

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Jožica Zajc

MEDIJSKA PISMENOST UČITELJEV

Diplomsko delo

Ljubljana, 2008

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Jožica Zajc

Mentorica: izr. prof. dr. Karmen Erjavec

MEDIJSKA PISMENOST UČITELJEV

Diplomsko delo

Ljubljana, 2008

ZAHVALA

Največja in najlepša zahvala gre moji mentorici, izr. prof. dr. Karmen Erjavec, za njeno strokovno pomoč, vzpodbudo, dragocene predloge, nasvete, usmeritve in hitro odzivanje na vsa problematična vprašanja povezana z diplomsko nalogo.

Hvala staršema, ki sta me finančno in moralno podpirala pri študiju, ter sestrama za čas, potrpežljivost in oporo med izpitnimi obdobji.

Hvala mojim študijskim kolegicam in kolegom, s katerimi smo skupaj »grizli kosti«, se medsebojno podpirali ob povečanih študijskih obveznostih in preživeli veliko prijetnih obštudijskih trenutkov. Še posebej hvala prijateljicam Mojci, Katarini, Jerneji in Maji – po vaši zaslugi mi bo študijsko življenje ostalo v najlepšem možnem spominu.

Posebna zahvala gre Bertu, ki mi je skozi celotno študijsko obdobje stal ob strani.

Hvala vsem, ki so žrtvovali svoj dragoceni čas za izpolnjevanje anketnega vprašalnika, brez katerega ne bi mogla izvesti analize, in lektorici Špeli za slovnične in slogovne popravke.

Hvala tudi vsem, ki jih tu ne morem zaobjeti, pa so kakorkoli pripomogli k nastanku diplomskega dela ali pa zgolj polepšali kakšen trenutek študijskega življenja.

Medijska pismenost učiteljev

V času sodobnih tehnologij in poplave medijskih sporočil, ko je izpostavljenost množičnim medijem neizbežna, ni dovolj le znati brati in pisati, ampak sporočila tudi kritično sprejeti in ovrednotiti. S širokim medijskim in družbenim znanjem ter komunikacijskimi veščinami izbirati kakovostne informacije, izraziti in argumentirati svoje mnenje ter analizirati komunikacijske procese v družbi, ideološke vplive medijskih sporočil in družbene posledice nam omogoča medijska pismenost, serija komunikacijskih kompetenc – zmožnost dostopa, analize, ovrednotenja in sporočanja informacij v različnih oblikah. Sredstvo za doseg le-te je vzgoja za medije. Osrednji del diplomske naloge temelji na raziskavi medijske pismenosti učiteljev, ki so pomembni prenašalci svojega (tudi medijskega) znanja. Proučevala sem jo s kvantitativno metodo (anketni vprašalnik) na vzorcu 97 učiteljev slovenskih osnovnih šol ter 64 študentov, ki so zaključili s predavanji novinarstva ali komunikologije. Rezultati so pokazali, da študij novinarstva ali komunikologije statistično značilno vpliva na medijsko pismenost. Študenti novinarstva ali komunikologije so bolj medijsko pismeni kot učitelji osnovnih šol. Raziskava ni pokazala statistično značilnih razlik med posamezniki z različno stopnjo kulturnega kapitala, smerjo izobrazbe ter učitelji, ki poučujejo z mediji povezan učni predmet ali interesno dejavnost, in tistimi, ki tovrstnih predmetov ne poučujejo.

KLJUČNE BESEDE: medijska pismenost, vzgoja za medije, kulturni kapital.

Teachers' Media Literacy

In this time of modern technology and overflow of media messages, when exposure to mass media is inevitable, it is not enough to know how to read and write, but we also have to critically receive these messages and evaluate them. Media literacy, a series of communication competences with wide media, social knowledge and communication skills (ability to access, analyze, evaluate and convey information in different forms) enables us to pick quality information, express and reason our opinion, analyze communication process in society, ideological influences of media messages and social consequences. We can achieve this with media education. The essential part of this degree is built on the study of educator's media literacy, because they are an important carriers of their (also media) knowledge. I have analyzed it with a quantitative method (using a questionnaire) on a sample of 97 teachers from Slovenian elementary schools and 64 students that have finished their classes of journalism or communication studies. The results indicated that study of journalism or communication typically statistically influences media literacy. Students of journalism or communication studies are more media literate than teachers of elementary schools. The research did not show statistical typical differences between the individuals with different levels of cultural capital, direction of education or teachers that teach school subjects or interest activities related with media and those teachers that do not.

KEY WORDS: Media literacy, media education, cultural capital.

KAZALO

1	UVOD.....	9
2	TEORETIČNI DEL	12
2.1	MEDIJSKA PISMENOST	12
2.1.1	Definicija medijske pismenosti	12
2.1.2	Štirje pristopi nove pismenosti	16
2.1.3	Vloga in pomen medijske pismenosti.....	18
2.1.4	Medijska pismenost vs. medijska izobrazba (vzgoja za medije) .	20
2.1.5	Vzgoja za medije v šolah	25
2.1.6	Medijsko izobraževanje in zakonodaja.....	28
2.2	KULTURNI KAPITAL	31
2.2.1	Kultura	31
2.2.2	Kulturni kapital	32
3	EMPIRIČNI DEL – RAZISKAVA MEDIJSKE PISMENOSTI.....	39
3.1	Namen raziskave	39
3.2	Zbiranje podatkov.....	39
3.3	HIPOTEZE	40
3.3.1	Definicije spremenljivk ter metodološki pristop.....	43
3.3.1.1	Medijska pismenost	43
3.3.1.2	Kulturni kapital	47
3.3.1.3	Smer izobrazbe.....	48
3.3.1.4	Študiranje novinarstva ali komunikologije	49
3.3.1.5	Poučevanje z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti	49
3.4	ANALIZA.....	50
3.4.1	Rezultati analize.....	50
3.4.1.1	Opis vzorca.....	50
3.4.1.2	Univariatna analiza medijske pismenosti	53
3.4.1.2.1	Analiza medijske pismenosti na podlagi novinarskega prispevka	54
3.4.1.2.2	Analiza medijske pismenosti na podlagi prikritega oglaševanja.....	57
3.4.1.2.3	Analiza splošne medijske pismenosti	58

3.4.1.2.4	Analiza dostopa do medijev od doma	59
3.4.1.3	Bivariatna analiza	60
3.4.1.3.1	Analiza vpliva poučevanja z mediji povezanega učnega predmeta ali interesne dejavnosti na medijsko pismenost	60
3.4.1.3.2	Analiza vpliva smeri izobrazbe na medijsko pismenost	62
3.4.1.3.3	Analiza vpliva kulturnega kapitala na medijsko pismenost	65
3.4.1.3.4	Analiza vpliva študiranja novinarstva ali komunikologije na medijsko pismenost.....	67
3.4.1.4	Multivariatna analiza	68
3.4.1.4.1	Multipla linearna regresija.....	68
3.4.2	Metodološke omejitve raziskovalnega dela ter predlogi za izboljšavo	71
4	SKLEP	75
5	LITERATURA.....	77
	PRILOGA A: Anketni vprašalnik	82

KAZALO SLIK IN TABEL

TABELA 2.1: Shematski prikaz dveh ravni vzgoje za medije	23
SLIKA 3.1: HIPOTEZA 1: Poučevanje z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti vpliva na medijsko pismenost.	40
SLIKA 3.2: HIPOTEZA 2: Smer izobrazbe vpliva na medijsko pismenost.....	41
SLIKA 3.3: HIPOTEZA 3: Kulturni kapital vpliva na medijsko pismenost.	41
SLIKA 3.4: HIPOTEZA 4: Študiranje novinarstva ali komunikologije na Fakulteti za družbene vede vpliva na medijsko pismenost.	42
SLIKA 3.5: Shematski prikaz hipotez	42
TABELA 3.1: Frekvenčna porazdelitev za spol	50
SLIKA 3.6: Struktura vzorca glede na starost.....	51
SLIKA 3.7: Struktura vzorca glede na starost – učitelji vs. novinarji in komunikologi	51
SLIKA 3.8: Struktura vzorca glede na smer izobrazbe	52
TABELA 3.2: Frekvenčna porazdelitev glede na smer izobrazbe.....	52
SLIKA 3.9: Frekvenčna porazdelitev ocen medijske pismenosti	53
TABELA 3.3: Ocene medijske pismenosti proučevanega vzorca.....	53
TABELA 3.4: Ocene medijske pismenosti na podlagi novinarskega prispevka	54
TABELA 3.5: Ocene medijske pismenosti na podlagi prikritega oglaševanja...	57
TABELA 3.6: Ocene medijske pismenosti na podlagi prikritega oglaševanja...	58
TABELA 3.7: Primerjava povprečnih ocen medijske pismenosti med učitelji, ki poučujejo z mediji povezan učni predmet ali interesno dejavnost, ter učitelji, ki takšnih predmetov ne poučujejo.....	61
TABELA 3.8: Rezultati T-testa (neodvisna spremenljivka: poučevanje z mediji povezanega učnega predmeta ali interesne dejavnosti, odvisna spremenljivka: medijska pismenost).....	62
TABELA 3.9: Primerjava povprečnih ocen medijske pismenosti med anketiranci z različnih smeri izobrazbe	63
SLIKA 3.10: Povprečne ocene medijske pismenosti glede na smer izobrazbe	64
TABELA 3.10: Opisne statistike podprograma Oneway Anova	65
TABELA 3.11: Koeficienta asimetrije in sploščenosti za spremenljivki medijska pismenost in kulturni kapital	66

TABELA 3.13: Povprečni oceni medijske pismenosti anketirancev, ki so študirali komunikologijo ali novinarstvo, in tistih, ki niso.....	67
TABELA 3.15: Koeficienti v regresijski analizi (odvisna spremenljivka: medijska pismenost).....	69
TABELA 3.16: Beta koeficienti v regresijski analizi (odvisna spremenljivka: medijska pismenost).....	69
TABELA 3.17: Koeficienti v regresijski analizi (odvisna spremenljivka: medijska pismenost).....	70
TABELA 3.18: Beta koeficienti v regresijski analizi (odvisna spremenljivka: medijska pismenost).....	71

1 UVOD

Živimo v dobi sodobnih tehnologij in poplave medijskih sporočil in oglasov, ko je izpostavljenost številnim množičnim medijem in različnim vsebinam neizbežna. Pismenost, ki vključuje samo veščine branja in pisanja ter sposobnosti dekodiranja in »branja« avdiovizualnih medijev, enostavno ne zadostuje več (Livingstone 2004, 3). Čedalje pomembneje je, da znamo videno in slišano s kritično distanco pravilno ovrednotiti, interpretirati in razumeti v širšem konceptualnem sistemu in ne le preprosto prebrati in sprejeti kot golo resnico. Sočasno s tehnološkim napredkom in razvojem medijev ni dovolj, da znamo le brati in pisati, »usposobljeni moramo biti tudi na področju nove medijske pismenosti« (Livingstone 2004, 3).

Še posebej se mi zdi pomembno, da otroke naučimo kritično sprejemati medijske vsebine, zato bo temelj mojega raziskovanja slonel na predznanju oz. medijski pismenosti učiteljev, ki so najpomembnejši formalni faktor prenašanja svojega znanja. V diplomskem delu bom, podobno kot Hobbs in Frost (2003), raziskovala medijsko pismenost na podlagi novinarskega prispevka, prikritega oglasa, splošnih konceptov medijskega opismenjevanja ter dostopa do množičnih medijev, ker bom na ta način zajela več dimenzij medijske pismenosti. Osnovna predpostavka naloge je, da medijsko izobraževanje vpliva na stopnjo medijske pismenosti. Tako sem preverjala domneve o vplivu smeri izobrazbe, študiranja komunikologije ali novinarstva, poučevanja z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti pa tudi vplivu kulturnega kapitala na medijsko pismenost.

Proces medijskega opismenjevanja je pomemben za odgovorno ravnanje in odločanje odraslih, začeti pa bi se moral skladno s soočenjem z medijskimi vsebinami, torej še preden se otrok nauči prvih črk – v vrtcu (Erjavec 2000b, 14), saj otrok medije spremlja tudi preko slikovnega gradiva. Pravih veščin ustrezne interpretacije različnih medijskih sporočil jih lahko naučijo v primarni socializaciji starši, kasneje pa za to usposobljeni pedagogi z ustreznim znanjem o medijih. Zato je moja ključna hipoteza, da so učitelji, ki poučujejo z mediji

povezane učne predmete ali interesne dejavnosti, bolj medijsko pismeni kot učitelji, ki tovrstnih predmetov ali interesnih dejavnosti ne poučujejo.

Kot potencialne medijske opismenjevalce lahko na podlagi vsebine učnih predmetov na Fakulteti za družbene vede in učnega načrta izbirnega predmeta Vzgoja za medije (glej Košir idr. 2006) označimo tudi posameznike, ki so zaključili študij novinarstva ali komunikologije, in lahko poučujejo omenjeni predmet v skladu s *Pravilnikom o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli*. Zato bom v empiričnem delu preverjala, kakšne so razlike v medijski pismenosti med učitelji osnovnih šol ter študenti omenjenih smeri, ki so že poslušali vsa predvidena predavanja – torej so bili v študijskem letu 2007/08 bodisi študenti četrtega letnika bodisi absolventi ali pa so iz omenjenih smeri že diplomirali.

Preverjala bom tudi, katere smeri izobrazbe so tiste, ki povečujejo medijsko pismenost. Preverjala bom hipotezo, da so posamezniki z medijsko, družboslovno ali humanistično izobrazbo bolj medijsko pismeni kot tisti, ki imajo naravoslovno ali drugo smer izobrazbe. Ker pa formalna izobrazba edina, ki vpliva na način razmišljanja, življenje in delovanje posameznikov, sem preverjala tudi hipotezo, da posedovanje kulturnega kapitala povečuje stopnjo medijske pismenosti.

V prvem, teoretičnem delu diplomskega dela sem si pri proučevanju omenjene tematike pomagala z razpoložljivimi sekundarnimi viri ter z metodo deskripcije predstavila osnovne koncepte (medijska pismenost, vzgoja za medije, kulturni kapital) in že opravljene raziskave, ki so pomembne za razumevanje raziskovalnega dela naloge. Podatke sem zbirala s pomočjo študija slovenske in tuje strokovne literature. Pri tem sem se opirala na strokovno literaturo avtorjev, kot so: Masterman (1995), Potter (1998), Hobbs (1995, 2008) in Erjavec (2000, 2006) za medijsko pismenost in vzgojo za medije ter na Pierra Bourdieuja (1984) za kulturni kapital.

V drugem, empiričnem delu diplomske naloge bom s pomočjo kvantitativne univariatne, bivariatne in multivariatne analize preverjala veljavnost zgoraj predstavljenih hipotez.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 MEDIJSKA PISMENOST

2.1.1 Definicija medijske pismenosti

Danes so si znanstveniki soglasni, da pismenost, ki vključuje samo veščine branja in pisanja ter sposobnosti dekodiranja in »branja« avdiovizualnih medijev, enostavno ne zadostuje več. V dobi sodobnih tehnologij in dominacije množičnih medijev in sporočil je čedalje pomembnejše, da smo »bralci medijskih tekstov« usposobljeni tudi na področju nove medijske pismenosti. Tako znotraj akademskih kot tudi političnih diskurzov se je koncept le-te iz tradicionalne osredotočenosti na tiskane in avdiovizualne medije razširil na internet in ostale nove medije (Livingstone 2004, 3). S konceptom pismenosti se je ukvarjalo veliko strokovnjakov, ki so raziskovali pismenost v elektronski dobi (Snyder, 1998), informacijski dobi (Kubey, 1997), digitalni dobi (Warnick, 2002), digitalnem svetu (Tyner, 1998) in celo kibernetično pismenost (Gurak, 2001). Tako se je pojavilo tudi več konceptov novih pismenosti: računalniška, kibernetična, internetna, medmrežna, digitalna, informacijska, avdiovizualna, kritična, vizualna, oralna, kulturna, družbena itd. Vsa ta področja zajema en sam termin – medijska pismenost (Livingstone 2004, 3–5).

Po ožji definiciji medijska pismenost ljudem omogoča, da kritično razmišljajo in s pomočjo slike, jezika in zvoka kreativno producirajo vedno širši spekter sporočil (Erjavec 2006, 81). Širšo, splošno sprejeto definicijo so vzpostavili strokovnjaki z medijskega področja iz ZDA v zgodnjih 90-ih letih 20. stoletja na ASPEN-u – Inštitutu voditeljske konference o medijski pismenosti (Aspen Institute for leadership conference on media literacy). Medijska pismenost je po tej definiciji sestavljena iz serije komunikacijskih kompetenc, kar vključuje ***zmožnost dostopa, analize, ovrednotenja in sporočanja informacij v različnih oblikah, tako tiskanih kot netiskanih*** (Aufderheide v Erjavec 2006, 81; Hobbs 2008, 434).

Dostop v splošnem pomeni sposobnost zaslediti ali poiskati sporočila ter razumeti in interpretirati pomen sporočila. **Analiza** se nanaša na proces

prepoznavanja in raziskovanja avtorjevega namena, ciljnega občinstva, tehnik strukture ter sistema simbolov in tehnologij, ki so bile uporabljene pri sestavi sporočila. Prav tako vključuje tudi sposobnost oceniti politični, ekonomski, družbeni in zgodovinski kontekst, v katerem je bilo sporočilo ustvarjeno in objavljeno. **Ovrednotenje** pomeni proces ocenjevanja verodostojnosti, avtentičnosti, kreativnosti ali drugih kvalitete medijskega sporočila. Gre za sodbo o sporočilni vrednosti. Zmožnost **sporočanja informacij** v različnih oblikah se nanaša na proces produkcije, sestavljanja in ustvarjanja sporočil s pomočjo različnih simbolnih sistemov in tehnoloških orodij (Hobbs 2008, 434–435; Livingstone 2004, 5–8).

Medijska pismenost tako mladim pomaga pridobiti in izboljšati veščine *zavedanja* (dostop do informacij različnih virov), *analize* (raziskovanje, kako je tiskano/govorjeno, vizualno ali multimedijsko sporočilo sestavljeno), *refleksije* (ovrednotenje eksplicitnega in implicitnega sporočila medija glede na lastna etična, moralna, politična načela) *in akcije* (izražanje in kreiranje lastnih sporočil z uporabo različnih medijskih orodij) (Jolls in Grande 2005, 26). Je perspektiva, ki nam omogoča, da se izpostavimo medijem in interpretiramo pomen sporočil, ki jih prejmemo (Potter 1998, 5), poleg tega pa tudi predstavlja neke vrste alternativo cenzuriranju (Jolls in Grande 2005, 26). Stuart Ewen (v Lewis in Jhally 1998, 5) pravi, da medijska pismenost ne more biti razumljena kot preprosto cepljenje proti PR-u ali drugim podobnim pritiskom institucionaliziranih pretkanosti, pač pa kot izobraževanje o tehnikah, ki demokratizirajo sfero javnega izražanja in povečujejo možnosti pomembne javne interakcije.

James W. Potter v svoji knjigi *Media literacy* (1998, 6–10) navaja temeljne ideje, ki sestavljajo definicijo medijske pismenosti. Najprej poudarja, da je medijska pismenost **kontinuum in ne kategorija**, saj je vsak na neki stopnji medijske pismenosti in nikogar ne moremo opredeliti kot popolnoma medijsko nepismenega ali popolnoma medijsko pismenega. Vedno namreč obstaja možnost izboljševanja. Namen medijske pismenosti po Potterju je, da **nam omogoči več nadzora nad interpretacijami**, in poudarja, da jo je **potrebno razvijati**. Potter (prav tam) tudi navaja, da je medijska pismenost

multidimenzionalna, sestavljena iz štirih med seboj odvisnih dimenzij: kognitivne, čustvene, estetske in moralne. **Kognitivna** dimenzija se nanaša na naše mentalne procese, razum in mišljenje. Segra od najpreprostejšega zavedanja simbolov do kompleksnega razumevanja, kako je bilo sporočilo izdelano in zakaj je bilo oblikovano na določen način. **Čustvena** dimenzija se navezuje na naše občutke ob izpostavljenosti medijem (bes, strah, poželenje, sovraštvo ipd.). **Estetska** dimenzija se nanaša na sposobnost uživanja, razumevanja in spoštovanja medijske vsebine z umetniškega vidika. **Moralna** domena se nanaša na sposobnost sklepanja o vrednotah, ki jih določeno medijsko sporočilo vsebuje.

»Medijsko pismen državljan zna analizirati komunikacijske procese v družbi, pozna njegove ideološke vplive in družbene posledice, izbira kakovostne informacije ter se odziva na družbene probleme. Imeti mora široko medijsko in družbeno znanje ter komunikacijske veščine« (Erjavec 2000a, 682). Prav tako se zaveda, kako pomembne so kakovostne informacije za odgovorno participacijo v družbenem življenju. Pozna **mikro** (analiza, kritično ocenjevanje in posedovanje komunikacijskih veščin oblikovanja medijskih vsebin, poznavanje procesa sprejemanja medijskih vsebin, medijskih žanrov, delovanja medijev in vpliva medijev na občinstvo ter kritično in selektivno izbiranje medijske vsebine) in **makro** (analiza političnega, ekonomskega, družbenega in kulturnega konteksta medijskega okolja; zavedanje, da v našem političnem in kulturnem življenju prevladujejo medijsko posredovane informacije; zavedanje, kako mediji oblikujejo vrednote in stališča, vplivajo na politične in družbene institucije; prepoznavanje sil moči v okolju, upiranje prepričevalnim in propagandnim tehnikam medijev) **processe medijske komunikacije** (prav tam).

Medijsko pismen državljan 1) obvlada veščine komuniciranja v skupini – zna na strpen način izraziti in argumentirati svoje mnenje ter reševati konflikte na miren in kooperativen način, 2) pozna načine komuniciranja z mediji – po različnih medijskih kanalih izraža svoje mnenje in ga zna predstaviti javnosti, 3) je motiviran za spoznavanje in razumevanje razmer v bližnjem (lokalnem) in daljnem (globalnem) okolju – pozna okolje, v katerem živi in dela ter uveljavlja svoje interese (Erjavec 2000a, 682–683).

Po Potterju (1998, 5) posamezniki, ki so bolj medijsko pismeni, znajo prepoznati prave pomene in izbrati najuporabnejša kognitivna, emocionalna, moralna ali estetična stališča ter imajo večji nadzor nad medijskimi sporočili. V nasprotju z njimi imajo posamezniki, ki upravljajo z nižjo stopnjo medijske pismenosti, šibkejšo ali omejeno perspektivo o medijih ter manjše in bolj površinsko znanje, ki jim daje neustrezne in zbegane kontekstualne predpostavke za interpretacijo pomena medijskih sporočil. Zelo malo verjetno je, da bodo iz prejetih sporočil dekodirali še druge, prikrite pomene, bodo pa preprosto sprejeli površinski pomen samih sporočil. Da bi dosegli visoko stopnjo medijske pismenosti, moramo obvladati dva tipa spretnosti: **osnovne spretnosti**, ki jih pridobimo v otroštvu in nas pripeljejo do stopnje funkcionalne pismenosti (izpostavljenost, prepoznavanje simbolov, vzorcev in dodajanje pomenov), ter **napredne**, ki jih moramo razvijati sami in nam omogočajo razširjeno razumevanje in vrednotenje medijskih sporočil (analiza, primerjava, vrednotenje, izločanje, posploševanje, sinteza in ocena, ki temelji na vseh prej naštetih spretnostih) (Potter 1998, 64–81).

