



Kristi Vinter

MA, Tallinna pedagoogilise seminari eelkoolipedagoogika lektor



Andra Siibak

PhD, Tartu ülikooli ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituudi teadur



Kristiina Kruuse

Tartu ülikooli ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituudi magistrant

Meedia mõjud ja meediakasvatus eelkoolieas

RESÜMEE

Eelkooliealiste laste meediatarbimise võimalikud mõjud ja meediakasvatuse võimalused nende suunamisel: Eesti lasteaiaõpetajate arusaam

Artikli eesmärk on Eesti lasteaiaõpetajate tähelepanekute toetudes selgitada välja meedia võimalikud mõjud eelkooliealistele lastele ning õpetajate tegevuspraktikad nende mõjude suunamisel. Samuti vaadelda, mida õpetajad mõistavad meediakasvatuse all. Lasteaiaõpetajate tähelepanekute väljaselgitamiseks läbi viidud kaks fookusgrupp-intervjuud keskendusid ekraanimeediale (arvuti ja televisioon), mis on eelkooliealiste laste jaoks eakohaselt kõige mõistetavam ja leiab ka enim kasutust. Uurimusest selgus, et õpetajad märkavad laste juures mitmeid võimalikke positiivseid ja negatiivseid meedia mõjutusi ning

jagavad oma ettekujutuses meedia kasutamise suunamisel ning meedia sisu selgitamisel vastutust perekonna ja lapsevanematega. Süstemaatilist meediakasvatust Eesti lasteaedades siiski ei toimu ning meedia võimalike mõjudega toimetulek on lasteaiaõpetajate jaoks problemaatiline. IKT-vahendeid lasteaedades kuigivõrd kasutatakse, kuid pigem teiste õppe-kasvatustegevuste valdkondade mitmekesistamiseks kui meediakirjaoskuse kujundamiseks.

Märksõnad: eelkooliealine laps, meedia võimalikud mõjud, meediakirjaoskus, meediakasvatus, lasteaiaõpetaja, ekraanimeedia.

Sissejuhatus

Uue sajandi ühiskonnas on meedia omandanud laste elus varasemast olulisema rolli. See omakorda on tõstatanud küsimuse, kas ja kuidas meedia lapsi mõjutab, ning andnud alust arvukatele uuringutele. Neis on saanud üheks keskseks huviks küsimus, kuidas muuta meediat tulenevaid võimalikke negatiivseid mõjusid meediakasvatuse kaudu laste arengut soodustavateks.

Tänapäeva Eestis tuntakse küll muret laste liigse meediatarbimise pärast, kuid vähem on pööratud tähelepanu meediakasvatuse fookuses olevatele küsimusele. Hoolimata tõsiasjast, et juba Grunwaldi deklaratsioonis (1982) rõhutati meediakasvatuse vajadust lasteaiast alates, ei valmista Eesti lasteaiasõpetajate koolitus õpetajaid senini ette meediakasvatuse läbiviimiseks ning meediat tulenevate ohtude ja võimaluste probleematikat pole õpetajad suuresti teadvustanud. Samuti puudub koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008, edaspidi riiklik õppekava) meediakasvatuse. Sätestatud on vaid üldine teemaatika, mida õppetegevustes käsitleta.

Teema vajab siiski tähelepanu, kuna lasteaiasõpetajad märkavad laste käitumises üha enam muutusi ja tõlgendavad neid paljuski meediat tulenevaks. Samas tunnistavad õpetajad oma oskamatus rakendada meediasisu lapse arengu teenistusse ning veel vähem õppekasvatustöösse kriitilise meediakasutaja kujundamiseks. Seega on Eestis jäetud kriitilise meediakasutaja kujundamine vaikselt kodude õlule.

Infotehnoloogia kasutamise tulenevate riskide vähendamise eesmärgil on mitmed autorid toonitanud kohaste vanemlike juhendamistrateegiade rakendamise vajadust (Kirwil 2009, 394; Livingstone ja Helsper 2008, 581) ning vanemaid ärgitatakse kehtestama laste jaoks reegleid meediumide, eelkõige televisiooni, aga ka arvuti tarbimisel. Samas nähtub Flash Eurobaromeetri 248 (2008, viidatud Livingstone ja Haddon 2009, 18 kaudu) tulemustest, et lapsevanemate teadlikkus ja hoiakud juhendamisel paigutavad üleeuroopalises pingereas Eesti kindlalt viimaste hulka. Lisaks käib Eesti 3–6-aastastest lastest 91% igapäevaselt lasteaias (Statistikaamet 2009), mistõttu võib eeldada, et ka laste-

aedadel lasub oluline roll laste meediakasvatuse kujundamisel ja võimalike negatiivsete mõjude minimeerimisel.

Käesoleva artikli eesmärk on Eesti lasteaiasõpetajate näitel uurida ekraanimeedia (televisioon ja arvuti) võimalikke mõjusid eelkooliealistele lastele ning õpetajate tegevuspraktikaid nende mõjude suunamiseks. Samuti vaadelda, mida lasteaiasõpetajad mõistavad meediakasvatuse all.

Meedia tõenäolised mõjud

Meediatarbimisest tulenevate mõjude kohta on avaldatud mitmeid, kohati vastukäivaid arvamusi.

