je naslednja: »Medijska pismenost je zmožnost dostopa, analize, ocene in proizvodnje sporočil v najrazličnejših oblikah.« (Hobbs, 1995: 19) Medijska pismenost je pismenost za informacijsko dobo in ne zajema samo televizije, ampak so večščine pismenosti razširjene na vse oblike medijskih sporočil – na branje, pisanje, govorjenje, poslušanje, kritično gledanje in sposobnost oblikovanja lastnih sporočil z uporabo

najrazličnejših tehnologij (avdiotehnika, oglasni panoji, fotoaparati, videokamere in računalniki).

Povedano enostavno: medijska pismenost razširja veščine pismenosti na vse oblike sporočil, pa čeprav gre za črne čačke na belem papirju. Medijska pismenost zajema branje in pisanje, govorjenje in poslušanje, kritično gledanje in sposobnost oblikovanja lastnih sporočil z uporabo najrazličnejših tehnologij, vključno z avdiotehniko, oglasnimi panoji, fotoaparati, videokamerami in računalniki. Medijska pismenost ni novo področje in ne zajema le televizije – medijska pismenost je pismenost za informacijsko dobo. (Hobbs, 1995)

Zelo natančno in svojevrstno obravnavo medijske pismenosti kot posameznikove percepcije, interpretacije in organizacije medijskih sporočil podaja W. J. Potter v svojem delu Medijska pismenost (1998), ko jo definira kot perspektivo, iz katere se izpostavljam medijem in interpretiramo pomene sporočil, ki jih sprejemamo. To perspektivo pa določajo lastne strukture vedenja, ki jih gradimo s pomočjo določenih veščin (»skills«) in informacij iz medijev ter sveta, v katerem živimo. Medijsko pismeni ljudje imajo močno in široko perspektivo, kar pomeni, da imajo večji nadzor nad izbiro alternativnih interpretacij (pomenov) medijskih sporočil, medtem ko ljudje z nizko stopnjo medijske pismenosti najverjetneje sprejmejo površinski pomen medijskega sporočila, saj težko razumejo satiro in ironijo, redko prepoznajo netočnosti in zmote ter težko razvijejo širok, pa vendar osebni pogled na svet. Potter (1998) poudarja, da medijska pismenost nikakor ne pomeni kategorije, kar bi pomenilo, da nekdo je ali pa ni medijsko pismen, temveč kontinuum s številnimi stopnjami in dimenzijami, kar implicira potrebo po nenehnem angažiranju za razvijanje in dopolnjevanje stopnje medijske pismenosti.

Medijska pismenost je torej perspektiva, iz katere sami sebe izpostavljam medijem in interpretiramo pomen sporočil, s katerimi se srečujemo. Svojo perspektivo gradimo iz strukture znanja. Za izgradnjo strukture znanja potrebujemo orodje in surovine. Orodje so naše spretnosti in veščine, surovine pa so informacije, ki jih pridobivamo iz medijev in iz resničnega sveta (Potter, 1998).

Ljudje, ki imajo močne, odločne in široke perspektive, operirajo z visoko stopnjo medijske pismenosti. Aktivno uporabljajo garnituro visokorazvitih sposobnosti za uvrščanje medijskih sporočil v kontekst izpopolnjenih struktur znanja in so tako sposobni vsako sporočilo interpretirati prek različnih dimenzij. To jim daje več izborov pomenov. Vendar

niso vsi izbori pomenov dobri. Visoko medijsko pismeni posamezniki znajo izbirati med vsemi izbori pomenov in izbrati tistega, ki je najuporabnejši iz različnih vidikov – kognitivnega, emocionalnega, moralnega in estetskega. Torej imajo medijsko pismeni posamezniki večjo kontrolo nad medijskimi sporočili (Potter, 1998: 5).

Nasprotno pa imajo ljudje z nižjo stopnjo medijske pismenosti slabo in omejeno perspektivo. Imajo manjšo, bolj površinsko in manj organizirano strukturo znanja, kar jim daje nezadostno in zmedeno kontekstualno ozadje za interpretacijo pomenov medijskih sporočil. Ti ljudje so po navadi nenaklonjeni in nepripravljeni uporabljati svoje sposobnosti, ki tako ostanejo nerazvite in neuspešno uporabljene. Malo verjetno je torej, da bodo ljudje z nižjo stopnjo medijske pismenosti iz medijskega sporočila oblikovali različne pomene. Verjetneje je, da bodo sprejeli površinski pomen sporočila (Potter, 1998: 5).

Tako lahko sklenemo, da nam višja stopnja medijske pismenosti daje veliko več možnosti, možnosti se pretvorijo v več moči in nam tako omogočajo večjo kontrolo nad prepričanjem in delovanjem. Z malo izbire ali brez nje nam je večina sveta zaprtega in tako smo prisiljeni brezpogojno sprejeti dominante teme, vrednote, prepričanje in interpretacije, predstavljene v medijih (Potter, 1998: 5–6).

Definicija medijske pismenosti se po Potterju (1998) naslanja na 4 temeljne ideje: 1. medijska pismenost je kontinuum ne kategorija (medijska pismenost ni kategorična v smislu, da posameznik je medijsko pismen ali ni, medijska pismenost je kontinuum, ki ima različne stopnje), 2. medijska pismenost se mora razvijati (kontinuum medijske pismenosti se razvija po stopnjah; medijska pismenost posameznika se razvija v procesu dozorevanja, del medijske pismenosti pa lahko dosegamo samo prek zavednih praks), 3. medijska pismenost je večdimenzionalna – kognitivna dimenzija, emocionalna dimenzija, estetska dimenzija in moralna dimenzija (kognitivna dimenzija se nanaša na mentalne procese in mišljenje. Kognitivne sposobnosti se raztezajo od enostavnega zavedanja simbolov do kompleksnega razumevanja, kako je bilo sporočilo izdelano in zakaj je bilo tako izdelano. Gre za intelektualno dimenzijo, ki se sklicuje na strukture znanja. Emocionalna dimenzija je dimenzija čustev, ki jih ljudje doživljajo ob izpostavljenosti medijem – pri njih je ta izkušnja večja, drugi so ob spremljanju medijev manj senzitivni. Estetska dimenzija se nanaša na sposobnost zabavanja, razumevanja medijev in

ocenjevanja medijev z umetniškega vidika – razločevanje med umetnostjo in izumetničenostjo. Moralna dimenzija se nanaša na sposobnost povzemanja vrednot, ki so predstavljene v medijskih sporočilih), 4. namen medijske pismenosti je večja kontrola nad interpretacijami (vsa medijska sporočila so interpretacije; ključno pri medijski pismenosti je, da popolnoma verodostojnih in objektivnih medijskih sporočil ni. Zavedati se moramo interpretacijskega procesa in iskati vzorce interpretacij znotraj medijskih sporočil).

3.1 Veščine medijske pismenosti

Za dosego višjih ravni medijske pismenosti sta potrebna dva tipa veščin: **osnovne veščine** so tiste, ki jih pridobimo v otroštvu in ki nas vzgojijo do funkcionalne ravni medijske pismenosti; **napredne veščine** so tiste, ki jih moramo nenehno vaditi, da razširimo naše razumevanje in vrednotenje medijskih sporočil (Potter, 1998).

Osnovne veščine Potter (1998: 66) deli na **sestavne** in **procesne veščine**. Med **sestavne veščine** uvršča izpostavljenost (odločanje o tem, čemu bomo izpostavljeni, je del te veščine, drugi del pa predstavlja sposobnost dodajanja informacij strukturi znanja in hiter dostop do le-teh, kadar sprejemamo odločitve), prepoznavanje simbolov (simboli so besede, tako moramo vedeti, kaj pomeni beseda v primerjavi s črkami, stavki ... Vsi medijski uporabniki morajo najprej osvojiti proces, s katerim izmed množice dražljajev izločajo določene elemente medijskega sporočila), prepoznavanje vzorcev/modelov (ko prepoznamo simbol, ga moramo postaviti ob druge simbole, da formiramo vzorec; produkcijske tehnike pomagajo identificirati te vzorce, vendar se moramo naučiti, kako se produkcijske tehnike zberejo v vzorce) in primerjanje pomenov (potem ko simbol izločimo, ga moramo interpretirati, to pomeni primerjavo simbola s pomenom, ki smo se ga že naučili; naučiti se moramo povezovati določene simbole z določenimi pomeni). **Procesne veščine** – ko urimo zgoraj naštetih veščin, jih redko uporabljamo posamezno, vsako zase. Da dosežemo cilj, to je razumevanje pomena niza simbolov, uporabljamo kombinacijo osnovnih veščin. Veščine uporabe medijev, kot so branje, poslušanje in gledanje, so torej kombinacija naštetih komponent.

Osnovne veščine so tiste, ki ji razvijemo v procesu odraščanja in jih urimo v zgodnjih letih našega življenja. V času adolescence že osvojimo večji del medijskih izkušenj in kognitivno, čustveno ter moralno dozorimo do te stopnje, da smo lahko izpostavljeni želenim medijskim sporočilom, da prepoznavamo simbole in vzorce med simboli ter da primerjamo priučena mišljenja s temi vzorci. Ko vse te veščine povežemo, smo sposobni brati, poslušati in gledati medijska sporočila. Ker uporaba teh veščin postane zelo preprosta, jih pogosto uporabljamo brez razmišljanja. Potter (1998: 81) navaja, da so »naše misli kot avtomatičen pilot«.

Omenjene veščine utrjujemo s ponavljajočo se izpostavljenostjo množičnim medijem. Ko ljudje pridobimo osnovne veščine do te mere, da smo z njimi domači (po navadi med osnovnim šolanjem), pogosto menimo, da smo medijsko pismeni in bomo na tej stopnji ostali vse življenje. Vendar obstaja še en sklop veščin, napredne veščine, ki nam dajejo možnost, da razvijemo svojo medijsko pismenost tako, da imamo nadzor nad medijskimi sporočili. Napredne veščine zahtevajo več truda in koncentracije. To zahteva zavesten trud in kritično perspektivo že med izpostavljenostjo. Z urjenjem naprednih veščin posameznik razvije kritično gledanje in kritično mišljenje, kar mu daje moč nad kulturo ter mu omogoča ustvarjanje lastnih pomenov in identitet. Med **napredne veščine** Potter uvršča **veščine, osredotočene na sporočilo** (v mejah sporočila samega za interpretacijo njegovega pomena uporabljamo štiri veščine: analizo, s katero sporočilo razbijemo na pomembne elemente, v nadaljevanju te elemente v okviru naše baze znanja primerjamo in postavljamo nasproti. Nato nove elemente medijskega sporočila ovrednotimo glede na stare elemente iz obstoječe baze znanja, končni proces pa je abstrakcija, ki je sposobnost sestavljanja jasnega in natančnega opisa medijskega sporočila), **glede na sporočilo razširjene veščine** (veščini, ki nista osredotočeni na sporočilo samo sta generalizacija in sinteza. Generalizacija se nanaša na sposobnost zaznavanja enega ali več konkretnih primerov, ki jih uporabimo za oblikovanje sklepov ali prepričanj o splošnem trendu; sinteza je sposobnost ponovnega zbiranja elementov v novo strukturo) in **vrednotenje** (medijska pismenost je odvisna tudi od kakovosti delovanja, ki je čustvene, moralne in estetske narave. Na osnovni stopnji medijske pismenosti je vrednotenje enostavna in splošna reakcija na sporočilo, na višji stopnji pa razvijemo mnogo reakcij, ki temeljijo na zavedanju, kako različni aspekti sporočila na nas vplivajo, ne samo na čustveni ravni, ampak tudi na moralni in estetski).

3.2 Medijska pismenost in politična socializacija

Medijska pismenost predstavlja pogoj za kakovostno sodelovanje v postmodernem družbenem življenju in postavlja možnost za razvoj in ohranjanje demokratične zavesti in funkcioniranja participativne demokracije v družbi. Ali, kakor razlaga Karmen Erjavec, »le medijsko pismen državljan, ki izbira kakovostne medijske vsebine, je dovolj informiran, da lahko odgovorno participira v demokratičnem življenju« (1999, 42). Vzgoja za medije torej ne le uči kritične izbire in interpretacije medijskih sporočil, temveč tudi spodbuja k aktivni vlogi v sodobnem medijskem svetu in k odgovornemu ter samozavestnemu posredovanju lastnih misli in idej.

Medijsko pismen državljan bi se moral zavedati pomena participacije v družbenem odločanju in sodelovati pri njem. Posameznik postaja medijsko pismen v procesu vzgoje za medije, ki je bistven del vzgoje za demokracijo, ker otroke in odrasle uči kritične ter ustvarjalne participacije v medijski komunikaciji in drugih pomembnih družbenih procesih. Tako se politična socializacija uresničuje s procesom medijskega opismenjevanja. Politična vzgoja je nadgradnja vzgoje za medije (Erjavec, 2000b: 681). Medijsko pismen državljan zna analizirati komunikacijske procese v družbi, pozna njegove ideološke vplive in družbene posledice, izbira kakovostne informacije in se odziva na družbene probleme. Imeti mora široko medijsko znanje in komunikacijske veščine.

Medijsko pismen državljan torej obvlada naslednja področja znanja in veščin:

1. Zaveda se, kako pomembne so za odgovorno participacijo v družbenem življenju kakovostne informacije o javnih zadevah (pozna mikroprocese medijske komunikacije: zna analizirati, kritično ocenjevati in posedovati komunikacijske veščine oblikovanja medijskih vsebin; pozna proces sprejemanja medijske vsebine, medijske žanre, delovanje medijev in vplive medijev na občinstvo ter kritično in selektivno izbirati medijsko vsebino; pozna makroprocese medijske komunikacije; zna analizirati politični, ekonomski, družbeni in kulturni kontekst medijskega okolja; se zaveda, da medijsko posredovane informacije prevladujejo v našem političnem in kulturnem življenju; ve, kako mediji oblikujejo vrednote in stališča, kako vplivajo na politične in družbene institucije; prepozna sile moči v okolju in se upira prepričevalnim ter propagandnim tehnikam medijev).

2. Medijsko pismen državljan obvlada večšine komuniciranja v skupini, zna na strpno izraziti in argumentirati svoje mnenje ter razrešuje konflikte na mirno in kooperativno.
3. Medijsko pismen državljan pozna načine komuniciranja z mediji. Po različnih medijskih kanalih izraža svoje mnenje in ga zna predstaviti javnosti.
4. Medijsko pismen državljan je motiviran za spoznavanje in razumevanje razmer v bližnjem in daljnem okolju. Poznati hoče okolje, v katerem živi in dela, ter uveljaviti svoje interese. Na podlagi predhodnega znanja zna oceniti kakovost novic in odgovorno sodelovati v demokratičnem sistemu. (Erjavec, 2000b: 682–683)

Erjavčeva (1999: 60) ugotavlja, »da je v javno izobraževalno politiko in splošno medijsko pismenost treba vključiti zahtevo po družbeno podprtem izobraževanju za medijsko pismene državljane. Pri tem je bistveno, da medijska pismenost postane javna zadeva in da lahko postane medijsko pismen vsak državljan. S tem ko je naša družba postala medijsko odvisna, je sprejela tudi odgovornost, da državljanom zagotovi znanje ter večšine poznavanja in razumevanja medijskega procesa ter njegovih izdelkov. Vzgoja za medije mora postati javni projekt, ki bo skušal vključiti čim več državljanov v participacijo v demokratičnem življenju. Temeljni pogoj odgovornega odločanja v demokraciji je dobra informiranost. Zato mora vsak državljan znati analizirati komunikacijski proces v družbi, njegove ideološke vplive in družbene posledice ter izbrati kakovostne informacije. Vsak odgovoren državljan je najprej kritičen, selektiven in avtonomen član medijskega občinstva.«

4 MERJENJE MEDIJSKE PISMENOSTI

Vzgoja za medije je vseživljenjski projekt, ki naj bi se začel, ko otroci pridejo v stik z mediji. Medijsko pismenost oziroma njene veščine so raziskovalci merili že v preteklosti. Identificiranje specifične dimenzije veščin medijske analize in medijske produkcije ter kvantitativno merjenje le-teh so bili cilj raziskovalcev medijske pismenosti iz različnih držav (predvsem Avstralije, Francije in ZDA). Quin in McMahon sta v Avstraliji razvila niz rezultatov identifikacije osnovnih veščin medijske pismenosti. Pri tem sta se osredotočila na kategorije, kot so jezik, naracija, produkcijski procesi, občinstvo in vrednote.