Tufte (v Erjavec in Volčič 2000c, 49) je opredelila ključne koncepte medijske pismenosti v Evropi: a) **komunikacija in mediji** (teorije o komunikaciji, socializaciji, medijih in kulturi), b) **zgodovina medijev** (zgodovinski razvoj medijev od tiska do multimedijev), c) **medijski sprejemniki oz. občinstvo** (teorije o recepciji medijev), d) **medijski teksti** (žanri, medijski jezik, medijska estetika) in e) **medijska produkcija** (vpogled v uporabo in produkcijo medijev).

Barry Duncan (v Erjavec in Volčič 2000a, 9) navaja nekaj ključnih konceptov, ki so pomembni za razumevanje množičnih medijev in popularne kulture: 1) Mediji konstruirajo realnost; 2) Mediji imajo svojo obliko, kode in konvencije; 3) Mediji v sporočilih predstavljajo ideologije in vrednote; 4) Mediji so »podjetja«, katerih glavni motiv je dobiček; 5) Občinstvo sooblikuje pomen informacij, objavljenih v medijih.

Razumevanje delovanja množičnih medijev je pomemben del splošne medijske pismenosti, zato bom poznavanje omenjenih konceptov preverjala v empiričnem delu diplomske naloge.

2.1.2 Štirje pristopi nove pismenosti

Renee Hobbs (2008, 431–440) razlikuje med štirimi pristopi tako imenovane »nove pismenosti«, in sicer: *medijska pismenost*, *informacijska ali ICT-pismenost*, *kritična pismenost* in *medijski menedžment*. Vsi omenjeni pristopi pismenost konceptualizirajo kot sposobnost učinkovite uporabe digitalnih orodij in izoblikovanja veščin kritičnega razmišljanja o medijskih besedilih.

1. Informacijska ali ICT-pismenost – osrednjo vlogo imajo nefikcijska besedila; ključna komponenta pismenosti je tehnologija. Posameznik, ki poseduje veščine informacijske ali ICT-pismenosti, učinkovito uporablja informacije in komunikacijo. Nova pismenost ni nadomestila, pač pa nadgradila veščine branja, pisanja, govorjenja in poslušanja, saj jo zanima, kako omenjene veščine dobivajo novo podobo, ko jih kombiniramo s slikami, grafiko, zvokom in povezavo znotraj kompleksnega družbenega in informacijskega medmrežja (Hobbs 2008, 433–434). Da bi posamezniki učinkovito uporabljali informacijske vire, torej pridobili informacijsko pismenost, potrebujejo praktično znanje, pridobljeno s pomočjo uporabe tehnologije (Goodwyn v Hobbs 2008, 433–434).

2. Medijska pismenost – sposobnost dostopa, analize, ovrednotenja in sporočanja informacij v najrazličnejših oblikah. Poudarja razumevanje množičnih medijev in popularne kulture, še posebej novic, oglasov in zabave. Primarno je konceptualizirana kot rezultat učenja znotraj okvirov izobraževanja, s pomočjo katerega mladi dobijo priložnost, da se učijo o množičnih medijih, popularni kulturi in komunikacijskih tehnologijah (Hobbs 2008, 434–435). Vzgoja za medije (media literacy education) je termin, ki se nanaša na pedagoški proces, s pomočjo katerega se razvija medijska pismenost (Buckingham v Hobbs 2008, 435). Lewis in Jhally (v Hobbs 2008, 435) sta kritična do medijske pismenosti, ker je preveč osredotočena na tekstualno

analizo, pri tem pa izpusti raziskave družbenopolitičnih dimenzij in vloge medijev v prevladujoči hegemoniji.

3. Kritična (medijska) pismenost – vključuje analizo medijske kulture kot produkta družbene produkcije in uči kritičnosti do medijskih reprezentacij ter poudarja pomen učenja uporabe medijev kot načina samoizražanja in družbene aktivnosti (Kellner in Share v Hobbs 2008, 436). Posameznikom pomaga v tekstih prepoznati in braniti ideološke okvire, ki bralca pozicionirajo kot subjekt in skozi vključevanje in izključevanje konstruirajo družbeno realnost (Hobbs 2008, 435).

Razlikujemo med tremi dimenzijami kritične pismenosti oz. kritične medijske pismenosti: a) **operativno**, v kateri ima središčno vlogo medij kot jezikovni sistem, b) **kulturno**, ki se osredotoča na produkcijo in cirkulacijo pomena ter c) **kritično** dimenzijo, ki se ukvarja z družbeno konstruiranim kulturnim sistemom, ki nekatere perspektive privilegira, druge pa postavlja v ozadje (Lankshear in Knobel v Hobbs 2008, 435).

Ko interpretiramo medijska sporočila, je naša interpretacija deloma individualna, deloma pa reflektira naš položaj kot bralca (naša starost, rasa, spol, družbeni razred ...). Za pismenost je izjemnega pomena moč družbenih odnosov, saj leta deluje znotraj družbenega in političnega konteksta. Zagovorniki kritične medijske pismenosti vidijo učitelje odgovorne, da mlade usposobijo prepoznati in se upirati politični (in ekonomski) funkciji popularne kulture, ki stimulira in proizvaja želje (Giroux v Hobbs 2008, 436). Na drugi strani kritiki izpostavljajo visoko teoretično dimenzijo in pedagoško problematiko, saj učitelje postavljajo kot heroje, ki so edini posamezniki, ki posedujejo kritično zavest, njihova naloga pa je razsvetliti učence, da se bodo spremenili in osamosvojili (Buckingham in Guerra v Hobbs 2008, 436). Čeprav učitelji učence naučijo kritične pismenosti, usposobljenost ne traja dolgo, saj v svetu zaposlovanja obveljajo marketinške veščine, ki so bolj cenjene in finančno bolj nagrajevane kot kritične veščine (Frechette v Hobbs 2008, 436).

4. Medijski management – poudarja pomembnost preusmerjanja običajne pasivne uporabe medijev v namerno aktivno in strateško uporabo kot odziv na negativne dimenzije množičnih medijev in popularne kulture. Je postopek oz. poseg, ki preprečuje negativne učinke medijev. Otroški zdravniki so prepričani, da izpostavljenost otrok medijem negativno vpliva na agresivno obnašanje, prehranjevalne navade, stopnjo fizične aktivnosti in podobno, zato je Ameriška akademija pediatrov (American Academy of Pediatrics) leta 2001 staršem svetovala, naj *a) otrokom omejijo čas za medije, b) preprečijo gledanje televizije otrokom, mlajšim od dveh let in c) spodbujajo alternativne oblike razvedrila za otroke*. Večina staršev za realizacijo teh nasvetov ni imela zadostne motivacije, ker bodisi niso imeli dovolj časa ali pa se jim vpliv medijev ni zdel tako pomemben. Hobbsova izpostavlja kritiko medijskemu menedžmentu in mu očita, da otroke in mladostnike izpostavlja kot žrtve zatiralne medijske kulture, medtem ko zadovoljstvu ob medijski konzumaciji ne posveča primerne stopnje pozornosti. Drugi mu očitajo, da zdravstveno stroko predstavlja kot tisto, ki razsoja, kakšna medijska vsebina je za otroke in mladostnike primerna (Hobbs 2008, 436–437).

2.1.3 Vloga in pomen medijske pismenosti

»Naše okolje je nasičeno z medijskimi sporočili, ki zamegljijo mejo med realnostjo in fantazijo. Ker je večji del naše izpostavljenosti le-tem pasiven, razvijemo napačna prepričanja o svetu«
(Potter 1998, 21).

Ljudje smo od vseh živih bitij najbolj odvisni od nenehnega pretoka informacij in od naše spretnosti sprejemanja in predelave le-teh (Ule Nastran 2000a, 70). Način sprejemanja, dekodiranja in še posebej predelave informacij kot centralne regulativne in adaptivne sposobnosti določa naše vedenje, kognicije, motivacije in dejanja. Na podlagi iz okolja sprejetih informacij gradimo, konstruiramo svet, v katerem živimo, zbiramo vtise in se nanje odzivamo (Ule Nastran 2000a, 70–71). Ker so mediji »pomembni oblikovalci naših percepcij in idej« (Masterman 2001, 3), v današnji informacijski dobi tako »ni najbolj pomembno, KAJ

gledamo, poslušamo, beremo. Veliko pomembneje je, KAKO to delamo« (Košir 1995, 5).

Kot navaja Stuart Hall (1997), množični mediji pripravijo osnovo, na podlagi katere si skupine in razredi konstruirajo »podobe« našega življenja, pomenov, praks in vrednot drugih skupin in razredov ter nas preskrbujejo s podobami, reprezentacijami in idejami, na podlagi katerih si ustvarimo celostno podobo našega sveta – selektivna konstrukcija družbenega znanja. Mediji tvorijo in uničujejo ideologije in ideale; vplivajo na navade, človekovo samopodobo in socializacijo (Hall, 1997). Mediji naj bi delovali v interesu javnosti in v njenem imenu obravnavali za družbo koristne in relevantne teme; selekcionirali dogodke iz celote družbene realnosti in občinstvu sporočali novice, ki so za njih pomembne. McQuail (1994, 213-214) ta proces izbora novic iz množice vseh dogodkov imenuje »**relevantnost medijskega poročanja**«, na katerega po Watsonu (1998, 108) vplivajo novičarski faktorji, odbiranje in prednostno tematiziranje (agenda setting). **Novičarski faktorji** (*ažurnost, aktualnost, nepričakovanost, obseg in intenzivnost, bližina in pomembnost dogodka za občinstvo, vključenost pomembnih oseb, kontinuiteta dogodka, negativnost*) so splošno sprejeti kriteriji, kaj naj bi zanimalo občinstvo in predstavljajo standard za korektno obveščeno javnosti. Na podlagi le-teh naj bi se odločalo, ali bo dogodek objavljen v medijih ali ne. Več kriterijev, kot jih dogodek izpolnjuje, večja je verjetnost, da bo dogodek prišel v medije. Proces izbiranja novic poteka tudi s pomočjo novinarjev in urednikov kot **odbirateljev** (gate-keeperji), ki se v medijskih hišah na podlagi novičarskih faktorjev ter prepričanj in vrednot odločajo, katere novice bodo objavili (McQuail 1994, 213-214). Selekcijo dogodkov in vsebin iz realnosti določa tudi **prednostno tematiziranje (agenda setting)**, s pomočjo katerega se pripravi seznam stvari, ki si v padajočem vrstnem redu sledijo po pomembnosti. (Watson 1998: 112). Občinstva iz medijev tako ne izvedo le informacij o temah in problemih, ki so pomembni za družbo, »ampak iz poudarkov, ki jih mediji dajejo posameznim temam, izvedo tudi, kakšen in kolikšen pomen jim pripisati« (McCombs in Shaw v Watson 1998: 112-113). S tem ko mediji

»posvečajo pozornost zgolj nekaterim temam in zanemarjajo ostale, določajo bralcem dnevnega tiska, poslušalcem radijskih oddaj in

gledalcem televizijskih novic lestvico, po kateri posamezniki javne zadeve razvrščajo po pomembnosti. Percepcija tega, katere teme imajo pri prejemnikih prednostno mesto, je tako zrcalna slika tiste, ki jo konstruirajo množični mediji» (Oblak 2000, 96-97).

Model prednostnega tematiziranja medijem ne pripisuje neposrednega vpliva na oblikovanje stališč, pač pa »o čem ljudje mislijo, da je pomembno razmišljati« (Newbold v Oblak 2000, 97). Moč medijev se torej kaže v vplivu na to, o čem bodo ljudje sploh razmišljali in si ustvarjali mnenje. McQueen (v Masterman 2001, 4) trdi, da je glavna naloga medijev »oglaševalcem prodati občinstvo«. Kot piše Splichal (1988, 621), je v praksi novinarstvo »podrejeno bodisi politiki (državi, političnim strankam, interesnim skupinam) ali ekonomiji (oglaševanje) ali pa kar obema«. Zato je, kot navaja Nada Zgrabljic Rotar (2006, 5), medijska pismenost, ki uporabnikom medijev omogoča, da se tega zavedajo, čedalje pomembnejši element komunikologije, ki je enako pomemben tako za šolarje in strokovnjake kot tudi ostale člane lokalne in globalne civilne družbe.

Brigitte Tufte je že leta 1995 ugotavljala, da uradni šolski sistem na televizijo ni več gledal podcenjujoče, marveč jo je čedalje bolj sprejemal kot »vzporedno šolo« (v Erjavec 2000a, 672). Mediji, ki so danes najučinkovitejši ponudniki neformalne socializacije, so tako številni in močni, da prekrijejo formalne (Erjavec 2000a, 672–673). Vzgoja za medije pa je ena redkih možnosti, ki jih imajo družbe za premostitev neenakosti v znanju in moči (Erjavec 2000a, 673; Masterman 2001, 11) med tistimi, ki proizvajajo informacije in imajo svoje lastne interese, ter tistimi, ki jih nedolžno konzumirajo kot novice ali zabavo (Masterman 2001, 11).

2.1.4 Medijska pismenost vs. medijska izobrazba (vzgoja za medije)

Medtem ko severnoameriški in avstralski modeli pojma medijska izobrazba oz. vzgoja za medije (media education) in medijska pismenost (media literacy) kar enačijo, evropski modeli med njima postavljajo jasno ločnico. Zveza za medijsko pismeno Ameriko (The alliance for a Media Literate America) je podala

definicijo **medijske pismenosti** kot »prakso in kompetenco« (Aufderheide v Erjavec 2006, 81). Sicer pa sta medijska izobrazba (media education) in medijska pismenost (media literacy) dva različna koncepta, ki sta zrasla iz polisemičnih definicij »medijev«, »pismenosti« in »izobrazbe« (Erjavec 2006, 78).

Medijska pismenost je sposobnost dostopa, analize, ovrednotenja in ustvarjanja sporočil v najrazličnejših oblikah in vključuje veščine pismenosti, razširjene na široko paleto različnih sporočil, ki smo jim izpostavljeni v današnji družbi. Vključuje tako branje kot pisanje, govorjenje in poslušanje, dostop do novih tehnologij ter kritičen pogled in sposobnost kreiranja lastnih sporočil s pomočjo uporabe različnih tehnologij (tudi računalnik, fotoaparati, kamera). Pomeni informirano in kritično razumevanje množičnih medijev in vključuje raziskavo tehnik, tehnologij in institucij, ki so vključene v produkcijo medijev, ter sposobnost kritične analize medijskih sporočil in prepoznavanje vloge občinstva pri ustvarjanju pomena sporočil. Medijska pismenost ni novo predmetno področje in ni vezana samo na televizijo, pač pa gre za pismenost nove informacijske dobe (Erjavec in Volčič 2000a, 9).

Termin **media education**, ki ga v slovenščino prevajamo kot **vzgoja za medije**, ne pomeni učenja s pomočjo uporabe medijev, pač pa **učenje o medijih** in povezuje analitične in produkcijske aktivnosti. Prav tako zajema vse medije – ne le televizijo, pač pa tudi radio, film, tisk, glasbo in manj očitne oblike, kot so moda, otroške igrače ali majice. Vključuje poznavanje lastništva, kontrole, reprezentacije in ideologij (Erjavec in Volčič 2000a, 9–10; 2000c, 49). Tematizira »svojsko spoznavanje jezika množičnih medijev, njegovo razumevanje, umevanje in govorjenje« (Košir 2000, 95–96).

Indijec Komar je postavil alternativno definicijo medijske pismenosti za Azijo, Afriko in Južno Ameriko, s katero kaže na pluralizem v kulturi, jeziku in religiji ter družbeno pravičnost. Vzgoja za medije je po njegovi definiciji »izobraževalni proces oz. praksa, ki si prizadeva članom skupnosti omogočiti kreativno in kritično participacijo (na stopnji produkcije, distribucije in ekshibicije) s pomočjo uporabe tehnoloških in tradicionalnih medijev za razvoj in osvoboditev sebe in

skupnosti kot tudi za demokratizacijo komunikacije» (Erjavec in Volčič 2000c, 49).

Means Coleman in Fisherkeller (2003, 347) opozarjata, da morajo biti v diskusijo o vzgoji za medije vključeni: 1) pregled vzgoje za medije kot področja – lokalni in globalni principi in problemi, 2) kritično vključevanje starih in novih medijev v izobraževanje in družbo ter 3) raziskave o medijskem občinstvu ter uporabnikih tehnologije.

Vzgoja za medije pripravlja medijsko pismene državljane, ki posedujejo tista znanja in veščine, ki jih državljan v medijsko nasičeni družbi potrebuje. Medijsko pismen državljan zna izluščiti kakovostne informacije, analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati razne komunikacijske oblike ter aktivno participirati v družbenem življenju (Masterman 1995: 42). Tako kot je bil razvoj široko razširjenih veščin pismenosti nekdanj predpogoj uspešne demokracije (prav tam), je danes »medijska pismenost bistvena za demokratično zdravje sodobnih medijsko zasičenih družb« (Masterman 1995, 42). »Kajti le državljan, ki je medijsko pismen (...), je dovolj informiran, da lahko odgovorno participira v demokratičnem sistemu« (Erjavec 2000a, 672). Vzgoja za medije pa je tista, ki »posreduje znanje, ki ni cilj sam na sebi, ampak sredstvo za doseg cilja« (Erjavec 2000a, 683) – torej medijske pismenosti državljanov.

Vzgoja za medije je tako pomemben korak na dolgi poti proti participatorni demokraciji in demokratizaciji naših institucij. Široko razširjena medijska pismenost je osnova, da bi vsi državljani imeli moč, se racionalno odločali in učinkovito borili za spremembe ter aktivno uporabljali medije (Masterman 2001: 13). V tem pogledu (izobrazba za demokracijo) bi vzgoja za medije igrala najpomembnejšo vlogo (Masterman 2001, 13).

Po Koširjevi (1998, 13; 2000a, 96) z vzgojo za medije mislimo na medijsko pismenost, ki zajema dve ravni: reflektivno in produktivno (glej tabelo 2.1). **Reflektivna** raven spodbuja impresijo in razmislek o medijskih vsebinah in oblikah, upravičuje selekcioniranje in izbiro po lastni presoji, uči kritičnosti do ponujanih medijskih izdelkov in kanalov, ki jih posredujejo, ter do lastnikov, ki jih plačujejo oz. narekujejo. **Produktivna** raven uči učence brati in pisati medijski

jezik tudi tako, da se igrajo produkcijo podob za množične medije: sami ustvarjajo fotografije, plakate, rišejo in pišejo stripe, ustvarjajo časopise, imajo svojo radijsko postajo, ustvarjajo filmske izdelke ...

TABELA 2.1: Shematski prikaz dveh ravni vzgoje za medije

REFLEKTIVNA	PRODUKTIVNA
<p>Impresija Gledanje, poslušanje, spremljanje doživljajskega toka pri sebi in drugih (občinstvu).</p>	<p>Ekspresija Pisanje člankov, risanje stripov in oglasov, govori, recitacije, petje, ples.</p>
<p>Interpretacija Pogovor o medijskih besedilih, analiza sporočila, strukture in oblike (jezika), razmislek o ekonomskih in političnih ter organizacijskih razsežnostih.</p>	<p>Oblikovanje Izdelovanje plakatov, fotografij, montaža video in filmskih izdelkov, mešanje govora z glasbo za radio.</p>
<p>Komunikacija Diskusija o TV-programih, radijskih oddajah, časopisih, kritika, argumentacija, primerjanje, ideje: kako drugače.</p>	<p>Komunikacija Urejanje časopisa, pripravljane radijskih in TV-oddaj, video in fotoalbum.</p>

Vir: Košir (2000, 96).

Vzgoja za medije otroke in odrasle uči kritične in ustvarjalne participacije v medijski komunikaciji in drugih pomembnih družbenih procesih. Ker se tudi socializacija uresničuje skozi proces medijskega opismenjevanja, bi morala komunikologija »poskrbeti za znanje o medijih in komunikacijskih veščinah, pedagogika pa bi ji morala pomagati pri prenosu znanja na učence oz. državljane« (Erjavec 2000a, 681–682).

Masterman v svoji knjigi *Media Education in the 1990's Europe* (v Erjavec: 2006, 79–80) navaja naslednja temeljna načela **medijske izobrazbe** v Evropi: 1) osnovni koncept medijske izobrazbe je »**reprezentacija**« (mediji realnosti ne reflektirajo oz. odsevajo, ampak jo reprezentirajo), 2) glavna vloga medijske

izobrazbe je »**denaturalizacija medijev**«, 3) medijska izobrazba je primarno **raziskovalna**, 4) medijska izobrazba se bolj nanaša na **analitična orodja** kot pa na samo vsebino, 5) medijska izobrazba je **vseživljenjski proces** (od predšolskega do univerzitetnega in odraslega življenja), 6) medijska izobrazba pomaga hraniti ne le preprosto **kritično razumevanje**, ampak tudi **kritično avtonomnost**, 7) **učinkovitost** medijske izobrazbe je lahko ovrednotena po dveh kriterijih: a) sposobnost uporabiti kritično mišljenje v novih situacijah in b) količina zanimanja in motivacije, ki jo posamezniki pokažejo; 8) medijska izobrazba je **aktualna in oportunistična**

Elizabeth Thoman je kontinuum medijskega izobraževanja oz. vzgoje za medije razdelila v štiri faze: 1) **zavedanje časa in izbire v medijih** – vključuje pridobivanje zavednosti in občutljivosti glede širine in obsega posameznikove izpostavljenosti različnim medijskim sporočilom, 2) **veščine kritičnega branja/gledanja in medijsko ustvarjanje** – pomembne za razvoj veščin analize in produkcije medijskih sporočil, 3) **analiza političnih, ekonomskih, socialnih in kulturnih kontekstov medijskega okolja** – pridobivanje znanja o tem, kako so zgodovinske, politične, ekonomske in družbene sile vplivale na izoblikovanje medijskih institucij, 4) **medijska zakonodaja (advocacy), medijska aktivnost in družbene spremembe** – vključuje aktivno participacijo v a) prizadevanjih za mobilizacijo javnega mnenja proti specifični politiki medijskih reform ali b) uporabi specifičnih medijskih strategij za pridobitev zanimanja medijev, gradnje koalicij, oblikovanja politike sprejemanja odločitev in spreminjanja ofenzivnih ali problematičnih praks na številnih družbenih področjih, kot so na primer nasilje, alkohol in kajenje (Erjavec in Volčič 2000a, 10–11).