Osa autoreid (Singer ja Singer 2001) on leidnud, et hariva sisuga ja mõõdukas meedia tarbimine toetab laste arengut. Näiteks õpetlike lastesaadete vaatamist on seostatud laste sõnavara arendamisega (Jordan ja Jamieson 1998), suurenenud uudishimu ja loovusega (Walters ja Zwaga 2001, 19) ning parema õppeedukuse, suurema ambitsioonikuse ja raamatuhuviga (Anderson jt 2001). Sarnaseid positiivseid muutusi on täheldatud ka arvutit kasutavate laste intellektuaalses arengus (Haugland 1992, 1–2).

Seevastu liiga aktiivse ja vanusele sobimatu meedia tarbimisega seostatakse negatiivseid mõjutusi, muuhulgas laste vähenenud füüsilist aktiivsust ja ülekaalusust (Rapp jt 2004, 649), piiratud sotsiaalseid oskusi ning ebamoraalse ja agressiivse käitumise soodustamist (Flemish 2007; Vanderwater jt 2007, 1007). Lisaks on täheldatud meedia negatiivseid mõjutusi laste väärtushinnangute kujunemisele ning käitumismudelite õppimisele (Villani 2001, 400).

Meedia mõjusid uurinud David Buckinghami (2003, 18) arvates tuleks aga mustvalgetest seisukohavõttudest ja mõjude positiivseks-negatiivseks lahterdamisest hoiduda ning analüüsida meedia rolli ja mõjusid mitmekülgsemalt: nii tehnoloogia arengut, majanduslikku heaolu, sotsiaalseid suhteid kui ka meediatekstide sisu silmas pidades. Ehk teisisõnu tuleks televisiooni ja arvuti mõjudest rääkides pöörata tähelepanu ennekõike ekraanimeedia tarbimise kontekstile (milliseid saateid/veebilehti, kui kaua ja kellega koos laps vaatab), kuna sellest sõltub paljuski nähtu potentsiaalne mõju.

Meediakirjaoskus ja meediakasvatuse

Mitmed autorid (Buckingham jt 2005, 3; Livingstone 2004, 5) on defineerinud meediakirjaoskust (ka meediapädevus, meediakompetentsus) kui võimet kasutada, analüüsida, luua ja edastada meediasõnumeid eri vormis ja kontekstis. Seega tuleks meediakirjaoskust vaadelda peamiselt kriitilise mõtlemise võimena ja mitte niivõrd tehniliste vahendite käsitlemise oskuseks (Calvani jt 2009, 154). Meediakirjaoskuse kujundamisel muutub keskseks õpetaja roll meedianähtuste tutvustaja, meediakasvatuse planeerija ja läbiviijana. Meediakasvatuse kujundatakse meediakirjaoskust. Näiteks Soomes on võetud eesmärgiks arendada eelkooliealiste laste meediakirjaoskust süsteemse meediakasvatuse toel, mis hõlmab koos lastega meediasõnumite tõlgendamist, loomist, enese väljendamist meediavahendite abil ning tutvumist tehniliste vahenditega (Meediakasvatuse... 2008, 11).

Meediakasvatust on lasteaias otstarbekas läbi viia pigem valdkondadeülekena, nagu seda on riiklikus õppekavas valdkond „Mina ja keskkond”, kui eraldi valdkonnana (Meediakasvatuse... 2008, 17; Vinter 2010, 10). Meediakasvatuse loimub õppekava kõikide valdkondadega ning aitab riikliku õppekava eesmärgi ellu viia. Õpetaja ülesanne on seejuures meediavahendite kasutamise kõrval mõelda ka laste meediateadlikkuse kujundamise võimalustele, mille üks viis on näiteks piltide, helide, tekstide tähenduse üle arutlemine, meediatekstide tõlgendamine jms (Vinter 2010, 7). Kõige otsesemalt on meediakasvatuse eesmärgid seotud riikliku õppekava üldoskustega (ptk 4), mis peavad koos teiste valdkondadega looma eeldused edukaks edasijõudmiseks igapäevaelus ja koolis (Koolieelse lasteasutuse seadus 1999), kuhu kuulub ka meid ümbritsev meediakeskkond.

Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia (IKT) arengust tingituna ei saa nüüdisaegne kirjaoskus piirduda vaid kirjalike tekstidega. Kuna audiovisuaalse ja digitaalse meedia kasutamise osatähtsus on oluliselt tõusnud, on hakatud ka terminites eristama „traditsioonilist” ja „uut” ehk digitaalset kirjaoskust (Livingstone 2004, 4; Plowman ja Stephen 2003, 155).

Et vastata infotehnoloogiaajastust tingitud muutustele, tuleb läbi viia ka muudatusi kasvatustegevuses. Hoolimata sellest, et meediakasvatust käsitletakse UNESCO meediahariduse arendamise strateegias kui fundamentaalset inimõigust (Buckingham 2001, 4), on eelkooliealiste laste meediakasvatuse olulisust hakatud rõhutama alles viimastel aastatel (Livingstone ja Haddon 2009, 27; Marsh 2006, 123). Meediakasvatuse uueks suunaks on kujunemas mitte niivõrd laste kaitsmine meedia halbade mõjude eest, kuivõrd ettevalmistus meediakirjaoskuse ja aktiivse meediatarbi- ja ning -looja kujundamiseks (Europa 2009).