Medijska pismenost je kompleksen pojem, zato jo merimo kot sklop več komponent. Hobbsova (1999) pravi, da medijska pismenost poudarja sposobnosti analiziranja, vrednotenja in ustvarjanja medijev ter medijskih sporočil, kar vključuje uporabo jezika, gibljivih podob, glasbe, zvočnih efektov in drugih tehnik. Vzgoja za medije oziroma medijsko opismenjevanje tako vključuje aktivnosti, ki učencem pomagajo pri: 1. refleksiji in analizi svojih lastnih navad medijske potrošnje; 2. prepoznavanju avtorja, namena oziroma cilja in stališč v filmih, oglasih, televizijskih ter radijskih programih, revijah in časopisih; 3. prepoznavanju različnih produkcijskih tehnik, uporabljenih v sporočilih pri komuniciranju stališč in načrtovanju odzivov občinstva; 4. prepoznavanju in vrednotenju kvalitete medijskih reprezentacij sveta z raziskovanjem modelov reprezentacij, stereotipiziranja, poudarjanja in izpuščanja v tiskanih ter televizijskih novicah in v drugih medijih; 5. upoštevanju ekonomskega podprtja industrije množičnih medijev, razlikovanju med mediji, ki občinstvo prodajajo oglaševalcem, in mediji, ki tega ne počnejo; 6. razumevanju, kako ekonomski interes usmerja vsebino sporočil; 7. pridobitvi dobrega poznavanja in izkušenosti v uporabi orodij množičnih medijev za osebno izražanja in komuniciranje ter namene družbenega in političnega posredovanja.

Glede na aktivnosti, ki sestavljajo medijsko opismenjevanje, je Hobbsova (2003) za izvajanje raziskave medijsko pismenost razdelila na naslednje komponente: bralno razumevanje, slušno razumevanje, vidno razumevanje, veščine pisanja, analizo pa je razdelila na identifikacijo tehnik zgradbe, identifikacijo stališč, identifikacijo izpuščanj–zamolčanj, primerjavo–nasprotja, identifikacijo cilja oziroma namena in ciljne publike.

Meritve medijske pismenosti na podlagi oglasa ali novinarskega prispevka po Hobbsovi (2004) ocenjujejo otrokovo sposobnost identificirati:

1. domnevno ciljno občinstvo;
2. specifične tehnike, uporabljene za konstrukcijo oglasov oziroma novinarskih prispevkov, vključujoč vizualne in verbalne elemente, simbolizem in grafični model;
3. domnevno subliminalno besedilo sporočila ali razumeti neizjavljeno sporočilo oglasa oziroma novinarskega prispevka;
4. vrednote in stališča, ki so predstavljene v oglasu oziroma novinarskem prispevku;
5. domneven namen/cilj oglasa oziroma novinarskega prispevka.

5 RAZISKAVA MEDIJSKE PISMENOSTI MLADIH

Namen moje raziskave je oceniti medijsko pismenost slovenskih učencev in dijakov ter njihove medijske navade. Cilj raziskave je ugotoviti, ali medijsko izobraževanje, kraj bivanja, materialni položaj družine in izobrazba staršev vplivajo na medijsko pismenost. V drugem delu raziskave bom iz opazovanja z udeležbo in iz poglobljenih pogovorov z učitelji izluščila probleme učiteljev vzgoje za medije in tudi opažanja drugih učiteljev. Na koncu bom podala predloge za njihovo rešitev.

5.1 Metodološki pristop

V raziskavo sem vključila tako kvantitativni kot tudi kvalitativni pristop raziskovanja. Kvantitativni pristop je vključeval opravljeno anketo, kvalitativni pa več pogovorov z učitelji vzgoje za medije in drugih predmetov ter opazovanje z udeležbo, saj sem anketiranje izvajala sama in tako bila v stiku z učenci in dijaki kot tudi z vodstvi šol, na katerih sem opravljala raziskavo.

5.1.1 Kvantitativna analiza

5.1.1.1 Anketni vprašalnik

Anketni vprašalnik je sestavljen 43 vprašanj, ki so razdeljeni na štiri sklope. Pri tem se prvih 7 vprašanj nanaša na prebran novinarski prispevek, naslednjih 7 vprašanj se nanaša na tiskani oglas. V nadaljevanju preverim njihovo uporabo medijev, zadnjih 8 vprašanj je demografskih: učence in dijake sprašujem po spolu, starosti, razredu oziroma letniku, vključenosti v medijsko izobraževanje, o materialnem položaju družine, izobrazbi staršev in kraju bivanja.

Vprašanja v prvih dveh sklopih so večinoma odprtega tipa – učenci in dijaki nanje odgovarjajo prosto. Vprašanja o uporabi medijev najprej preverijo, koliko delujočih televizorjev, videorekorderjev ali DVD-predvajalnikov imajo doma, ali imajo doma računalnik, dostop do interneta, računalniške igrice ali igralno konzolo, kabelsko ali

satelitsko televizijo in še, ali so naročeni na dnevni časopis ali revijo. Sledijo vprašanja, ki merijo pogostnost uporabe medijev. Zadnji sklop vprašanj je demografske narave. Vprašanja v drugih dveh sklopih vprašalnika so zaprtega tipa.

Vprašalnik za merjenje medijske pismenosti na podlagi novinarskega prispevka, ki predstavlja prvi sklop raziskave, sem povzela po vprašalniku »Viewing Comprehension And Analysis Tests«, ki ga je razvila Hobbsova (2003) za merjenje medijske pismenosti ameriških šolarjev. Vprašalnik za merjenje medijske pismenosti na podlagi oglasa pa sem povzela po vprašalniku »Advertising Analysis activity«, ki ga je Hobbsova (1999) razvila za merjenje medijske pismenosti otrok glede na učiteljevo strokovno usposobljenost za poučevanje vzgoje za medije. V sklopu vprašanj, ki se nanašajo na novinarski prispevek, je 6 vprašanj odprtega tipa in eno zaprtega; v sklopu vprašanj, ki se nanašajo na oglas, pa 3 vprašanja zaprtega tipa in 4 vprašanja odprtega. Vsa vprašanja so vrednotena z ocenami od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni nezadostno in 5 odlično. Tudi Hobbsova (1999, 2003) je odgovore ocenjevala na podobno, smernice za vrednotenje odgovorov so povzete po njenem modelu. Ocenjevalno lestvico sem sestavila po pregledu 50 rešenih vprašalnikov otrok in dijakov različnih starosti.

Učenci in dijaki so bili pred reševanjem povabljeni, da pozorno preberejo novinarski prispevek in za njim še pozorno pregledajo oglas. Na podlagi prebranega so odgovarjali na vprašanja iz prvega in drugega sklopa anketnega vprašalnika. Novinarski prispevek je govoril o problematiki Romov, oglas pa je bil del oglaševalske akcije slovenskega mobilnega operaterja.

Prvo vprašanje iz prvega sklopa je od učencev in dijakov zahtevalo, da iz novinarskega prispevka izluščijo njegovo glavno idejo. Vešči bralci so pokazali sposobnost razlikovanja med tekstualno in kontekstualno pomembnimi informacijami. Ker je bilo odgovorov, ki so znali izluščiti najpomembnejše informacije zelo malo, sem kot odlične odgovore ocenila tiste, ki so odgovorili na vsa podvprašanja smiselno. Manj kot je bilo smiselno odgovorjenih vprašanj, nižja je bila ocena. Učenci so točke dobili, če so identificirali kraj dogodka, da se je dogodek zgodil v maju leta 1999, če so ugotovili da gre za spor med vaščani Malin in Romi in omenili postavitev vaške straže.

V drugem vprašanju so otroci in dijaki morali navesti vire v novinarskem prispevku. Oceno odlično je dobil učenec, ki je naštel vse tri vire, za vsak naštet vir manj je dobil

nižjo oceno, zadostno pa je odgovoril učenec, ki je napisal, da so viri v novinarskem prispevku ustni viri.

Naslednje vprašanje je učence in dijake spraševalo po podrobnosti iz prebranega prispevka, ki je bila omenjena v prispevku. Sposobnost priklica specifičnega detajla iz prispevka je povezana z interakcijo med bralčevim razumevanjem in predhodnim znanjem (Hobbs, 2003). Učenec, ki je napisal da je v družini 11 otrok ali veliko otrok, je bil ocenjen z oceno odlično, če je odgovoril da je v vasi 260 Romov je bil ocenjen prav dobro, če pa je na vprašanje odgovoril z dejstvom, ki ga je zapisal že v odgovoru na 1. vprašanje, je bil ocenjen »negativno«.

Prepoznavanje izpuščenosti informacij iz prispevka je pomembna dimenzija identificiranja stališč, ki so zavzeta pri sporočanju informacij. Učenci so pri tem vprašanju morali pokazati svojo sposobnost prepoznati izpuščene informacij in generirati nove ideje povezane s predstavljenimi temi. Če so otroci z vsaj enim vprašanjem izrazili zanimanje za stališče Romov, katerih mnenje je bilo iz prispevka izvzeto, so bili ocenjeni z oceno prav dobro, če pa je bilo vsaj še eno vprašanje smiselno so dobili oceno odlično. Če so spraševali po dejstvih, ki so bila v prispevku predstavljena, so bili ocenjeni »negativno«.

Pri vprašanju o načinih za pritegnitev pozornosti so naštevati tehnike, s katerimi avtor pritegne bralčevo pozornost. Sposobnost prepoznavanja in opisovanja skonstruiranosti množičnih medijev je eden od temeljnih principov medijske vzgoje. Če so učenci v odgovoru na to vprašanje naštevili vsaj 3 tehnike (npr. krepak tisk, naslov...) in so napisali, da so pogrešali fotografijo, so bili ocenjeni odlično. Za vsako naštetno tehniko manj so bili ocenjeni s slabšo oceno.

Zadnje vprašanje je spraševalo po vrednotah in stališčih, ki so bila predstavljena v novinarskem prispevku. Z oceno odlično je bil ocenjen učenec, ki je odgovoril z odgovorom kot na primer: *»Predstavljene so vrednote kot so nestrpnost, rasizem, mir, lastnina. Predstavljena so stališča vaščanov in župana ne pa tudi stališča Romov.«* Z oceno zadostno pa je bil ocenjen odgovor: *»Predstavljen je odnos med Romi in vaščani.«*

Prva tri vprašanja iz drugega sklopa so učence in dijake spraševala po ciljni publiki. Pri prvem vprašanju so se odločali med spoloma, pri drugem o starosti in pri tretjem o stanu. Odgovore so za višje ocene morali utemeljiti z vizualnimi informacijami. Če je učenec na prvo vprašanje odgovoril, da je oglas namenjen moškim in ženskam in to pravilno utemeljil, za odgovor, da je oglas namenjen srednjemu razredu in je to utemeljil in da je oglas namenjen mladim v najstniških letih, je bil ocenjen odlično.

Za odlično oceno pri vprašanju o tehnikah za pritegnitev pozornosti je moral učenec za odlično naštetih vsaj 4 tehnike (sleng, veliki napisi, fotografija, slogan...), za vsako našteto tehniko manj je dobil nižjo oceno.

Pri ciljnih oziroma namenih oglasa so bili odgovori kot na primer: »čim več prodati«, »zaslužiti«, »komercialni namen« ocenjeni z odlično oceno. Z dobro oceno je bil ocenjen odgovor »privabiti«, »pritegniti«, z zadostno pa odgovor, da je namen oglasa »predstavitev«.

Pri vprašanju o vrednotah in sporočilu, ki ga prinaša oglas, je bilo za odlično oceno treba napisati vrednoto, ki je bila predstavljena in sporočilo oglasa, če je učenec predstavil samo sporočilo, je bil ocenjen prav dobro, če pa je napisal, da »oglas govori o ugodnosti«, »da je poceni«, je bil ocenjen dobro za odgovor »oglas govori o paketu« je bil ocenjen zadostno.

Zadnje vprašanje iz drugega sklopa je pri učencih in dijakih preverjalo razumevanje slogana »Vsi za enega, 1 SIT za vse!«. odlično je bil ocenjen odgovor kot npr.: »Gre za parafraziranje znanega rekla, česar namen je pritegnitev mladih in s tem povečanje prodaje«, če pa je učenec v odgovoru le zgolj ponovil sporočilo slogana, je bil ocenjen zadostno.

5. 1. 1. 2 Zbiranje podatkov

Preučevani vzorec sestavljajo učenci in dijaki (ki so bili na dan anketiranja prisotni pri pouku) 10 osnovnih šol in 1 gimnazije ter šolskega centra.¹ Vzorec ni naključen, težila sem k temu, da sem v vzorec vključila tako osnovnošolce, ki se še nikoli niso srečali z medijskim izobraževanjem, kot tudi osnovnošolce, ki obiskujejo izbirna predmeta Vzgoja za medije ali Šolsko novinarstvo. Učenci in dijaki so bili anketirani maja in junija 2005, uporabljala pa sem anketne mape, v katerih so anketiranci dobili predstavitveno stran, list z novinarskim prispevkom in oglasom ter anketni vprašalnik.

Učenci in dijaki so ankete izpolnjevali sami, pod nadzorom učiteljev in ob moji prisotnosti, tako da jim je bila tema pred začetkom reševanja predstavljena. Učence in dijake sem pred začetkom reševanja informirala o načinu izvedbe ankete in jih opozorila na nekatere zaželene značilnosti anketiranja, kot so samostojnost in iskrenost pri

¹ V priložnostni vzorec so bile izbrane naslednje šole: OŠ Šmartno ob Paki, OŠ Prebold, I. OŠ Celje, OŠ Pohorskega odreda Slovenska Bistrica, OŠ Dobrna, OŠ Vransko, OŠ Griže, OŠ Frana Roša Celje, OŠ Podgoro Slovenske Konjice, OŠ Petrovče in I. gimnazija v Celju ter Šolski center Postojna.

izpolnjevanju ankete ter anonimnost anketirancev. Med samim izpolnjevanjem vprašalnika sem bila prisotna v razredu in sem na relevantna vprašanja sproti odgovarjala.

Anketiranje sem izvedla v razredih, pri urah pouka, tako da so učenci in dijaki vprašalnike reševali med poukom, večinoma ob prisotnosti učiteljev. Ko so jim bile anketne mape razdeljene, so najprej prebrali novinarski prispevek in na podlagi tega odgovarjali na prvi sklop vprašanj. Zatem so si dobro ogledali oglas in odgovarjali na vprašanja, ki so se nanašala na oglas. Sledila so vprašanja o medijskih navadah in demografski del.

5. 1. 1. 3 Opis vzorca

Vzorec respondentov je neslučajni in pristranski vzorec. Anketiranci so bili moški in ženske različnih starosti, učenci in dijaki slovenskih osnovnih in srednjih šol. Vzorec obsega 840 enot.²

TABELA 5. 1: OPISNE STATISTIKE ZA DEMOGRAFSKE SPREMENLJIVKE

	x	SD(X)	koeficinet asimetrije	koeficinet sploščenosti
spol	1,61	0,487	-0,463	-1,790
starost	14,61	2,006	0,217	-1,167
materialni položaj	2,08	0,433	1,697	8,530
kraj bivanja	2,88	1,184	-0,400	-1,441

² V vzorec so vključeni samo anketiranci, ki so odgovorili vsaj na 11 od 14 vprašanj, ki merijo medijsko pismenost. Vseh opravljenih anket je okrog 1100.

SLIKA 5. 1: STRUKTURA VZORCA GLEDE NA SPOL

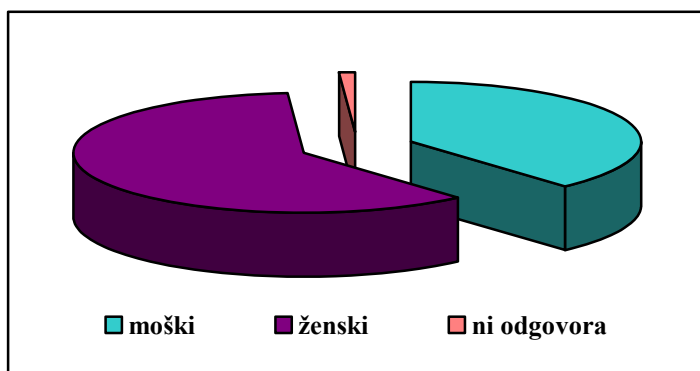


TABELA 5. 2: FREKVENČNA PORAZDELITEV ZA SPOL

	N	%
moški	322	38,3
ženski	509	60,6
ni odgovora	9	1,1
SKUPAJ	840	100,0

Zgornji graf nam prikazuje, da so v vzorec vključena večini kar je 60,6% vseh anketiranih. Fantov v vzorcu je 322, kar predstavlja 38,3%. Spolna struktura je torej relativno neuravnotežena; razmerje med dekleti in fanti je 60 : 40. Višji delež deklet lahko pojasnim z vključitvijo gimnazije – v vzorec je vključenih nekaj gimnazijskih razredov, ki so pretežno dekleški.