Za Colemanovo (v Gandy 2003, 485) ni dovolj, da se vzgoja za medije zaključi na stopnji povečane kritične zavednosti. Cilj mora biti mobilizacija medijskih aktivistov.

2.1.5 Vzgoja za medije v šolah

Direktorica inštituta za medijsko izobraževanje na Harvardu, Renee Hobbs (1995, 19–20), meni, da imajo šole ogromno 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 **veščino, 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 **ново 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 častne zgodbe in bolje razumejo moč tistih, ki oblikujejo zgodbe naše kulture in naše dobe**« (op. poudarki dodani).*

Tudi Masterman (2001, 2) trdi, da bi morali vzgoji za medije postaviti veliko prioriteto, in opredeljuje sedem argumentov:

- 1) visoka stopnja medijske uporabe in zasičenost sodobne družbe z mediji,
- 2) ideološka pomembnost medijev in njihov vpliv kot industrije zavesti,
- 3) porast upravljanja in proizvodnje informacij ter razširjanje s pomočjo medijev,
- 4) povečan prodor medijev v naše osrednje demokratične procese,
- 5) povečanje pomembnosti vizualnih komunikacij in informacij na vseh področjih,
- 6) pomembnost izobraziti študente za prihodnost ter

7) hitro rastoči nacionalni in mednarodni pritiski za privatizacijo informacij.

Obstaja kar nekaj praktičnih razlogov, zakaj je poučevanje predmeta Vzgoja za medije pomembno. V prvi vrsti je tu seveda faktor motivacije, saj izhaja iz interesov in znanja, ki ga mladi že imajo. Pogosto so mladi celo bolj seznanjeni z medijskimi sporočili kot njihovi učitelji, zato je medijsko izobraževanje pogosto smiselno spremeniti iz predavanj v razpravljanje. Medijska izobrazba je med drugim tudi naravni integrator, saj virtualno vključuje vsa področja kurikulumu (Erjavec in Volčič 2000a, 9–10). Razloge za uvajanje Vzgoje za medije v šolski sistem navaja tudi učni načrt: »popolna medijska zasičenost sodobnih družb, velik ideološki vpliv medijev, naraščanje pomena informacij, visoka raven medijske produkcije, prevlada vizualne komunikacije, pomembnost izobraževanja mladih ljudi za izzive prihodnosti, nacionalni in internacionalni pritiski na privatizacijo informacij ter deregulacija tiska in RTV sistemov« (Košir idr. 2006, 5).

Vzgoja za medije je lahko razvita kot del formalne izobrazbe v šolah ali kot del neformalnega učenja v lokalnih skupnostih. Len Masterman (v Erjavec 2006, 83–86) priznava štiri osnovne modele vključenosti vzgoje za medije v vzgojno-izobraževalne zavode: 1) kot poseben specializiran predmet v učnem načrtu, 2) kot konstitutiven element znotraj že obstoječega učnega predmeta, največkrat kot del maternega jezika, 3) integracija določenih segmentov vzgoje za medije v različne druge učne predmete, npr. jezikovni pouk, književnost, zgodovina, geografija in podobno ter 4) kot prostočasna aktivnost oz. interesna dejavnost.

Noben od teh modelov posebej ne izstopa v svoji učinkovitosti in Masterman (v Erjavec 2006, 85) pravi, da bi morali spodbujati in podpirati čim več modelov razvoja vzgoje za medije, saj bo le to prineslo najboljše in najzadovoljivejše rezultate. Komunikacijski sistem in pretok informacij postajata čedalje pomembnejši komponenti družbenih, ekonomskih in političnih aktivnosti na vseh področjih našega življenja, zato je potrebno v vse izobraževalne sisteme vključevati tudi vzgojo za medije. Ker se mediji konstantno spreminjajo, razširjajo in razvijajo ter upravljajo z občinstvom, mora biti tudi izobraževanje enako fleksibilno in odprto za spremembe (Masterman 2001, 1).

Glede na uspešnost vključevanja vzgoje za medije v šolske sisteme lahko države razdelimo v tri skupine. Slovenija poleg Avstralije, Danske, Finske, Irske, Kanade, Madžarske, Nemčije, Norveške, Švedske in Velike Britanije sodi v skupino držav, ki so vzgojo za medije v šolski sistem integrirale z največjim uspehom. V drugo skupino sodijo države, ki v učni načrt vključujejo minimalni del vzgoje za medije, kar je največkrat odvisno od motivacije posameznih učiteljev ali podpore neuradnih institucij, saj uradna šolska politika ne prepoznava pomembnosti medijev in temu primerno medijskega izobraževanja finančno ne podpira. V to kategorijo sodijo države: Avstrija, Hrvaška, Italija, Nizozemska in ZDA. V zadnjo skupino držav, ki vzgoje za medije ne vključujejo v medijski sistem, sodijo: Grčija, Rusija, Španija, Švica in ostale neomenjene države. Poseben model je razvila Francija, ki v okviru filmskih študij ter raznih izobraževalnih projektov daje velik poudarek medijskemu izobraževanju (Erjavec 2006, 91–102; Erjavec in Volčič 2000b, 15–30).

V Sloveniji je produktivna raven medijske pismenosti kar dobro razvita, prizadevanja za izpopolnitev na reflektivni ravni pa so tudi precejšnja. Na konferenci v Piranu so udeleženci soglasno zahtevali »uvedbo medijske vzgoje na vse stopnje šolanja od vrtca do visokih šol«, ki naj bo »medijska podpora vsem učnim predmetom« ter »izbirni predmet in ne le krožek« (Košir 2000, 97). Izjemnega pomena je bila tudi zahteva po ustreznem usposabljanju učiteljev za delo z mediji in za medije.

Zahteva je delno že realizirana. Na Fakulteti za družbene vede so z letom 1998/99 uvedli predmet Vzgoja za medije, prav tako pa se je učni predmet z istim nazivom vključil v program nove devetletke, in sicer v zadnjo triado. Kot izbirni predmet si lahko učenci v sedmem razredu izberejo predmet TISK, v osmem RADIO in v devetem TELEVIZIJA (Košir 2000, 97–98). V skladu s **Pravilnikom o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli** je lahko učitelj predmetov radio, tisk in televizija (v sklopu predmeta Vzgoja za medije) a) kdor izpolnjuje pogoje za učitelja slovenščine v tretjem obdobju devetletne osnovne šole ali b) kdor je končal univerzitetni študijski program komunikologije, kulturologije, novinarstva ali sociologije.

Za ustrezno usposabljanje učiteljev za delo z mediji in za medije je bilo, še posebej v primerjavi z razvojem tehnologije in komunikacijskih možnosti, storjenega premalo – preteči bo moralo še kar nekaj časa, preden se bo realiziral cilj, da se na vse šole, ki izobražujejo učitelje, uvede ustrezna medijska znanja (Košir 2000, 97–98).

Masterman zagovarja štiri glavne pedagoške pristope: a) nehierarhično poučevanje, b) dialog, c) refleksija in d) medijska aktivnost ter obenem nasprotuje klasičnemu poučevanju vzgoje za medije, kjer tok informacij teče enostransko – od učitelja k učencem (Erjavec 2006, 87–88).

Kubey (v Gandy 2003, 484) je poudarjal razliko med prebivalci ZDA in ostalim angleško govorečim svetom ter opisal številne primere, v katerih ZDA močno zaostajajo za voditelji medijskega izobraževanja. Ponudil je tudi številne strukturne razlage za neuspeh ameriških šol, ki ne posvečajo dovolj velike pozornosti vzgoji delavcev za informacijsko ekonomijo. Zaradi neenakosti je zaskrbljen tudi **Anyanwu** (v Gandy 2003, 484), ki pa se ne ukvarja z razlikovanjem med skupinami, občinstvom oz. uporabniki. Osredotočen je na neenakost med mediji. **Tynerjeva** (v Gandy 2003, 484) je negotova glede prednosti izobraževanja, ki ga ponujajo digitalni mediji, in trdi, da bodo neenakosti v digitalni pismenosti obstajale, vse dokler se ne bodo eksplicitno začeli izvajati ukrepi, ki bodo omogočali enak dostop do najboljših tehnologij in najboljših izobraževalnih praks. Tako Kathleen **Tyner** kot tudi Chika **Anyanwu** podpirata idejo o vključevanju novih medijskih tehnologij v šole (Means Coleman in Fisher Keller 2003, 347).

2.1.6 Medijsko izobraževanje in zakonodaja

UNESCO je podprl idejo o medijskem izobraževanju oz. vzgoji za medije že leta 1964 ter z delovno skupino strokovnjakov izdelal model, s pomočjo katerega bi otroke in adolescente naučili kritično dojemati v množičnih medijih ponujeno vsebino. Na mednarodnem simpoziju o vzgoji za medije, ki je potekal leta 1982 v Nemčiji, je 19 držav podpisalo deklaracijo o vzgoji za medije, s katero naj bi mlade pripravili za odgovorne državljane in kritične medijske uporabnike.

Novembra 1989 je Generalna skupščina Združenih narodov sprejela **Konvencijo o otrokovih pravicah**, v kateri »države pogodbenice priznavajo pomembno vlogo množičnih občil in otroku zagotavljajo dostop do informacij in gradiv iz najrazličnejših domačih in mednarodnih virov, zlasti tistih, katerih cilj je krepitev otrokove družbene, duhovne in npravstvene blaginje ter telesnega in duševnega zdravja« (17. člen). Poleg tega Konvencija otroku priznava pravico do svobode izražanja, kar zajema "svobodno iskanje, sprejemanje in širjenje vsakovrstnih informacij in idej, ne glede na meje, v ustni, pisni, tiskani ali umetniški obliki ali na katerikoli drug način po otrokovi izbiri" (13. člen). Pomemben je tudi 12. člen Konvencije, v katerem »države pogodbenice jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, pravico do svobodnega izražanja le-teh v vseh zadevah v zvezi z njim, o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo«.

Čeprav so po 33. členu **Zakona o javnih glasilih** »odgovorni urednik, uredniki in novinarji (...) v okviru določene programske zasnove in kodeksa novinarske etike pri svojem delu neodvisni in samostojni« in navkljub ostalim ustavnim in zakonskim zagotovitom avtonomnosti novinarjev in medijev, ta določila še ne zagotavljajo njihovega dejanskega uresničevanja v praksi (Erjavec 2000a, 678).

Državni zbor Republike Slovenije je že ob sprejetju leta 2001 v **Zakonu o medijih** predvidel Zaščito otrok in mladostnikov: »Televizijski programi ne smejo predvajati prizorov neupravičenega oziroma pretiranega nasilja, pornografije ali drugih oddaj, ki bi lahko resno škodovale duševnemu, moralnemu ali telesnemu razvoju otrok in mladoletnikov« (84. člen, 1. odstavek), med 24.00 in 05.00 uro zjutraj pa je dovoljeno tudi predvajanje programskih vsebin, ki vsebujejo prizore nasilja in erotike. Septembra 2006 omenjeni člen v 2. odstavku dopolnijo, da je predvajanje tovrstnih vsebin »dopustno le pod pogojem, da je s tehničnimi sredstvi oziroma z zaščito omejeno tako, da otroci in mladoletniki do takšnih vsebin nimajo dostopa«. Izdajatelji televizijskih programov so morali sprejeti interna pravila oz. etične kodekse, s katerimi se samoregulativno zavežejo k omejevanju predvajanja pornografskih ali nasilnih vsebin ter opredelijo pritožbene možnosti. Estetska in etična merila televizijskih izdajateljev morajo biti javno dostopna, izdajatelji pa

morajo vsako leto do konca februarja posredovati poročilo o izvajanju internih pravil za preteklo leto (ZMed-UPB1, 84. člen). S tem je slovenska zakonodaja vsaj delno prispevala k omejevanju dostopa neprimernih vsebin za otroke.

2.2 KULTURNI KAPITAL

2.2.1 Kultura

Definicije kulturnega kapitala niso univerzalne in temeljijo na različnih konceptih kulture in kapitala. Kroeber in Kluckhohn (v Commission on Youth 2003, 63–64) sta leta 1952 izpostavila kar 160 različnih definicij kulture, ki sta jih združila v osem osnovnih kategorij:

- **Tematske (topical) definicije:** Kultura temelji na vsem, kar je na seznamu tematskih naslovov ali kategorij, kot so družbene organizacije, vera ali ekonomija.
- **Zgodovinske definicije:** Kultura je družbena dediščina ali tradicija, ki se prenaša na naslednje generacije.
- **Behavioristične definicije:** Kultura je skupno, naučeno obnašanje ljudi, način življenja.
- **Normativne definicije:** Kultura so ideali, vrednote in pravila za življenje.
- **Funkcionalne definicije:** Kultura je način za reševanje problemov prilagajanja okolju ali skupnemu življenju ljudi.
- **Mentalne definicije:** Kultura je kompleks idej ali naučenih navad, ki zadržujejo impulze in razlikujejo ljudi od živali.
- **Strukturalne definicije:** Kultura je sestavljena iz vzorcev in notranje povezanih idej, simbolov ali načinov obnašanja.
- **Simbolične definicije:** Kultura temelji na arbitrarno zaznamovanih pomenih, skupnih določeni družbi.

Huxley (v Commission on Youth 2003, 64–65) je koncept kulture kategoriziral v tri komponente: »**mentifacts**« (ideološki podsistem, ki vključuje ideje, prepričanja in znanje o kulturi in načinu, kako je izražena v govoru ali drugih oblikah komuniciranja; nanaša se na človeško mentalno zmožnost razmišljanja in izoblikovanja idej), »**artifacts**« (tehnološki podsistem, ki vključuje materialne objekte in tehnike njihove uporabe; nanašajo se na osnovne človeške potrebe) in »**sociofacts**« (sociološki podsistem; vsota pričakovanih in sprejetih vzorcev interpersonalnih odnosov v ekonomskih, političnih, vojaških, verskih in ostalih

združenjih; determinira komunikacijo in interakcijo med posamezniki in določeno skupino).

Kulturna participacija v prostem času je lahko merjena s pomočjo skupine indikatorjev, kot so navade, stil življenja, pripravljenost udeleževanja kulturnih dogodkov. Po avstralskem statističnem biroju (Australian Bureau of Statistics v Commission on Youth 2003, 66) jo lahko razvrstimo v tri tipe:

Samovključujoča (self-contained) participacija – vključuje aktivnosti, ki so kreirane in konzumirane simultano in pogosto ne vključujejo veliko ljudi in priprav.

Kreativna participacija – vključuje aktivnosti priprave kulturnih ali prostočasnih dogodkov ali produktov.

Sprejemna participacija – vključuje sprejemanje (gledanje, pridobivanje) kulturnih dogodkov ali produktov v prostem času.

2.2.2 Kulturni kapital

Koncept kulturnega kapitala, posebno kulturno razlago za dosežke in vlogo izobraževanja v družbi, na katero je močno vplival marksizem, sta razvila Bourdieu in Passeron (v Lamont in Lareau 1988, 153) pri raziskovanju, kako kultura in izobrazba prispevata k družbeni reprodukciji in vplivata na razredni sistem. Definirala sta ga kot »**uporabo kulturnih signalov visokega statusa v kulturni in družbeni izbiri**« (prav tam, 153). Mnogi raziskovalci so koncept povzeli in kot pišeta Lamontova in Lareaujeva (1988, 153), bolj kot je naraščalo ukvarjanje s kulturnim kapitalom, večje število (med drugim tudi kontradiktornih) pomenov je dobil:

- **poznavanje visoke kulture** (DiMaggio in Useem),
- **izobrazbena pridobitev** (Robinson in Garnier),
- **učni načrti elitnih šol** (Cookson in Persel),
- **simbolična premoč nad praksami** (Martin in Szelenyi v Lamont),
- **sposobnost izvrševanja dolžnosti na kulturno sprejete načine** (Gouldner),
- **participacija na dogodkih visoke kulture** (DiMaggio in Mohr),
- **simboli v soglasju s specifičnimi razrednimi interesi** (Dubin),
- **repertoar idej in konceptov, pridobljenih od predhodnikov** (Collins).

Širjenje definicij je po mnenju Lamontove in Lareaujeve (1988, 164) nedvomno znak intelektualne vitalnosti in potencialne uspešnosti koncepta, sami pa sta kulturni kapital definirali kot »široko sprejeto in legitimno kulturo, narejeno iz kulturnih signalov z višjim statusom (navade, preference, obnašanja in dobrine), uporabljenih v direktnih ali indirektnih družbenih in kulturnih izključitvah«.

Pristop kulturnega kapitala (v nasprotju s teorijo o kulturni deprivaciji) kulture višjega razreda ne opredeljuje kot superiorne ali boljše od kulture delavskega razreda. Za neuspeh delavskega razreda Bourdieu (1984) ne krivi kulture, pač pa izobraževalni sistem, ki je sistematično povezan s kulturo vladajočih družbenih razredov in kot tak razvrednoti znanje in veščine delavskega razreda. Po Bourdieuju (1984) je glavna vloga izobraževalnega sistema kulturna reprodukcija, kar pa ne vključuje kulture družbe kot celote, ampak reprodukcijo kulture vladajočih razredov. Te skupine imajo moč, da vsiljujejo pomene kot legitimne in svojo lastno kulturo opredelijo kot vredno, da si zanjo prizadevamo in jo imamo, ter jo v izobraževalnem sistemu vzpostavijo kot podlago za znanje. Ta ocena kulture je arbitrarna, saj ni nobenega objektivnega načina, ki bi pokazal, da je boljša ali slabša kot druge subkulture v družbi (Haralambos in Holborn 1999, 764–765). Visoko vrednotenje, ki ga je deležna dominantna kultura v družbi kot celoti, izvira iz sposobnosti nosilcev moči, da drugim vsilijo svojo opredelitev realnosti (prav tam).

Bourdieu (1984) prevladujočo kulturo imenuje kulturni kapital, ker jo lahko skozi izobraževalni sistem prevedemo v bogastvo in moč. Kulturni kapital po razredni strukturi ni razporejen enakomerno. Posamezniki iz višjih slojev imajo vgrajene prednosti, ker so bili socializirani v prevladujočo kulturo (imajo kod za branje sporočila) in so lahko temu primerno dosegali boljše izobraževalne dosežke. ***Izobraževalni dosežki družbenih skupin*** so po Bourdieuju ***neposredno povezani s količino kulturnega kapitala, ki ga posedujejo*** (Haralambos in Holborn 1999, 764–765).

»Nagnjenost k primernemu kulturnemu bogastvu je rezultat splošne ali specifične izobrazbe, ki je lahko institucionalizirana ali ne (...) in ustvarja

»kulturne potrebe« ter daje razlog za zadovoljevanje le-teh« (Bourdieu 1998, 207). Šola pa je pravzaprav institucija, ki skozi na zunaj brezhibne razsodbe transformira družbeno pogojene kulturne neenakosti v neenakosti uspeha, ki se interpretirajo kot neenakosti sposobnosti in zaslug (Bourdieu 1998, 212).

Po Bourdieuju (v Commission on Youth 2003, 64) je kulturni kapital definiran kot **»navade in načini obnašanja, ki so sprejeti in celo pričakovani v dominantni skupini določene družbe. To so notranje vrednote, ki se manifestirajo v ustreznih navadah, dobrem okusu, uporabi jezika, posebnih navadah, zmožnostih in kompetencah«**. Tako je kulturni kapital skupno dojemanje pomenov, ki determinirajo način življenja določene skupine. Posamezniki pridobijo ta kulturni kapital s pomočjo socializacije v družini in ga izpopolnijo med šolanjem (Commission on Youth 2003, 64).

Gouldner v **splošni teoriji kapitala** loči med dvema vrstama le-tega, in sicer denarni in kulturni kapital. **Kulturni kapital je individualna kontrola nad posebnimi kulturami, jeziki, tehnikami in veščinami, izhajajočih iz tega** (Gouldner 1979, 19). Gouldner pravi, da investicija v izobrazbo ni le potrošnja. Tisto, kar ustvarja kasnejši dohodek (po investiranju v izobrazbo), je izpuščeno – to je kulturni kapital. To ni kapital, ker povečuje produktivnost, temveč zato, ker priskrbuje dohodke in ker se ti dohodki lahko uveljavijo. Legitimizirani so intrinzično – odvisno od nenehne razpoložljivosti oz. nerazpoložljivosti njihovih uslug in aktivnosti (Gouldner v Schlesinger 1982, 210). Kulturni kapital tako **»ustvarja družbeno uveljavljivo pravico do dohodka«** (Schlesinger 1982, 210) in predstavlja predvsem konkurenčno prednost in boljši položaj posameznikov, ki posedujejo specifične veščine in tipe znanja. Szelenyi (v Schlesinger 1982, 211) pravi, da vsakdo, ki lahko prodaja svojo delovno silo na trgu, poseduje vsaj malo tako imenovanega kulturnega kapitala, kar je tudi pogoj za nastanek jezikovne skupnosti, imenovane kultura kritične skupnosti.

V nasprotju z Marksovo idejo o vzponu nižjega, zatiranega razreda, je Gouldner videl vzpon novega razreda, ki bi bil čedalje manj odvisen od finančnega kapitala in čedalje bolj od **kulturnega kapitala**, ki si ga lastijo humanistični intelektualci in tehnična inteligenca. Med njimi obstaja največji razkorak ravno

zaradi tipa znanja, s katerim razpolagajo. Interes *humanističnih intelektualcev* je »primarno kritičen, emancipatoren, hermenevtičen in zatorej pogosto političen«, medtem ko si *tehnična inteligenca* želi uživati v opijatskih obsesijah s tehničnimi ugankami, pri vsem tem pa nikoli ni zadovoljna s statusom quo, zato revolucionira tehnologijo in razbija vzpostavljene družbene kulturne vrednote (Gouldner 1979, 48).

Bourdieu trdi, da »kapital privlači kapital« (Grenfell in James 1998, 21), in razlikuje med naslednjimi vrstami kapitala: a) **družbeni** kapital – poznanstva, omrežja, pripadnost posameznika neki skupini. b) **ekonomski** kapital – dohodek, premoženje; kapital, ki ga lahko neposredno pretvorimo v denar, c) **kulturni** kapital (Bourdieu 1986, 47) ter tudi d) **simbolni** kapital – priznanje, čast, sloves (v Luthar 2002, 106).