Siiski tuleb tunnistada, et hoolimata soovitud pedagoogilist tegevust ja õppimisvõimalusi infotehnoloogiaajastul üles kasvanud õppijate jaoks muuta, on koolieelsed õppekavad endiselt orienteeritud pigem trükimeedia tekstidele ja traditsioonilise kirjaoskuse kujundamisele ning tehnoloogia vahendusel õppimist on alahinnatud (Marsh 2006, 125). Uut tüüpi kirjaoskust ja seetõttu ka laste meediakirjaoskuse kujundamise võimalusi on empiiriliselt endiselt väga vähe uuritud (Livingstone 2004, 4). Peamiselt on uuringute põhjal kinnitust leidnud argument, et inimesed õpivad meediat kõige paremini tundma siis, kui nad seda ise loovad (Livingstone 2004, 7). Ameerika lastearstide ühenduse (1999, 342) andmetel on siiski piisavalt empiirilisi näiteid meediakasvatuse sellistest programmidest, mis on muutnud lapsi meedia negatiivsete mõjude suhtes vähem haavatavaks, suurendanud oskust kriitiliselt hinnata teleprogrammide ja reklaamide sisu ning vähendanud agressiivset käitumist.

Arvestades eelkooliealise lapse õppimise eripärasid, rõhutavad uurijad meediakasvatuse läbiviimisel koolieelses eas laste aktiivsust ning täiskasvanu rolli pigem juhendajana (Park ja Kwon 2008, 733). Viimatinimetatu toetab samuti riiklikus õppekavas välja toodud õpikäsitus (§ 5) (Koolieelse... 2008). Samas näitas Inglismaal lasteaiaõpetajate hulgas läbi viidud vaatlus, et õpetegevuses tehnoloogilisi vahendeid kasutades on õpetamine vähem sotsiaalkonstruktivistlik, kui õpetajad seda ise kirjeldavad. Põhjust nähakse siin muuhulgas õpetajate vähestes oskustes ja eba-

kindluses IKT-d kasutada (Marsh 2009, 38–40; Morgan 2010, 100). Plowman ja Stephen (2003, 149) toovadki välja, et IKT-vahenditest on saanud lasteaedades küll kasulik täiendus olemasolevatele õpiressurssidele, kuid need ei jõua kuigi sageli õpetajate tegevuspraktikasse: õpetajad kipuvad kasutama pigem kinnistunud töömeetodeid. Teisisõnu, eri meediume võidakse lasteaedades vähesel määral õpetegevuses küll rakendada, kuid pigem kasutatakse neid vahendina teiste oskuste ja teadmiste kujundamiseks (kirjutamine, lugemine, arvutamine, käe ja silma koostöö jms) (Lee ja O'Rourke 2006, 55). Suurem osa uurimusigi keskendub tehniliste vahendite kasutamise võimaluste efektiivsuse väljaselgitamisele laste arendamisel-õpetamisel, seevastu eelkooliealiste laste meediakasvatuse küsimustele pööratakse märgatavalt vähem tähelepanu.

Metoodika

Novembris 2009 viisime Eesti lasteaiaõpetajate hulgas läbi kaks fookusgrupp-intervjuud uurimaks, millisena tajuvad lasteaiaõpetajad enda ja lapsevanemate rolli laste meediatarbimise suunamisel ja nende meediakirjaoskuse arendamisel.

Uuringu üldkogum olid kõik Eesti lasteaiaid, mille põhjal moodustati valim kihilise juhuvalimi põhimõttel. Igast maakonnast valimisse sattunud lasteaed otustas ise, kes lasteaiaõpetajatest uurigus osaleb. Lõpliku valimi moodustasid 24 lasteaiaõpetajat vanuses 22–50. Suuremal osal lasteaiaõpetajatest oli pikk erialane staaž: rohkem kui pooled olid ametis olnud üle 20 aasta, pisut vähem kui neljandiku fookusgrupis osalejate tööstaaž jäi vahemikku 6–19 aastat ning üksikud olid lasteaias töötanud alla viie aasta.

Fookusgrupp kui kvalitatiivne meetod võimaldas kokku tuua väga erineva taustaga lasteaiaõpetajate arvamused ja kogemused üle Eesti ning tagas hea ülevaate uuritavast temaatikast. Valitud meetodi eeliseks võib pidada ka osalejate koostöös toimuvat spontaanset sisu loomise protsessi, mis väljendub selles, et ühtede õpetajate näited ja kogemused tuletavad ka teistele meelde sarnaseid või hoopis vastandlikke juhtumeid. Kolleegide stiimul ja vastastikune mõtete ärgitamine rikastab kogutavat

materjali ning võimaldab välja tuua uuri- ja jaoks uudseid aspekte (Krueger ja Casey 2000).

Fookusgrupi intervjuud viidi läbi semi-struktureeritud intervjuukava alusel, milles küsimused olid planeeritud põhiteemade ja nende alaküsimuste kaupa. Küsimuste täpne järjekord ja sõnastus võisid seejuures põhiteemade siseselt varieeruda, säilitamaks fookusgrupile iseloomulikku paindlikkust. Lähtuvalt uuringu eesmärgist jagunes intervjuukava temaatiliselt kaheks peamiseks küsimusteplokiks: 1) meedia võimalikud mõjud lapsele, 2) õpetajate praktikad, strateegiad, meetodid, hoiakud ja arusaamad meediakasvatusest. Mõlemad intervjuud kestsid kaks tundi ja need helisalvestati.

Intervjuude analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset põhistatud teooria lähenemist (Strauss ja Corbin, 1998). Intervjuud transkribeeriti ning kirjalik tekst kodeeriti mitmel tasandil. Esmalt toimus avatud tekstilähedane rida-realt kodeerimine, millega toodi andmetest esile eraldi ideed ja mõttekäigud. Seejärel ideed suhestati ning telgkodeerimise abil koondati sarnased ilmingud kategooriatesse ja alakategooriatesse. Lõpuks toodi teoreetilise kodeerimise abil välja seosed kategooriate vahel. Sel viisil loodud koodide ja kategooriate süsteem käsikäes teoreetilise kirjanduse ülevaatega saigi aluseks uurimismaterjali tõlgendamisele ja järelduste tegemisele. Alljärgnevalt anname ülevaate peamistest uuringutulemustest.