SLIKA 5. 2: STRUKTURA VZORCA GLEDE NA STAROST

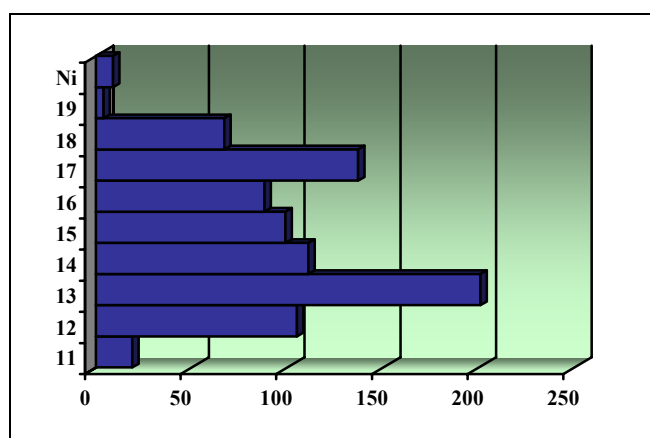


TABELA 5. 3: FREKVENČNA PORAZDELITEV ZA STAROST

	N	%
11	19	2,3
12	105	12,5
13	201	23,9
14	111	13,2
15	99	11,8
16	88	10,5
17	137	16,3
18	67	8,0
19	4	0,5
ni odgovora	9	1,1
SKUPAJ	840	100,0

Glede na vsebino in zahtevnost vprašalnika sem v vzorec vključila učence od 11. do 19. leta, to so učenci višje stopnje 8-letke in 3. triade 9-letke ter dijaki srednjih šol. Razporeditev ni enakomerna, saj je 13-letnikov kar 23,9 %, medtem ko so dijaki, stari 19 let, samo 4.

V vzorec je vključenih 468 (55 %) osnovnošolcev in 372 (45 %) srednješolcev. Razporeditev glede na razred oziroma letnik je razvidna iz spodnjega grafa.

SLIKA 5. 3: STRUKTURA VZORCA GLEDE NA RAZRED/LETNIK V ŠOLI

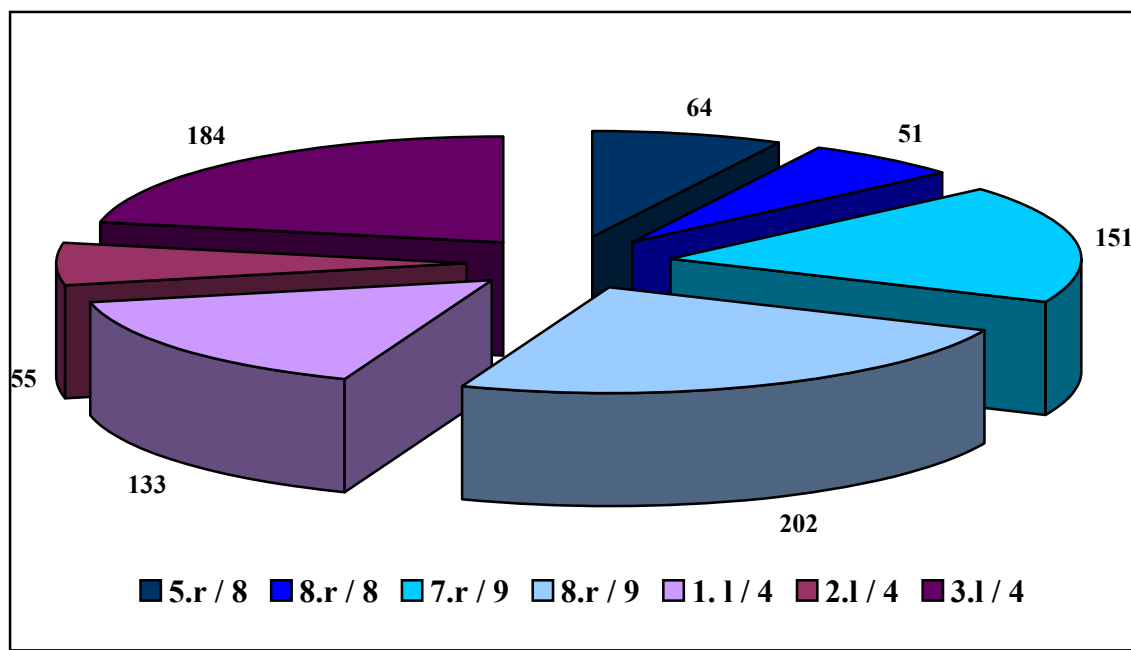


TABELA 5. 4: FREKVENČNA PORAZDELITEV

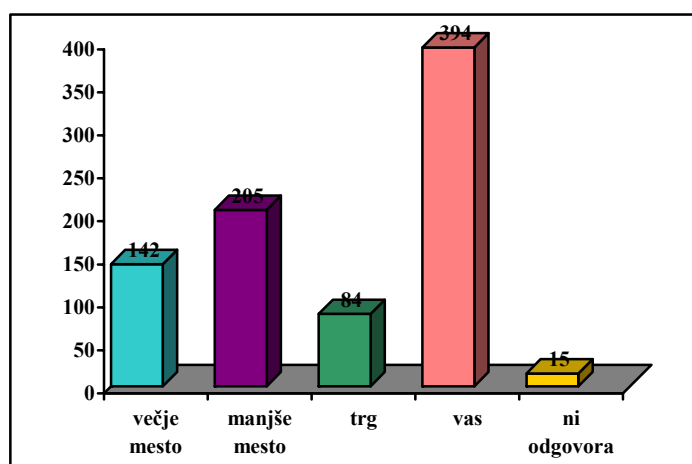
GLEDE NA KRAJ BIVANJA

	N	%
večje mesto	142	16,9
manjše mesto	205	24,4
trg	84	10,0
vas	394	46,9
ni odgovora	15	1,8
SKUPAJ	840	100,0

Največ osnovnošolcev in srednješolcev, ki so sodelovali pri raziskavi, prihaja iz vaškega okolja (46,9 %), najmanj (približno desetina) jih prihaja iz trga, približno četrtina (24,4 %) jih živi v manjšem mestu in 16,9 % v večjem mestu.

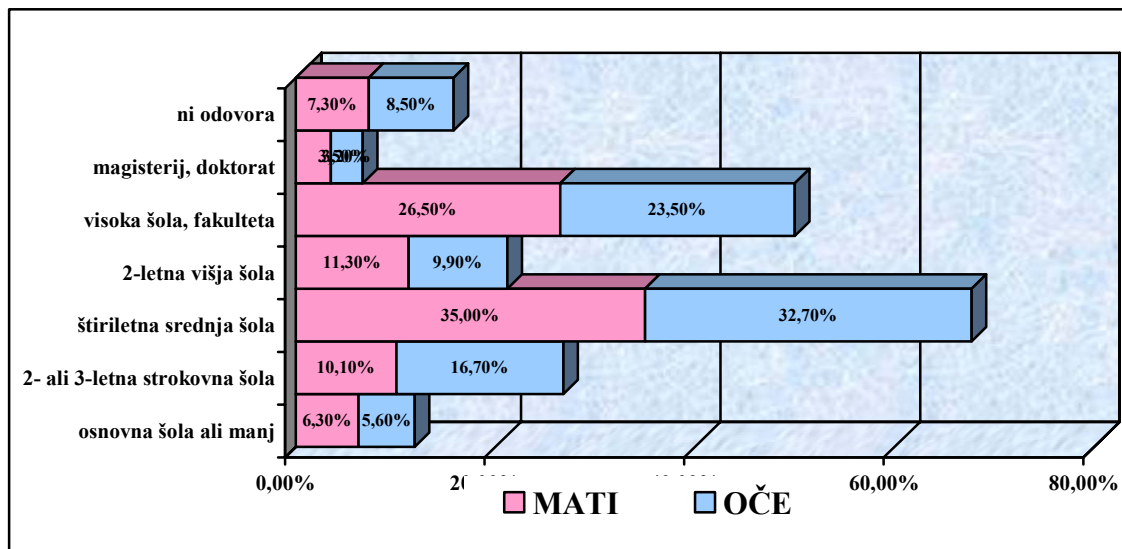
SLIKA 5. 4: FREKVENČNA PORAZDELITEV

GLEDE NA KRAJ BIVANJA



Največ staršev anketiranih učencev in dijakov ima končano srednjo šolo. Če primerjam izobrazbo očetov in mater, ugotovim, da so matere v povprečju više izobražene kot očetje, saj matere od srednješolske izobrazbe navzgor dosegajo višje deleže, medtem ko očetje višji delež dosegajo samo pri 2- ali 3-letni strokovni šoli. Najnižji odstotek staršev ima magisterij ali doktorat znanosti (teh je okrog 3 %), medtem ko je staršev z osnovnošolsko izobrazbo ali manj približno 6 %.

SLIKA 5. 5: IZOBRAZBA STARŠEV



5. 1. 2 Kvalitativna analiza

Med izvajanjem kvantitativnega dela raziskave sem bila veliko v stiku z različnimi učitelji in vodstvi šol. Kvantitativni del raziskave kaže na nizko stopnjo medijske pismenosti učencev in dijakov in ker povezanosti med medijsko pismenostjo in izvajanjem medijskega pouka ni bilo oz. je bila šibka in celo negativna, sem v kvalitativnem delu raziskala vzroke za takšno stanje. Z intervjuji in z opazovanjem z udeležbo sem dobila precej informacij o odnosu do izbirnega predmeta vzgoja za medije, o odnosu do izvajanja tega predmeta in o odnosu do učencev, ki so si izbrali ta predmet. Namen raziskave je bil tudi izvedeti, zakaj ga na nekaterih šolah ne izvajajo ter kakšen profil učiteljev poučuje vzgojo za medije.

Poglobljeni intervjuji so priljubljena metoda v družboslovnem raziskovanju, ker raziskovalcu omogočajo spoznavanje določenega pojava oziroma prakse z vidika (in z besedami) udeležencev te prakse, pri čemer ima raziskovalec možnost, da sproti prilagaja vprašanja in pogloblja spoznavanje ter ozadje odgovorov, pomenov ipd.

Za namen svoje raziskave sem uporabila metodo individualnega poglobljenega intervjuja. To je odprt tip intervjuja, kombinacija med nestrukturiranim in delno strukturiranim intervjujem, njegova glavna prednost pa je v tem, da intervjuvancu dopušča, da pove čim več. Prednosti poglobljenega intervjuja so neposredni očesni stik, kar omogoča takojšnje odkrivanje morebitnih nesporazumov in podrobnejšo razlago določenih izjav; izpraševalec dopušča intervjuvancu prosto pripovedovanje, pogovor poteka v vsakdanjem okolju intervjuvanca, kar vpliva na njegovo sproščenost (Mesec, 1998: 80–88). Poglobljeni intervju je bil deloma strukturiran, kar pomeni, da ni sledil natančni, vnaprej izdelani strategiji in natančno formuliranim vprašanjem. Vprašanja so bila odprtega tipa – na primer: »Kakšni so po vašem mnenju razlogi, da otroci vzgoje za medije ne obiskujejo v večjem številu?«, »Kakšni so odzivi na predmet vzgoja za medije?«.

Pogovore sem usmerjala tako, da bi iz njih dobila kar se da podrobne in samodejne informacije o izvajanju vzgoje za medije in odzivih nanjo. Učiteljice so imele tudi možnost, da same načnejo temo, ki se jim je zdela pomembna.

Izhodiščna vprašanja so bila razdeljena v naslednje sklope:

1. Osnovni predmet, ki ga učitelj poučuje.
2. Dodatno izobraževanje za poučevanje vzgoje za medije (v preteklosti in v prihodnje).
3. Predmeti, ki jih učitelj v tekočem letu poučuje.
4. Razlogi za to, da otroci vzgoje za medije ne obiskujejo v večjem številu.
5. Profil otrok, ki obiskujejo vzgojo za medije.
6. Potek učnih ur.
7. Zastavljeni cilji in ocena njihovega doseganja.

Termin opazovanje z udeležbo se uporablja za metodo zbiranja podatkov, ki neposredno v raziskovalno situacijo vključuje tudi raziskovalca. Ta se poglobi v dano situacijo in sistematično opazuje dimenzije raziskovalne postavitve, interakcije, odnose med udeleženci, akcije, dogodke ipd. neposredno znotraj same situacije (Burges, Hammersley, Atkinson, v: Mason, 1996: 60).

Intervjuje in opazovanje z udeležbo sem večinoma opravila vzporedno s kvantitativnim raziskovanjem, v maju in juniju leta 2005. Intervjuje z učitelji sem opravila večinoma v njihovih kabinetih ali v razredu po opravljenem anketiranju.

V rezultatih bom povzela intervjuje predvsem z učitelji vzgoje za medije in intervju z učenci razreda, kjer sem pri učni uri vzgoje za medije izvajala anketo in smo ob koncu ankete ostali sami ter jo zaključili s pogovorom o njihovem delu pri tem predmetu in odnosu do njega.

V intervjujih sem ugotovila tudi, kakšna je osnovna izobrazba učiteljev, ki poučujejo ta predmet, in ali so imeli za izvajanje tega predmeta kakšno posebno izobraževanje oziroma kakšne je bila njihova priprava za izvajanje tega predmeta.

5.2 Metodološke omejitve

Raziskavo sem izvajala v mesecu maju in juniju 2005. Za začetek sem pripravila 200 anketnih map, ki so bile pripravljene za prvi dve šoli, potem pa so se mi odpirale vedno nove možnosti, tako da sem do konca junija anketirala nekaj čez tisoč učencev in dijakov. Na večini šol sem bila osebno prisotna, razen na Šolskem centru Postojna. Profesorici, ki je raziskavo izvedla na tej šoli, sem podala podrobna navodila za izvedbo ankete. Na šolah, kjer nimajo predmeta Vzgoja za medije, sem raziskavo večinoma opravljala pri urah slovenskega jezika ali državljske vzgoje.

Pred izvajanjem anketiranja, med anketiranjem in po njem sem opravila več pogovorov z učitelji predmeta Vzgoja za medije in drugimi učitelji, a pogovorov nisem mogla snemati. Zato sem le povzela njihove misli in komentarje o trenutni situaciji.

Med analizo se je pokazalo, da vprašanje o izobrazbi staršev ne bo relevantno rešeno, saj so mi učitelji in učenci povedali, da osnovnošolci večinoma ne vedo, kakšno izobrazbo imajo njihovi starši.

Upoštevati je treba tudi napake, ki lahko nastanejo med reševanjem zaradi nepravilnega izpolnjevanja ankete. Nekaj vprašalnikov je rešenih tako, da se odgovori v obeh sklopih merjenja medijske pismenosti nanašajo na novinarski prispevek, čeprav je bilo pred začetkom vsakega anketiranja podrobno razloženo, kdaj se odgovarja na podlagi novinarskega prispevka in kdaj na podlagi oglasa.

Namen raziskave je oceniti ne le samo stopnjo medijske pismenosti, ampak tudi uporabo množičnih medijev pri otrocih in mladostnikih ter vključenost medijskega izobraževanja v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, saj je ponujenih možnosti veliko.

5.3 Analiza rezultatov raziskave

Anketni vprašalnik sem interpretirala s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS. Najprej bom analizirala vključenost anketirancev v medijsko izobraževanje, v nadaljevanju pa še medijske navade učencev in dijakov. Z anketnim vprašalnikom sem na podlagi novinarskega prispevka in oglasa merila tudi, kakšna je medijska pismenost učencev in dijakov ter kateri dejavniki vplivajo nanjo.

5.3.1 Analiza rezultatov kvantitativnega dela raziskave

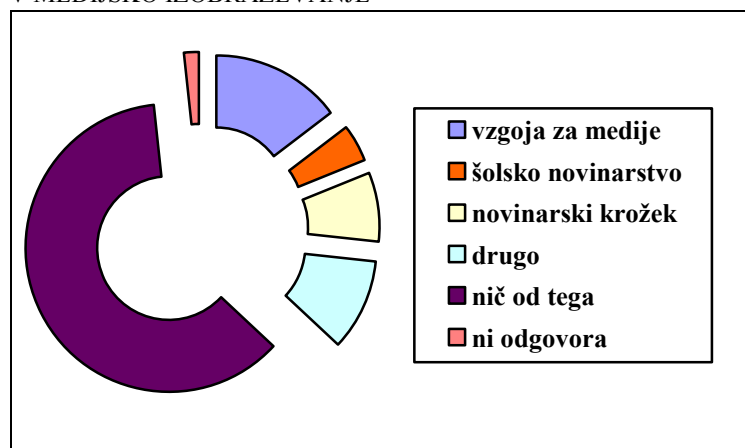
5.3.1.1 Analiza vključenosti anketirancev v medijsko izobraževanje

V zadnjem delu vprašalnika je bilo zastavljeno vprašanje, ki je anketirance vpraševalo po njihovi izkušnji z medijskim izobraževanjem.