Ekonomski kapital dobesedno pomeni »denarna vrednost«, saj ga lahko za denar zamenjamo v katerem koli delu družbe. **Družbeni** kapital je sestavljen iz mreže trajnih družbenih odnosov oz. posameznikovih kontaktov z drugimi ljudmi. **Kulturni** kapital je proizvod izobrazbe, ki se po Bourdieuju pogosto nanaša na »akademsko tržišče« (Grenfell in James 1998, 20–21). Več kot kapitala posedujejo posamezniki na tako imenovanem trgu, bolj je razvrednoten, nižjo vrednost ima. Tako se lahko pojavi »*kvalifikacijska inflacija*«, kjer po določenem času določena stopnja izobrazbe ne zagotavlja več enako prestižne službe (Bourdieu v Grenfell in James 1998, 21). Poseben pomen pri socialni in kulturni reprodukciji ima družinsko okolje (še posebej vpliv mater), ki je ključno za akumulacijo kulturnega kapitala (Bourdieu v Grenfell in James 1998, 56–57). Po Bourdieuju (v Ward 2003, 68) je sodba o okusu in veščinah odvisna od interesov tistih, ki imajo moč. Izobraževalni zavodi imajo vlogo objektivnega ustroja kulturne difuzije, ki jo nesistematično s pomočjo pedagoških sporočil posredujejo vsem, vpliv pa je odvisen tudi od tega, kaj so posamezniki dobili od svoje družinske dediščine. V tem se kažejo družbeno pogojene neenakosti v kulturnih kompetencah, ki se jih smatra kot naravne (Bourdieu 1998, 210).

Bourdieujevi opredelitvi kulturnega kapitala kot hierarhično sestavljeni kategoriji pod nadzorom ljudi, ki zavzemajo različne lokacije v socialni kategoriji, nasprotuje Zukinova (v Uršič 2001, 884), ki kulturni kapital ocenjuje kot »produkt dela znotraj kritične infrastrukture, ki je bolj nepredvidljiva, a obenem dovolj konsistentna, da prepušča le določene vrste sicer izredno diferenciranih vplivov iz sodobnega sveta«.

Po Bourdieuju (1986, 47–51) se kulturni kapital pojavlja v naslednjih treh oblikah: a) v **institucionalizirani** obliki – izobrazba kot certifikat za kulturno kompetenco, diploma, b) **utelešeni** obliki – kot individualna kompetenca glede okusa, znanja, vzpostavljanja razlikovanja in c) **objektivirani** obliki kulturnega kapitala – posedovanje umetniških objektov, knjig, slik, slovarjev, oprema doma (glej tudi Luthar 2002, 106; Grenfell in James 1998, 21).

Po Bourdieuju visoka stopnja kulturnega kapitala pogosto korelira z ekonomskim kapitalom, vendar ne vedno. Tako ni nujno, da bodo tisti z veliko količino kulturnega kapitala posedovali tudi veliko ekonomskega kapitala (umetniki, akademiki) in da bodo tisti, ki imajo visoke dohodke, vselej posedovali tudi veliko kulturnega kapitala (npr. vrhunski športniki). Kar kulturni kapital dokončno tudi definira kot kapital, je **njegova lastnost, da ga je moč pretvoriti v denarni kapital** (Thornton 1995, 12).

Bourdieujev kulturni kapital je po mnenju Uletove (2000b) pravzaprav osebni kapital ali individualni vir za oblikovanje identitete in ga lahko pridobimo različno glede na obdobje, družbo, družbeni razred ob odsotnosti vsakega preišljenega vcepljanja v glavo in zato precej nezavedno.

Medtem ko se pri socialnem kapitalu meri predvsem dimenzijo odnosov, **kulturni kapital pokriva tudi kreativnost, inovativnost, ekonomsko in socialno vključenost ter participacijo** (Jeannotte v Commission on Youth 2003, 63). Kulturni kapital je na nek način tudi osnova, ki omejuje kvaliteto socialnega kapitala.

Kulturne vrednote in norme imajo velik vpliv na vedenje oz. obnašanje posameznikov. Aktivnosti, ki povečujejo pozitivne vplive kulture, so pomembni faktorji za dobrobit posameznika v ekonomskem, psihološkem in socialnem aspektu. Nasproti temu pa opredeljujemo tudi negativne kulturne dejavnosti, kot so vandalizem in grafiti (Australian Bureau of Statistics 2001 v Commission on Youth 2003, 63).

Kot navaja Frau-Meigs (2006, 7), je **velik del kulturnega kapitala posredovan ravno s pomočjo medijev**, ki igrajo pomembno vlogo pri socializaciji mladih. Po njenih besedah je namen vzgoje za medije kot vseživljenjskega učenja sočasno s poplavo medijskih sporočil izobraziti tudi medijsko pismene posameznike, zato bom v empiričnem delu preverjala vpliv kulturnega kapitala na medijsko pismenost.

Peter Stanković (1999, 34–46) je v svoji doktorski disertaciji izpostavil kar nekaj kritik Bourdieujevega dela. Predvsem mu očita, da ni uspel oblikovati teoretske sinteze *»na način, ki bi se izognil enostranskemu poudarku (na strukturah)«* (prav tam, 45–46). Bourdieu (v Stanković 1999, 36) izhaja iz prepričanja, da je *»večina tega, kar počnemo v življenju, prevzeto skozi mehanizme socializacije kot nekaj samoumevnega«* – v toku življenja se z različnimi okoliščinami ne samo soočamo, ampak smo pred tem tudi sami del teh okoliščin. Po Bourdieuju posamezniki v družbenih praksah igrajo vloge, ko se naučijo pravil iger, pri tem pa so *»precej pasivni ujetniki navad, vsakdanjih rutin in konvencij«* (prav tam, 36). *»Bourdieu pri konceptualizaciji človeškega delovanja pušča zelo malo prostora dejanski kreativnosti in avtonomnosti posameznikov«* (prav tam, 43).

Bourdieu velik pomen pripisuje bojem, ki potekajo na polju – sistemu razmerij moči, v katerem si akterji na različnih pozicijah prizadevajo izboljšati ali vsaj ohraniti svoj dostop do dobrin (kapitalov), ki so znotraj določenega polja pomembne. Dobrine, okoli katerih potekajo boji, so klasificirane v tipe kapitalov: ekonomski (denar), socialni (zveze s pomembnimi drugimi), kulturni (izobrazba ter navade, manire, okus in življenjski stil) ter simbolni kapital (prestiž, družbeni ugled). Posamezniki se glede na posedovanje različnih kapitalov razvrščajo v različne družbene razrede. Tisti, ki imajo največ ekonomskega, socialnega,

kulturnega in simbolnega kapitala, pripadajo dominantnemu razredu, tisti, ki imajo kapitalov manj, pripadajo srednjemu razredu, tisti, ki imajo teh kapitalov zelo malo, pa nižjemu razredu. Znotraj teh razredov pa obstajajo tudi velike razlike in ni nujno, da imajo tisti, ki posedujejo najvišjo količino enega kapitala, tudi najvišjo količino ostalih kapitalov (prav tam, 37–38). Bourdieu (v Stanković 1999, 37–38) poudarja, da se 1) nesorazmerja med različnimi kapitali, ki jih posameznik poseduje, dolgoročno zmanjšujejo ter 2) da si vsi udeleženci prizadevajo priti do čim več različnih kapitalov. Turner (v Stanković 1999, 34) navaja, da objektivizem po Bourdieuju temelji na zmotni predpostavki o »objektivnem« pogledu zunanega znanstvenega opazovalca, saj objektivisti s svojo distancirajočo perspektivo zunanega opazovalca svet šele konstruirajo kot »objektivno dejstvo«. Objektivni položaj posameznikov v polju (razred, frakcija znotraj razreda, družbeni izvor) oblikuje njihove kulturne kode do te mere, da posamezniki, ki zasedajo podoben položaj v družbeni strukturi, oblikujejo podobne načine klasificiranja stvari, znakov in ljudi v svetu (Turner v Stanković 1999, 39).

Stanković (1999, 39) vidi kot problematično ravno njegovo »osredotočanje zgolj na družbene *razrede* kot ključne parametre dogajanja v strukturiranem prostoru« – polju, kar deluje nekoliko omejujoče, »saj v sodobnih pluralnih družbah verjetno ravno ta kategorija igra vedno manjšo vlogo«.

3 EMPIRIČNI DEL – RAZISKAVA MEDIJSKE PISMENOSTI

3.1 Namen raziskave

V empiričnem delu diplomskega dela sem na podlagi novinarskega prispevka, prikritega oglasa, splošnih konceptov o medijskih vsebinah in učinkih ter možnosti dostopa do množičnih medijev raziskovala stopnjo medijske pismenosti učiteljev osnovnih šol ter študentov komunikologije in novinarstva. S pomočjo metode kvantitativnega pristopa sem skušala raziskati vpliv medijskega izobraževanja ter posedovanja kulturnega kapitala na medijsko pismenost.

3.2 Zbiranje podatkov

Anketne vprašalnike sem zbirala od maja do avgusta 2008. Pošiljala sem jih po elektronski pošti oz. v skladu z osebnim dogovorom izročila osebno ali poslala po klasični pošti, vendar ob izpolnjevanju nisem bila osebno prisotna. Najprej sem na podlagi seznama osnovnih šol, na katerih se je v šolskem letu 2007/08 izvajal izbirni predmet Vzgoja za medije, ki sem ga prejela z Ministrstva za šolstvo in šport, na spletu poiskala kontaktne naslove ter razposlala anketne vprašalnike s prošnjo, da bi jih izpolnili učitelji vzgoje za medije, z mediji povezanih drugih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti ter vsaj en učitelj katerega koli drugega predmeta. Ker je bil odziv preslab, za spremenljivki kulturni kapital in smer izobrazbe pa sem potrebovala večje število izpolnjenih anketnih vprašalnikov, sem nato vprašalnike v elektronski obliki razposlala po vseh slovenskih osnovnih šolah in prosila, da mi jih vrne čim večje število učiteljev.

Za tem sem v juliju 2008 vprašalnike razposlala še na elektronske naslove študentov novinarstva in komunikologije, ki so na Fakulteti za družbene vede že poslušali vsa predavanja – torej so bili v študijskem letu 2007/08 bodisi četrti letnik bodisi absolventi ali pa so iz omenjenih smeri že diplomirali.

Anketiranci so na vprašanja odgovarjali samostojno, brez mojega nadzora. Navodila za izpolnjevanje ter želene značilnosti izpolnjevanja, kot so samostojnost, iskrenost pri izpolnjevanju ter anonimnost anketirancev, sem jim podala v priloženem dopisu. Poleg tega so imeli na voljo tudi vse moje kontaktne podatke, ki so jih lahko uporabili v primeru nejasnosti pri izpolnjevanju ankete.

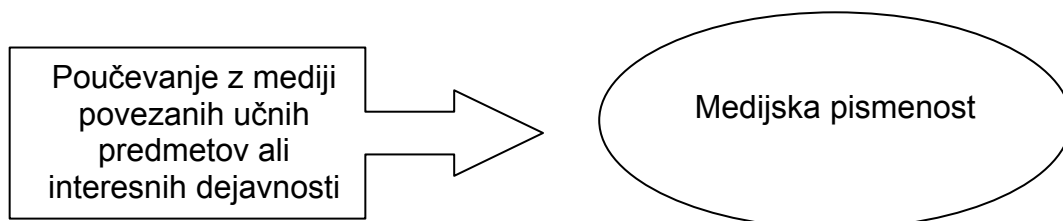
3.3 HIPOTEZE

V raziskavi sem preverjala vpliv smeri izobrazbe, kulturnega kapitala, poučevanja z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti ter študiranja komunikologije ali novinarstva na stopnjo medijske pismenosti. Postavila sem naslednje hipoteze:

SLIKA 3.1: HIPOTEZA 1: Poučevanje z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti vpliva na medijsko pismenost.

Neodvisna spremenljivka: poučevanje z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti.

Odvisna spremenljivka: medijska pismenost.

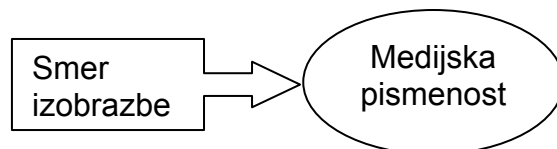


Menim, da bi morali učne predmete in interesne dejavnosti, ki so povezani z mediji, poučevati učitelji z ustreznim medijskim predznanjem, saj lahko le na ta način dovolj kvalitetno naprej posredujejo svoje znanje generaciji dobe sodobnih tehnologij in množičnih medijev. Zato je moja *ključna hipoteza*, da so ***ti učitelji tudi bolj medijsko pismeni kot tisti učitelji, ki takih predmetov ali interesnih dejavnosti ne poučujejo.***

SLIKA 3.2: HIPOTEZA 2: Smer izobrazbe vpliva na medijsko pismenost.

Neodvisna spremenljivka: smer izobrazbe.

Odvisna spremenljivka: medijska pismenost.

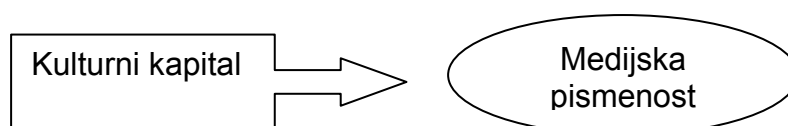


Domnevam tudi, da **izobrazba vpliva na stopnjo medijske pismenosti**. Glede na to, da bo moja raziskava izvedena med učitelji osnovnih šol in študenti, ki zaključujejo študij novinarstva ali komunikologije na Fakulteti za družbene vede, med njimi seveda ne bi bilo večjih odstopanj v stopnji izobrazbe, da bi hipotezo sploh lahko preverila. Zato sem se osredotočila na dimenzijo *smer izobrazbe* (razdeljena na medijsko, družboslovno, naravoslovno-tehnično, humanistično in splošno izobrazbo), saj bom med učitelji osnovnih šol lahko dobila dovolj veliko razpršenost za omenjeno spremenljivko. V nadaljnjem delu sem preverjala domnevo, da so **posamezniki z družboslovno ali humanistično, še bolj pa medijsko smerjo izobrazbe, bolj medijsko pismeni kot tisti z izobrazbo naravoslovnih in ostalih smeri**.

SLIKA 3.3: HIPOTEZA 3: Kulturni kapital vpliva na medijsko pismenost.

Neodvisna spremenljivka: kulturni kapital.

Odvisna spremenljivka: medijska pismenost.

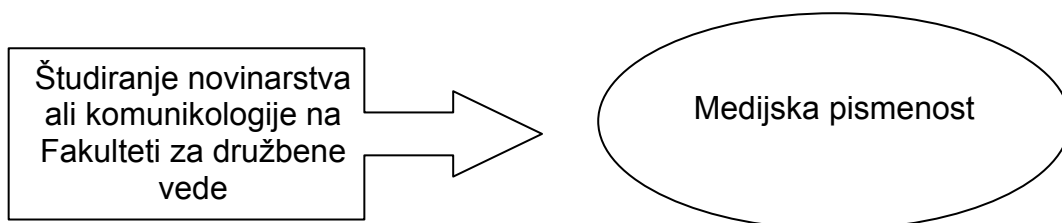


V raziskavi sem preverjala domnevo, da so **posamezniki, ki posedujejo večjo količino kulturnega kapitala, tudi bolj medijsko pismeni**.

SLIKA 3.4: HIPOTEZA 4: Študiranje novinarstva ali komunikologije na Fakulteti za družbene vede vpliva na medijsko pismenost.

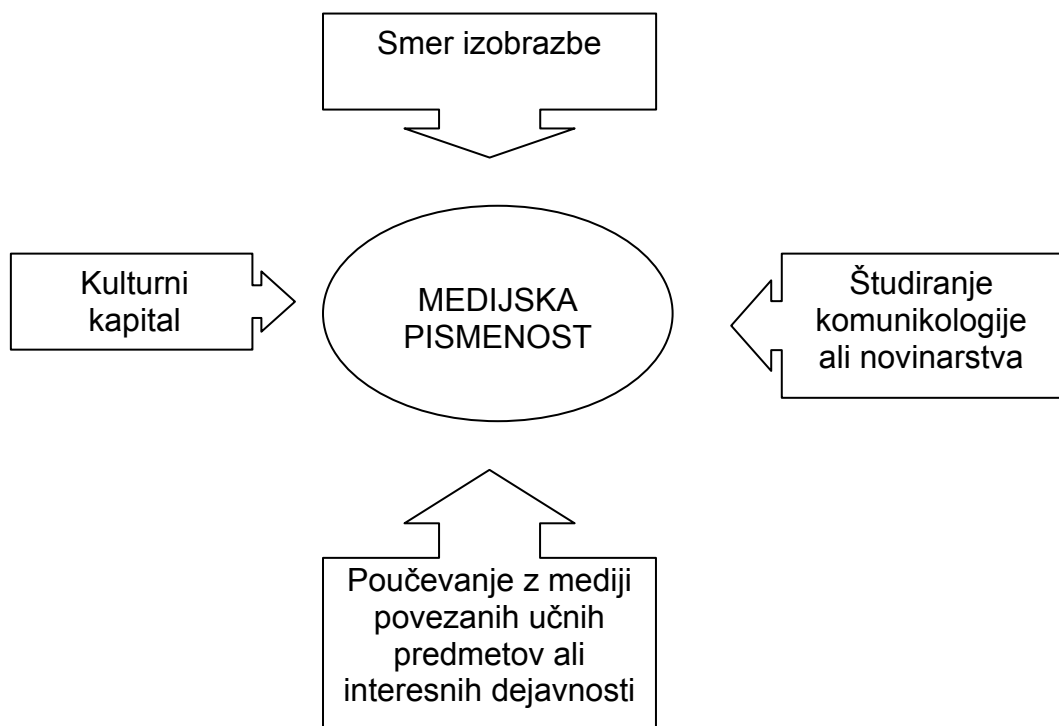
Neodvisna spremenljivka: študiranje novinarstva ali komunikologije.

Odvisna spremenljivka: medijska pismenost.



Ker študenti novinarstva in komunikologije na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani pridobivajo formalno izobrazbo na medijskem področju, bom primerjala medijsko pismenost le-teh z medijsko pismenostjo učiteljev osnovnih šol. Preverjala bom domnevo, da so **študenti novinarstva in komunikologije bolj medijsko pismeni od učiteljev osnovnih šol.**

SLIKA 3.5: Shematski prikaz hipotez



3.3.1 Definicije spremenljivk ter metodološki pristop

Pri raziskavi sem uporabila kvantitativni pristop analize, in sicer sem hipoteze preverjala na podlagi podatkov, zbranih s pomočjo anketnega vprašalnika, ki sem ga razdelila med učitelje slovenskih osnovnih šol in študente novinarstva in komunikologije na Fakulteti za družbene vede.

3.3.1.1 Medijska pismenost

Medijska pismenost je v splošnem definirana kot »zmožnost dostopa, analize, ocene in proizvodnje sporočil v najrazličnejših oblikah« (Aufderheide in Firestone v Hobbs in Frost 2003, 334).

Ker je možnost dostopa do medijskih sporočil pri učiteljih osnovnih šol ter študentih novinarstva ali komunikologije podobna (vse šole so namreč naročene na določene tiskane medije in imajo urejen dostop do interneta, prav tako imajo študenti omenjenih smeri omogočen dostop do tiskanih medijev in interneta vsaj v fakultetni knjižnici), tega vidika v svoji raziskavi nisem podrobneje vključevala. Sem pa vključila dostop do medijskih vsebin od doma. Predvsem sem se osredotočila na sposobnost analize in ocene sporočil. Vprašalnik sem povzela po raziskavi medijske pismenosti, ki sta jo metodološko razvila, izvedla in v članku *Measuring the acquisition of media-literacy skills* opisala Renee Hobbs in Richard Frost (2003, 330–355).

Medijsko pismenost so merila vprašanja iz prvega, drugega, tretjega ter šestega sklopa mojega anketnega vprašalnika.

V prvem sklopu raziskave sem zajela vprašanja za **merjenje medijske pismenosti na podlagi prebranega novinarskega prispevka**, ki so povzeta po vprašalniku »*Viewing comprehension and analysis tests*«, s katerim sta Hobbsova in Frost (2003, 355) merila medijsko pismenost ameriških šolarjev. Anketiranci so morali prebrati prispevek z naslovom »Vaščani Malin so postavili vaško stražo« in odgovoriti na štiri vprašanja odprtega tipa. Tako kot Hobbsova

in Frost sem tudi sama vprašanja vrednotila z ocenami od ena do pet, pri čemer je ocena 1 pomenila nezadostno in ocena 5 odlično.

Zaradi razpršenosti opredeljevanja in ubesedovanja sem se v nekaterih primerih težko odločila med dvema ocenama, vendar sem skušala biti kar se le da objektivna. Višja kot je posameznikova povprečna ocena zgoraj omenjenih ocen, višjo stopnjo medijske pismenosti poseduje.

Prvo vprašanje je od učiteljev osnovnih šol in študentov/diplomantov novinarstva ali komunikologije zahtevalo, da iz novinarskega prispevka izluščijo ključne informacije ter odgovorijo na vprašanja (Kdo?, Kaj?, Kje?, Kdaj?, Zakaj? in Kako?). Vsako vprašanje sem ocenila od ena do pet na podlagi smiselnosti, ustreznosti in natančnosti podanega odgovora. Če je anketiranec na vprašanje ni odgovoril, je bil ocenjen nezadostno (1). Anketiranci so dobili oceno odlično, če so navedli, da gre za *spor med Romi in vaščani vasice Maline na Dolenjskem, ki so 11. maja 1999 postavili vaško stražo, s katero želijo preprečiti vselitev romske družine iz Grosupljega*. Največ odstopanj je bilo pri časovni opredelitvi dogodka, nekaj težav je bilo tudi z opredelitvijo kraja dogodka (Grosuplje namesto vasica Maline v občini Semič). Za podvprašanje »Kdaj?« so dobili oceno (4), če so navedli, da se je dogodek zgodil *12. maja 1999* (datum poročanja), oceno dobro (3), če so napisali maj 1999, oceno zadostno (2), če so napisali *spomladi 1999* ali samo *leta 1999*. Z oceno nezadostno (1) so bili ocenjeni, če so napisali »od včeraj zvečer«, odgovorili napačno ali na vprašanje sploh niso odgovorili.

Drugo vprašanje je preverjalo, ali anketiranci razpoznajo vire v novinarskem prispevku. Odgovori, ki so kot vir opredelili *župana občine Semič ter vaščane Malin*, so bili ocenjeni z oceno odlično (5), za le enega od omenjenih virov so dobili oceno prav dobro (4). Če so napisali, da je vir novinar sam, so dobili oceno dobro (3), ustni viri so bili ocenjeni zadostno (2), odgovori, da virov v prispevku ni, pa nezadostno (1).

Tretje vprašanje iz prvega sklopa je preverjalo prepoznavanje informacij, ki bi morale biti zajete v novinarskem prispevku, pa so bile izpuščene. Če so napisali, da v prispevku ni zajeto *mnenje druge strani – Romov*, so dobili oceno

prav dobro (4). Če je bilo še vsaj eno vprašanje smiselno (npr. *kdo je avtor prispevka, ali je imela kriminalno preteklost tudi omenjena družina, kako so se odzvali organi oblasti, varuh človekovih pravic in podobno*) so dobili oceno odlično (5). Več kot je bilo navedenih izpuščenih dejstev ali delov informacij in bolj smiselna kot so bila vprašanja, višja je bila ocena. Navedbe dejstev, ki so bile v prispevku že predstavljene, so bile ocenjene nezadostno (1).