Meedia oletatavad mõjud lastele

Fookusgrupis osalenud lasteaiaõpetajad märkisid üksmeelselt, et lapsed on aktiivsed meediatarbijad ning lasteaia argitegemistes võib igapäevaselt märgata mõjutusi, mis lasteaiaõpetajate arvates on meediast tingitud.

Positiivseks pidasid õpetajad meedia õpetlikku ja teadmisi avardavast potentsiaali. Näiteks vaatatakse osa lapsi loodussaateid ning on uhked, et teavad fakte looduse kohta. Sarnaseid arendavaid võimalusi pakub lasteaiaõpetajate arvates ka internet, kus on reaajas võimalik jälgida nii loomade elu kui ka loodusnähtusi või õppida tähti virtuaalse aabitsa „Virbits” abil.

Õpetajate meelest innustab meedia lapsi loovust arendavat tegevust järele proovima. Näitena toodi lastesaatest „Saame kokku Tomi juures” ajendatud meisterdamissoov või lastesaatest „Tweenie põngerjad” kuulud mängude ja laulude vastastikune õpetamine.

Veel märgiti meediat keeleõpetajana nii eesti- kui ka võõrkeelsete väljendite omandamisel. Kasulikuks peeti, et meedia suurendab lastes huvi võõrkeelte vastu ning motiveerib lapsi keelt õppima.

Seega nähti ekraanimeedia positiivsete aspektidena laste silmaringi avarustumist ja õppimisvõimalusi, samuti õhutatud loovtegevustele ning võõrkeelte vastu huvi tekitamist.

Keeleõppe juures töid aga õpetajad näiteid ka lastest, kes kasutavad ingliskeelseid väljendeid, kuid ei tea sõnade ja väljendite eestikeelset tähendust. Õpetajad nentisid seejuures, et meedia keeleõpetuse mõju sõltub sellest, mida laps vaatab ja tarbib, sest lapsele jääb külge nii positiivne kui ka negatiivne sõnavara.

Õ1: „... ükspäev võtavad riidest lahti mägama minemiseks ja laulavad „Sita, sita, sitapea.” ... panin telesa käima ja nägin, et Jan Uuspõld reklaamis oma etendust.”

Täiendavalt meedia negatiivsetest mõjudest rääkides märkisid mitmed lasteaiaõpetajad, et meedia toob lastele kätte ebaekohased teemad. Seejuures ei mainitud üksnes vägivaldseid märuli- ja õudusfilme, vaid pornofilme, mis õpetajate tähelepanekute järgi osale lastele kättesaadavad on olnud. Vähemalt neli lasteaiaõpetajat olid täheldanud laste mängus seksuaalsete stseenide jälgendamist. Nenditi, et isegi 2–3-aastaste rühmas on neid, kes mänguasjadega seksstseene jälgendavad ning mõned nelja-aastased räägivad lasteaias pornofilmidest ja „pepukatest”.

Õ2: „Meie lasteaia 2–3-aastaste rühmas oli laps, kes mängiski nukukudega ainult nii, et naine või mees oli peal, ja ainult mängud, et nad seksivad. ... ja siis, kui olid suuremad mänguasjad, siis ta läks ise peale, tegi neid koogutavaid liigutusi...”

Lisaks seksistseenide jälgendamisele mänguasjadega olid õpetajad märganud laste omavahelisi seksuaalse sisuga kontakte.

Õ3: „Meil oli päris suur probleem eelmisel aastal, et poisid võtsid üksteisel suhu.”

Õ4: „Meil sama lugu.”

Samuti kipuvad lapsed oma mängudes jälgendama vägivaldseid stseene, eelkõige tulistamist ja rüüsemist. Eriti poiste hulgas on lasteaiaõpetajate tähelepanekul populaarsed politseisarjadest inspireeritud mängud. Vägivaldsed arvutimängud on ajendanud lapsi lasteaiaõpetajate arvates ka vägivaldsele. Näiteks rääkis üks õpetaja poisist, kes jälgendas arvutimängust nähtud robotid ning astus väliklassi kompostkastist võetud putuka laiaks.

Õ3: „Teised kõik ehmatasid ja väiksemad küsisid, mis sa tegid. Tema siis ütles, et ta on robot ja ta kaitses, et need on ohtlikud putukad ja ta pidi ta ära tapma.”

Murelikuks tegi lasteaiaõpetajaid see, et sõltuvus televiisorist või arvutist tekitab mõnes eriti ekraanilembes lapse lausa füüsilise reaktsiooni – käed hakkavad värisema või muutub toonus lõdvaks, kui teda arvuti tagant eemale sundida. Lasteaiaõpetajate arvates on lapsed üleüldiselt jäänud füüsiliselt nõrgemaks ja paljudel on probleeme silmadega.

Lisaks nähti liigeses arvuti- või telerilembuses ohtu lapse sotsiaalsetele oskustele, laps võib sulguda endasse. Näiteks oli üks õpetaja puutunud kokku lapsega, kes tegutses enamjaolt üksi ja kellel oli kõik robotitega seotud.