Vprašanje je ponujalo za odgovor naslednje možnosti: 1. kot izbirni predmet obiskujem

oziroma sem obiskoval/a predmet vzgoja za medije, 2. kot izbirni predmet obiskujem oziroma sem obiskoval/a predmet Šolsko novinarstvo, 3. obiskujem oziroma sem obiskoval/a novinarski krožek, 4. drugo in 5. ne, med šolanjem se še nisem srečal/a s poukom o medijih. Anketiranci so lahko obkrožili več odgovorov. Če so obiskovali predmet vzgoja za medije, pa so lahko obkrožili še kateri del. Pri odgovoru »drugo«, sem

SLIKA 5.6 : VKLJUČENOST ANKETIRANCEV
V MEDIJSKO IZOBRAŽEVANJE



pustila črto za odgovore. Želela sem preveriti v kakšni meri anketiranci sami prepoznajo vključenost medijskega izobraževanja v druge predmete.

Od 840 anketiranih učencev in dijakov se jih je 311 (37 %) že srečalo s poukom o medijih na različne načine. S poukom o medijih se med šolanjem še ni srečalo 515 (61,3 %) učencev in dijakov. 124 učencev in dijakov, kar predstavlja 14,8 %, obiskuje oziroma je obiskovalo izbirni predmet vzgoja za medije, 34 (4 %) učencev in dijakov obiskuje oziroma je obiskovalo izbirni predmet šolsko novinarstvo, novinarski krožek pa obiskuje oziroma je obiskovalo 67 (8 %) učencev in dijakov. S poukom o medijih na druge načine se je srečalo 86 (10,2 %) učencev in dijakov.

Med učenci in dijaki, ki kot izbirni predmet obiskujejo oziroma so obiskovali predmet vzgoja za medije, jih je 44 opredelilo še, kateri del obiskujejo. 18 učencev, ki so sodelovali v anketi, obiskuje radio, 12 učencev tisk in 14 učencev obiskuje televizijo.

86 učencev in dijakov je odgovorilo, da so se med šolanjem srečali z drugimi načini medijskega izobraževanja, od tega jih je 62 navedlo še, s katerim. Najpogostejši odgovor, ki so ga učenci in dijaki navedli, je, da so se s poukom o medijih srečali pri predmetu državljanska vzgoja in etika, teh je bilo 30 (48 %). 20 učencev in dijakov (32 %) je navedlo, da se z medijskim izobraževanjem srečujejo pri slovenskem jeziku. 6 učencev je navedlo še predmet multimedija, 2 dijaka pa različna predavanja. Glede na to, da je bilo v vzorec vključenih 184 dijakov 3. letnikov srednje šole, sem pričakovala, da bodo ti dijaki pod »drugo« navedli predmet Sociologija, saj naj bi bila v srednješolskem izobraževanju vzgoja za medije sestavni del programa različnih predmetov, tudi sociologije. Pouk o medijih sta v okviru sociologije prepoznala samo 2 dijaka.

5. 3. 1. 2 Analiza uporabe množičnih medijev med anketiranci

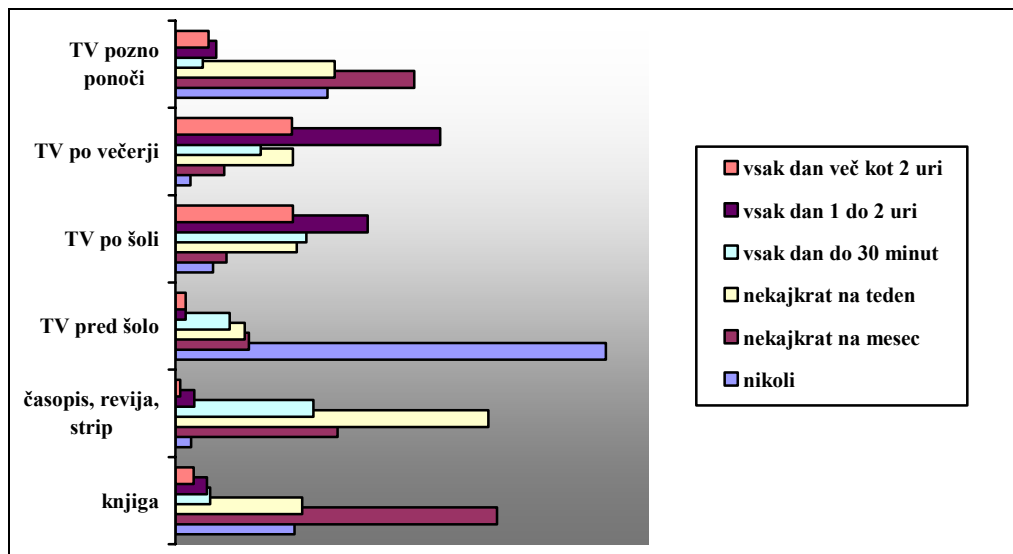
Za raziskavo uporabe množičnih medijev sem uporabila dva tipa vprašanj. Prvi tip meri dostopnost množičnih medijev v gospodinjstvu, drugi del pa uporabo množičnih medijev pri učencih in dijakih.

V prvem delu sem raziskala zmožnost dostopa mladih do množičnih medijev. Učenci in dijaki so odgovarjali, da imajo doma od 0 do 7 delujočih televizorjev in od 0 do 7 DVD-predvajalnikov ali videorekorderjev. Največ anketirancev (40,5 %) ima doma 2 televizorja, najmanj (samo 2, kar je 0,2 %) anketirancev doma sploh nima televizorja. Odstotka tistih, ki imajo doma 1 televizor, in tistih, ki imajo 3, sta podobna (okrog 22 %). Tako ugotovim, da ima 86,30 % gospodinjstev anketirancev od 1 do 3 televizorje. Z večanjem števila televizorjev odstotek močno pada. Pri DVD-predvajalnikih in videorekorderjih je največji delež gospodinjstev, kjer imajo 1 napravo (46 %), 6,8 % odstotkov gospodinjstev anketirancev je brez DVD-predvajalnika ali videorekorderja. Tistih gospodinjstev, ki imajo po 2 napravi, je 33,6 %, naprej pa odstotek močno pada. 4 ali več naprav ima samo 49 gospodinjstev, kar je 5 %.

Od 833 anketirancev, ki so odgovorili na to vprašanje, ima doma računalnik kar 812 gospodinjstev (96,7 %), torej skoraj vsi, medtem ko je odstotek gospodinjstev, kjer imajo doma tudi dostop do interneta, malo nižji. Dostop do interneta ima od doma 682 anketirancev (81,2 %). Na vprašanje, če imajo doma računalniške igrice, je kar 84,5 % anketirancev odgovorilo pritrdilno, računalniški igrice doma nima samo 14,5 % anketirancev.

Pri vprašanju o kabelski ali satelitski televiziji je bil odstotek pritrdilnih odgovorov prav tako visok. Kabelsko ali satelitsko televizijo ima kar 85,8 % odstotkov gospodinjstev anketirancev. Odstotek gospodinjstev, ki so naročena na kakšen dnevni časopis, pa je bistveno manjši. Na kakšen dnevni časopis je naročenih 51,3 % gospodinjstev anketirancev, na kakšno revijo pa 53,7 % gospodinjstev anketirancev. Tako lahko ugotovim, da je malo več kot polovica gospodinjstev anketirancev naročenih na kakšen dnevni časopis in na kakšno revijo.

SLIKA 5. 7: UPORABA MM

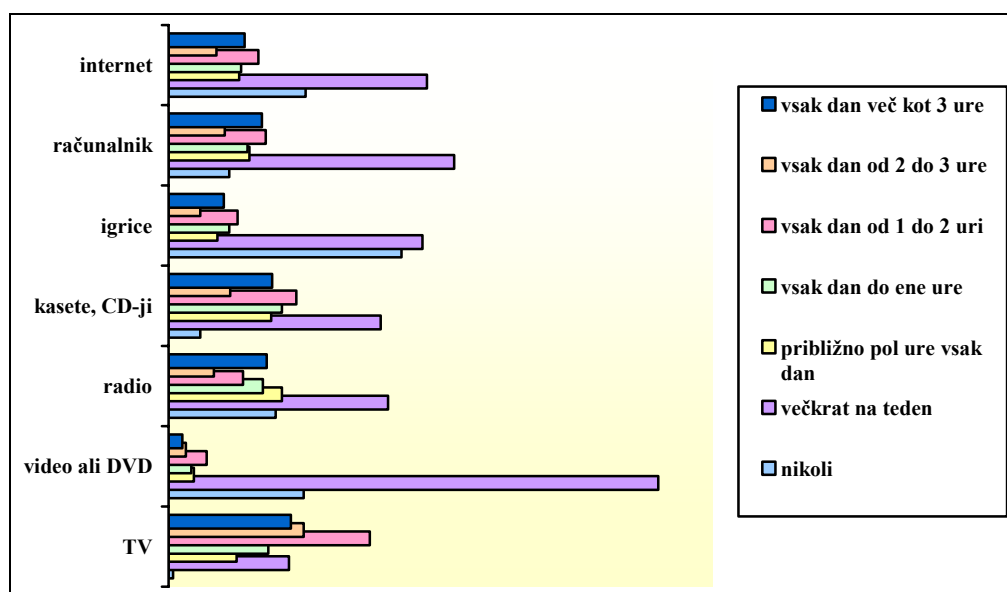


Kot je razvidno iz slike 5. 7, mladi v povprečju več časa namenijo prebiranju časopis, revij in stripov kot prebiranju knjig, ki jih ne berejo za šolo. Knjigo večina anketiranih bere le nekajkrat na mesec, število tistih mladih, ki knjige (razen za šolo) ne berejo nikoli, je podobno številu tistih, ki knjigo berejo nekajkrat na teden. Mladih, ki berejo knjigo vsak dan, je komaj 12,7 %. V okviru raziskave *Medijske navade med slovenskimi najstniki* (2004) je 23 % anketirancev odgovorilo, da knjige nikoli ne berejo, večkrat na teden pa 41 %, najstniki iz te raziskave torej knjige v povprečju berejo manj.

Časopise, revije in stripe bere večina anketiranih: 2,4% anketirancev je izjavilo, da jih nikoli ne berejo. Največ anketiranih bere časopise, revije in stripe nekajkrat na teden (47,3 %), četrtnina vprašanih časopis, revije in stripe bere nekajkrat na teden, petina pa vsak dan do 30 minut. V primerjavi z rezultati raziskave *Medijske navade med slovenskimi najstniki* (2004) so ti podobni. Po tej raziskavi časopisov, revij in stripov nikoli ne bere 3 % anketiranih, nekajkrat na mesec 23 %, nekajkrat na teden 52 %, do 1 ure pa 18 %. Največja razlika je v deležu, tistih, ki časopise, revije in stripe berejo nekajkrat na teden – delež iz raziskave *Medijske navade med slovenskimi najstniki* (2004) je za 4,7 % višji, ta razlika se porazdeli po ostalih vrednostih.

Iz zgornje slike je razvidno tudi, da anketirani večinoma televizije že pred šolo ne gledajo, v povprečju pa pred njo največ časa presedijo po večerji.

SLIKA 5. 8: UPORABA MM



Iz slike 5. 8 je razvidno, da je televizija edini medij, ki nima najvišjega deleža tistih, ki jo spremljajo večkrat na teden, ampak jo otroci v povprečju spremljajo prav vsak dan. Največ anketirancev, ki televizijo gleda vsak dan, jo spremlja od 1 do 2 uri (26,4 %), 17,7 % mladih televizijo gleda vsak dan od 2 do 3 ure. Vsak dan več kot 3 ure televizijo gleda 16,1 % anketiranih. Da televizije ne gledajo, je izjavilo 5 anketirancev. Če rezultate ankete primerjam z rezultati raziskave *Medijske navade med slovenskimi najstniki* (2004) ugotovim, da po tej raziskavi otroci v povprečju televiziji posvetijo več časa na dan, saj so deleži tistih, ki televizij gledajo vsak dan višji, delež tistih, ki gledajo televizijo večkrat na teden pa je nižji.

Več anketirancev pa je izjavilo, da nikoli ne gledajo videa ali DVD, saj je njihov delež kar 17,7 %. Izrazito visok je delež tistih, ki DVD ali video gledajo večkrat na teden, teh je 64,3 %. Vsak dan pa video ali DVD povprečno gleda 15,4 % učencev in dijakov.

Pri proučevanju pogostosti uporabe radia se je izkazalo, da ga večkrat na teden poslušata 28,8 % anketiranih, vsak dan kar 56 %, 14 % mladih radia nikoli na poslušata. Zelo podobno razmerje je pri poslušanju kaset in CD-jev, le da je tukaj odstotek tistih, ki kaset in CD-jev ne poslušajo, dosti nižji – samo 4,2 %. 28,8 % anketirancev kasete in CD-je poslušata večkrat na teden, vsak dan pa kar 66,9 %. Pri tem naj poudarim, da so radio in CD-ji ter kasete mediji, ki se jih ne poslušata aktivno in osredotočeno, ampak se velikokrat pojavljajo kot »glasbeno ozadje«, spremljajo ob opravljanju drugih dejavnosti.

Igrice, računalnik in internet večkrat na teden uporablja okrog 35 % anketiranih. V okviru teh medijev pa so igrice tiste, ki pri odgovoru »nikoli« dosejajo visok delež, kar 30,6 %. Več kot polovica (53,4 %) anketiranih računalnik uporablja vsak dan, internet vsak dan uporablja 46,9 %, igrice pa vsak dan igra 34,9 % učencev in dijakov. Računalnika nikoli ne uporablja 8 % anketiranih, 18 % učencev in dijakov pa ne uporablja interneta. V primerjavi z rezultati raziskave *Medijske navade med slovenskimi najstniki* (2004) se je uporaba igrice, računalnika in interneta povečala, znižal se je predvsem delež tistih, ki teh medijev ne uporabljajo nikoli (izjema so le igrice, pri katerih se je delež tistih, ki jih ne igrajo nikoli, zvišal, kar je verjetno posledica dejstva, da v mojem primeru na merski lestvici ni bilo vrednosti približno enkrat na mesec in enkrat na teden). Največja razlika je ugotovljena v primeru interneta, kjer je bil delež tistih, ki interneta ne uporabljajo nikoli v raziskavi *Medijske navade med slovenskimi najstniki* (2004) 47 %, v okviru svoje raziskave pa sem izmerila 18 % delež učencev in dijakov, ki interneta ne uporabljajo nikoli. Tako lahko sklepam, da se je dostopnost do računalnikov in interneta v povprečju povečala.

5. 3. 1. 3 *Analiza medijske pismenosti*

Prvi sklop vprašanj v anketnem vprašalniku je bil namenjen raziskavi medijske pismenosti. Prvih 7 vprašanj je medijsko pismenost merilo na podlagi vprašanj, ki preverjajo bralno razumevanje novinarskega prispevka in pisalne sposobnosti z analizo. Vprašanja merijo posameznikovo sposobnost identifikacije ciljne publike novinarskega prispevka, uporabo virov v novinarskem prispevku, tehnike, uporabljene v prispevku za pritegnitev pozornosti občinstva, identifikacije stališč in vrednot, ki so v prispevku predstavljeni. Naslednjih 7 vprašanj je preverilo sposobnost identifikacije ciljnega občinstva oglasa na podlagi vizualnih informacij, načinov oziroma tehnik, s katerimi oglas pritegne pozornost, namena in cilja oglasa, sporočila oglasa oziroma katere vrednote so v njem predstavljene in razumevanje slogana.

5. 3. 1. 3. 1 Analiza medijske pismenosti na podlagi novinarskega prispevka

Najprej bom analizirala sklop, ki je ocenjeval veščine medijske pismenosti anketiranih na podlagi novinarskega prispevka.