Zadnje vprašanje se je nanašalo na vrednote in stališča, ki jih v novinarskem prispevku zastopa novinar. Z oceno odlično (5) sem ovrednotila odgovore, ki so opredelili vrednote: *mir, lastnina, poštenost, nestrpnost, rasizem* in podobno ter zapisali, da so *predstavljena stališča vaščanov Malin ter župana občine Semič, medtem ko stališča Romov niso niti omenjena*. Z oceno nezadostno (1) so bili ocenjeni odgovori, da so *zajeta stališča Romov* in da *vrednot v članku ni*.

Seveda moram poudariti, da so bile ponekod meje med eno in drugo oceno zelo tanke in sem se zaradi razpršenosti opredeljevanja in ubesedovanja v nekaterih primerih težko odločila, vendar sem skušala biti kar se le da objektivna. Višja kot je posameznikova povprečna ocena zgoraj omenjenih ocen, višjo stopnjo medijske pismenosti poseduje.

Drugi sklop vprašanj je meril **medijsko pismenost na podlagi prepoznavanja elementov prikritega oglaševanja**. Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa in so se nanašala na priložen, v novinarski prispevek oblikovan oglas za Pomurske mlekarne. V prvem vprašanju so morali anketiranci pravilno opredeliti priloženo besedilo. Če so obkrožili, da gre za *novinarski prispevek* ali *oglas*, so bili ocenjeni z nezadostno (1), če so prispevek prepoznali kot *prikrito oglaševanje oz. promocijsko novinarstvo*, so dobili oceno odlično (5).

V drugem in tretjem vprašanju so morali prepoznati in obkrožiti elemente novinarskega prispevka in elemente oglasa, ki jih je vsebovalo priloženo besedilo. Če so pravilno obkrožili element, ki ga je besedilo vsebovalo, in če niso obkrožili elementa, ki ga besedilo ni vsebovalo – torej za vsak pravilno obkrožen ali pravilno neobkrožen odgovor, so anketiranci dobili oceno 5.

V kolikor so anketiranci obkrožili element, ki ga besedilo ne vsebuje (ali sploh ni element oglasa oz. novinarskega prispevka), ali pa niso obkrožili črke pred elementom, ki ga besedilo vključuje – torej so obkrožili nepravilen odgovor ali pozabili obkrožiti pravilen dogovor, so dobili oceno nezadostno (1).

Obkroženim odgovorom sem ocene v SPSS-ju dodelila s programskim stavkom »RECODE«, tako da sem pravilne odgovore rekodirala v 5, napačne pa v 1. Na koncu sem s programskim stavkom »COMPUTE« izračunala povprečno oceno, ki je kazala na medijsko pismenost na podlagi v novinarski prispevek oblikovanega oglasa (torej prepoznavanja prikritega oglaševanja). Anketiranec, ki je zbral višjo povprečno oceno (v razponu od ena do pet), poseduje višjo stopnjo medijske pismenosti in obratno.

Tretji sklop vprašanj je meril **splošno medijsko pismenost in poznavanje osnovnih konceptov**. Anketiranci so dobili seznam 14 trditev o konceptih medijske pismenosti, telenovelah in resničnostnih oddajah. Odločiti so se morali, ali trditev drži ali ne drži. Pravilno obkroženi odgovori so bili s pomočjo programskega stavka »RECODE« pretvorjeni tako, da so dobili oceno odlično (5), napačno obkroženi odgovori ali odgovori »ne vem« pa nezadostno (1). Povprečje zbranih ocen, izračunano s programskim stavkom »COMPUTE«, je pokazalo stopnjo splošne medijske pismenosti, in sicer je bila višja ocena tudi pokazatelj višje stopnje medijske pismenosti.

Del medijske pismenosti, in sicer **dostop do medijskih vsebin od doma**, je meril šesti sklop mojega anketnega vprašalnika, v katerem so anketiranci morali odgovoriti, ali imajo doma računalnik, dostop do interneta, kabelsko ali satelitsko televizijo in ali je njihovo gospodinjstvo naročeno na kakšen dnevni časopis ali revijo. Za vsak pritrdilni odgovor je anketiranec dobil po eno točko, kdor je pritrdilno odgovoril na vseh pet vprašanj, je dobil oceno 5 za dostop do medijskih vsebin od doma oz. za vsako zanikano trditev eno točko manj.

V SPSS-ju sem nato seštela posamezne ocene iz vseh sklopov ter jih delila s številom ocenjevanih vprašanj – torej 45. Seštevek oz. povprečna ocena vseh posameznih segmentov medijske pismenosti je pokazatelj stopnje celotne medijske pismenosti, ki sem jo v vprašalniku merila.

3.3.1.2 Kulturni kapital

Kulturni kapital je »individualna kontrola nad posebnimi kulturami, jeziki, tehnikami in veščinami, izhajajočih iz tega« (Gouldner 1979, 19). Pojavlja se v **institucionalizirani** obliki (formalna izobrazba kot certifikat za kulturno kompetenco), **utelešeni** obliki (kot individualna kompetenca glede okusa, znanja, vzpostavljanja distinkcije) in **objektivirani** obliki kulturnega kapitala (posedovanje umetniških objektov, knjig, slik, oprema doma) (Bourdieu 1986, 47–51).

V okviru teh treh vidikov sem tudi merila kulturni kapital. Ker ima moja proučevana populacija približno enako stopnjo izobrazbe (visoka ali univerzitetna izobrazba pedagoške ali družboslovne smeri), preverjanju razlik v institucionalizirani obliki kulturnega kapitala ne bom posvečala velike pozornosti. To obliko kapitala posameznik poseduje, če je na vprašanje iz sedmega sklopa odgovoril, da njegova smer izobrazbe sodi v kategorijo »humanistika in umetnost«.

Vprašalnik za merjenje kulturnega kapitala sem povzela po članku »*The origins, early development and status of Bourdieu's concept of cultural capital*« (Robbins 2005, 20–24). Vprašanja sem prilagodila slovenskemu kulturnemu okolju ter proučevani populaciji. Tako sem na primer izločila vsa vprašanja, ki se nanašajo na poznavanje klasičnih del literatov, saj mora ta dela poznati vsakdo, ki je uspešno zaključil srednjo šolo – to pa so tudi vsi pripadniki moje proučevane populacije.

V četrtem sklopu vprašanj sem preverjala **participacijo na področjih kulturnega življenja v prostem času**. Anketiranci so odgovarjali na osem vprašanj zaprtega tipa in pri tem obkroževali, kako pogosto (nikoli, občasno ali redno/pogosto) so v svojem prostem času dejavni na naštetih področjih (*obiskovanje umetniških razstav, muzejskih zbirk, gledaliških predstav, opere, baleta; branje klasične literature in kulturnih recenzij; umetniško ustvarjanje, sodelovanje pri organizaciji kulturnih prireditev v domačem kraju*). Poleg participacije, kreativne aktivnosti in sprejemanja kulturnih dogodkov in

produktov je pomembno tudi posedovanje kulturnih produktov doma, saj je družina pomemben socializacijski dejavnik, ki odraža kulturno zavedanje. Zadnje vprašanje (*nakup spominka s kulturno znamenitostjo obiskanega kraja*) je indikator objektivirane oblike kulturnega kapitala. Za odgovor *nikoli* je anketiranec dobil eno (1) točko, za odgovor *občasno* dve (2) in za odgovor, da je na določenem področju *pogosto oz. redno* aktiven, tri (3) točke.

V petem sklopu vprašalnika sem preverjala utelešeno obliko kulturnega kapitala. Anketiranci so prejeli seznam 20 bolj ali manj znanih oseb z različnih področij (likovna umetnost, naravoslovje, glasba ...), pri čemer so morali obkrožiti, ali so za osebo že slišali ali ne, ter (če so seveda vedeli) zapisati, po čem je imenovana oseba znana. Za vsako osebo, ki je anketiranec ni poznal, je dobil eno (1) točko. Če je napisal, da osebo pozna, vendar ni navedel značilnosti oz. se je zmotil pri opredelitvi, je dobil dve (2) točki. Če je obkrožil, da imenovano osebo pozna, ter tudi pravilno opredelil področje njenega delovanja, je dobil tri (3) točke.

Nato sem v SPSS-ju seštela vrednosti posameznih sklopov ter rezultat delila s številom sklopov (3). Povprečna vrednost vseh zbranih točk, v razponu od ena do tri, pomeni stopnjo kulturnega kapitala, pri čemer anketiranec z višjim povprečjem poseduje višjo stopnjo kulturnega kapitala in obratno.

3.3.1.3 Smer izobrazbe

Pri svoji raziskavi uporabljam ožjo definicijo, ki jo je podal *Klasifikacijski sistem izobraževanja in usposabljanja* (v nadaljevanju KLASIUS) v *Metodoloških pojasnilih klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja* (z oznako MP-KLASIUS-1.0). Namen KLASIUS-a je zagotavljanje konsistentnih podatkov za statistično, analitično in raziskovalno spremljanje vključenosti prebivalstva v aktivnosti izobraževanja in usposabljanja kot tudi za spremljanje izobrazbene oziroma kvalifikacijske strukture prebivalstva in je obvezen nacionalni standard, ki se uporablja pri evidentiranju, zbiranju, obdelovanju, analiziranju, posredovanju in izkazovanju statističnoanalitičnih podatkov, pomembnih za

spremljanje stanj in gibanj na socialnoekonomskem in demografskem področju v Republiki Sloveniji. V kontekstu KLASIUS-a je izobrazba »**določen izid, ki ima javno veljavnost v nadaljnjem izobraževanju in/ali na trgu dela.**«

Pod smer izobrazbe štejem institucionalizirano smer izobrazbe, pri čemer razlikujemo med vejami znanosti, akademskimi disciplinami in področji, kot so: a) družboslovje (brez novinarstva in komunikologije), b) humanistika in umetnost, c) splošna izobrazba (razredni pouk), d) naravoslovje, tehnika, posebej pa še e) medijska izobrazba (komunikologija ali novinarstvo). Seveda je medijska izobrazba tudi družboslovna, a sem jo želela pri svoji raziskavi analizirati posebej. V sedmem sklopu vprašanj so anketiranci morali obkrožiti smer svoje izobrazbe. Kot dodatni merilni instrument sem dodala vprašanje o polnem nazivu izobrazbe in na podlagi seznama iz KLASIUS-a preverila skladnost z obkroženim odgovorom. Dodatno vprašanje se je izkazalo kot uporabno, saj se veliko učiteljev ni znalo pravilno opredeliti – kar nekaj slavistov je obkrožilo družboslovno smer izobrazbe namesto humanistiko.

3.3.1.4 Študiranje novinarstva ali komunikologije

Študiranje novinarstva ali komunikologije je nominalna spremenljivka, ki pomeni, da je anketiranec že zaključil z vsemi z učnim načrtom predvidenimi predavanji omenjenih smeri na dodiplomski stopnji Fakultete za družbene vede, torej je bil v študijskem letu 2007/08 bodisi študent četrtega letnika (stari študijski programi) bodisi absolvent ali pa je iz omenjenih smeri že diplomiral. Indikator za omenjeno spremenljivko je bilo vprašanje v sedmem sklopu (demografski podatki), ki je spraševalo o študiju ustrezne smeri na Fakulteti za družbene vede ter letniku študija oz. letu zaključka.

3.3.1.5 Poučevanje z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti

Gre za nominalno spremenljivko, ki pomeni, da anketiranec na slovenski osnovni šoli izvaja učni predmet ali interesno dejavnost, povezano z mediji

(predmet Vzgoja za medije, multimediji, novinarski krožek, šolski časopis, šolski radio in podobno). Učitelji osnovnih šol so morali obkrožiti DA, če so (sedaj ali kdaj v preteklosti) izvajali z mediji povezan učni predmet oz. interesno dejavnost, oz. NE, če tega niso izvajali oz. poučevali.

3.4 ANALIZA

3.4.1 Rezultati analize

Anketni vprašalnik sem interpretirala s pomočjo programa za statistično obdelavo podatkov SPSS. Najprej bom predstavila rezultate univariatne analize medijske pismenosti, nato pa bom preverila veljavnost postavljenih hipotez na proučevanem vzorcu.

3.4.1.1 Opis vzorca

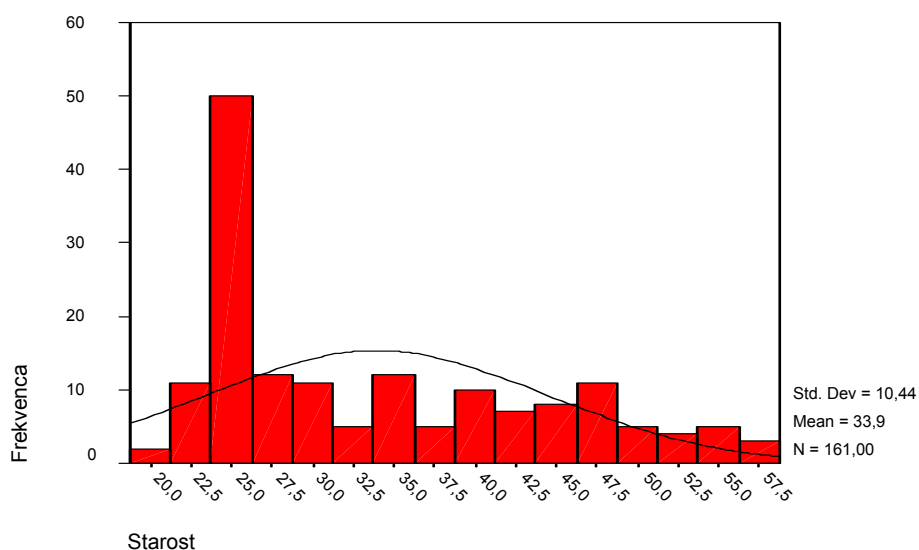
Proučevani nenaključni vzorec sestavlja 161 enot, od tega 97 učiteljev različnih slovenskih šol ter 64 anketirancev, ki zaključujejo ali pa so že zaključili študij novinarstva ali komunikologije na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani.

TABELA 3.1: Frekvenčna porazdelitev za spol

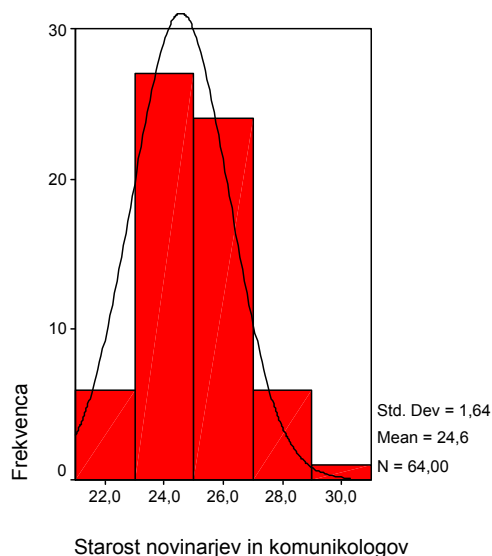
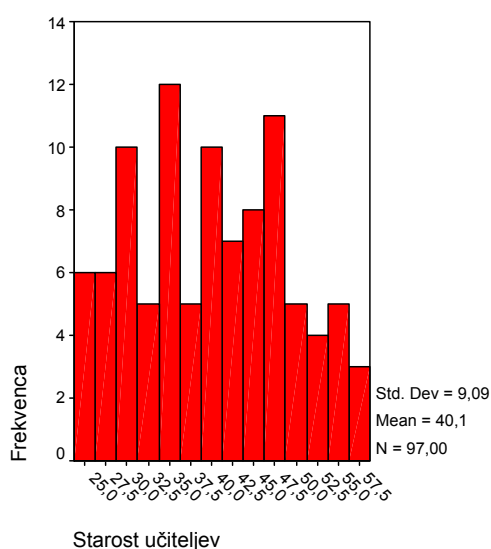
SPOL	Frekvenca	Odstotki	Veljavni odstotki
Moški	19	11,8	11,8
Ženski	142	88,2	88,2
Skupaj	161	100,0	100,0

Zgornja tabela prikazuje, da je v vzorec vključena večina predstavnic ženskega spola, to je kar 142 enot oz. 88,2 odstotka vseh anketiranih, medtem ko je vprašalnik rešilo samo 19 moških (11,8 odstotka). Spolna struktura je zelo neuravnotežena, kar lahko pojasnim s prav tako pretežno žensko spolno porazdelitvijo populacije učiteljev osnovnih šol in študentov novinarstva in komunikologije.

SLIKA 3.6: Struktura vzorca glede na starost

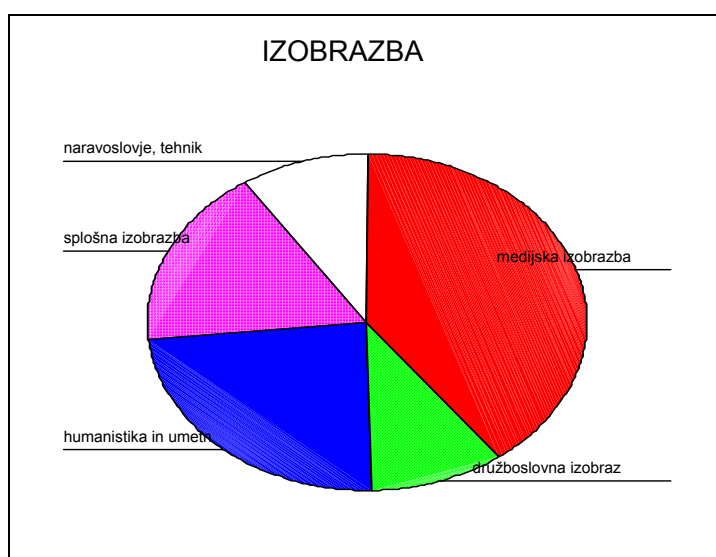


SLIKA 3.7: Struktura vzorca glede na starost – učitelji vs. novinarji in komunikologi



V vzorec so bili vključeni anketiranci, stari od 21 do 57 let. Porazdelitev celotnega vzorca ni enakomerna, saj je skupina študentov zgoščena med 21 in 30 let, medtem ko so učitelji, ki so odgovarjali na vprašalnike, stari od 24 do 57 let. Porazdelitev starosti obeh posameznih podpopulacij je asimetrična v desno, saj je koeficient asimetrije v obeh primerih večji od nič (učitelji: $KA = 0,091$ – skoraj normalna porazdelitev; novinarji in komunikologi: $KA = 0,497$ – rahla asimetrija v desno).

SLIKA 3.8: Struktura vzorca glede na smer izobrazbe



Skoraj polovica anketirancev ima družboslovno smer izobrazbe, od tega 39,8 odstotka smeri novinarstvo ali komunikologija ter 9,9 odstotka družboslovne pedagoške smeri izobrazbe. Med učitelji osnovnih šol, ki so mi vrnili izpolnjen anketni vprašalnik, je največ (23,6 odstotka oz. 38 anketirancev) tistih s humanistično ali umetniško smerjo izobrazbe, sledijo učitelji razrednega pouka s splošno izobrazbo (17,4 odstotka oz. 28 anketirancev). Najmanj anketnih vprašalnikov so mi vrnili učitelji z naravoslovno, tehnično in ostalo izobrazbo.

TABELA 3.2: Frekvenčna porazdelitev glede na smer izobrazbe

SMER IZOBRAZBE	Frekvenca	Odstotki	Veljavni odstotki
Medijska izobrazba	64	39,8	39,8
<i>Novinarstvo</i>	12	7,5	7,5
<i>Komunikologija – MKŠ</i>	34	21,1	21,1
<i>Komunikologija – TTK</i>	18	11,2	11,2
Družboslovna izobr. (brez medijske)	16	9,9	9,9
Humanistika in umetnost	38	23,6	23,6
Splošna izobrazba	28	17,4	17,4
Naravoslovje in ostalo	15	9,3	9,3
Skupaj	161	100,0	100,0

3.4.1.2 Univariatna analiza medijske pismenosti

Pretežni del anketnega vprašalnika je bil namenjen raziskavi medijske pismenosti. Prvi sklop, sestavljen iz devetih vprašanj, je meril medijsko pismenost na podlagi novinarskega prispevka in preverjal bralno razumevanje ter pisalne sposobnosti z analizo, posameznikovo sposobnost prepoznavanja virov ter izpuščenih dejstev ali delov informacij v novinarskem prispevku ter identifikacije v prispevku predstavljenih stališč in vrednot. Naslednjih 21 vprašanj je merilo prepoznavanje prikritega oglaševanja ter v besedilu zajetih elementov novinarskega prispevka in oglasa. Tretji sklop je s pomočjo postavljenih trditev o množičnih medijih meril splošno medijsko pismenost, šesti sklop pa se je navezoval na dostop do medijskih vsebin od doma.

SLIKA 3.9: Frekvenčna porazdelitev ocen medijske pismenosti

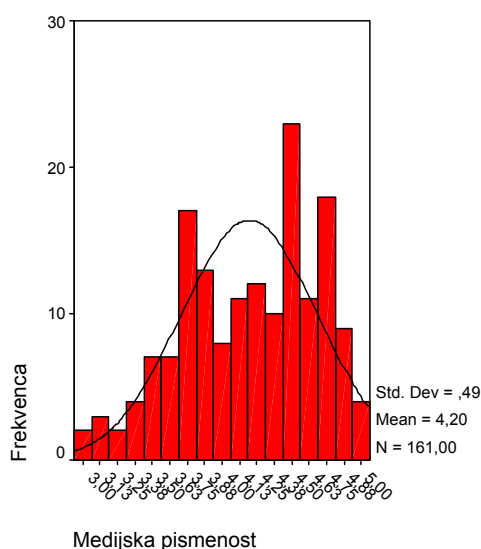


TABELA 3.3: Ocene medijske pismenosti proučevanega vzorca

Minimum	2,96
Maksimum	5,00
Aritmetična sredina (x)	4,1964
Standardna napaka x	0,03854
Median	4,2667
Standardni odklon	0,48900
Varianca	0,23912
Koeficient asimetrije (KA)	-0,410
Standardna napaka KA	0,191
Koeficient sploščenosti (KS)	-0,681
Standardna napaka KS	0,380

Kot kaže tabela, so anketiranci za svoje odgovore na lestvici od 1 do 5 dobili ocene od minimalno 2,96 do 5, pri čemer je frekvenčna porazdelitev ocen asimetrična v levo, kar je razvidno tako iz grafa kot tudi iz koeficienta asimetrije, ki je negativen. Gre za sploščeno porazdelitev, saj je koeficient sploščenosti (KS) manjši od nič, vendar še vedno v mejah normale, saj absolutna vrednost KS ni večja od 0,8. Povprečna ocena medijske pismenosti

anketirancev je 4,1964, kar lahko opredelim kot izjemno dobro oceno. Učitelji osnovnih šol ter novinarji in komunikologi so v povprečju zelo dobri v medijski pismenosti, da pa bi ta trditev dobila večjo težo, bi bilo potrebno rezultate primerjati z drugimi skupinami. Kot navaja Potter (1998, 6), je medijska pismenost kontinuum in ne kategorija, saj je vsak na neki stopnji medijske pismenosti in nikogar ne moremo opredeliti kot popolnoma medijsko nepismenega ali popolnoma medijsko pismenega, saj vedno obstaja tudi možnost izboljševanja. Tako tudi za dva posameznika, ki sta dobila najvišjo možno oceno medijske pismenosti (5,00), ne moremo reči, da posedujeta absolutno medijsko pismenost, saj z mojim anketnim vprašalnikom niso bili merjeni vsi vidiki medijske pismenosti. Lahko pa z gotovostjo trdim, da imata omenjena posameznika najvišjo možno stopnjo medijske pismenosti, merjeno na podlagi mojega merilnega instrumenta. V nadaljevanju bom predstavila analizo posameznih segmentov medijske pismenosti.