Õ2: „Täiesti sellises maailmas elab. ... ehitab klotsidest ja kõigest robotid ja räägib kogu aeg robotitest, tema iga liigutus on robotitega seotud.”

Üks õpetaja rääkis lapsest, kes teadis sõna-sõnalt peast Jussikese multifilme. Samas olid nii lapse vanemad kui ka õpetaja mures – laps elaski ainult ekraanimaailmas ning tema sotsiaalsed oskused olid kesised.

Meedia ohuna toodi välja ka tõdemus, et televiisorit vaadates või arvutiga mängides on lapse vaim võrdlemisi passiivne ning see võib pärssida loovust ja loovmängu.

Õ1: „Lapsed ei oska mängida lihtsalt. Nad ootavad valmis meelelahutust.”

Õpetajad nimetasid sagenevat vajadust laste mängu suunata, sest arvuti- ja mängu mängimise või televiisori vaatamise võimaluse puudumisel ei oska mõned lapsed iseseisvalt tegutseda.

Kokkuvõtvat leidsid õpetajad, et liigne meediatarbimine avaldab halba mõju lapse füüsilisele, piirab tema lemmiktegevuste valikuid tehnoloogia eelistamise

tõttu ning pärsib loovust ja sotsiaalseid oskusi. Samuti toob meedia lapsele kätte mitteeakohased teemad, mis väljenduvad näiteks agressiivsetes ja seksmängudes ning kohatu sõnavara õppimises.

Üldistavalt leiti, et meedia mõjusid võib küll lahterdada negatiivseteks ja positiivseteks, kuid mõju konkreetsele lapsele sõltub ikkagi lapse meediatarbimise keskkonnast. Näiteks sellest, millist tuge ta saab täiskasvanutelt, kui palju ja milliseid saateid vaatab, kas ta teeb seda üksinda või kellegagi koos jne. Õpetajad leidsid, et kui lasta lapsel valimatult meediat tarbida ja täiskasvanu ei toeta lapse meediamaailmas hakkamasaamist, siis pääsevad mõjule meedia ohud ja halvad mõjutused. Kui aga meediat juhendatult ja mõõdukalt kasutada, võib see toetada laste arengut ja õppimist.

Mainitud üldistused seostuvad täiskasvanu rolli teadvustamisega meediakasvatases.

Täiskasvanute rollist laste meediakirjaoskuse kujundajana

Fookusgrupp-intervjuu alguses tajusid lasteaiaõpetajad laste meedia tarbimise juhendajatena ja meediakasvatajatena lapsevanemaid ning distantseerisid end juhendaja rollist. Lapsevanemaid peeti laste silmis autoriteetsemateks kui õpetajaid.

Fookusgrupi vältel ilmnes selgesti õpetajate teadlikkuse muutus – ühise teadmuse tekkides ja probleemi üle arutledes teadvustus üha õpetajate osatähtsus. Tõdeti, et kuna õpetajad on lastega samuti tihedalt seotud ning omavad väikese lapse arengut puudutavaid teadmisi, on ka pedagoogide roll meediakirjaoskuse suunajatena oluline.

Arutluse käigus kirjeldati õpetajate kahetist rolli meediakasvatajatena. Ühelt poolt nähti end laste juhendajana ja teisalt lapsevanemate nõustajana. Juhendamise puhul töid õpetajad välja lastega terviseriskidest ja internetiturvalisusest rääkimist, meedia sisu üle arutlemist ning valikute tegemise suunamist, samuti meedia sisu kasutamist õpetegevuste impulsina (*multifilmide lavastamine pärast vaatamist*), meedia sisu loomist (*filmi tegemine koos lastega*), meediaga seotud elukutsete tutvusta-

mist ning meediavahendite kasutamist mängudes ja õppe-tegevustes (*ehitame televiisori, mikrofoni kasutamine jms*). Nimetati ka meedia sisu üle arutlemist ning võimalust meedia abil väärtushinanguid kujundada.

Õ1: „Kui ma vaatan, et rollimängudesse on tulnud tänu meediale mingisugused teemad, siis me oleme alati arutanud ja vestelnud ... ja seal saad õpetajana ka hoiakuid suunata või öelda õige väärtuse või hoiaku sinna juurde.”

Samas kirjeldati pigem võimalikke tegevusi, mida saaks lastega läbi viia, kui neid, mida õpetajad enda praktikas juba kasutanud olid.

Lapsevanemate nõustajana pidasid õpetajad enda ülesandeks vanemate informeerimist harivatest ja eakohastest arvutimängudest ja internetikeskkondadest, teabe jagamist arvuti ja televiisori kasutamise ajapiirangute osas, lapsevanema informeerimist rühmas väljenduvatest meedia võimalikest mõjudest, teavitavate infomaterjalide ja artiklite pakkumist, aga ka vanemate koolitamist ja „kasvatamist”. Õpetajat abistava võimalusena nähti vestlusringide lapsevanematega, kus tajutakse teiste lapsevanemate tuge õpetajate tõstatatud probleemküsimustes, ning kogemuste vahetamist. Suuremate probleemide puhul, nagu arvuti- või televiisorisõltuvus, rõhutati sarnaste reeglite ja nõudmiste olemasolu nii kodus kui ka lasteaias. On võimalik, et käesolevat tulemust on mõjutanud ka lasteaeda puudutav seadusandlik retoorika, kuna lasteaiaõpetajatel on seadusaktidele toetudes kohustus olla pere toetaja ja nõustaja.