TABELA 5. 5: POVPREČNE OCENE ZA POSAMEZNA VPRAŠANJA IZ PRVEGA SKLOPA

	min	max	povprečne ocene	ni odgovora	povprečne ocene ³
glavne ideje prispevka	1	5	3,22	4	3,21
viri v prispevku	1	5	3,35	123	3,01
podrobnost iz prispevka	1	5	2,25	16	2,22
tri ustrezna vprašanja, ki se nanašajo na prisp.	1	5	2,25	139	2,04
namen/cilj prispevka	1	5	2,23	9	2,21
načini, tehnike za pritegnitev pozornosti	1	5	2,37	61	2,28
vrednote in stališča, predstavljena v prispevku	1	5	2,44	179	2,13

V sklopu, ki ocenjuje veščine medijske pismenosti na podlagi novinarskega prispevka, so anketiranci najuspešneje odgovarjali na prvo vprašanje, ki meri bralno razumevanje novinarskega prispevka na podlagi osnovnih vprašalnic. Na to vprašanje je 40,9 % učencev in dijakov odgovorilo dobro in 30,1 % prav dobro. To je tudi edino vprašanje, kjer je delež tistih, ki so odgovorili odlično, višji od tistih, ki so odgovorili nezadostno. Na to vprašanje so odgovarjali skoraj vsi učenci in dijaki. Vprašanje ima tak rezultat, ker je res osnovno, vendar pa sem opazila, da so nekateri učenci in dijaki imeli vseeno velike težave pri odgovarjanju, saj nekateri iz prispevka niso znali razbrati niti najosnovnejših informacij. To vprašanje je bilo v veliko primerih sito za izločevanje anket iz obdelave. Če učenec oziroma dijak že na to vprašanje ni odgovoril vsaj približno in so bila tudi naslednja vprašanja v 70-odstotno nerešena, sem tako enoto izločila iz obdelave.

Dobre rezultate so učenci in dijaki dosegali tudi pri drugem vprašanju, ki je spraševalo po virih iz novinarskega prispevka. Na to vprašanje je največ anketiranih (47,1 %) odgovorilo prav dobro, ti so znali naštet dva vira iz prispevka. Vse vire je naštel 4,5 % anketiranih, dobro pa je odgovarjalo 18,9 % učencev in dijakov – napisali so po en vir. Učenec

³ Povprečne ocene so izračunane po tem, ko sem neodgovorjene spremenila v oceno 1.

oziroma dijak, ki je kot odgovor napisal le »ustni viri«, je bil ocenjen zadostno. Na to vprašanje ni odgovorilo ali je odgovorilo nepravilno kar 26 % učencev in dijakov, med njimi so bili predvsem mlajši učenci, ki jim viri še niso poznani.

Vprašanje, ki sprašuje po podrobnosti iz prebranega prispevka, ki je učencu ali dijaku najbolj ostala v spominu, je bilo rešeno slabše. Kar 31,4 % je na to vprašanje odgovorilo nezadostno in še 33,2 % učencev in dijakov je na vprašanje odgovorilo le zadostno. 15,2 % anketiranih je odgovorilo za oceno dobro in 14,3 % za oceno prav dobro. odlično je odgovorilo le 3,9 % anketiranih. Od učencev in dijakov se je za odlično in prav dobro oceno pričakovalo, da najdejo zelo specifično podrobnost (11 otrok v romski družini in 260 Romov v vasi). Učenci in dijaki so na vprašanje odgovarjali zelo posplošeno in niso iskali tiste prave podrobnosti. Kot podrobnost je večina pisala kar kakšen celotni stavek iz novinarskega prispevka in ne specifičnih podatkov, ki so bili v prispevku predstavljeni.

Tudi naslednje vprašanje je bilo v povprečju slabo odgovorjeno. Povprečna ocena je bila 2,25, najvišji delež anketiranih pa je na to vprašanje odgovoril zadostno. 19,8 % učencev in dijakov je odgovarjalo nezadostno, četrtnina pa je odgovorila dobro. Boljših odgovorov je bilo zelo malo. Učenci in dijaki so pri tem vprašanju odgovarjali v večini z vprašanji, ki so spraševala po podatkih, ki so bili v novinarskem prispevku že predstavljeni, in ne po stvarih, ki bi jih o tej temi še zanimale. Če je učenec oziroma dijak postavil tri smiselna vprašanja, ki so dejansko nakazovala namerno izpuščene informacije, je dobil odlično oceno, če pa je postavil tri smiselna vprašanja, je dobil oceno prav dobro. Za dve pravilni vprašanji in eno nekoherentno je anketirani dobil oceno dobro, za eno smiselno vprašanje pa zadostno.

Naslednje vprašanje je preverjalo sposobnost anketiranca identificirati namen/cilj novinarskega prispevka. Povprečna ocena, ki so jo učenci in dijaki dosegali, je bila 2,23. Kar 43,6 % učencev in dijakov je na vprašanje odgovorilo zadostno, 20,7 % nezadostno in 26,4 % dobro. Prav dobro in odlično je odgovorilo le 8,2 % anketiranih. Učenci in dijaki so pri tem vprašanju dosegali slabe rezultate zato, ker niso prepoznavali ekonomskega namena novinarskega prispevka. Večinoma so se osredotočali na namen informirati in predstaviti, celo poučiti in zabavati. Da je cilj novinarskega prispevka predvsem zaslužiti, niso odgovarjali.

Tehnike, s katerimi novinarski prispevek pritegne našo pozornost, so učenci in dijaki v 34,5 % dobro prepoznali, nezadostno pa v 31,1 %. Zadostnih odgovorov je bilo 12,1 %,

prav dobrih 13,7 %, odličnih pa le 1,3 %. Za odlično oceno je anketiranec moral napisati vsaj tri načine, za prav dobro dva ... Nekateri učenci so v odgovoru zapisali, da bi ob novinarskem prispevku lahko bila tudi kakšna fotografija, saj je to dobra tehnika za pridobitev pozornosti bralcev.

Na zadnje vprašanje iz prvega sklopa veliko učencev in dijakov ni odgovorilo, 179 anketiranih (21,3 %) na to vprašanje ni znalo odgovoriti. Med njimi so bili v veliki večini mlajši učenci, ki tega pojma še ne razumejo. Med tistimi, ki so odgovarjali, pa je bilo

15,4 % nepravilnih odgovorov, 20,7 % jih je odgovorilo zadostno, 36,2 % dobro. Vrednote in stališča je prav dobro prepoznalo 5,5 %, odlično pa 1 % učencev in dijakov. Oceno odlično je dobil učenec oziroma dijak, če je napisal sklop vrednot, ki so bile predstavljene v prispevku, in katera stališča so bila v prispevku predstavljena. Prav dobro je bil ocenjen odgovor, ki je vrednote le opisal (v kontekstu), in napisal, katera stališča so bila v prispevku predstavljena. Za oceno dobro je odgovoril tisti, ki je pisal samo o stališčih ali samo o vrednotah, za nezadostno pa tisti, ki je odgovoril, da je v prispevku predstavljen odnos med obema stranema.

5. 3. 1. 3. 2 *Analiza medijske pismenosti na podlagi oglasa*

V tem delu bom analizirala sklop, ki je ocenjeval veščine medijske pismenosti anketiranih na podlagi oglasa.

TABELA 5. 6: POVPREČNE OCENE ZA POSAMEZNA VPRAŠANJA IZ DRUGEGA SKLOPA

	min	max	povprečne ocene	ni odgovora	povprečne ocene ⁴
ciljna publika – spol	1	5	3,66	19	3,60
ciljna publika – starost	1	5	3,33	6	3,25
ciljna publika – stan	1	5	2,59	38	2,52
načini, tehnike za pritegnitev pozornosti	1	5	2,55	46	2,46
namen/cilj oglasa	1	5	3,26	28	3,19
sporočilo oglasa (vrednote)	1	5	2,53	74	2,39
razumevanje slogana	1	5	1,99	86	1,89

⁴ Povprečne ocene so izračunane po tem, ko sem neodgovorjene spremenila v oceno 1.

Kot je razvidno iz zgornje tabele, so učenci in dijaki na vprašanja drugega sklopa v povprečju odgovarjali malo bolje, poleg tega je bilo veliko manj neodgovorjenih vprašanj.

Najvišje ocene so dosegli ravno pri prvem vprašanju, kjer je bila povprečna ocena kar 3,66. Na to vprašanje je 66 % učencev in dijakov odgovorilo prav dobro in 5,5 % odlično. 19 % jih je odgovorilo dobro, 1,8 % zadostno in 5,5 % nezadostno. To vprašanje jim v osnovi ni delalo težav, problematična je bila le utemeljitev odgovora, vendar so nekateri tudi to dobro napisali.

Tudi na naslednje vprašanje o starosti ciljne publike je bilo največ (33,6 %) odgovorov prav dobrih, odličnih je bilo 18 % odgovorov in »dobrih« 22,1 %. Na vprašanje ni pravilno odgovorilo 17,1 % učencev in dijakov, zadostno pa 8,5 %. Tudi v tem primeru so odgovore obkroževali precej uspešno, težave so imeli samo z utemeljitvijo odgovorov, vendar vseeno manj kot pri prvem vprašanju.

Zadnje vprašanje o ciljni publici je bilo najmanj uspešno, saj je bila povprečna ocena skoraj za eno oceno nižja kot pri prejšnjih dveh. odličnih odgovorov je bilo 17,6 %, prav dobrih pa 16,4 %. Na vprašanje je dobro odgovorilo 10,7 % in zadostno 11,1 %. Nepravilno oziroma nezadostno je na to vprašanje odgovorilo 39,6 % vprašanih učencev in dijakov. To vprašanje je bilo najmanj blizu predvsem učencem, saj jim stanovi niso jasni, kar so potrdili tudi učitelji, tako da rezultati, kjer ni bilo utemeljitve, niso zanesljivi. Bolje in z utemeljitvijo so na to vprašanje odgovarjali dijaki.

Pri vprašanju o načinih oziroma tehnikah za pritegnitev pozornosti je bila povprečna ocena 2,46. Na to vprašanje je odlično odgovorilo 4,4 % učencev in dijakov, prav dobro 14,9 %. »Dobrih« odgovorov je bilo prav toliko kot zadostnih. Nezadostno je odgovorilo 19 % učencev in dijakov. Učenci in dijaki so v večini znali naštetati samo eno ali dve tehniki, ki sta bili uporabljene, da bi pritegnili pozornost, ne glede na to, da je ta oglas zanimiv in da v njem lahko vidimo kar nekaj različnih tehnik, s katerimi oglas pritegne pozornost bralca.

Na vprašanje o namenu/cilju oglasa so učenci in dijaki največkrat (46,7 %) odgovarjali prav dobro, odličnih odgovorov je bilo 6,8 %, »dobrih« 22,7 % in zadostnih 6,1 %. Nezadostnih odgovorov je bilo 14,4 %. Pogosti odgovori so bili, da je namen oglasa predstaviti novo ugodnost pri mobilnem operaterju ali obvestiti mladino in tudi privabiti, pritegniti. Odgovori, ki so bili redkejši, so bili pritegnitev naročnikov oziroma nakup, še

redkejši pa, da je namen oglasa prodati, zaslužiti oziroma da ima oglas komercialni namen.

Povprečna ocena pri vprašanju o sporočilu oglasa je bila 2,39, največ (35,5 %) odgovorov na to vprašanje je bilo »dobrih«, kar četrtnina pa nezadostnih. Prav dobro je odgovorilo 11,9 % učencev in dijakov, odlično 4,9 %. Pri tem vprašanju so bili šibkejši mlajši anketiranci, ki še ne poznajo pojma vrednota, in so na to vprašanje odgovarjali večinoma, da govori o paketu mobilnega operaterja in o ugodni naročnini. 5 % učencev in dijakov je na to vprašanje odgovorilo, da oglas govori o druženju s prijatelji, da za malo denarja dobiš prijatelje in celo da lahko dobiš prijatelja prek Vege.

Pri zadnjem vprašanju, ki je preverjalo razumevanje slogana, je bila povprečna ocena najnižja, tudi učencev in dijakov, ki niso odgovarjali, je bilo največ (10,2 %). Odličnih odgovorov je bilo 2,6 %, prav dobrih 3,8 %. Dobro je na vprašanje odgovorilo 18,2 % anketirancev. Največ odgovorov je bilo zadostnih (31,2 %) in nezadostnih (33,9 %). Tudi pri tem vprašanju sem opazila, da mlajši pojma slogana ne razumejo in so najpogosteje odgovarjali kar s sloganom samim ali v smislu, da je vse 1 SIT. Vendar pa je bilo nekaj tudi takih, ki so ugotovili, da je to parafraza in je uporabljena, da pritegne pozornost in posledično povečuje prodajo.

5. 3. 1. 4 Analiza vplivov na medijsko pismenost

V tem poglavju bom raziskala povezanost različnih vplivov z medijsko pismenostjo. V korelacijski matriki so podane korelacije med spremenljivkami, ki sem jih z anketnim vprašalnikom merila.

TABELA 5.7: POVEZANOST MED PARI SPREMENLJIVK

	medijska pismenost	spol	starost	izobrazba očeta	izobrazba mame	uporaba medijev	pouk o medijih
medijska pismenost	1	0,258**	0,410**	0,093*	0,128**	-0,266**	-0,132**
spol	0,258**	1	0,095**	-0,044	-0,081*	-0,252**	0,033
starost	0,410**	0,095**	1	0,068	0,093**	-0,165**	-0,356**
izobrazba očeta	0,093*	-0,044	0,068	1	0,561**	0,034	-0,009
izobrazba mame	0,128**	-0,081*	0,093**	0,561**	1	-0,069	-0,034
uporaba medijev	-0,266**	-0,252**	-0,165**	0,034	-0,069	1	0,088*
pouk o medijih	-0,132**	0,033	-0,356**	-0,009	-0,034	0,088*	1

** Korelacija je značilna pri stopnji značilnosti 0,01 (enostranska) N= 831.

* Korelacija je značilna pri stopnji značilnosti 0,05 (enostranska) N=831.

5. 3. 1. 4. 1 Analiza korelacij medijske pismenosti z drugimi spremenljivkami

V okviru bivariatne analize sem raziskala predvsem povezanost medijske pismenosti z ostalimi spremenljivkami, ki sem jih z anketnim vprašalnikom merila. Iz zgornjega grafa je razvidno, da je najmočnejša korelacija med medijsko pismenostjo in starostjo. To pomeni, da se z višanjem starosti viša tudi medijska pismenost otrok in dijakov. Obstaja

pa tudi povezanost med medijsko pismenostjo in spolom, pri čemer so dekleta v povprečju bolj medijsko pismena kot fantje. Zanimiva je tudi korelacija med medijsko pismenostjo in uporabo množičnih medijev, ki je negativna. To pomeni, da se z večanjem uporabe množičnih medijev zmanjšuje medijska pismenost. Te korelacije so statistično značilne pri stopnji značilnosti 0,01 in so močne.

Naslednji trije pari spremenljivk pa med sabo ne korelirajo tako močno. Korelacija med medijsko pismenostjo in izobrazbo očeta je statistično značilna pri stopnji značilnosti 0,05, povezanost med spremenljivkama je šibka. Korelacija med medijsko pismenostjo in izobrazbo mame je statistično značilna pri stopnji 0,01. Povezanost med izobrazbo mame in medijsko pismenostjo obstaja, vendar je šibka. Če povzamem, je povezanost izobrazbe staršev in medijsko pismenostjo šibka in pozitivna.

V okviru bivariatne analize sem merila tudi povezanost med medijsko pismenostjo otrok in dijakov in njihovo vključenostjo v medijsko izobraževanje. Merjeno na celotnem vzorcu je ta povezava statistično značilna pri stopnji značilnosti 0,01. Povezanost med medijsko pismenostjo in vključenostjo v medijsko izobraževanje je negativna, a šibka. To pomeni, da se z večjo vključenostjo v medijsko izobraževanje zmanjšujejo medijska pismenost. Ker je v vzorec vključenih veliko dijakov, ki niso bili vključeni v medijsko izobraževanje, sem meritev opravila še na vzorcu učencev osnovne šole posebej in vzorcu dijakov posebej. Na tej ravni sem ugotovila, da spremenljivki med sabo ne korelirata. Torej medijska pismenost ni povezana z vključenostjo v medijsko izobraževanje.

5. 3. 1. 4. 2 Analiza korelacij med ostalimi pari spremenljivk

Med ostalimi pari spremenljivk je zanimiv par starost in uporaba množičnih medijev. Spremenljivki pri stopnji značilnosti 0,01 statistično značilno korelirata, vendar je povezava šibka. Z višanjem starosti, se zmanjšuje uporaba množičnih medijev. Fantje množične medije uporabljajo v večji meri, saj je korelacija med tema dvema spremenljivkama dokaj močna. Močna in negativna pa je tudi korelacija med spremenljivkama starost in pouk o medijih. Sklepam lahko, da na podatkih moje raziskave vključenost v medijsko izobraževanje s starostjo pada.