3.4.1.2.1 Analiza medijske pismenosti na podlagi novinarskega prispevka

Anketiranci so v sklopu, ki meri medijsko pismenost na podlagi novinarskega prispevka, najbolje odgovarjali na vprašanja o vrednotah in stališčih podanih v prispevku. Sledita prepoznavanje virov ter ključnih informacij, pri katerih je najvišja povprečna ocena pri prepoznavanju ključnih akterjev v prispevku.

TABELA 3.4: Ocene medijske pismenosti na podlagi novinarskega prispevka

	Minimum	Maksimum	Povprečna ocena
Ključne informacije	1	5	4,34
<i>Kdo?</i>	1	5	4,68
<i>Kaj?</i>	1	5	4,48
<i>Kje?</i>	1	5	4,43
<i>Kdaj?</i>	1	5	3,83
<i>Zakaj?</i>	1	5	4,49

<i>Kako?</i>	1	5	4,13
Viri v novinarskem prispevku	1	5	4,35
Izpuščene informacije, dejstva	1	5	3,99
Predstavljene vrednote in stališča	1	5	4,49

Pri prepoznavanju glavnega namena novinarskega prispevka je največ – kar 85,1 odstotka anketirancev na vprašanje o osebah, ki nastopajo v opisanem dogodku, odgovorilo odlično. Samo 5,6 odstotka anketiranih je bilo ocenjenih z oceno prav dobro, nekoliko manj (5,0 odstotka) z oceno dobro. Manj kot odstotek vprašanih je dobilo oceno zadostno in nekoliko več – 3,7 odstotka je bilo ocenjenih nezadostno.

Podobno dobri so bili rezultati naslednjega vprašanja (Kaj?), na katerega je z odlično oceno odgovorilo kar 67,7 odstotka, prav dobro pa 21,1 odstotka. Oceno dobro je dobilo 5,6 anketirancev, preostalih 5,6 odstotka pa je bilo ocenjenih z zadostno ali nezadostno oceno.

Tudi tretje podvprašanje, ki je od anketirancev zahtevalo prepoznavanje kraja dogodka, je bilo zelo dobro izpolnjeno. Skoraj tri četrtine (73,3 odstotka) anketiranih je dobilo oceno odlično, 9,9 odstotka anketiranih je odgovorilo za oceno prav dobro in 8,7 odstotka za oceno dobro. Zadostno oceno je dobilo 2,5 odstotka anketiranih, nezadostno pa 5,6 odstotka.

Prepoznavanje točnega časa dogodka je anketirancem povzročalo največ težav, kar je najverjetneje posledica površnega branja ali pa natančnosti ocenjevanja. Med vsemi anketiranci je bilo tistih, ki so opazili, da se je dogodek zgodil dan pred objavo v časopisu, komaj 38,5 odstotka. Med vsemi vprašanji je bila najmanjša frekvenca odličnih ocen tako ravno pri prepoznavanju časa. Dober odstotek manj (37,3) je bilo ocen dobro, prav dobrih pa 16,1 odstotka. Čeprav je bila pri tem vprašanju najmanjša frekvenca odličnih ocen, je bilo nezadostno ocenjenih odgovorov izredno malo (komaj 1,9 odstotka).

Vzrok dogodka je z oceno odlično prepoznalo nekaj manj kot tri četrtine anketiranih (71,4 odstotka), 13,7 odgovorov je bilo ocenjenih s prav dobro, 8,7 odstotka z dobro in 5,0 z zadostno oceno. To vprašanje je imelo najmanjšo relativno frekvenco nezadostnih ocen (komaj 1,2 odstotka).

Zadnje vprašanje iz prepoznavanja glavnega namena sporočila v novinarskem prispevku je bilo ocenjeno s slabšimi ocenami. Kar 10,6 odstotka anketiranih je na vprašanje odgovorilo tako nesmiselno, da si ni zaslužilo pozitivne ocene. Kljub vsemu je več kot polovica respondentov (60,9 odstotka) za svoj odgovor dobila oceno odlično. Manj kot petina anketirancev (16,1 odstotka) je odgovorila za oceno prav dobro, manj kot desetina (8,7 odstotka) za oceno dobro in samo 3,7 odstotka anketiranih za oceno zadostno.

Vire v novinarskem prispevku je skoraj tri četrtine anketiranih napisalo za odlično oceno, po dvajsetino anketiranih (5 odstotkov) je odgovorilo za oceni prav dobro in zadostno, manj kot desetino (8,7 odstotka) za oceno dobro in 6,8 odstotka za negativno oceno.

Iskanje izpuščenih informacij in dejstev je bilo v prvem sklopu za respondente najtežja naloga. Oceno odlično je dobila manj kot polovica respondentov, približno petina je bila ocenjena s prav dobro (18,6 odstotka) in dobro (23,6 odstotka). Zadostnih odgovorov je bilo 6,8 odstotka, nezadostnih pa 3,7.

V nasprotju z omenjenim vprašanjem pa so anketiranci veliko boljše rezultate dobivali pri prepoznavanju vrednot in stališč, ki jih v novinarskem prispevku zastopa novinar. Manj kot četrtina vseh anketiranih na to vprašanje NI dobila ocene odlično, saj je bilo najboljših odgovorov, torej tistih, ki so prepoznali pristransko poročanje novinarja, kar 77 odstotkov. Slaba desetina anketiranih je odgovorila za oceno prav dobro (8,1 odstotka), 6,2 odstotka vprašanih je odgovorilo za oceno dobro, po 4,3 odstotka pa za oceni zadostno in nezadostno.

3.4.1.2.2 Analiza medijske pismenosti na podlagi prikritega oglaševanja

V sklopu, ki je meril medijsko pismenost s pomočjo v novinarski prispevek oblikovanega oglasa, so morali anketiranci najprej razpoznati besedilo kot promocijsko novinarstvo, za kar so dobili oceno odlično. Če so napisali, da gre za ali novinarski prispevek ali za oglas, so dobili oceno nezadostno. Kar 85,7 odstotka anketirancev je besedilo opredelilo pravilno, 14,3 odstotka pa napačno.

TABELA 3.5: Ocene medijske pismenosti na podlagi prikritega oglaševanja

	Minimum	Maksimum	Povprečna ocena
Opredelitev besedila	1	5	4,43
Elementi novinarskega prispevka	2	5	4,05
Elementi oglasa	1	5	4,29

Nato so morali med naštetimi elementi prepoznati tiste, ki sodijo k novinarskemu prispevku in so bili uporabljeni v priloženem besedilu. Med vsemi anketiranci ni bilo niti enega, ki bi se pri vseh elementih novinarskega prispevka zmotil, povprečna ocena pa je bila kljub temu nižja kot pri ostalih dveh vprašanjih (4,05). Kar 11,8 odstotka anketiranih je pravilno obkrožilo vse elemente novinarskega prispevka, povprečno oceno odlično (od 4,5 navzgor) pa si je zaslužila skoraj polovica anketiranih (43 odstotkov). Po številu pravih odgovorov si je oceno prav dobro (zaokroženo od 3,5 navzgor) zaslužilo 28,57 odstotka anketiranih, oceno dobro 25,47 odstotka, oceno zadostno pa 2,48 odstotka anketiranih. Nezadostnih odgovorov ni bilo.

Zadnja naloga v tem sklopu vprašanj je bilo prepoznavanje elementov oglasa, ki so bili uporabljeni v priloženem besedilu. Med njimi so bili seveda naštet tudi elementi novinarskih prispevkov, respondenti pa so morali prepoznati tudi, v katero kategorijo določen element sodi. En sam respondent (0,62 odstotka)

si je z napačnim obkroževanjem zaslužil oceno nezadostno in en respondent oceno zadostno (povprečje pravih odgovorov v tem vprašanju je enako ali manj kot 2,4). Odličnih ocen je bilo več kot polovica (53,42 odstotka), prav dobrih slaba tretjina (29,81 odstotka), dobrih pa 15,53 odstotka. Povprečna ocena v prepoznavanju elementov oglasa v priloženem besedilo je bila 4,29.

TABELA 3.6: Ocene medijske pismenosti na podlagi prikritega oglaševanja

	Minimum	Maksimum	Povprečna ocena
Opredelitev besedila	1	5	4,43
Elementi novinarskega prispevka	2	5	4,05
Elementi oglasa	1	5	4,29

3.4.1.2.3 Analiza splošne medijske pismenosti

Tretji sklop vprašalnika je meril splošno medijsko pismenost. Anketiranci so morali prebrati 14 trditev o množičnih medijih, njihovih vplivih, motivih ter vsebinah. Za vsako trditev so morali navesti, ali drži ali ne drži, sama pa sem nato pravilne odgovore s stavkom »RECODE« pretvorila v oceno 5, napačne pa v oceno 1. Prav tako so oceno nezadostno (1) dobili tisti, ki odgovora niso poznali in so obkrožili tretjo možnost – ne vem. Povprečna ocena splošne medijske pismenosti je 4,16.

Večina anketirancev je najbolje opredelila pravilno trditev, da *imajo mediji ideološki in politični vpliv* (povprečna ocena 4,75). Pravilno je trditev ocenilo kar 93,8 odstotka anketiranih, le 10 anketiranih oz. 6,2 odstotka pa je omenjeno trditev, ki je sicer pravilna, zanikalo ali obkrožilo odgovor *ne vem*. Takoj za tem so največkrat pravilno prepoznali kot napačno trditev, da *mediji ne vplivajo na oblikovanje javnega mnenja ljudi* (povprečna ocena 4,68). Da je trditev napačna, je pravilno sklepalo 148 anketiranih, kar je 91,9 odstotka, 13 anketiranih oz. 8,1 odstotka vseh anketiranih pa je trditev smatralo kot

pravilno. Tretji najboljši rezultati so bili pri opredelitvi trditve, da so *telenovele fikcijski žanr, ki ne prikazuje resničnosti* (povprečna ocena 4,60), saj jo je pravilno ocenilo kar 145 respondentov oz. 90,1 odstotka. Dobri rezultati so bili tudi pri trditvi, da so *liki v telenovelah predstavljeni črno-belo, kot dobri ali kot slabi*, saj je oceno odlično dobilo kar 144 anketirancev (89,4 odstotka), povprečna ocena pa je znašala 4,58.

Na drugi strani je bilo največ napačnih odgovorov pri trditvi, da *mediji reflektirajo oz. odsevajo družbeno realnost*. Trditev je seveda napačna, vendar jo je kot takšno prepoznalo najmanj anketiranih – 90 oseb oz. 55,9 odstotka anketiranih, medtem ko 44,1 odstotka respondentov ni napisalo, da je trditev napačna. Povprečna ocena je bila pri omenjeni trditvi najnižja, in sicer 3,24.

Prav tako slabo so anketiranci prepoznali tudi pravilno trditev, da lahko *gledalci resničnostnih oddaj aktivno spremljajo oddaje* (povprečna ocena 3,39). Oceno odlično je dobilo le 59,6 odstotka anketiranih, medtem ko 40,4 odstotka trditve ni opredelilo pravilno in so bili ocenjeni nezadostno. Vzrok za tako oceno bi lahko bil, da nekateri anketiranci sploh ne vedo, kaj pomeni aktivno spremljanje oddaj. Tretji najslabši rezultat je bil pri osmi trditvi: »*Vsebinska telenovel se osredotoča na veliko akcije ter malo dogajanja in govorjenja*«. Oceno odlično si je priborilo 70,8 odstotka anketiranih, ki so trditev prepoznali kot napačno, preostalih 29,2 odstotka anketiranih pa je dobilo oceno nezadostno, ker so napisali, da je trditev pravilna ali pa odgovora niso poznali. Povprečna ocena za omenjeno trditev je bila 3,83.

3.4.1.2.4 Analiza dostopa do medijev od doma

V šestem sklopu anketnega vprašalnika sem preverjala dostop do medijev od doma. Ugotovila sem, da imajo čisto vsi anketirani učitelji osnovnih šol ter novinarji in komunikologi, ki so sodelovali v raziskavi, doma računalnik. Samo dva anketirana (kar je 1,2 odstotka) doma nimata dostopa do interneta, medtem ko imajo vsi ostali (98,8 odstotka) urejen dostop do svetovnega spleta od doma. Zelo visok odstotek – kar 78,3 anketiranih ima doma ali kabelsko ali

satelitsko televizijo. Na dnevni časopis je naročenih kar 59,6 odstotka gospodinjstev, v katerih živijo anketiranci, enak odstotek gospodinjstev pa je naročenih tudi na kakšno revijo.

3.4.1.3 Bivariatna analiza

3.4.1.3.1 Analiza vpliva poučevanja z mediji povezanega učnega predmeta ali interesne dejavnosti na medijsko pismenost

Povezanost med dvema spremenljivkama sem preverjala z bivariatnimi metodami. Tako ugotavljamo, ali obstaja povezanost med njima na vzorcu in ali na vzorcu ugotovljeno povezanost lahko posplošimo na populacijo. Za preverjanje prve hipoteze sem najprej uporabila programski stavek MEANS (analiza povprečnih vrednosti), s pomočjo katerega sem primerjala povprečni oceni medijske pismenosti učiteljev z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti ter učiteljev, ki takšnih predmetov ali dejavnosti ne izvajajo, nato pa izvedla še T-TEST. Analizo sem izvedla samo na učiteljih osnovnih šol. Če bi v analizo vključila še študente novinarstva in komunikologije, bi lahko rezultati kazali napačno sliko, saj slednji sicer ne poučujejo z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti, so se pa pri svojem izobraževanju srečali z množico z mediji povezanih predavanj, ki v ostalih pedagoških disciplinah niso predvidena. Poleg tega sta bili vsem enotam proučevanega vzorca skupni pedagoška smer izobrazbe ter delo v vzgojno-izobraževalnem zavodu, razlika pa bo v vrsti poučevanih učnih predmetov oz. interesnih dejavnosti.

Proučevani vzorec učiteljev je sestavljen iz 97 enot, od tega je 53 učiteljev poučevalo vsaj en z mediji povezan učni predmet ali interesno dejavnost, 44 učiteljev pa tovrstnih predmetov ni poučevalo. Znotraj prve skupine je 29 učiteljev (29,9 odstotka) poučevalo izbirni predmet Vzgoja za medije (tisk, radio ali televizija), 41 učiteljev (42,3 odstotka) je vodilo novinarski krožek, šolski časopis ali šolski radio, pet učiteljev (5,2 odstotka) pa je poučevalo kakšno drugo z mediji povezano interesno dejavnost ali učni predmet.

TABELA 3.7: Primerjava povprečnih ocen medijske pismenosti med učitelji, ki poučujejo z mediji povezan učni predmet ali interesno dejavnost, ter učitelji, ki takšnih predmetov ne poučujejo

Učitelj poučuje z mediji povezan učni predmet ali interesno dejavnost?	Povpr. ocena	Frekvenca	St. odklon	Minimum	Maksimum
NE	3,8773	44	0,43355	3,04	4,64
DA	4,0122	53	0,40719	2,96	4,73
Skupaj	3,9510	97	0,42256	2,96	4,73

Povprečna ocena medijske pismenosti vseh učiteljev osnovnih šol je bila 3,951. Pri tem je bila skupina učiteljev, ki ne poučuje z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti, ocenjena z za 0,1349 nižjo povprečno oceno medijske pismenosti kot skupina učiteljev, ki poučuje z mediji povezane učne predmete ali interesne dejavnosti. Rezultati analize povprečnih vrednosti potrjujejo prvo hipotezo: učitelji z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti so bolj medijsko pismeni kot učitelji, ki teh predmetov ne poučujejo. Rezultat velja samo za proučevani vzorec brez možnosti sklepanja na populacijo

Hipotezo sem preverjala še s pomočjo T-Testa za neodvisna vzorca. Pri tem sem ugotovila, da sta varianci odvisne spremenljivke v skupinah različni, zato v tabeli 3.8 upoštevamo spodnjo vrstico z rezultati.

Postavila sem ničelno hipotezo, da sta povprečji odvisne spremenljivke (medijska pismenost) v skupinah na populaciji enaki oz. da spremenljivki nista statistično značilno povezani. Ničelno hipotezo bi lahko zavrnila in sprejela hipotezo, da sta spremenljivki medijska pismenost in poučevanje z mediji povezanega učnega predmeta ali interesne dejavnosti statistično značilno povezani šele s signifikanco oz. stopnjo tveganja 12 odstotkov oz. 88-odstotnem intervalu zaupanja za razliko povprečnih vrednosti na populaciji.

Rezultati analize so pokazali, da pri signifikanci, ki je manjša od pet odstotkov, spremenljivki na populaciji nista statistično značilno povezani.

TABELA 3.8: Rezultati T-testa (neodvisna spremenljivka: poučevanje z mediji povezanega učnega predmeta ali interesne dejavnosti, odvisna spremenljivka: medijska pismenost)

T-Test za neodvisna vzorca

		Levov test za enakost varianc		T-test za enakost povprečij						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Razlika povprečij	Standardna napaka razlike	95% interval zaupanja za razliko	
									Najmanj	Največ
Medijska pismenost	Varianci sta enaki	,006	,938	-1,577	95	,118	-,1349	,08552	-,30467	,03489
	Varianci nista enaki			-1,568	89,395	,120	-,1349	,08602	-,30581	,03603

3.4.1.3.2 Analiza vpliva smeri izobrazbe na medijsko pismenost

Moja druga hipoteza je bila, da so posamezniki z družboslovno ali humanistično, še bolj pa medijsko smerjo izobrazbe bolj medijsko pismeni kot tisti z izobrazbo naravoslovnih in ostalih smeri. V SPSS-ju sem uporabila s pomočjo analize povprečnih vrednosti primerjala povprečne ocene medijske pismenosti glede na smer izobrazbe.

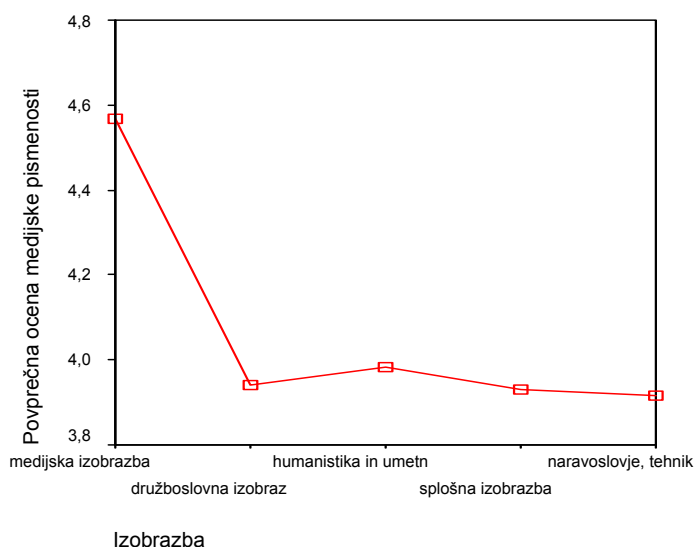
TABELA 3.9: Primerjava povprečnih ocen medijske pismenosti med anketiranci z različnih smeri izobrazbe

Smer izobrazbe	Povprečna ocena	Frekvenca	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Medijska izobrazba (novinarstvo, komunikologija)	4,5684	64	0,31919	3,56	5,00
Humanistika in umetnost	3,9842	38	0,42280	3,04	4,73
Družboslovna izobrazba	3,9403	16	0,44479	2,96	4,67
Splošna izobrazba (razredni pouk)	3,9310	28	0,40673	3,16	4,64
Naravoslovje, tehnika, matematika, ostalo	3,9156	15	0,46441	3,09	4,53
Skupaj	4,1964	161	0,48900	2,96	5,00

Opravljen raziskava in analiza povprečnih ocen medijske pismenosti kaže, da so najbolj medijsko pismeni posamezniki z medijsko smerjo izobrazbe. Le-ti imajo povprečno oceno medijske pismenosti (4,5684) za kar 0,5842 višjo kot drugouvrščena skupina humanistov in umetnikov (3,9842). Anketiranci z družboslovno izobrazbo (brez novinarstva in komunikologije) so dosegli za 0,0439 nižjo povprečno oceno kot humanisti, in sicer 3,9403. Razlike v povprečni oceni medijske pismenosti med zadnjimi tremi kategorijami so minimalne, a vendar so anketiranci s splošno izobrazbo (razredni pouk) dosegli nekoliko boljše rezultate kot naravoslovci, tehniki, matematiki in predstavniki ostalih smeri.

Na podlagi teh rezultatov lahko potrdim, da so na proučevanem vzorcu posamezniki z družboslovno ali humanistično, še bolj pa medijsko smerjo izobrazbe bolj medijsko pismeni kot tisti z izobrazbo naravoslovnih in ostalih smeri. Pri tem pa ne morem sklepati na populacijo. Da bi to preverila, sem v SPSS-ju uporabila opisno statistiko podprograma Oneway Anova. Slika 3.10 kaže, da so daleč najvišjo stopnjo medijske pismenosti, izmerjeno z anketnim vprašalnikom, dobili tisti z medijsko izobrazbo (novinarji in komunikologi), za njimi humanisti in umetniki, na koncu pa z majhnimi razlikami družboslovci, učitelji razrednega pouka ter anketiranci, ki so se izobraževali na naravoslovno-tehniških in ostalih smereh.

SLIKA 3.10: Povprečne ocene medijske pismenosti glede na smer izobrazbe



V tabeli 3.10 so prikazani rezultati analize variance enega faktorja – smeri izobrazbe. Pari skupin, med katerimi so razlike na populaciji statistično značilne pri $\alpha \leq 0,05$, so označeni z zvezdico. Ker je signifikanca manjša od 0,05 samo pri skupini z medijsko izobrazbo, na populaciji velja domneva, da medijska smer izobrazbe vpliva na medijsko pismenost. Pri ostalih skupinah Anova ni pokazala statistično značilnih razlik, zato sklepamo, da so v teh skupinah približno enako medijsko pismeni.