Lasteaiaõpetajate arusaamad meediakasvatusest

Fookusgruppide alguses leidsid õpetajaid, kes ütlesid, et jätaksid meedia lasteaia üldse välja. Arutelu käik viis aga vastupidise seisukohani.

Järgnevad näited iseloomustavad õpetajate rühmaintervjuus valdavalt esile kerkinud arusaama meediakasvatusest.

Õ1: „... vahel on tast ikka kasu ka. Näiteks meil ei ole võimalust minna kohapeale vaatama, kuidas tehakse leiba. Vaatasime seda DVD pealt.”

Õ2: „Meie vaatasime veebikaamerast must-toonekure elu.”

Õ3: „... tahtsime matkama minna, aga ilm kippus kehvaks. Siis me otsisime

internetist ilmavaatluse lehekülje ja vaatasime, kuidas pilved liiguvad sellel ajal, kui meil matk hakkab.”

Meediakirjaoskuse kujundamise võimalustena toodi valdavalt välja õppefilmide kasutamist ja PowerPointi slaidiseansside näitamist teemade illustreerimiseks. Tehnilistes vahendites ja meedia sisus näevad õpetajad pigem vahendit teiste õppe-kasvatustegevuse valdkondade, nagu keel ja kõne või loodusõpetus, rikastamiseks ja toetamiseks, mis aga ei kujunda laste teadlikkust meediast endast.

Arvestades, et meediakasvatuse oluline meediasõnumite tõlgendamine ja enese väljendamine meediavahendite kaudu, kirjeldasid fookusgrupis osalenud õpetajad vaid meediakasvatuse kitsast tahku. Samuti olid õpetajate näited pigem juhuslikud ja isegi vastuolulised – kord rõhutati meedia mõistmist kujundavate tegevusi, seejärel aga nähti meediakasvatuse pigem meediavahendite kasutamist teistes õppe-kasvatustegevustes. Samas on tulemus igati ootuspärane, kuna õpetajaid meediakasvatuse sisust, eesmärkidest ja meediakirjaoskuse tähendusest fookusgrupi eel ei teavitatud.

Ühe osana meediakasvatusest nägid õpetajad ennetus- ja teavituseõid internetis valitsevatest ohtudest ning televisiooni kahjulikest mõjudest.

Vajadustest rääkides jõudsid õpetajad üha enam arusaamisele, et meediakasvatuse lasteaias on enam kui arvuti, televiisori ja õppefilmide kasutamine teistes õppe-kasvatustegevustes. Üha enam teadvustati juhendamise ja meedias toimuva selgitamise olulisust ka lasteaia kontekstis.

Õ1: „Ta on ikkagi üks osa meie elust ja igas valdkonnas peab lapsi harima. Kodus on ta nagunii olemas ja ega meigi ei saa sellest üle ega ümber.”

Õ2: „Ja kuna ta tekitab ikkagi probleeme, peab tast rääkima ja tuleb lapsed teadlikumaks muuta.”

Seega, kui esialgu omistati meedia juhendaja roll pigem perekonnale ja ennast meediakasvatusest distantseeriti, siis fookusgrupi lõpus oma vajadusi sõnastades olid õpetajad teadvustanud meediakasvatuse uue tähenduse. Enam ei nähtud meediakasvatusest vaid tehniliste vahendite kasutamist, vaid toodi sisse arutlemise, selgitamise ja analüüsimise vajadus. Samas tõdesid

õpetajad, et teadvustatud ja süstemaatiline meediakasvatuse Eesti lasteaedades puudub.

Uuringu tulemustele toetudes saame teha mitu olulist järeldust lasteaiaõpetajakoolituse õppekavade täiustamiseks. Ühelt poolt vajab õpetaja meediakasvatuse didaktikat puudutavaid kursusi, samas tunnetatakse isikliku meediakirjaoskuse ning tehniliste teadmiste suurendamise vajadust. Viimasega neist on seotud õpetajate kõige suuremad kahtlused ja mured meediakasvatuse läbiviimiseks, sest selles valdkonnas tunnevad end eriti ebakindlalt vanema generatsiooni õpetajad.

Arutelu

Hoolimata sellest, et koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) ei ole nähtud süsteemse meediakasvatuse vajadust, näitavad lasteaiaõpetajatega läbi viidud fookusgrupi intervjuud nii teema olulisust kui ka õpetajate valmidust valdkonnaga intensiivsemalt tegelda.

Fookusgruppides osalenud lasteaiaõpetajate kogemused ja tähelepanekud andsid tunnistust tõsiasjast, et laste aktiivne meediatarbimine on toonud kaasa nii positiivseid kui ka negatiivseid arenguid. Näiteks sarnaselt varasemate uuringutega (Jordan ja Jamieson 1998; Labbo jt 2000, 1) nägid käesolevasse uuringusse kaasatud õpetajad positiivseid seoseid laste aktiivse meediatarbimise ja üldiste teadmiste ning sõnavara suurenemise vahel. Liigset arvuti- ja televiisorikasutust seevastu seostati pärsitud loovuse, nõrgema käelise ja füüsilise tegevuse, puudulike sotsiaalsete oskuste ning piiratud vaba aja sisustamisoskusega. Meedia mõjutustest tingituks peeti ka sagenenud mitteakohaste ja vägivaldsete mängude mängimist.