5. 3. 1. 5 Ključne ugotovitve analize ankete

Če povzamemo, se je v prvem analiziranem sklopu o vključenosti učencev in dijakov v medijsko izobraževanje pokazalo, da se z medijskim izobraževanjem anketirani v večini še niso srečali, čeprav je vzgoja za medije zastavljena kot vseživljenjski projekt. Z drugimi oblikami medijskega izobraževanja se je srečala le desetina učencev in dijakov, pouk o medijih pa prepoznavajo večinoma le pri slovenskem jeziku ter državljski vzgoji in etiki. V nadaljevanju ugotavljam, da ima največ učencev in dijakov dostop do dveh televizorjev in enega DVD- ali video-predvajalnika. Večina dijakov in učencev ima doma računalnik, nekaj manj tudi dostop do interneta in kabelsko ali satelitsko televizijo. Približno polovica pa je naročena na dnevni časopis in revijo. Tudi po tej raziskavi lahko ugotovimo, da otroci v primerjavi z branjem knjig, ki jih v povprečju berejo le enkrat na mesec, veliko več svojega prostega časa posvetijo predvsem gledanju televizije.

Pri analizi sklopa o medijski pismenosti na podlagi novinarskega prispevka v primerjavi z medijsko pismenostjo na podlagi oglasa ugotavljam, da so otroci v povprečju na vprašanja o oglasu odgovarjali bolje, povprečno oceno so dvignila predvsem vprašanja zaprtega tipa, ki so spraševala po ciljni publiki. Dejstvo je tudi, da je bilo pri vprašanjih na podlagi novinarskega prispevka veliko več vprašanj neodgovorjenih. Pri analizi medijske pismenosti na podlagi novinarskega prispevka so učenci in dijaki najslabše odgovarjali na vprašanja o namenu/cilju novinarskega prispevka. Tudi na vprašanja o podrobnosti iz prispevka in ustreznih vprašanjih so odgovarjali slabo. Najbolje so odgovarjali na vprašanje o glavnih idejah, sklepam lahko, da imajo sposobnosti bralnega razumevanja bolj razvite kot sposobnost analize medijskih tekstov. Rezultati vprašanja o vrednotah in stališčih so bili zelo slabi predvsem pri osnovnošolcih, ki jim ti koncepti še niso poznani, a so tudi srednješolci v povprečju odgovarjali zelo posplošeno.

Povprečne ocene vprašanj v drugem sklopu, kjer sem merila medijsko pismenost na podlagi novinarskega prispevka, so bile v primerjavi s prvim sklopom višje, predvsem pri vprašanjih o ciljni publiki. Višja ocena v primerjavi s prvim sklopom je bila tudi pri vprašanju o namenu/cilju oglasa. Pri tem vprašanju so predvsem srednješolci prepoznavali ekonomski namen in so bile ocene višje. Med osnovnošolci pa je še vedno veliko takih, ki se jim oglasi zdijo zabavni in zanimivi, v njih pa ne prepoznajo komercialnih namenov naročnika oglasa. Najšibkejšje vprašanje, ki je dosegalo povprečno najnižje ocene nasploh, je bilo vprašanje o razumevanju slogana. Večina učencev in dijakov slogana ne jemlje kot

tehniko za pritegnitev pozornosti, ampak le kot enega od stavkov iz oglasa. Komercialni namen je v sloganu prepoznala le peščica. Čeprav je raziskava pokazala, da so bila ocene v drugem sklopu višje, se mi zdi, da predvsem mlajši otroci ne vidijo v oglasih komercialnih sporočil.

Analiza ankete je izpostavila ključne probleme, kot so jih identificirali zaposleni. V nadaljevanju bom predstavila mnenje in komentar vodstva izbranega podjetja o teh ključnih problemih.

V okviru bivariatne analize so pomembne ugotovitve naslednje: deklice so v povprečju bolj medijsko pismene kot dečki; z višanjem starosti se viša stopnja medijske pismenosti; izobrazba staršev in medijsko pismenost nista močneje povezani; medijska pismenost z večanjem uporabe množičnih medijev pada; vključenost v medijsko izobraževanje je z medijsko pismenostjo povezano negativno, a šibko, ko pa sem vzorec preučila ločeno na učencih in dijakih sem ugotovila, da statistično značilne povezanosti med njima ni.

Rezultate, ki sem jih dobila na podlagi analize anketnega vprašalnika bom skušala podpreti z rezultati kvalitativnega raziskovanja.

5. 3. 2 Analiza rezultatov kvalitativnega dela raziskave

Pred izvajanjem raziskave in med njenim potekom sem se srečevala z učitelji, ki poučujejo predmete, ki vsebujejo pouk o medijih in tiste, ki se z medijskim izobraževanjem ne srečujejo. Nekateri med njimi so za problematiko, ki sem jo raziskovala izrazili več pozornosti, drugi manj. Ker so bili odzivi na raziskavo, ki sem jo opravljala zelo različni, sem želela raziskati odnos učiteljev do predmeta vzgoja za medije, raziskati dejavnike, ki vplivajo na to, da otroci vzgoje za medije ne obiskujejo v večjem številu in strokovno usposobljenost učiteljev, ki ta predmet poučujejo. Med anketiranjem sem se srečala s sedmimi učitelji vzgoje za medije in z njimi opravila intervjuje. Svoje ugotovitve bom povzela v naslednjih poglavjih.

5. 3. 2. 1 *Strokovna usposobljenost učiteljev vzgoje za medije*

Po opravljenih intervjujih s sedmimi učitelji in učiteljicami vzgoje za medije sem ugotovila, da ta predmet poučujejo večinoma učitelji slovenskega jezika, saj so 4 od 7 učiteljev, s katerimi sem se pogovarjala slavisti. 2 učiteljici sta v osnovi učiteljici zgodovine in zemljepisa, 1 učiteljica pa poučuje angleški jezik.

Učitelje sem v nadaljevanju spraševala po njihovem dodatnem izobraževanju za poučevanje vzgoje za medije. Vsi, razen ene učiteljice, so odgovorili, da posebnega dodatnega izobraževanja niso imeli. Pohvalili so učbenike in literaturo za ta predmet. Zdelo se jim je dovolj, da preučijo pripravljene učbenike in priročnike, seminarjev na to temo pa se niso udeleževali. Izjava ene od učiteljic je bila naslednja: »...*Medije pa ja menda vsi poznamo. Saj nas obkrožajo vsak dan...*«

Kot sem že omenila, je bila na izobraževanju za pouk vzgoje za medije samo ena izmed učiteljev in učiteljic, s katerimi sem govorila. Sicer pa sta potrebo po dodatnem izobraževanju izrazili dve mlajši učiteljici, ki poučujeta zgodovino in geografijo ter angleški jezik, slavisti pa te potrebe po večini niso izrazili. V nadaljevanju bom podrobneje predstavila situacijo glede strokovne usposobljenosti ene od učiteljic. Ta je pripomnila, da takšne situacije niso redkost. Pričujoča učiteljica je učiteljica zgodovine in zemljepisa, vendar v letošnjem šolskem letu poučuje podaljšano bivanje in še tri izbirne predmete, eden izmed njih je vzgoja za medije. Sama je povedala, »*da se za tako različne vsebine, ki jih za sabo prinese taka delovna obveznost ni sposobna kakovostno pripraviti, ravnatelj pa ponavadi niso pripravljeni plačevati dodatnega izobraževanja, tako da so učitelji prepuščeni sami sebi in svojemu entuziazmu*«.

Analiza poglobljenih intervjujev je pokazala, da gre pri problemu nezadostne strokovne usposobljenosti učiteljic predmeta vzgoja za medije predvsem za naslednje dejavnike: samozavestnost (učitelji so glede svojega znanja o medijih zelo samozavestni, zato se jim dodatno izobraževanje ne zdi potrebno), nezainteresiranost (ker predmet obiskujejo predvsem šibki učenci, učitelji nimajo motivacije za kvalitetno delo pri predmetu; predmet vzgoja za medije učitelji večinoma poučujejo poleg svojega osnovnega predmeta in so zanj zato manj zainteresirani, saj je vzgoja za medije izbirni predmet), preobremenjenost (učitelji so zaradi velikega števila izbirnih predmetov velikokrat preobremenjeni, saj morajo za kvalitetno poučevanje predelati veliko novih in med sabo zelo različnih vsebin) in problem podpore s strani ravnatelja (ravnatelj zaradi nezadostnega poznavanja

problematike vpliva medijev na mlade večinoma nimajo posluha za omogočanje dodatnega izobraževanja učiteljev vzgoje za medije).

5. 3. 2. 2 *Problematika izvajanja vzgoje za medije*

Z učitelji sem se pogovarjala tudi o problematiki izvajanja Vzgoje za medije. *»Uvedba devetletke je s sabo prinesla veliko število zelo različnih izbirnih predmetov, vendar pa je tendenca, da so najboljše obiskani tuji jeziki in da te vpisujejo boljši učenci«*, predmet Vzgoja za medije pa je večinoma podcenjen. Učitelji so povedali, da predmeta Vzgoja za medije in Šolsko novinarstvo obiskuje malo otrok in da so ti otroci večinoma slabši učenci. Ena od učiteljic je povedala: *»Učenci so po večini taki s slabšim učnim uspehom, zato tudi zagnanosti in interesa za ta predmet ni. Zaradi takega slovesa boljši učenci ne izbirajo tega predmeta.«* Zanimivo je bilo opozorilo enega od učiteljev pred začetkom anketiranja pri njegovi uri: *»Otroke je težko motivirati celo za učno delo, kaj šele za ankete«*. Njegova izjava v nadaljevanju je bila še: *»... Pri slabih učencih ni motivacije, zato tudi pretiranega uspeha pri izvajanju predmeta ni ...«* Zelo radikalno pa je situacijo o poučevanju opisala ena izmed učiteljic, s katero sem se pogovarjala o tem, kako potekajo učne ure in kakšen je odziv na sam predmet. Dejala je: *»Ker predmet obiskujejo slabši učenci, se ni niti vredno potruditi zanje, saj se tudi oni ne trudijo, ko ob koncu šolskega leta časopis ni tak, kot bi si ga jaz želela.«* Čeprav po eni strani razumem učitelje, da jim ni vseeno, ker ni pravega odziva na njihovo poučevanje, se mi zdi, da so mediji vseeno tema, s katero bi lahko s pravim pristopom motivirali za delo tudi najslabše učence. Menim, da je problem učiteljev tudi v tem, da Vzgoja za medije ni njihov osnovni predmet, ampak je, kot je dejala učiteljica, *»predmet malo za zraven«*, zato učitelji zaradi nezadostnega znanja in premalo motiviranosti za delo nimajo pravih pristopov. Ugotovila sem tudi, da se enim zdi dovolj že to, da pri urah Vzgoje za medije spremljajo medije in se o njih pogovarjajo in obnavljajo njihovo zgodbo, premalo pa se spuščajo v analizo in prepoznavanje namenov oziroma ciljev medijskih sporočil, čeprav so ob tem izpostavili tudi problem, da so mladi za komuniciranje pri pouku niso zainteresirani, da imajo najraje, da jih učitelji čim manj sprašujejo, tako jim pri pouku ni treba sodelovati.

5. 3. 2. 3 Vzgoja za medije v očeh učencev in dijakov

V kvalitativni del raziskave sem vključila tudi pogovor z učenci vzgoje za medije. Pogovor smo opravili po reševanju anket, pri uri vzgoje za medije. Razred je učiteljica zapustila že na začetku reševanja anket, tako da smo bili pri uri sami. V razredu, v katerem sem opravila anketo, je bilo razmerje med spoloma enakomerno. Namen tega dela raziskave je bil, da ugotovim, kaj otroci menijo o pouku vzgoje za medije, kaj pri tem predmetu dejansko delajo, kakšna so bila njihova pričakovanja pri predmetu vzgoja za medije.

Za začetek sem jih vprašala, ali jim je predmet vzgoja za medije všeč. Odgovori, ki so si kar sledili, so bili naslednji: *»Ne, ker je dolgčas«*; *»Ja, še kar. Ni se nam treba nič učiti, pa imamo lepe ocene. O medijih itak več vemo kot gospa učiteljica«*; *»Saj je v redu. Samo v tem času je učiteljica tečna, ker moramo narediti še časopis, samo se nam ne da člankov o športnih dnevih pisat. Brez veze. Rajši bi šli na obisk na kak časopis. Mami pozna enega novinarja, sam učiteljica še ni rekla, da bomo šli.«* Eden od fantov je dejal celo: *»Ni dobro. Dolgčas je. Drugo leto ga ne bom več vpisal.«* Iz odgovorov sem ugotovila, da otroci na splošno s predmetom v večini niso zadovoljni. Redki so bili odgovori, da je predmet *»v redu«*, nihče od učencev pa ni odgovoril, da je predmet zanimiv. Otrokom je pri predmetu všeč predvsem to, da se jim ni treba veliko učiti in da do ocen pridejo na lahek način. Ker jim je pri vzgoji za medije dolgčas, otroci za delo niso motivirani in jim je glavni cilj pridobitev ocen s čim manj truda. Opazila sem, da so otroci s pisanjem člankov prenasičeni in si želijo še drugih oblik dela pri predmetu. O nezadostni strokovni usposobljenosti učiteljice priča odgovor, da o medijih otroci vedo več kot učiteljica. Otroci z izvajanjem predmeta niso zadovoljni, mediji pa jih zelo zanimajo.

Nato sem jih vprašala, kateri razred, so in so mi odgovorili, da 7. in 8. Torej izbirni predmet vzgoja za medije – tisk na tej šoli obiskujejo učenci dveh razredov hkrati.

Vprašala sem jih še, kaj pravzaprav delajo pri tem predmetu. Odgovorili so, da rešujejo vaje v delovnem zvezku in da učiteljica razlaga učno snov, vendar ne rešujejo vsega, ampak samo nekatera poglavja. Eno od učenk sem prosila, če lahko prelistam njen delovni zvezek, in me je sama opozorila: *»Saj nimam veliko rešenega. Pa tudi ne vem, če je prav, ker odgovorov ne pregledamo.«* Šolsko leto se je v tistem času bližalo h koncu in učenka, ki se mi je zdela kar pridna, res ni imela veliko rešenega. Nato sem jih vprašala, kaj še počnejo, in učenec je odgovoril: *»Tam od marca že samo časopis delamo. Članke moramo pisat, samo nikoli niso dobri. Potem pa moramo še nove pisat. Potem jih pa v računalniški*

učilnici prepisujemo. Pa slikamo šolo in prireditve.« Druga učenka je še pripomnila: »*Pa za šolsko glasilo tudi pišemo.*« Vprašala sem jih še, ali pri pouku vzgoje za medije berejo članke in se o njih pogovarjajo. Odgovorili so, da berejo samo tisto, kar je v delovnem zvezku, in rešujejo naloge. Z učiteljico se o konkretnih člankih ne pogovarjajo. Pri pouku izpolnjujejo predvsem produkcijski vidik vzgoje za medije, saj večinoma pišejo članke in prispevke za šolsko glasilo ... Otroci sami z izvedbo produkcijske ravni vzgoje za medije niso zadovoljni, saj si želijo tudi sodelovanja z lokalnimi mediji. To bi v praksi pomenilo, da bi učvrstili lastno povezanost in povezanost šole z lokalnimi institucijami ter se pri tem naučili temeljev državljske aktivnosti.

5. 3. 2. 4 Ključne ugotovitve analize intervjujev in opazovanja ter povezava z rezultati kvantitativnega dela raziskave

Po pregledu rezultatov analize kvantitativnega in kvalitativnega dela raziskovanja sem ugotovila, da uresničevanje ciljev vzgoje za medije v analiziranih primerih ni ustrezno. Otroci, ki so odgovarjali na pripravljen anketni vprašalnik, ki je raziskoval njihovo medijsko pismenost, so izkazali nizko raven medijske pismenosti. Medijsko pismenost sem raziskovala na podlagi novinarskega prispevka in oglasa. Otroci so na vprašanja, ki so se nanašala na novinarski prispevek, v povprečju odgovarjali slabše kot na vprašanja o oglasu.

V nadaljevanju sem merila uporabo množičnih medijev pri učencih in dijakih. Opazovanje pri izvajanju anketiranja in pogovori z učenci o njihovih medijskih navadah so potrdili rezultate, ki sem jih dobila na podlagi anketnega vprašalnika. Otroci na dan posvetijo medijem veliko svojega prostega časa. Dandanes imajo dostop praktično do vseh glavnih medijev, saj je malo gospodinjstev, kjer nimajo celo po več televizorjev in videopredvajalnikov, gospodinjstev brez teh naprav pa praktično ni več. Velika večina gospodinjstev ima računalnik, le malo manj pa tudi internet. Vse to so potrdili otroci, ki že na prvi pogled dajejo videz velikih uporabnikov množičnih medijev. Že njihovi zvezki in šolske potrebščine kažejo stvari, ki so v danem času najintenzivneje oglaševane v medijih, v pogovoru z mladostniki pa sem opazila tudi pogosto uporabo sloganov iz oglasov in stalnih fraz junakov popularnih nanizank. Otroci v svojem vsakdanu veliko govorijo o sloganih oglasov, vendar njihovega pomena ne poznajo oz. jih ne razumejo. Eden od

ciljev vzgoje za medije je vzgojiti aktivnega državljana, ne le pasivnega potrošnika, toda pouk vzgoje za medije na ravni, kot sem jo spoznala, ne prinaša uresničitve tega cilja.