TABELA 3.10: Opisne statistike podprograma Oneway Anova

Primerjave

Dependent Variable: MP_ALL

Bonferroni

(I) Izobrazba	(J) Izobrazba	Razlika povprečij (I-J)	Standardna napaka	Signifikanca	95% Interval zaupanja	
					Spodnja meja	Zgornja meja
medijska izobrazba	družboslovna izobrazba	,6281*	,10845	,000	,3193	,9369
	humanistika in umetnost	,5842*	,07946	,000	,3579	,8105
	splošna izobrazba	,6375*	,08792	,000	,3871	,8878
	naravoslovje, tehnika matematika, ostalo	,6528*	,11131	,000	,3359	,9698
družboslovna izobrazba	medijska izobrazba	-,6281*	,10845	,000	-,9369	-,3193
	humanistika in umetnost	-,0439	,11564	1,000	-,3732	,2853
	splošna izobrazba	,0093	,12160	1,000	-,3369	,3556
	naravoslovje, tehnika matematika, ostalo	,0247	,13945	1,000	-,3724	,4218
humanistika in umetnost	medijska izobrazba	-,5842*	,07946	,000	-,8105	-,3579
	družboslovna izobrazba	,0439	,11564	1,000	-,2853	,3732
	splošna izobrazba	,0533	,09664	1,000	-,2219	,3284
	naravoslovje, tehnika matematika, ostalo	,0687	,11832	1,000	-,2683	,4056
splošna izobrazba	medijska izobrazba	-,6375*	,08792	,000	-,8878	-,3871
	družboslovna izobrazba	-,0093	,12160	1,000	-,3556	,3369
	humanistika in umetnost	-,0533	,09664	1,000	-,3284	,2219
	naravoslovje, tehnika matematika, ostalo	,0154	,12415	1,000	-,3381	,3689
naravoslovje, tehnika, matematika, ostalo	medijska izobrazba	-,6528*	,11131	,000	-,9698	-,3359
	družboslovna izobrazba	-,0247	,13945	1,000	-,4218	,3724
	humanistika in umetnost	-,0687	,11832	1,000	-,4056	,2683
	splošna izobrazba	-,0154	,12415	1,000	-,3689	,3381

*.Razlika povprečij je značilna pri stopnji značilnosti 0,05.

3.4.1.3.3 Analiza vpliva kulturnega kapitala na medijsko pismenost

Za povezanost med dvema intervalnima ali razmernostnima normalno porazdeljenima spremenljivkama se uporablja Pearsonov koeficient korelacije v podprogramu Correlations. Ta koeficient je definiran na intervalu med -1 in 1, pri čemer vrednost 1 pomeni največjo možno linearno prenosorazmerno povezanost, -1 pomeni največjo možno linearno obratno sorazmernost,

vrednost 0 pa pomeni, da linearne povezanosti sploh ni. Torej, bliže kot je koeficient korelacije 0, manjša je linearna povezanost in bliže kot je vrednosti 1 ali -1 , večja je linearna povezanost. Predznak nam pove le smer povezanosti. Z računanjem Pearsonovega koeficienta ne moremo ugotavljati smeri vpliva, torej odvisnih in neodvisnih spremenljivk.

TABELA 3.11: Koeficienta asimetrije in sploščenosti za spremenljivki medijska pismenost in kulturni kapital

Spremenljivka	Koeficient asimetrije	Standardna napaka KA	Koeficient sploščenosti	Standardna napaka KS	Standardni odklon
Kulturni kapital	0,825	0,191	-0,164	0,380	0,34423
Medijska pismenost	-0,410	0,191	-0,681	0,380	0,48900

Najprej sem s pomočjo opisnih statistik preverila pogoj o približno normalni porazdelitvi ter izračunala koeficienta asimetrije ter sploščenosti. Ker sta oba koeficienta asimetrije po absolutni vrednosti manjša od 1, ne gre za hudo asimetrijo. Kulturni kapital je asimetričen v desno, medijska pismenost pa v levo. Oba koeficienta sploščenosti sta po absolutni vrednosti manjša od 0,8, kar je tudi še v mejah normale in ne pomeni prevelike sploščenosti. Ker sta oba koeficienta sploščenosti manjša od nič, sta spremenljivki porazdeljeni sploščeno.

TABELA 3.12: Povezanost spremenljivk medijska pismenost in kulturni kapital

Korelacije

		Medijska pismenost	Kulturni kapital
Medijska pismenost	Pearsonov koeficient korelacije	1	-,160*
	Sig. (2-tailed)	,	,043
	N	161	161
Kulturni kapital	Pearsonov koeficient korelacije	-,160*	1
	Sig. (2-tailed)	,043	,
	N	161	161

*. Korelacija je značilna pri stopnji značilnosti 0.05 (2-tailed).

Kot kaže zgornja tabela, je med spremenljivkama medijska pismenost in kulturni kapital stopnja značilnosti manjša od 0,05. Gre za obratno sorazmerno povezanost spremenljivk, saj je Pearsonov koeficient korelacije negativen. Rezultati analize so pokazali na šibko oz. skorajda neznatno linearno korelacijo med kulturnim kapitalom in medijsko pismenostjo. Tako sem zavrnila tudi hipotezo o linearni povezanosti kulturnega kapitala in medijske pismenosti.

3.4.1.3.4 Analiza vpliva študiranja novinarstva ali komunikologije na medijsko pismenost

Hipotezo, da so tisti, ki so študirali novinarstvo ali komunikologijo na Fakulteti za družbene vede, bolj medijsko pismeni kot učitelji osnovnih šol, sem preverjala s pomočjo T-testa.

TABELA 3.13: Povprečni oceni medijske pismenosti anketirancev, ki so študirali komunikologijo ali novinarstvo, in tistih, ki niso

	Frekvenca	Povprečna ocena	Standardni odklon	Standardna napaka povprečne ocene
Študent novinarstva ali komunikologije	97	3,9510	0,42256	0,04290
Učitelj na osnovni šoli	64	4,5684	0,31919	0,03990

Tabela 3.13 kaže, da je povprečna ocena medijske pismenosti na proučevanem vzorcu pri tistih, ki so študirali novinarstvo ali komunikologijo, kar za 0,6174 višja od povprečne ocene učiteljev osnovne šole. Veljavnost hipoteze je razvidna iz spodnje tabele. Ker je varianca med obema skupinama različna, pri analizi v tabeli 3.14 upoštevamo spodnjo vrstico. Ker je signifikanca manjša od pet odstotkov, lahko zavrnemo ničelno hipotezo, da spremenljivki na populaciji nista statistično značilno povezani, ter sprejmemo hipotezo, da sta povprečji odvisne spremenljivke medijska pismenost na

populaciji različni oz. da sta spremenljivki medijska pismenost in študiranje novinarstva ali komunikologije statistično značilno povezani.

TABELA 3.14: Rezultati T-testa (neodvisna spremenljivka: študiranje novinarstva ali komunikologije, odvisna spremenljivka: medijska pismenost)

T-Test za neodvisna vzorca

		Levenov test za enakost varianc		T-Test za enakost povprečij						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Razlika povprečij	Standardna napaka razlike	95% interval zaupanja za razliko	
									Najmanj	Največ
Medijska pismenost	Varianci sta enaki	7,809	,006	-9,960	159	,000	-,6174	,06199	-,73986	-,49500
	Varianci nista enaki			-10,538						

3.4.1.4 Multivariatna analiza

3.4.1.4.1 Multipla linearna regresija

Regresijska analiza za razliko od Pearsonovega koeficienta korelacije meri tudi smer vpliva: torej vzroke in posledice. Z multiplo linearno regresijo analiziramo odnose med eno odvisno in eno ali več neodvisnimi spremenljivkami in tako preverjamo celoten model. Regresijska analiza nam pokaže tudi, kolikšen del sprememb v odvisni spremenljivki lahko pojasnimo z vplivi izbranih neodvisnih spremenljivk in kolikšen je vpliv zunanjih dejavnikov, ki jih ne nadzorujemo.

Na podlagi dobljenih rezultatov preverjam naslednji domnevi, ki bosta pokazali povezanost ali nepovezanost med spremenljivkami in s tem potrdili ali zavrnili zastavljene hipoteze v nalogi.

H₀: Nobena od neodvisnih spremenljivk statistično značilno linearno ne vpliva na odvisno spremenljivko.

H₁: Vsaj ena od neodvisnih spremenljivk statistično značilno linearno vpliva na odvisno spremenljivko.

Preverjala bom povezanost med odvisno spremenljivko medijska pismenost in neodvisnimi spremenljivkami: kulturni kapital, smer izobrazbe, študiranje novinarstva ali komunikologije ter poučevanje z mediji povezanega učnega

predmeta ali interesne dejavnosti. Povezanost zadnje spremenljivke bom preverjala ločeno, ker so iz analize izločeni nepedagoški poklici.

TABELA 3.15: Koeficienti v regresijski analizi (odvisna spremenljivka: medijska pismenost)

Povzetek regresijskega modela

Model	R	R ²	Popravljeni R ²	Standardna napaka ocene
1	,635 ^a	,403	,391	,38155

a. Predictors: (Constant), Kulturni kapital, smer izobrazbe, študiranje kominukologije

Regresijska analiza nam pokaže, da spremenljivke *kulturni kapital*, *smer izobrazbe* in *študiranje komunikologije ali novinarstva*, merjene na populaciji učiteljev osnovnih šol in študentov novinarstva ali komunikologije, pojasnjujejo 39,1 % variabilnosti spremenljivke medijska pismenost (R^2 pop = 0,391), kar pomeni, da je zunanjih nepojasnjenih vplivov še 60,9 %.

TABELA 3.16: Beta koeficienti v regresijski analizi (odvisna spremenljivka: medijska pismenost)

Koeficienti

Model		Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficient	t	Sig.
		B	Standardna napaka	Beta		
1	(Constant)	3,451	,325		10,620	,000
	Študiranje novinarstva ali komunikologije	,725	,172	,728	4,211	,000
	Smer izobrazbe	,092E-02	,043	,041	,253	,801
	Kulturni kapital	,222	,103	,156	2,160	,032

a. Odvisna spremenljivka: Medijska pismenost

Standardizirani regresijski koeficient β pove, za koliko enot se v povprečju spremeni odvisna spremenljivka, če se neodvisna spremenljivka poveča za eno enoto. Predstavlja vpliv neodvisne spremenljivke na odvisno, če izločimo vse zunanje vplive. Večji kot je koeficient β (interval od -1 do 1), večji vpliv ima neodvisna spremenljivka na odvisno. Tabela kaže, da je spremenljivka

študiranje novinarstva ali komunikologije neodvisna spremenljivka, ki statistično značilno linearno vpliva na odvisno spremenljivko *medijska pismenost*. Pri tveganju, ki je manjše od 1 % (sig. = 0.000), lahko zavrnem ničelno hipotezo in sprejemem hipotezo: Vsaj ena od neodvisnih spremenljivk statistično značilno linearno vpliva na odvisno spremenljivko. Standardizirani regresijski koeficient oz. parcialni koeficient korelacije β za spremenljivki *študiranje novinarstva ali komunikologije* ter *medijsko pismenost* znaša 0.408. S signifikanco 3,2 odstotka *kulturni kapital* pojasni 15,6 odstotka vpliva na medijsko pismenost, če izločimo vse zunanje vplive. Vpliv smeri izobrazbe na medijsko pismenost je neznaten.

Vpliv poučevanja z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti na medijsko pismenost sem v regresijski analizi testirala posebej, saj sem pri tej analizi primerjala le delavce v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

TABELA 3.17: Koeficienti v regresijski analizi (odvisna spremenljivka: medijska pismenost)

Povzetek regresijskega modela

Model	R	R ²	Popravljeni R ²	Standardna napaka ocene
1	,160 ^a	,026	,015	,41933

a. Predictors: (Constant), Poučevanje z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti

Tabela 3.17 kaže, da neodvisna spremenljivka poučevanje z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti pojasni komaj 1,5 odstotka variabilnosti spremenljivke medijska pismenost, saj vrednost popravljenega multiplega koeficienta korelacije (R^2 pop) znaša 0,015. To pomeni, da je zunanjih nepojasnjenih vplivov še 98,5 odstotka.

TABELA 3.18: Beta koeficienti v regresijski analizi (odvisna spremenljivka: medijska pismenost)

Koeficienti					
	Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	Sig.
	B	Standardna napaka	Beta		
1 (Constant)	3,877	,063		61,334	,000
Poučevanje z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti	,135	,086	,160	1,577	,118

a. Odvisna spremenljivka: Medijska pismenost učiteljev

Standardizirani regresijski koeficient β za neodvisno spremenljivko poučevanje z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti ob signifikanci 0,118 znaša 0,160, kar pomeni, da je ob izločitvi zunanjih vplivov vpliv omenjene neodvisne spremenljivke na medijsko pismenost komaj 16 odstotkov. A ker je stopnja tveganja prevelika, z 1 % tveganjem ne morem zavrniti ničelne hipoteze, da nobena od neodvisnih spremenljivk (v tem primeru samo poučevanje z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti) statistično značilno linearno ne vpliva na odvisno spremenljivko medijska pismenost.

3.4.2 Metodološke omejitve raziskovalnega dela ter predlogi za izboljšavo

ČAS IN ŠTEVILO IZPOLNJENIH ANKETNIH VPRAŠALNIKOV

Moja primarna želja je bila raziskati, kako medijsko pismeni in usposobljeni so učitelji izbirnega predmeta Vzgoja za medije, ki se izvaja v zadnji triadi devetletne osnovne šole. Žal sem naletela na preslab odziv. Vprašalnice sem pošiljala ravno v času, ko je bilo v šolah največ dela z zaključevanjem ocen in pisanjem letnih poročil, za tem pa dopustov, kar je botrovalo temu, da sem od 97 šol, na katerih se je v šolskem letu 2007/08 izvajal omenjeni predmet, prejela le 29 izpolnjenih vprašalnikov od izvajalcev vzgoje za medije. Za kvantitativno raziskavo žal premalo. Poleg tega sem skušala ugotoviti, kakšen je profil učiteljev predmeta Vzgoja za medije – kje vse so pridobivali izobrazbo

na medijskem področju, katere predmete poleg tega še poučujejo, kaj je njihova primarna izobrazba, kako se predmet izvaja v praksi, kakšne so prednosti in pomanjkljivosti le-tega ... Da bi zajela tipičen profil učiteljev predmeta Vzgoja za medije, sem prejela premalo odgovorov. Tistim raziskovalcem, ki si bodo kot proučevano populacijo zadali učitelje osnovnih šol, tako priporočam, da se raziskave lotijo sredi šolskega leta, ko obremenjenost učiteljev z rednimi delovnimi obveznostmi ni na vrhuncu.

RAČUNALNIŠKA NEPISMENOST

Kljub samoumevnosti računalnika in interneta kot orodij, brez katerih v sodobnem svetu več ne gre, je problem tudi v tem, da je veliko pripadnikov starejših generacij »povozil čas«, saj niso zrasli z računalnikom in ga ne znajo uporabljati. Tako sem z elektronskim naslavljanjem prošenj tvegala, da sporočilo ne bo posredovano ustreznim učiteljem. Nekateri so mi odpisali, da so e-mail sicer prebrali, vendar žal ne najdejo vprašalnika – seznanitev s priponkami je bila zanje presenetljivo nova. Bolj kot v medijski je zanje pomembno izpopolnjevanje v računalniški pismenosti.

STRAH PRED OSRAMOTITVIJO?

Naslednja »slabost« teme, ki sem si jo izbrala za diplomsko delo, je, da anketni vprašalnik ne meri toliko mišljenja in izkustev, pač pa znanje. Kar nekaj učiteljev mi je na prošnjo za izpolnjevanje anketnega vprašalnika odgovorilo, da o »teh rečeh« (medijih) ne vedo veliko in mi z izpolnjevanjem vprašalnika ne bodo mogli kaj dosti pomagati. Tudi prepričevanja, da ni pomembno, kako odlični bodo vpisani odgovori, saj me zanima, kje so pomanjkljivosti izobraževalnega sistema, da bi se ga dalo v prihodnje izboljšati, večinoma niso pomagala. Tako verjamem, da sem prejela zgolj odgovore od tistih, ki so bolj medijsko pismeni oz. imajo večjo samozavest, da jih tematika ni prestrašila ter odvrnila od sodelovanja, in se ne bojijo, da bi se z anonimnim anketnim vprašalnikom »osramotili«.

OBSEŽNOST VPRAŠALNIKA

Medijske pismenosti ne moremo meriti, ne da bi vprašanja zajela medijsko sporočilo in zahtevala interpretacijo. To anketirancu vzame ogromno časa in marsikoga odvrne od reševanja ali poglobljenega odgovarjanja.

IZPOLNJEVANJE VPRAŠALNIKA BREZ NADZORA

Vsi anketni vprašalniki so bili posredovani bodisi po klasični bodisi elektronski pošti oz. pri osebem obisku učitelji v tistem trenutku niso imeli časa za izpolnjevanje, zato sem anketne vprašalnike pustila in se vrnila ponje, ko so bili rešeni. Tako so anketiranci na vprašanja odgovarjali sami, brez nadzora. Za primer nejasnosti so imeli navedeno mojo kontaktno telefonsko številko, a me zaradi tega ni poklical nihče. Dopusčam možnost, da so lahko odgovore poiskali s pomočjo posvetovanja s kom drugim ali na internetu. Nihče, še posebej pa ne nekdo, katerega primarna delovna naloga je posredovanje znanja naprej (učitelj), se noče osramotiti v prikazovanju svojega (ne)znanja.

Raziskovalno problematiko bi s tega vidika lahko izboljšali tako, da bi na permanentnih strokovnih usposabljanjih ob koncu seminarja udeleženci pisali »preverjanje znanja«, ki bi ocenjeval medijsko pismenost. Zbrane ocene iz posameznih nalog bi se anonimno zbirale v bazi statističnih podatkov. Tako bi bilo izogibanje reševanju vprašalnika manjše, preprečeno bi bilo iskanje pravih odgovorov pri drugih virih, poleg tega pa bi se lahko podatki zbirali sistematično in v daljšem časovnem obdobju. Iz njih bi bil tako viden napredek usposabljanj oz. medijskih izobraževanj za učitelje predmeta Vzgoja za medije.

SUBJEKTIVNOST OCENJEVANJA

Odgovore na vprašanja odprtega tipa sem ocenjevala sama na podlagi izdelanih predvidenih odgovorov za določeno oceno od 1 (nezadostno) do 5 (odlično). S tem se nisem mogla izogniti subjektivnosti ocenjevanja, saj je pisne odgovore velikokrat težko popolnoma pravično oceniti.

Raziskovalcem, ki se bodo tovrstne problematike lotili za mano, priporočam, da subjektivnost ocenjevanja preprečijo tako, da isti anketni vprašalnik ocenjuje več oseb, pri čemer se pri vprašanjih z različnimi ocenami izračuna povprečna ocena, podeljena s strani ocenjevalcev. V primeru večjih odstopanj v oceni predlagam ponovno preučitev odgovora.

MOŽNOST IZBOLJŠAVE RAZISKOVALNEGA DELA

V prihodnosti bi bilo dobro uporabiti še dodatno metodo zbiranja podatkov s pomočjo opazovanja z udeležbo ali poglobljenih intervjujev z učitelji, ki poučujejo z mediji povezane učne predmete, ravnatelji šol ter učitelji ostalih predmetov. Najboljše rezultate bi podala kombinacija kvantitativnih in kvalitativnih metod.

4 SKLEP

Množični mediji so danes najučinkovitejši ponudniki neformalne socializacije in so celo tako številni in močni, da prekrijejo formalne (Erjavec 2000a, 672–673). Ker so mediji »pomembni oblikovalci naših percepcij in idej« (Masterman 2001, 3), bi si morali prizadevati za čim boljše medijsko opismenjevanje tako mladih kot tudi odraslih ljudi, saj lahko le medijsko pismen državljan odgovorno participira v demokratičnem sistemu. Vzgoja za medije je ena redkih možnosti, ki jih imajo družbe za premostitev neenakosti v znanju in moči (Erjavec 2000a, 673; Masterman 2001, 11) med tistimi, ki proizvajajo informacije in imajo svoje lastne interese, ter tistimi, ki jih nedolžno konzumirajo kot novice ali zabavo (Masterman 2001, 11). V raziskavi sem na vzorcu populacije učiteljev osnovnih šol ter posameznikov, ki so zaključili s predavanji novinarstva ali komunikologije, proučevala vpliv *smeri izobrazbe, kulturnega kapitala, poučevanja z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti ter študiranja novinarstva ali komunikologije* na medijsko pismenost.

S T-testom sem ovrgla prvo hipotezo, da poučevanje z mediji povezanih učnih predmetov ali interesnih dejavnosti vpliva na medijsko pismenost. Rezultati raziskave na proučevanem vzorcu 97 učiteljev osnovnih šol so pokazali, da med tistimi, ki poučujejo z mediji povezane učne predmete ali interesne dejavnosti, in tistimi, ki tovrstnih predmetov ne poučujejo, ni statistično značilnih razlik v povprečni oceni oz. stopnji medijske pismenosti. Zato menim, da bi bilo treba v slovenskem šolskem sistemu narediti več za izboljšanje medijske pismenosti učiteljev. Še posebej bi si morali prizadevati, da se na medijskem področju še dodatneje izobražuje učitelje medijskih predmetov, saj lahko le dovolj usposobljeni učitelji na dovolj kvaliteten in zanimiv način podajajo svoja znanja naprej k mlajšim generacijam sodobne, z mediji zasičene družbe. Učitelji, ki poučujejo z mediji povezane učne predmete ali interesne dejavnosti, bi morali biti bolj medijsko pismeni kot ostali, saj bi to med drugim pomenilo tudi njihovo boljše kompetentnost za poučevanje tovrstnih predmetov.

Rezultati raziskave vpliva smeri izobrazbe na medijsko pismenost na podlagi vzorca 161 anketirancev (učiteljev osnovnih šol in študentov novinarstva in komunikologije) so pokazali, da le medijska smer izobrazbe statistično značilno vpliva na medijsko pismenost, medtem ko med ostalimi skupinami posameznikov z različno smerjo izobrazbe analiza ni pokazala statistično značilnih razlik.

Prav tako sem zavrnila tudi hipotezo o vplivu kulturnega kapitala na medijsko pismenost. Možna razlaga za ta pojav bi lahko bila, da ni nujno, da bo nekdo, ki spremlja kulturne prireditve, dejavnosti in se ukvarja s kulturo, obenem spremljal tudi »resne« informativne novičarske medijske vsebine ter s kritično distanco razbiral širši družbeno-politični kontekst podanih informacij.