Kuna mitmed autorid on jaganud seisukohta, et nii televisioon kui ka arvuti ei ole lapse arengule iseenesest halvad, vaid võimalik negatiivne mõju on tingitud vaadatava sisust ja formaadist (Kruuse 2008, 78; Murray jt 2007) ning puudulikust juhendamisest (Gentile ja Walsh 2002, 164), võeti käesoleva uuringu eesmärgiks vaadelda, millisenä tajuvad lasteaiaõpetajad oma rolli laste meediatarbimise suunajatena. Küsimus on äärmiselt oluline ka varasemate uuringute kontekstis, kuna on täheldatud, et las-

teaiaõpetajad tagandavad ennast hea meelega laste meediakasvatava rollist, omistades kogu vastutuse perekonnale ning vanematele (Flores-Koulish 2005).

Käesolev uuring kinnitas, et kuigi laste meediakirjaoskuse juhendamisel jagavad õpetajad oma ettekujutuses vastust perekonna ja lapsevanematega, süstemaatilisel kujul meediakirjaoskust praegu Eesti lasteaedades ei kujundata ning võimalike mõjudega toimetulek on lasteaiaõpetajate jaoks endiselt probleemiline. Erinevalt Labbost (2000, 8), kelle kujutluses peaksid meediakirjaoskust suunavad õpetajad olema üheaegselt nii lastele eeskujuks, juhendajaks kui mentoriks; tajusid fookusgruppides osalenud endal eelkõige kahetist rolli. Sarnaselt Flores-Koulishi (2005) uuringutulemustega pidasid ka intervjueritud õpetajad laste juhendamise kõrval meediahariduse üheks osaks ja seeläbi enda kohuseks lapsevanemate teavitus- ja ennetustööd. Samas ei ole fookusgruppides välja toodud juhendavad ja toetavad tegevused veel korralikult praktikasse rakendunud.

Peamiseks probleemiks on siinjuures, et õpetajad näevad tehnilistes vahendites ja meedia sisus endiselt pigem vahendit õppe-kasvatustegevuse teiste valdkondade, nagu keel ja kõne või loodusõpetus, rikastamiseks ja toetamiseks, kuid selline rakendus ei kujunda laste teadlikkust meediast endast. Sama probleemi on täheldatud ka mujal maailmas korraldatud uurimustes (Lee ja O'Rourke 2006, 55; Plowman ja Stephen 2003, 149), mis kinnitavad, et IKT-vahendeid kasutatakse lasteaedades pigem tegevuse mitmekesistamiseks kui meediasõnumite ühise analüüsi ja tõlgendamise kontekstis. Et tegelda meediakasvatusega selle sõna sisulises tähenduses, tunnetavad õpetajad nii isikliku meediakirjaoskuse ja tehniliste teadmiste suurendamise kui ka meediadidaktiliste kursuste ning abistavate õppematerjalide vajadust. Seega tuleks õpetajate esile toodud probleemidele õpetajakoolituses senisest suuremat tähelepanu pöörata ning kogu meediahariduse teematikat põhjalikumalt käsitleda. Käesoleva uuringu tulemused võiksid muuhulgas olla heaks aluseks lasteaiaõpetajatele orienteeritud meediakasvatuse kursuste täiustamiseks.

Hoolimata tõsiasjast, et kvalitatiivsele uurimismeetodile omane väike valim ei anna meile võimalusi võrrelda eri sotsiodemograafilise taustaga õpetajate või eri piirkondadest pärit õpetajate kogemusi, annab uuring siiski hea ülevaate õpetajate teemaga seonduvatest tähelepanekutest ja arvamustest. Kuigi fookusgrupi meetodil ei olnud meil võimalik uurida õpikeskkonnas läbi viidavaid praktikaid ja tegevusi, võib oletada, et nii ülesandepüstitusest kui ka teema uudsusest tingituna ei olnud uuringus osalenud õpetajad ajendatud soovist uurijatele sotsiaalselt oodatud ja seeläbi kallutatud vastuseid jagada. Teadvustades ühise arutelu käigus meedia võimalikke kahjulikke mõjusid, loodi ühtlasi sisend nende mõjude suunamiseks ning arendavate võimaluste väljaarendamiseks.

Edasistes uuringutes võiks veelgi spetsiifilisemalt keskenduda meedia võimalike mõjude uurimisele. Seejuures tuleks uuringuprotsessi kaasata nii lapsed kui ka lapsevanemad.

Kirjandus

- American Academy of Pediatrics.** (1999) Media education. *Pediatrics* 104, 341–343.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L., Wright, J. C. ja Larson, R.** (2001) Early Childhood Television Viewing and Adolescent Behavior: The Recontact Study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 66, No. 1.
- Attewell, P., Suazo-Garcia, B. ja Battle, J.** (2003) Computers and Young Children: Social Benefit or Social Problem. *Social Forces* 82(1), 277–296.
- Bruns, A.** (2007a, April) Prodosage, Generation C, and their effects on the democratic process. Paper presented at MIT 5 (Media in Transition) conference, MIT, Boston. <http://produsage.org/files/Produsage,%20Generation%20C,%20and%20Their%20Effects%20on%20the%20Democratic%20Process.pdf>, külastatud 31. oktoober 2008.
- Buckingham, D.** (2001) Media Education: A Global Strategy for Development. A Policy Paper. UNESCO. http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5681jaURL_DO=DO_TOPICjaURL_SECTION=201.html, külastatud 30. september 2009.
- Buckingham, D.** (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, Malten, Polity.

Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S. ja Willett, R. (2005) *The media literacy of children and young people: a review of the research literature*. Ofcom, London. http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf, külastatud 15. aprill 2010.