Prav zato bi morali biti učitelji izbirnega predmeta vzgoja za medije za njegovo poučevanje strokovno usposobljeni, zato menim, da bi vsi učitelji, ki poučujejo ta izbirni predmet, potrebovali dodatno izobraževanje, saj samo dobro bralno razumevanje za medijsko pismenost ni dovolj. Učitelj mora pri otrocih razviti tudi sposobnosti analize medijskih sporočil in njihovega namena, za kar pa slavisti niti drugi učitelji v osnovi niso usposobljeni.

Ker naj bi bila vzgoja za medije oziroma medijsko izobraževanje ali vsaj vzgoja z mediji v današnjem času del večine predmetov na osnovni kot na srednji šoli, je zaskrbljujoč podatek, da je kot način srečevanja z vzgojo za medije na druge načine opredelilo samo 86 učencev in dijakov. Večina je omenila predmeta državljanska vzgoja in etika ter slovenski jezik, drugih predmetov v zvezi z medijskim izobraževanjem praktično ne povezujejo, čeprav lahko učitelji elemente vzgoje za medije implementirajo praktično v vsak predmet.

5.4 Mogoče rešitve izpostavljenih problemov

V nadaljevanju bom za izpostavljene probleme navedla možne rešitve, kot jih vidim sama. Probleme sem izluščila iz rezultatov kvantitativnega dela raziskave, ugotovitve iz kvalitativnega dela pa so jih podprle.

Vzgoja za medije v slovenskem prostoru še nima veljave, ki bi jo glede na čas, v katerem živimo, morala imeti. Ne samo da s problemom medijske pismenosti niso seznanjeni oz. o njem osveščeni starši, medijsko izobraževanje je v slovenski izobraževalni sistem še vedno premalo vključeno. Učitelji, s katerimi sem opravila pogovore, v večini še niso začutili potrebe po medijskem opismenjevanju otrok in mladine. Menijo, da otroci o medijih že tako vedo preveč. Tisti, ki v medijskem izobraževanju vidijo nujnost, pa nimajo podpore pri vodstvih šol. V kvalitativnem delu sem ugotovila, da učitelji vzgoje za medije za svoje delo niso zadostno strokovno usposobljeni. Med njimi ni bilo niti enega komunikologa, ampak večinoma slavisti. Večina učiteljev, ki niso strokovnjaki s področja medijev, se za poučevanje predmeta vzgoja za medije ne izobražuje dodatno. Potreben bi bil nadzor nad strokovno usposobljenostjo učiteljev vzgoje za medije, saj ta predmet učijo

tudi učitelji, ki nimajo zadostnega števila ur delovne obveznosti. Če že vzgojo za medije poučujejo tudi taki učitelji, bi to morali biti učitelji, ki jih mediji zanimajo in so se pripravljene dodatno izobraževati, saj bi morali pri mladih poskušati spodbuditi predvsem kritičnost in željo po komentiranju ter razpravljanju o družbeni realnosti (da to dosežejo, pa morajo biti strokovno usposobljeni). Ravnatelji in vodstva šol do tega predmeta nimajo pravega odnosa. Govorila sem celo z ravnateljem, ki sploh ni vedel, da se ta predmet izvaja na njegovi šoli. Samoiniciativa učiteljev velikokrat ni dovolj, saj sredstva za dodatno izobraževanje zagotavlja vodstvo šole. Potrebna bi bila izčrpna predstavitev problematike medijske pismenosti vsem ravnateljem osnovnih šol, v nadaljevanju pa tudi predstavitev možnosti strokovnih usposabljanj za učitelje, ki poučujejo ali bodo poučevali vzgojo za medije, pa tudi za učitelje drugih predmetov, ki lahko pouk o medijih vključijo v svoj predmet.

Učitelji vzgoje za medije poučujejo zelo aktualne vsebine, odzivi učencev na predmet so zelo raznoliki. Izkušnje, ki bi si jih v sklopu organiziranega društva lahko delili učitelji, so neprecenljive. Učitelji vzgoje za medije bi lahko ustanovili svoje društvo. Tako bi lahko s kolegi delili mnenje, izkušnje pri delu z učenci in tudi predloge za izboljšanje predmeta. V okviru tega društva bi lahko pripravili izmenjave učiteljev, kar bi popestrilo pouk tega predmeta in skupne projekte, ki bi povezali šole tudi na področju medijev. V okviru društva bi lahko učitelji pripravljali projekte tudi na državni ravni in tako medijsko izobraževanje ter njegovo nujnost predstavili celoviteje.

Vzgoja za medije je izbirni predmet v 7., 8. in 9. razredu, kar pomeni, da si jo učenci izbirajo po svoji volji. V primerjavi z nekaterimi drugimi izbirnimi predmeti je podcenjena, zato je učenci ne izbirajo prav pogosto. Učiteljice, ki ta predmet poučujejo, ga morda učencem ne predstavijo v pravi luči, da bi jih pritegnile k izbiri. Predlagam, da bi predmet vzgoja za medije na osnovnih šolah predstavljali študenti komunikologije. Glede na to, da je pri predmetu vzgoja za medije na fakulteti za družbene vede pripraviti učno uro študijska obveznost, bi morda lahko v sklopu istega predmeta študenti organizirali promocijsko predstavitev izbirnega predmeta vzgoja za medije po osnovnih šolah. Predstavitve bi imeli na šoli, kjer opravijo učno uro, morda pa tudi po drugih šolah. Predstavitve bi lahko vodila študenta komunikologije v paru. Poudarila pa bi, da naj bi bil pomemben del predstavitve odgovarjanje na vprašanja učencev o predmetu vzgoja za medije.

Morda bi bila najboljša rešitev problematike medijske pismenosti otrok in mladine uvedba samostojnega obveznega predmeta vzgoja za medije, kot je praksa v nekaterih drugih državah. Predvsem bi se morala medijska vzgoja pričeti že v vrtcu, nadaljevati v nižjih razredih osnovne šole, tako da bi učenci višjih razredov imeli že dobro razvito sposobnost kritičnega razmišljanja in vrednotenja medijev ter željo po komentiranju in razpravljanju družbene realnosti. Vzgoja za medije pa se ne bi smela končati v osnovnih šolah, pač pa še intenzivneje in širše nadaljevati v srednjem šolstvu in na univerzi, nadaljevati pa tudi kot izobraževanje za starše oz. vzgojitelje, saj naj bi bilo medijsko izobraževanje vseživljenjski projekt, ker je le tako lahko uspešen.

6 SKLEP

Sodoben državljani mora biti medijsko pismen, saj večino informacij dobiva iz medijev in le medijsko pismen državljani izbira kakovostno medijsko vsebino in je dovolj informiran, da lahko odgovorno participira v demokratičnem sistemu. Vprašanje, na katerega sem v raziskavi iskala odgovor, pa je, kako so medijsko pismeni slovenski osnovno- in srednješolci.

Medijska pismenost je opredeljena kot zmožnost dostopa, analize, ocene in proizvodnje sporočil v najrazličnejših oblikah in zajema sposobnosti »brati« in »pisati« široko paleto sporočilnih oblik. Pri raziskovanju problematike medijske pismenosti sem najprej preučila razpoložljive sekundarne vire, v nadaljevanju pa sem se lotila kvantitativnega in kvalitativnega dela raziskave. Medijsko pismenost učencev in dijakov sem merila s pomočjo anketnega vprašalnika, sestavljenega iz dveh sklopov vprašanj, ki so se nanašala na novinarski prispevek in oglas. Analiza rezultatov anketnega vprašalnika je pokazala, da je medijska pismenost otrok in dijakov nizka.

Ugotovila sem tudi, da učenci in dijaki medijem posvečajo veliko svojega prostega časa, vendar jih sprejemajo z nizko mero kritične presoje, ob njihovem spremljanju pa nimajo časa za premislek, refleksijo. Analiza rezultatov je pokazala tudi, da vključenost v medijsko izobraževanje ni povezana z višjo medijsko pismenostjo. Pokazalo se je tudi, da medijska pismenost slabo korelira z izobrazbo staršev, čeprav naj bi ti dve spremenljivki med sabo močno korelirali. Povezanost je verjetno šibka zato, ker so rezultati glede izobrazbe staršev nezanesljivi, saj sem od učiteljev izvedela, da otroci izobrazbe staršev po večini ne poznajo. Bivariatna analiza je pokazala tudi, da so dekleta v povprečju bolj medijsko pismene kot fantje, da se stopnja medijske pismenosti s starostjo zvišuje in da višanje stopnje uporabe množičnih medijev zmanjšuje medijsko pismenost.

V nadaljevanju naloge sem z analizo rezultatov kvalitativnega dela raziskave skušala podpreti rezultate kvantitativnega dela in ugotovila, da izvajanje vzgoje za medije ni dovolj uspešno in da uresničevanje ciljev vzgoje za medije v analiziranih primerih ni ustrezno, na kar vplivajo dejavniki, kot so samozavestnost, preobremenjenost, nezainteresiranost in problem ravnateljve podpore. V nalogi se je pokazala velika uporabnost kombiniranja metod raziskovanja.

Predpostavka naloge je bila, da vključenost v medijsko izobraževanje povečuje medijsko pismenost, česar pa z opravljeno raziskavo nisem mogla potrditi. Pri tem se je potrdila velika vloga učitelja v medijskem izobraževanju, saj je uspešnost vzgoje za medije odvisna od angažiranosti posameznega učitelja, ti pa velikokrat za poučevanje vzgoje za medije niso zadostno strokovno usposobljeni in ne dovolj motivirani za delo. Tako je bila druga predpostavka naloge, da je izvajanje vzgoje za medije odvisno od angažiranosti posameznega učitelja, potrjena. Ugotovila sem, da je učiteljeva vloga izredno pomembna. Koherentnost in kontinuiteto izobraževanja in razvijanja discipline lahko zagotavlja le specializiran predmet z učiteljem, ki je strokovnjak za medijsko pedagogiko. Učitelji vzgoje za medije morajo biti za svoje delo visoko motivirani, deležni morajo biti zadostnega in kakovostnega izobraževanja, za kar pa je potrebna podpora vodstva šol, ki dodatna izobraževanja in seminarje odobri. Učitelji, ki poučujejo vzgojo za medije, morajo imeti jasno zastavljene cilje, ki jih morajo doseči. Učenci morajo namreč vedeti, kakšen je namen vzgoje za medije.

Pomemben faktor vzgoje za medije je tudi visoka motiviranost učencev. Ti morajo izraziti svoje interese, želje in izkustva, ki jih imajo z mediji – to pa mora biti osnova za delo in vodilo programa vzgoje za medije, saj bodo otroci v okviru sistema, kot je današnji, ko je vzgoja za medije le izbirni predmet, le pod pogojem, da bodo motivirani za delo in da jim bo predmet zanimiv, obiskovali vzgojo za medije in od nje kaj odnesli.

Pri medijskem opismenjevanju je zelo pomembno tudi sodelovanje učitelja vzgoje za medije z medijskimi profesionalci. Ti bi k vzgoji za medije prinašali svoje praktično znanje in izkušnje z množičnimi mediji, saj jih medijski učitelji večinoma nimajo, sodelovanje z učitelji vzgoje za medije in učenci tega predmeta pa bi pripomoglo k izboljšanju kakovosti medijskih vsebin. Učitelji bi morali k sodelovanju pri medijskem izobraževanju pritegniti tudi skupnost, saj bi tako sodelovanje prineslo vzajemno korist.

Eden od pogojev za dobro vzgojo za medije je skrbno zasnovan kurikulum, podprt s kakovostnimi učbeniki, delovnimi zvezki, opremo in avdiovizualnim materialom, ki služi kot podpora pouka. Zaradi hitrega in nenehnega razvoja novih tehnologij in množičnih medijev pa kurikulum ne sme biti zaprt, ampak odprt za spremembe in pripravljen na nenehen razvoj.

Vsi zgoraj naštetih dejavniki so potrebni za uspešno uresničevanje reflektivne in produktivne ravni vzgoje za medije. Zdi se, da je medijsko izobraževanje pri nas vstopilo v začaran krog. Izbirni predmet vzgoja za medije že zaradi izbirnosti deluje kot sito, v primerjavi z izbirnimi predmeti, kot so tuji jeziki, pa je podcenjen, zato ga obiskuje razmeroma malo učencev. Učenci so po večini taki s slabšim učnim uspehom, zato tudi zagnanosti in interesa za ta predmet ni. Ker učitelji in učiteljice, zato da predmet opravijo tudi slabši učenci, niso zahtevni pri ocenjevanju, dobi predmet sloves predmeta, ki ga ni težko opraviti, in zato se tudi naslednje leto prijavljajo slabši učenci. Učitelji s slabšimi učenci izgubijo motivacijo za konstruktivno delo in tudi za to, da bi se dodatno izobraževali, zato je uspeh tega predmeta slabši, cilji vzgoje za medije pa večinoma neizpolnjeni.

V nalogi sem podala mogoče predloge za rešitev problema. Morda bi ob postopnem upoštevanju teh in z veliko mero motivacije vseh akterjev v prihodnosti vzgoja za medije postala viden predmet z uspešnim uresničevanjem ciljev. S sistematičnim predstavljanjem problematike medijskega izobraževanja bi to dobilo podporo, odobravanje in veljavo, v prihodnosti pa bi se vzgoja za medije tako lahko uresničila kot samostojen predmet, kar bi skupaj s kontinuiteto prehajanja vzgoje za medije skozi vse nivoje vzgoje in izobraževanja zagotavljalo medijsko izobraževanje kot uspešen vseživljenjski projekt.

7 LITERATURA

1. Aufderheide, P. 1997. Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. V: Kubey, R. (ur.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick, London: Transaction Publishers. 79–86.
2. Bazalgette, C. 1997. An Agenda for the Second Phase of Media Literacy Development. V: Kubey, R. (ur.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick, London: Transaction Publishers. 69–78.
3. Buckingham, D. 2003. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity.
4. Butts, D. 1992. Strategies for Media Education. V: Bazalgette, C.; Bevort, Evelyne; Savino, J. (UR.) New Directions: Media Education Worldwide. London: British Film Institute, Paris: CLEMI. 224–229.
5. Christ, W. G.; Potter, W. J. 1998. Media Literacy, Media Education, and the Academy. Journal of Communication. Vol. 48, No. 1. 5–15.
6. Dolničar, V.; Nadoh, J. 2004. Medijske navade med slovenskimi mladostniki: empirične zaznave. Študentska organizacije univerze (ŠOU), Fakulteta za družbene vede, Center za metodologijo in informatiko.
7. Dragan, A. N. 1997. Vzgoja za medije in medijska podpora pouka. V: Dragan, A. N. (ur.) Vzgoja za medije in z mediji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, NUK. 107–116.
8. Emerson, Adrian. 1993. Teaching Media in the Primary School. London, New York: Cassell Educational Limited.
9. Erjavec, K. 1999a. Media education between theory and practice. V: Erjavec, K.; Volčič, Z. (ur.) Research on media education. Ljubljana: Poletna šola Media education/Vzgoja za medije, Zavod za odprto družbo, Fakulteta za družbene vede. 152–167.
10. Erjavec, K. 1999b. Medijska pismenost: kakšno znanje potrebuje državljan v »medijski družbi«. Andragoška spoznanja. Let. 5, št. 3. 55–60.
11. Erjavec, Karmen. 2000a. Vzgoja za medije v šolskem sistemu. The Public Vol. 7, 199–206.
12. Erjavec, Karmen. 2000b. Medijska pismenost kot pogoj uspešne politične socializacije. Teorija in praksa let. 37, št. 4. 672–685.