Edina hipoteza, ki sem jo v svoji raziskavi potrdila, je, da študiranje novinarstva ali komunikologije na Fakulteti za družbene vede statistično značilno vpliva na medijsko pismenost. Rezultati raziskave so pokazali, da so posamezniki, ki so zaključili s predavanji na študiju novinarstva ali komunikologije, bolj medijsko pismeni kot učitelji osnovnih šol. Iz tega lahko sklenem, da izvajanje predavanj o medijskih vsebinah na smereh novinarstvo in komunikologija na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani pozitivno vpliva na stopnjo medijske pismenosti, zato menim, da bi bilo smiselno v projekt medijskega opismenjevanja mladih vključiti diplomante omenjenih smeri, saj bi bil njihov prispevek pri tem večji. Obenem menim, da bi bilo treba več narediti tudi na področju medijskega opismenjevanja odraslih, še posebej pa učiteljev, ki prenašajo svoje (medijsko) znanje.

Kot je dejal James W. Potter (1998, 6–10), je medijska pismenost kontinuum in ne kategorija, saj je vsak na neki stopnji medijske pismenosti in nikogar ne moremo opredeliti kot popolnoma medijsko nepismenega ali popolnoma medijsko pismenega. Vedno obstaja možnost izboljševanja, za kar si moramo prizadevati na vseh stopnjah človekovega življenja, saj je medijska pismenost vseživljenjski proces, ki traja od predšolskega do univerzitetnega in odraslega življenja (Masterman v Erjavec 2006, 79–80).

5 LITERATURA

1. Bašić-Hrvatini, Sandra. 1995. Otrok in nasilje v medijih. V *Otrok in mediji: zbornik*, ur. Manca Košir, 37–42. Ljubljana: ZMPS.
2. Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
3. --- 1986. The Forms of Capital. V *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*, ur. J. E. Richardson, 46–58. New York: Greenwood Press. Dostopno prek: <http://econ.tau.ac.il/papers/publicf/Zeltzer1.pdf> (20. julij 2008).
4. --- 1998. Artistic Taste and Cultural Capital. V *Culture and Society: Contemporary Debates*, ur. Jeffrey C. Alexander in Steven Seidman, 205–216. New York: Cambridge University Press.
5. Commission on Youth. 2003. *Youth in Hong Kong. A Statistical profile 2002*. Hong Kong: Social Sciences Research Centre, The University of Hong Kong. Dostopno prek: http://www.coy.gov.hk/eng/report/doc/Youth_Statistical/2002/app/Chp6_Cultural_Capital.pdf (10. maj 2008).
6. Erjavec, Karmen. 2000a. Medijska pismenost kot pogoj uspešne politične socializacije. *Teorija in praksa* 37 (4): 672–685.
7. --- 2000b. Modeli vzgoje za medije. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše* 2 (8): 12–14.
8. --- 2006. Media education: From concept to teaching in schools. V *Media literacy and civil society*, ur. Nada Zgrabljic Rotar, 77–107. Sarajevo: Mediacentar.
9. Erjavec, Karmen in Zala Volčič. 2000a. Media Education: A need for Curriculum Development of the Course. V *Media Education. Vzgoja za medije. Medijski odgoj. Medijsko obrazovanje. Mediumska edukacija*, ur. Karmen Erjavec in Liana Kalčina, 7–14. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
10. --- 2000b. Media Education in schools over the world. V *Media Education. Vzgoja za medije. Medijski odgoj. Medijsko obrazovanje*.

- Mediumska edukacija*, ur. Karmen Erjavec in Liana Kalčina, 15–30. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
11. --- 2000c. »Who wants to be a Media Literate?«. Defining the notion of Media literacy and applying it to the public. V *Media Education. Vzgoja za medije. Medijski odgoj. Medijsko obrazovanje. Mediumska edukacija*, ur. Karmen Erjavec in Liana Kalčina, 47–66. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
 12. Frau-Meigs, Divine. 2006. *Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: Unesco. Dostopno prek: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278E.pdf> (20. julij 2008).
 13. Gandy, H. Oscar Jr. 2003. *Media Education Comes of Age. Television and new media* 4 (4): 483–493.
 14. Gouldner, Alvin Ward. 1979. *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*. New York: The Seabury Press.
 15. Grenfell, Michael in David James. 1998. *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London, Bristol: Falmer Press.
 16. Hall, Stuart. 1997. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, Milton Keynes: The Open University.
 17. Haralambos, Michael in Martin Holborn. 1999. *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
 18. Hobbs, Renee. 1995. Učenje medijske pismenosti: Hej! Ti je tole kaj poznano? V *Otrok in mediji: zbornik*, ur. Manca Košir, 18–24. Ljubljana: ZPMS.
 19. --- 2008. Debates and Challenges Facing New Literacies in the 21st Century. V *Children, Media and Culture*, ur. Kirsten Drotner in Sonia Livingstone, 431–447. London: SAGE Publications.
 20. Hobbs, Renee in Richard Frost. 2003. Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly* 38 (3): 330–355.
 21. Jolls, Tessa in Denise Grande. 2005. Project SMARTArt: A Case Study in Elementary School Media Literacy and Arts Education. *Arts Education Policy Review* 107 (1): 25–30.
 22. *Kodeks novinarjev Republike Slovenije*. 1991. Dostopno prek:

- http://www.razsodisce.org/razsodisce/kodeks_ns_txt.php (20. julij 2008).
23. *Konvencija o otrokovih pravicah (OZN)*. 1989. Dostopno prek: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (12. julij 2008).
24. Košir, Manca. 1995. Javna tribuna – pogovor v Cankarjevem domu. V *Otrok in mediji: zbornik*, ur. Manca Košir, 111–130. Ljubljana: ZPMS.
25. --- 1998. Čas množičnih občil terja vzgojo za medije. V *Mladi in mediji*, ur. Karmen Erjavec in Zala Volčič, 9–15. Ljubljana: ZPMS.
26. --- 2000. Nastavki za slovenski model vzgoje za medije. V *Media Education. Vzgoja za medije. Medijski odgoj. Medijsko obrazovanje. Mediumska edukacija*, ur. Karmen Erjavec in Liana Kalčina, 91–103. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
27. Košir, Manca, Karmen Erjavec in Zala Volčič. 2006. *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Vzgoja za medije: tisk, radio, televizija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Vzgoja_za_medije_izbirni.pdf (20. avgust 2008).
28. Lamont, Michele in Annette Lareau. 1988. Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical developments. *Sociological Theory* 6 (2): 153–168. Dostopno prek: <http://www.wjh.harvard.edu/~mlamont/papers/CulturalCapital.pdf> (20. julij 2008).
29. Lewis, Justin in Sut Jhally. 1998. The Struggle Over Media Literacy. *Journal of Communication* 48 (1). Dostopno prek: http://www.medialit.org/reading_room/pdf/363_Lewis_Jhally.pdf (20. julij 2008).
30. Livingstone, Sonia. 2004. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication technologies. *The communication Review* 7 (1). Dostopno prek: http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/SLstaff_page/SL_94.pdf (10. junij 2008).
31. Luthar, Breda. 2002. Boj za okus in moralno odličnost: tipologija vrednotnih habitusov. *Družboslovne razprave* 18 (39): 87–108.

32. Masterman, Len. 1995. Media education worldwide: Objectives, Values and superhighways. *Media Development* 10 (2): 37–50. Dostopno prek: <http://archive.lib.msu.edu/DMC/African%20Journals/pdfs/africa%20media%20review/vol10no2/jamr010002004.pdf> (18. julij 2008).
33. --- 2001. *Teaching the Media*. London, New York: Routledge.
34. McQuail, Dennis. 1994. *Mass Communication Theory: an Introduction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
35. Means Coleman, Robin R. in JoEllen Fisherkeller. 2003. Media Education: Dilemmas of Perspective, Policy and Practice. *Television and new media* 4 (4): 345–349.
36. Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo. 2005. *Metodološka pojasnila klasifikacijskega sistema izobraževanja in usposabljanja* (z oznako MP-KLASIUS-1.0). Dostopno prek: http://www.uradni-list.si/files/RS_-2006-089-03879-OB~P001-0000.PDF (10. maj 2008).
37. Oblak, Tanja. 2000. Problematizacija modela »prednostnega tematiziranja«. *Teorija in praksa* 37 (1). Dostopno prek: <http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/tip20001oblak.pdf> (20. avgust 2008).
38. Potter, James W. 1998. *Media literacy*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
39. *Pravilnik o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli*. 2007. Dostopno prek: <http://predpisi.sviz.si/vzgoja%20in%20izobrazevanje/osnovne%20in%20glasbene%20sole/4.html> (2. februar 2008).
40. Robbins, Derek. 2005. The origins, early development and status of Bourdieu's concept of 'cultural capital'. *The British Journal of Sociology* 56 (1): 13–30.
41. Thornton, Sarah. 1995. *Club cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. Cambridge, Oxford: Polity Press.
42. Schlesinger, Peter. 1982. Intellectuals as a »flawed class«. *Media, Culture & Society* 4 (3): 210.
43. Splichal, Slavko. 1988. Izobraževanje, etika in profesionalizacija novinarstva. *Teorija in praksa* 25 (5): 619–624.

44. Stanković, Peter. 1999. *Struktura in delovanje: Kaj sinteza dveh pristopov prinaša sociološki teoriji?* Doktorska disertacija. Ljubljana: FDV.
45. Ule Nastran, Mirjana. 2000a. *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
46. --- 2000b. *Sodobne identitete: v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
47. Uršič, Matjaž. 2001. Kartografi postmodernizma: vpliv kritične infrastrukture na subjektivno dožemanje prostora. *Teorija in praksa* 38 (5): 881–896.
48. Watson, James. 1998. *Media Communication: An Introduction to Theory and Proces*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
49. *Zakon o javnih glasilih (ZJG)*. Ur. l. RS 18/1994. Dostopno prek: http://www2.gov.si/zak/zak_vel.nsf/zakposop/1994-01-0728?OpenDocument (20. julij 2008).
50. *Zakon o medijih (ZMed)*. Ur. l. RS 35/2001. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200135&stevilka=2043> (12. julij 2008).
51. *Zakon o medijih (ZMed-UPB1)*. Ur. l. RS 110/2006. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006110&stevilka=4666> (12. julij 2008).
52. Zgrabljic Rotar, Nada. 2006. *Media literacy and civil society*. Sarajevo: Mediacycenter.
53. Ward, Jane. 2003. Producing »Pride« in West Hollywood: A queer Cultural Capital for Queers with Cultural Capital. *Sexualities* 6 (1): 65–94. Dostopno prek: <http://sexualities.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/1/65> (12. maj 2008).

PRILOGA A: Anketni vprašalnik

- I. Prijazno vas prosim, da pozorno preberete priložen novinarski prispevek in odgovorite na zastavljena vprašanja.*

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.

Če ste pozorno prebrali novinarski prispevek, vas prosim, da odgovorite na vprašanja, ki se nanašajo na njegovo vsebino.

1.1 V eni ali dveh povedih opišite glavni namen novinarskega prispevka, ki ste ga prebrali. Pri pisanju odgovarjajte na vprašalnice KDO, KAJ, KJE, KDAJ, ZAKAJ in KAKO.

Kdo? _____

Kaj? _____

Kje? _____

Kdaj? _____

Zakaj? _____

Kako? _____

1.2 Navedite vire v tem novinarskem prispevku.

1.3 Napišite tri ustrezna vprašanja, dejstva ali dele informacije, ki so bili izpuščeni iz novinarskega prispevka in v njem niso bili podani.

1. _____

2. _____

3. _____

1.4 Katere vrednote in stališča v tem novinarskem prispevku zastopa novinar?

II. Prosim, da preberete spodnje besedilo in skušate odgovoriti na zastavljena vprašanja tako, da obkrožite črko pred odgovorom (obkrožite lahko več odgovorov).

Beli zakladi neokrnjene narave

Zametki civilizacije se povezujejo s prvimi pastirji, ki so živali gojili zaradi mesa, zaradi obleke in seveda tudi zaradi mleka. Skozi tisočletja je naše znanje o pridelavi vedno okusnejših in vedno bolj zdravih mlečnih izdelkov naraščalo, v kozarcu mleka pa še danes lahko uzremo odsev neukročene narave, v kateri so naši davni predniki odkrivali skrivnosti sobivanja z drugimi živimi bitji.

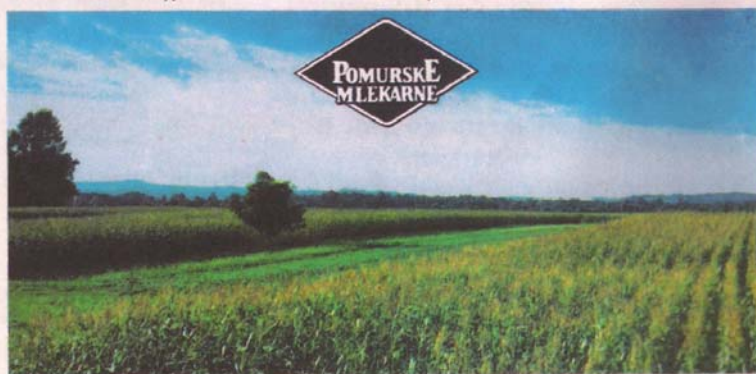
Pomurske mlekarne so podjetje z ugledno tradicijo, uspešno sedanostjo ter s čvrsto vizijo usmerjeno v prihodnost. Katerokoli izdelek Pomurskih mlekarn boste izbrali, vedno boste zajeli najboljše iz belih zakladov neokrnjene narave.

Pomurske mlekarne letos praznujejo 50-letnico svoje ustanovitve leta 1954, podjetje Mlekopromet, d.d. iz Ljutomera, ki je od leta 2001 del Pomurskih mlekarn, pa svojo zgodovino piše celo od leta 1942.

Proizvodni program obsega široko paleto mlečnih in nekaj nemlečnih izdelkov: trajno mleko, sveže mleko, trajne smetane, kislja smetana, jogurti, kislo mleko, maslo, mleko v prahu, skuta (sveži sir), skutni namazi, skutni deserji, puding, mlečna krema, čokoladno mleko, rastlinska smetana, ledena kava, cappuccino.

S priključitvijo Mlekoprometa pa smo program razširili še za naslednje proizvode: poltrdi sir Livada, trdi siri Ementalec, Zbrinc ter topljene sire za rezanje in mazanje.

Pomurske mlekarne, d.d., Industrijska ulica 10, 9000 Murska Sobota
www.pomurske-mlekarne.si



2.1 Opredelite zgornje besedilo, objavljeno v Oni. Kam spada?

- a) novinarski prispevek
- b) oglas (reklama)
- c) prikrito oglaševanje (promocijsko novinarstvo)

2.2 Kateri elementi novinarskega prispevka so prisotni v zgornjem besedilu?

- a) naslov
- b) jasno predstavljeni viri informacij
- c) oblika novinarskega prispevka
- d) oblika oglasa
- e) čustveno nezaznamovano besedišče
- f) nepristranska in uravnotežena predstavitev
- g) enostranska, pozitivna predstavitev

- h) promocijska vsebina
- i) uporaba retorike presežkov in hvalnih besed
- j) ponavljanje imena izdelka, storitve ali podjetja

2.3 Kateri elementi oglasa so prisotni v zgornjem besedilu?

- a) naslov
- b) jasno predstavljeni viri informacij
- c) oblika novinarskega prispevka
- d) oblika oglasa
- e) čustveno nezaznamovano besedišče
- f) nepristranska in uravnotežena predstavitev
- g) enostranska, pozitivna predstavitev
- h) promocijska vsebina
- i) uporaba retorike presežkov in hvalnih besed
- j) ponavljanje imena izdelka, storitve ali podjetja

III. Spodaj so navedene trditve o vlogi medijev, telenovel (npr. Esmeralda, Vihar, Divji angel, Rebelde ...) in resničnostnih oddaj (npr. Big brother, Bar, Kmetija). Obkrožite, koliko po vašem mnenju te trditve držijo.

Vrednosti pomenijo: 1 – trditev je pravilna, 2 – trditev je napačna, 3 – ne vem.

3.1 Splošna medijska pismenost:

	Trditev je pravilna (1)	Trditev je napačna (2)	Ne vem (3)
Mediji imajo ideološki in politični vpliv.	1	2	3
Mediji reflektirajo (odsevajo) družbeno realnost.	1	2	3
Vsak prejemnik individualno interpretira medijska sporočila.	1	2	3
Mediji konstruirajo realnost.	1	2	3
Ključni motiv medijev je dobiček.	1	2	3
Mediji ne vplivajo na oblikovanje javnega mnenja ljudi.	1	2	3

3.2 Telenovele:

	Trditev je pravilna (1)	Trditev je napačna (2)	Ne vem (3)
Telenovele so fikcijski žanr, ki ne prikazuje resničnosti.	1	2	3
Vsebina telenovel se osredotoča na veliko akcije ter malo dogajanja in govorjenja.	1	2	3
Vsebina telenovel so predvsem družina, odnosi in ljubezen.	1	2	3
Liki v telenovelah so predstavljeni črno-belo (dobri – slabi).	1	2	3

3.3 Resničnostne oddaje (RO):

	Trditev je pravilna (1)	Trditev je napačna (2)	Ne vem (3)
RO so razvedrilni žanr, ki ne prikazuje resničnosti.	1	2	3
Udeleženci RO živijo na svoj način in niso odvisni od vnaprej določenih scenarijev.	1	2	3
Gledalci RO aktivno spremljajo oddaje.	1	2	3
RO predstavljajo realno življenje udeležencev.	1	2	3

II. Obkrožite, kako pogosto ste v svojem prostem času dejavni na naštetih področjih, pri čemer vrednosti pomenijo:

1 – nikoli, 2 – občasno, 3 – redno/pogosto.

4.1 Branje klasične literature v prostem času.

1 2 3

4.2 Branje kulturnih recenzij, povezanih z glasbo, slikarstvom, gledališčem, filmom ipd.

1 2 3

4.3 Obiskovanje gledaliških predstav, opere ali baleta.

1 2 3

4.4 Obiskovanje umetniških razstav ali muzejskih zbirk.

1 2 3

4.5 Oglad filma v kinu.

1 2 3

4.6 Sodelovanje pri organizaciji kulturnih prireditev v domačem kraju.

1 2 3

4.7 Umetniško ustvarjanje (igranje na glasbeni instrument, likovno ustvarjanje ...)

1 2 3

4.8 Ko grem na kakšen izlet, si kupim spominek s kulturno znamenitostjo kraja, ki sem ga obiskal/a.

1 2 3

4.9 Gledanje televizije.

1 2 3

4.10 Brskanje po internetu.

1 2 3

IV. Spodaj so našteje nekatere svetovno znane osebe (umetniki, znanstveniki ...). Če jih ne poznate oz. še niste slišali zanje, obkrožite NE POZNAM. Če jih poznate, obkrožite POZNAM in dopišite, po čem je imenovani znan (npr. slikar, skladatelj, psiholog ...).

ZNANA OSEBA	NE POZNAM	POZNAM	OSEBA je ...
Gustave Courbet	Ne poznam	Poznam	
Dubravka Tomšič Srebotnjak	Ne poznam	Poznam	
Orhan Pamuk	Ne poznam	Poznam	
Jože Plečnik	Ne poznam	Poznam	
Harold Pinter	Ne poznam	Poznam	
Anthony Giddens	Ne poznam	Poznam	
Edgar Degas	Ne poznam	Poznam	
Muhammad Yunus in Grameen Bank	Ne poznam	Poznam	
Sigmund Freud	Ne poznam	Poznam	
James Watson in Francis Crick	Ne poznam	Poznam	
Franz Schubert	Ne poznam	Poznam	
Gustav Klimt	Ne poznam	Poznam	
Carl von Linné	Ne poznam	Poznam	
Jacobus Gallus	Ne poznam	Poznam	
Claude Monet	Ne poznam	Poznam	
Claudio Monteverdi	Ne poznam	Poznam	
Vasilij Vasiljevič Kandinski	Ne poznam	Poznam	
Doris Lessing	Ne poznam	Poznam	
Lojze Spacal	Ne poznam	Poznam	
Joseph Haydn	Ne poznam	Poznam	

V. Prosim vas, da odgovorite na vprašanja, ki se nanašajo na vaš dostop do medijev doma.

- | | |
|--|---------|
| 6.1 Imate doma računalnik? | DA – NE |
| 6.2 Imate doma dostop do interneta? | DA – NE |
| 6.3 Imate doma kabelsko ali satelitsko televizijo? | DA – NE |
| 6.4 Ali je vaše gospodinjstvo naročeno na kakšen dnevni časopis? | DA – NE |
| 6.5 Ali je naše gospodinjstvo naročeno na kakšno revijo? | DA – NE |

VI. Za konec vas prosim še, da odgovorite na nekaj demografskih vprašanj.

a) Vprašanja za študente novinarstva ali komunikologije na Fakulteti za družbene vede:

7.1 Starost: _____ let

7.2 Spol: M – Ž

7.3 Smer izobrazbe na Fakulteti za družbene vede:

- a) novinarstvo
- b) komunikologija – medijske in komunikacijske študije
- c) komunikologija – trženje in tržno komuniciranje

7.4 V študijskem letu 2007/08 sem bil/a:

- a) študent zaključnega letnika
- b) absolvent – prvo leto
- c) absolvent – drugo leto
- d) diplomiral v letu _____ (vpišite letnico)

b) Vprašanja za učitelje slovenskih osnovnih šol

7.5 Starost: _____ let

7.2 Spol: M – Ž

7.6 Ime vzgojno-izobraževalne ustanove, na kateri poučujete: _____

7.7 IZOBRAZBA: Obkrožite smer izobrazbe, ki jo imate. Možnih je več odgovorov:

- 1. medijska izobrazba – univerzitetna izobrazba na medijskem področju
- 2. medijska izobrazba – permanentno strokovno izobraževanje na medijskem področju
- 3. družboslovna izobrazba
- 4. humanistika in umetnost
- 5. splošna izobrazba (razredni pouk)
- 6. naravoslovje, tehnika, matematika, šport, drugo

7.8 Polni naziv izobrazbe oz. izobrazb, če jih imate več (npr. univ. dipl. komunikolog):

7.9 Obkrožite, ali ste (sedaj ali kdaj v preteklosti):

- Poučevali predmet Vzgoja za medije ali Medijska pismenost? **DA – NE**
- Vodili novinarski krožek, šolski časopis, šolski radio? **DA – NE**
- Vodili kakšno drugo, z mediji povezano interesno dejavnost? **DA – NE.**

Če ste obkrožili »DA«, napišite katero. _____

7.10 Če ste na vsa tri podvprašanja pod št. 7.9 odgovorili z »NE«, nadaljujte z vprašanjem 7.11.

Če ste vsaj enkrat obkrožili »DA«, napišite, kje vse ste pridobivali formalno izobrazbo na medijskem področju:

7.12 Predmeti, ki jih poučujete v tem šolskem letu:

7.13 Ostali predmeti, ki ste jih poučevali v preteklosti:

7.14 Koliko let se na vaši šoli izvaja predmet Vzgoja za medije? _____

7.15 Kaj menite o predmetu Vzgoja za medije? Kakšne so po vašem mnenju v praksi pozitivne in negativne lastnosti omenjenega predmeta? Bi kaj spremenili? _____

Najlepša hvala za sodelovanje!