Calvani, A., Fini, A. ja Ranieri, M. (2009) Assessing Digital Competence in Secondary Education – Issues, Models and Instruments. *Issues in Information and Media Literacy: Education, Practice and Pedagogy*. Toim Leaning, M. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 153–172.

Chirico, D. M. (1997) Building on Shifting Sand The Impact of Computer Use on Neural ja Cognitive Development. http://www.waldorflibrary.org/journal_articles/rb2103.pdf, külastatud 1. mai 2010.

Europa (2009) *Commission sets new information society challenge: Becoming literate in new media*, IP/09/1244, 20/08/2009. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/4jaformat=HTMLjaaged=0jalanguage=ENjaguiLanguage=en>, külastatud 15. aprill 2010.

Flemish, D. (2007) *Children and Television*. Blackwell Publishing.

Flores-Koulish, S. A. (2005). U.S. Preservice Teachers and Their Media Worlds. *Journal of School Leadership* 15(3), 241–261.

Gentile, D. A. ja Walsh, D. A. (2002) A normative study of family media habits. *Applied Developmental Psychology* 23, 157–178.

Grunwald declaration on Media Education (1982) UNESCO. www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF, külastatud 15. aprill 2010.

Haugland, S. W. (1992) *Computers and Young Children*. <http://ceep.crc.uiuc.edu/eeearchive/digests/2000/haugland00.pdf>, külastatud 1. mai 2010.

Jordan, A. B. ja Jamieson, K. H. (1998) *Children and Television. The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Thousand Oaks, CA [etc.]: Sage Periodicals Press.

Kirwil, L. (2009) Parental Mediation of Children's Internet Use in Different European Countries. *Journal of Children and Media* 3(4), 394–409.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) RTI, 23, 152.

Koolieelse lasteasutuse seadus, (1999) RTL, 27, 387.

Krueger, R. ja Casey, M. (2000) *Focus groups. A Practical Guide for Applied*

Research. Thousand Oaks:
Sage Publication.

Kruuse, K. (2008) *Telesaadete representatsioon lasteaijalaste hulgas*. Bakalaureusetöö. TÜ ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituut.

Labbo, L. D., Sprague, L., Montero, M. K. ja Font. G. (2000) Connecting a Computer Center to Themes, Literature, and Kindergartners' Literacy Needs. <http://www.readingonline.org/electronic/labbo/>, külastatud 11. aprill 2010.

Lee, L. ja O'Rourke, M. (2006) Information and communication technologies: transforming views of literacies in early childhood settings. *Early Years* Vol. 26, No. 1, March, 49–62.

Livingstone, S. (2004) Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review* 7, 3–14.

Livingstone, S. ja Helsper, E. J. (2008) Parental Mediation of Children's Internet Use, *Journal of Broadcasting and Electronic Media* 52 (4), 581–599.

Livingstone, S. ja Haddon, L. (2009) *EU Kids Online: Final Report*. LSE, London: EU Kids Online. (EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5.)

Marsh, J. (2006) Digital animation in the early years: ITC and media education. *ITC in the early years*. Toim Hayes, M., Whitebread, D. Open University Press, McGraw-Hill Education, England, 123–135.

Marsh, J. (2009) Digital Beginnings: Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies in Homes and Early Years Settings. *Multimedia and literacy development: Improving Achievement for Young Learners*. Toim Bus, A. G., Neuman, S. B. Routledge, Taylor and Francis, 28–43.

Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa (2008) Painotalo Seiska Oy: Iisalmi.

Mioduser, D., Tur-Kaspa, H. ja Leitner, I. (2000) The learning value of computer-based instruction of early reading skills. *Journal of Computer Assisted Learning* 16 (1), 54–63.

Morgan, A. (2010). Interactive whiteboards, interactivity and play in the classroom with children aged three to seven years. *European Early Childhood Education Research Journal* 18, 1, 93–104.

Murray, J. B., Pecora, N. ja Wartela, E. A. (toim) (2007). *Children and Television: Fifty Years of Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Park, S.-H. ja Kwon, S.-H. (2008)

Development of a media literacy education programme for children based on activity theory. *British Journal of Educational Technology* Vol 39, No 4, 732–733.

Plowman, L. ja Stephen, C. (2003) A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning* 19, 149–164.

Rapp, K., Schick, K. H., Bode, H. ja Weiland, S. K. (2004). Type of kindergarten and other potential determinants of overweight in pre-school children. *Public Health Nutrition* 8(6), 642–649.

Singer, D. ja Singer, J. (toim) (2001). *Handbook of Children and the media*. London: Sage Publications.

Statistikaamet (2009) URL: <http://www.stat.ee/?lang=en>.

Strauss, A. ja Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.

Vandewater, E., Rideout, V., Wartella, E., Huang, X., Lee, J. ja Shim, M. (2007). Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use Among Infants, Toddlers, and Preschoolers. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics* 119, 1006–1015.

Villani, S. (2001) Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-Year Review of the Research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 40, 4, 392–400.

Vinter, K. (2010) *Meediamängud lasteaias: Abimaterjal õpetajatele ja õpetajakoolituse üliõpilastele meediakasvatuse läbiviimiseks koolieelses lasteasutuses*. Tallinn: ILO.

Walters, R. ja Zwaga W. (2001) *The Younger Audience. Children and Broadcasting in New Zealand*. New Zealand, Palmerston North: Dunmore Press.

*

Artikkel valmis EDUKO analüüsigrandi nr 30.2-10.2/1276 ja ETF grandid nr 6968 toel.

Andra Siibak on tänulik projektide SF0180002s07 ja SF0180017s07 toetuse eest.