13. Erjavec, K. 2000c. Modeli vzgoje za medije. *Vzgoja. Let.* 2000, št. 8. 12–14.
14. Erjavec, K. 2004. Teoretično ogrodje raziskave. V: Dolničar, V.; Nadoh, J. *Medijske navade med slovenskimi mladostniki: empirične zaznave.* Ljubljana: Študentska organizacije univerze (ŠOU), Fakulteta za družbene vede, Center za metodologijo in informatiko. 3–19.
15. Erjavec, K.; Volčič, Z. 1998. Vzgoja za medije na Slovenskem. *Teorija in praksa* let. 35, št. 6. 1089–1099.
16. Erjavec, K.; Volčič, Z. 1999. *Medijska pismenost. Priročnik za učitelje osnovne šole,* Ljubljana: DZS.
17. Erjavec, K.; Volčič, Z. 2000a. »Who wants to be a Media Literate?« V: Erjavec, K.; Kalčina L. (ur.): *Media education = Vzgoja za medije = Medijski odgoj = Medijsko obrazovanje = Mediumska edukacija.* Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani in Open Society Institut (HESP). 47–66.
18. Erjavec, K.; Volčič, Z. 2000b. *Media education in schools over the world.* V: Erjavec, K.; Kalčina L. (ur.): *Media education = Vzgoja za medije = Medijski odgoj = Medijsko obrazovanje = Mediumska edukacija.* Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani in Open Society Institut (HESP). 15–30.
19. Feilitzen, von C. 1999. *Media Education, Children's Participation and Democracy.* V: Feilitzen, von C. ; Carlson, U. (ur.) *Children and the Media. Yearbook 1999:* Unesco. 15–29.
20. Hart, A.; Hicks, A. 2002. *Teaching Media in the English Curriculum.* Stoke on Trent, Sterling: Trentham Books.
21. Hobbs, R. 1997. *Expanding the Concept of Literacy.* V: Kubey, R. (ur.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick, London: Transaction Publishers. 163–183.
22. Hobbs, R. 1998. *Literacy in the Information Age.* V: Flood, J.; Lapp, D.; Heath, S. B. (ur.) *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts.* New York: Macmillan. 7–14.
23. Hobbs, R. 1998. *The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement.* *Journal of Communication.* Vol. 48, No. 1. 16–32.
24. Hobbs, R. 1995. *Učenje medijske pismenosti: Hej! Ti je tole kaj poznano?* V: Košir, M. (ur.) *Otrok in mediji. Zbornik,* Ljubljana: ZPMS, 18–24.

25. Hobbs, R. 2003. Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*. Vol. 38. No. 3. 330–355.
26. Hobbs, R.; Frost, R. 1999. Instructional Practices In Media Literacy Education And Their Impact On Students' Learning. *New Jersey Journal of Communication*, Vol. 6, No. 2. 123–148.
27. Kornhauser, A. 1998. Izobraževanje za 21. stoletje: Moč medijev. V: Dragan, A. N. (ur.) *Vzgoja za medije in z mediji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, NUK. 11–23.
28. Košir, M. 1995. Čas množičnih občil: Omamiti oči, napolniti ušesa in zapreti usta. V: Košir, M. (ur.): *Otrok in Mediji*. Zbornik, Ljubljana: ZPMS. 11–17.
29. Košir, M. 1998. Čas množičnih občil terja vzgojo za medije. V: Dragan, A. N. (ur.) *Vzgoja za medije in z mediji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, NUK. 93–100.
30. Košir, M. 2000a. Nastavki za slovenski model vzgoje za medije. V: Erjavec, K.; Kalčina L. (ur.): *Media education = Vzgoja za medije = Medijski odgoj = Medijsko obrazovanje = Mediumska edukacija*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani in Open Society Institut (HESP). 91–102.
31. Košir, M. 2000b. Vzgoja za medije kot potreba časa. *Vzgoja*, let. 2000, št. 8., 6–7.
32. Košir, M. 2003. Surovi čas medijev. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
33. Košir, M.; Erjavec, K.; Volčič, Z. 2001. Izbirni predmet; Program osnovnošolskega izobraževanja *Vzgoja za medije Tisk, Radio, Televizija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
34. Košir, M.; Ranfl, R. 1996. *Vzgoja za medije*. Ljubljana: DZS.
35. Mason, J. 1996. *Qualitative Researching*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
36. Masterman, L. A Rationale for Media Education. V: Kubey, R. (ur.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick, London: Transaction Publishers. 15–68.
37. Masterman, L. 2001. *Teaching the Media*. London, New York: Routledge.
38. Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

39. Potter, W. J. 1998. *Media Literacy*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
40. Thoman, E.; Jolls, T. 2005. *Literacy for the 21.st Century*. Center for Media Literacy.
41. Ule, M.; Rener, T.; Mencin Čeplak, M.; Tivadar, B. 2000. *Socialna ranljivost mladih*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino: Aristej.
42. Stotz, G. *Produktivna uporaba medijev*. V: Košir, M. (ur.) *Otrok in mediji*. Zbornik, Ljubljana: ZPMS, 101–107.

PRILOGA A : »VAŠČANI MALIN SO POSTAVILI VAŠKO STRAŽO« (novinarski prispevek)

**VAŠČANI MALIN SO POSTAVILI
VAŠKO STRAŽO**

Grusuplje, 12. maja 1999 - Od včeraj zvečer vaška straža varuje hišo v središču Malin, majhne vasice na Dolenjskem. Vaščani želijo preprečiti vselitev romske družine iz Grosupljega, staršev in enajst otrok.

'Ljudje iz Malin in vsa okolica je ogorčena', je dejal župan občine Semič. Občina Semič podpira vaščane iz Malin.

Trenutno je v naši občini že 260 Romov. 'Ne želimo postati romski rezervat', je nadaljeval župan. 'Naši ljudje so zaskrbljeni, počutijo se ogrožene', je še dodal.

Vaščani pravijo, da ne bodo pustili prihoda Romov v njihovo vas, dokler se Romi ne bodo vedli normalno. 'Romi kradejo našo živino, sekajo drevesa v naših gozdovih in streljajo s puškami in pištolami, kot da bi bila vojna', je dejala vaščanka.

Vaščani Malin poudarjajo, da niso rasisti, le varujejo sami sebe. Prihajajo iz svojih hiš in prizadeto pripovedujejo, o tem, kako so se morali na teh strminah, na skromni zemlji, že od nekdaj surovo boriti za preživetje, kako so njihovi stari hodili za kruhom v Nemčijo in daljno Ameriko, kako se je vas po vojni praznila, ker ni bilo in še vedno ni vodovoda, asfalta, kako so družbi veliko dali, a malo dobili.

V Malinah vlada jeza in strah.

PRILOGA B: OGLAS ZA MOBILNEGA OPERATERJA

Vsi za enega, 1 sit za vse!



štekaš?
če ne štekaš, poštudiraj
www.vegafrendi.com
če ti tudi potem ne bo kapnilo, ti ne
bo nikoli.

1 sit/min 1 sit/sms

Zberi svoje frende, ustanovite skupino in jo poimenujte. Med sabo se pogovarjate za **1 SIT/min** in si pošiljate SMS-e za **1 SIT/SMS. Non-stop!**

Da stvar deluje, mora vsak od frendov imeti paket **vega mega city!**
Cena paketa **vega mega city** je **1000 SIT**, na računu pa je že **500 SIT**.

za dodatne informacije pokličite **vega klicni center za pomoč uporabnikom 070 777 777**
western wireless international d.o.o./brničeva ulica 43/si-1231 ljubljana črnuče

vega
mega
city

PRILOGA C : ANKETNI VPRAŠALNIK »HEJ TI! TI JE TO KAJ POZNANO?«

HEJ TI,
TI SE TO KAŠ POZ
NANO?

Lep pozdrav,

moje ime je Mateja Sopotnik in sem absolventka komunikologije. Ker so mediji postali del vsakdana in predstavljajo mogočen del realnosti, je pomembno da postajamo medijsko izobraženi. Za svoje diplomsko delo sem izbrala prav to temo - medijsko pismenost otrok in mladine. Pri svoji raziskavi pa potrebujem tudi tvoje sodelovanje, zato te prosim, da dobro prebereš vprašanja in s svojimi odgovori pripomoreš k tej raziskavi. Pomembno je namreč, da otroci in mladostniki postanete kritični odrasli in ne le pasivni sprejemniki vsega, kar vam mediji vsakodnevno ponujajo.

Upam, da bodo vprašanja dovolj zanimiva, za sodelovanje pa se ti prijazno zahvaljujem.



**Najprej te prosim, da pozorno prebereš priložen novinarski prispevek.
Vsa vprašanja na tej strani se bodo nanašala na njegovo vsebino.**

1. V eni ali dveh povedih opiši glavni namen novinarskega prispevka, ki si ga prebral/a. Pri pisanju odgovarjaj na vprašalnice KDO, KAJ, KJE, KDAJ, ZAKAJ in KAKO ter z njimi pojasni glavne ideje prispevka.

Kdo? _____

Kaj? _____

Kje? _____

Kdaj? _____

Zakaj? _____

Kako? _____

2. Navedi vire v tem novinarskem prispevku.

3. Katera podrobnost iz prebranega prispevka ti je ostala najbolj v spominu?

4. Napiši tri ustrezna vprašanja, dejstva ali dele informacije, ki so bili izpuščeni iz novinarskega prispevka in v njem niso bili podani. Kaj bi o tej temi hotel/a še izvedeti?

1. _____

2. _____

3. _____

5. Kakšen je namen/cilj tega prispevka? (*obkrožiš lahko več odgovorov*)

- | | | |
|---------------|-------------|--------------|
| ◆ informirati | ◆ zabavati | ◆ prepričati |
| ◆ predstaviti | ◆ zaslužiti | ◆ poučiti |

6. Na kakšne načine je novinarski prispevek pritegnil tvojo pozornost?

7. Katere vrednote in stališča so bila predstavljena v tem novinarskem prispevku?

Preden začneš odgovarjati na sledeča vprašanja si dobro oglej priložen oglas.

1. Komu je ta oglas namenjen? (Odgovore obkroži. V vsakem stolpcu lahko obkrožiš več odgovorov, ki se ti zdijo primerni.) Na podlagi katerih vizualnih informacij iz oglasa si se tako odločil/a? (Odgovore napiši na črte poleg odgovorov.)

- * moškim
- * ženskam

- ▲ revnim ljudem
- ▲ ljudem iz srednjega razreda
- ▲ bogatim ljudem

- * starim 2 - 7 let
- * starim 8 - 12 let
- * starim 13 - 17 let
- * starim 18 - 21 let
- * starim 22 - 25 let
- * starim 25 - 35 let
- * starim 35 - 45 let
- * starim 45 - 55 let
- * starim 55 let in več

2. Na kakšne načine (s kakšnimi tehnikami) je oglas pritegnil tvojo pozornost?

3. Kakšen je namen/cilj tega oglasa?

4. Kaj ti oglas sporoča? (O čem v bistvu govori? Katere vrednote so v njem predstavljene?)

5. Kako razumeš slogan: "Vsi za enega, 1 SIT za vse!"?

Zdaj pa te prosim, da odgovoriš na nekaj vprašanj, ki se nanašajo na tvojo uporabo medijev.

Koliko delujočih televizorjev imate doma? _____ (vpiši število)

Koliko delujočih videorekorderjev (ali DVD) imate doma? _____ (vpiši število)

Imate doma računalnik? DA NE

Imate doma dostop do interneta? DA NE

Imate doma računalniške igrice ali igralno konzolo? DA NE

Imate doma kabelsko ali satelitsko televizijo? DA NE

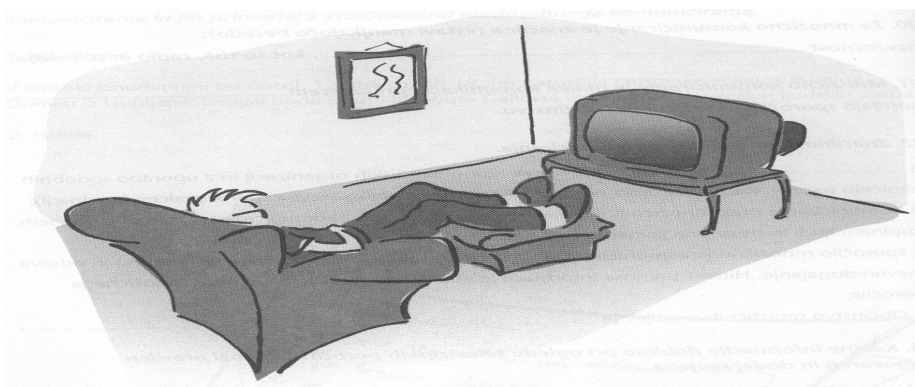
Ali je vaše gospodinjstvo naročeno na kakšen dnevni časopis? DA NE

Ali je vaše gospodinjstvo naročeno na kakšno revijo? DA NE

Kako pogosto počneš stvari, ki so naštetje spodaj (v vsaki vrstici obkroži en odgovor)?

	Nikoli	Nekajkrat na mesec	Nekajkrat na teden	Vsak dan do 30 minut	Vsak dan od 1 do 2 uri	Vsak dan več kot 2 uri
Kako pogosto bereš knjigo (ne za šolo)?	1	2	3	4	5	6
Kako pogosto bereš časopis, revijo ali strip?	1	2	3	4	5	6
Kako pogosto gledaš televizijo pred šolo?	1	2	3	4	5	6
Kako pogosto gledaš televizijo po šoli a pred večerjo?	1	2	3	4	5	6
Kako pogosto gledaš televizijo po večerji?	1	2	3	4	5	6
Kako pogosto gledaš televizijo pozno ponoči?	1	2	3	4	5	6

	Nikoli	Večkrat na teden	Približno pol ure vsak dan	Vsak dan do ene ure	Vsak dan od 1 do 2 uri	Vsak dan od 2 do 3 ure	Vsak dan več kot 3 ure
Kako pogosto gledaš televizijo?	1	2	3	4	5	6	7
Kako pogosto gledaš video ali DVD?	1	2	3	4	5	6	7
Kako pogosto poslušаш radio?	1	2	3	4	5	6	7
Kako pogosto poslušаш kasete, CD-je?	1	2	3	4	5	6	7
Kako pogosto igraš računalniške/video igrice	1	2	3	4	5	6	7
Kako pogosto uporabljaš računalnik (ne za šolo)?	1	2	3	4	5	6	7
Kako pogosto uporabljaš internet?	1	2	3	4	5	6	7



Za konec pa te prosim, da odgovoriš še na nekaj demografskih vprašanj.

Katerega spola si?

1. Moški
2. Ženski

Koliko si star/a? (Na črto vpiši številko.)

_____ let.

Kateri razred/letnik obiskuješ? (Obkroži samo en odgovor.)

- | | |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 5. razred 8-letke | <input type="checkbox"/> 5. razred 9-letke |
| <input type="checkbox"/> 6. razred 8-letke | <input type="checkbox"/> 6. razred 9-letke |
| <input type="checkbox"/> 7. razred 8-letke | <input type="checkbox"/> 7. razred 9-letke |
| <input type="checkbox"/> 8. razred 8-letke | <input type="checkbox"/> 8. razred 9-letke |
| <input type="checkbox"/> 9. razred 8-letke | <input type="checkbox"/> 9. razred 9-letke |
-
- ★ 1. letnik srednje šole
 - ★ 2. letnik srednje šole
 - ★ 3. letnik srednje šole
 - ★ 4. letnik srednje šole



Ali si se med šolanjem že srečal/a s poukom o medijih? (Obkrožiš lahko več odgovorov)

1. Kot izbirni predmet obiskujem oz. sem obiskoval predmet "Vzgoja za medije"

RADIO TISK TV (Obkroži še, kateri del)

2. Kot izbirni predmet obiskujem oz. sem obiskoval predmet "Šolsko novinarstvo".

3. Obiskujem oz. sem obiskoval novinarski krožek.

4. Drugo: _____

5. Ne, med šolanjem se še nisem srečal/a s poukom o medijih.

Kako bi ocenil/a materialni položaj svoje družine? (obkroži en odgovor)

1. Živimo razkošno.
2. Živimo udobno.
3. Živimo skromno.
4. Komaj shajamo.
5. Zelo težko se preživljamo.

Katero šolo sta končala tvoj oče, tvoja mati? (Obkroži za vsakega posebej. V vsakem stolpcu lahko obkrožiš eno številko.)

OČE

1. osnovna šola ali manj
2. 2- ali 3-letna strokovna šola
3. štiriletna srednja šola
4. 2-letna višja šola
5. visoka šola, fakulteta, akademija
6. magisterij, doktorat znanosti

MATI

1. osnovna šola ali manj
2. 2- ali 3-letna strokovna šola
3. štiriletna srednja šola
4. 2-letna višja šola
5. visoka šola, fakulteta, akadem.
6. magisterij, doktorat znanosti

Kje živiš? (Obkroži en odgovor.)

1. v večjem mestu
2. v manjšem mestu
3. na trgu (manjši kraj s šolo, pošto, trgovino ipd.)
4. na vasi