

Agnieszka Ogonowska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID 0000-0001-6469-9242

Kompetencje medialne i cyfrowe dzieci w wieku 3–16 lat. W stronę medioznawstwa stosowanego

Wprowadzenie

Badania dotyczące form, poziomów, metod oraz strategii rozwijania kompetencji u dzieci i młodzieży wskazują na znaczącą i wciąż wzrastającą rolę medioznawstwa stosowanego, psychologii mediów i komunikowania oraz psychologii rozwojowej¹. Coraz istotniejsze dla *media studies*, nakierowanych na wytwarzanie wiedzy społecznie użytecznej dla praktyk edukacyjnych, są także badania z zakresu eksperymentalnej psychologii poznawczej (Francuz 1999, 2002, 2007) oraz badania neurokognitywne dotyczące przetwarzania informacji (audio)wizualnych przez człowieka (Francuz 2013).

Projekty medioznawcze łączą się – w szerszej perspektywie – z różnymi subdyscyplinami psychologii stosowanej. Obok wymienionych z pewnością należy wskazać: psychologię kliniczną, psychologię społeczną, neuropsychologię, psychologię wychowawczą oraz psychologię edukacji. Tematyka i sposób profilowania badań szczegółowych z zakresu *media studies* wyznaczają ostatecznie, która z wymienionych subdyscyplin będzie najbliższa dla danego pola badawczego, celów badawczych oraz strategii wykorzystania uzyskanych wyników. Przykładowo: studia dotyczące kompetencji medialnych mogą służyć wypracowaniu bardziej nowoczesniejszej koncepcji kształcenia formalnego w zakresie *media literacy* lub też stworzeniu rekomendacji dla twórców współczesnych programów profilaktyki z zakresu patologicznego korzystania z mediów. Stanowią one również punkt odniesienia i źródło inspiracji dla nieformalnej edukacji medialnej w środowisku domowym oraz w grupach rówieśniczych, a także pomiędzy użytkownikami konkretnych mediów i powiązanych z nimi produktów czy usług.

¹ Poznawcza psychologia rozwojowa, która jest ukierunkowana na rozumienie przekazów medialnych; społeczna psychologia rozwojowa, która bada wpływ mediów na jednostkę, gdzie media są postrzegane jako postradycyjne instytucje edukacyjne i wychowawcze. W tym kontekście por. np. Kubicka, Kołodziejczyk 2007; Kołodziejczyk 2003.

Ten specyficzny transfer wiedzy psychologicznej na teren badań medioznawczych najczęściej dotyczy metod i strategii badawczych, modeli teoretycznych, konkretnych pojęć, wyników badań zastanych. Jak zauważa Małgorzata Lisowska-Magdziarz:

Współczesne orientacje w badaniach nad mediami czerpią swobodnie z dorobku metodologicznego całego spektrum nauk społecznych i humanistycznych, od estetyki i historii sztuki, poprzez językoznawstwo, psychologię, psychologię społeczną, socjologię, antropologię i politologię, aż po ekonomię i nauki o zarządzaniu. Brak wielkiej teorii i metodologicznej odrębności może być traktowany jako niedostatek, współcześnie stanowi jednak siłę dyscypliny: umożliwia badaczowi swobodne wędrówki ponad granicami różnych nauk o człowieku i społeczeństwie, otwiera na nowe pytania i nietypowe sposoby ich rozwiązywania, pozwala na tworzenie multidyscyplinarnych projektów badawczych i współpracę między przedstawicielami różnych nauk (Lisowska-Magdziarz 2013: 1).

Przesunięcie *media studies* w stronę psychologii podyktowane jest zmianą paradygmatu medialno-komunikologicznego zapoczątkowanego w latach 90. XX wieku. Chodzi o przejście od mediów tradycyjnych do nowych mediów oraz o ewolucję od paradygmatu komunikacji masowej do paradygmatu komunikacji sieciowej związanej z internetem 3.0, mediami mobilnymi i społecznościowymi. Zmiana paradygmatu wiąże się także z naciskiem na aktywną rolę użytkownika jako twórcy treści w kulturze partycypacji oraz z badaniem jego rzeczywistych aktywności w kontraście do „figury” odbiorcy wirtualnego, projektowanego przez autora przekazu. To ostatnie pojęcie i ujęcie dominuje choćby w klasycznych badaniach semiotycznych nad mediami (Lisowska-Magdziarz 2019).

Warto również podkreślić, iż studia nad nowymi mediami i mediami społecznościowymi kładą nacisk na interakcję z użytkownikiem i na konkretne strategie korzystania z mediów. Ich autorzy podkreślają także wpływ mediów na jednostkę czy grupę społeczną (Ogonowska 2021). Wpływ ten może być krótko- lub długoterminowy, dotyczyć struktury (np. na poziomie neurobiologicznym) lub funkcji (np. sprawności poznawczych), ujawniać się na różnych poziomach (np. w sferze konkretnych zachowań, w sferze postaw, w sferze afektywnej). Relacje między człowiekiem a mediami wymagają zatem sięgnięcia do repozytorium metod i koncepcji psychologicznych oraz użycia terminów transdyscyplinarnych, takich jak: narracja, tożsamość czy pamięć, ale także afekt, potrzeby bądź postawy.

Medioznawstwo stosowane

Pod terminem „medioznawstwo stosowane” – przez analogię do psychologii stosowanej lub etnografii stosowanej – rozumiem wykorzystanie badań z zakresu *media studies* do rozwiązywania praktycznych problemów życia codziennego. Są one związane z użytkowaniem mediów oraz projektowaniem i wdrażaniem rozwiązań medialnych dla różnych grup społecznych, w odniesieniu do specyficznych celów.

Pod pojęciem „media” z kolei kryją się zarówno konkretne teksty kultury o zwartej strukturze, jak i produkty medialne (np. gry sieciowe) czy środowiska związane z VR (ang. *virtual reality*), AR (ang. *augmented reality*), MR (ang. *mix reality*) oraz narzędzia wraz z całą infrastrukturą komunikacyjną służące interaktywnej komunikacji *online*.

Znacząca część tych badań rozwija się zgodnie z podejściem pragmatycznym, nakierowanym na określone cele praktyczne związane z różnymi funkcjonalnościami mediów (np. z projektowaniem gier sieciowych, formatów medialnych, stron internetowych, komunikatorów internetowych). Podejście relacyjne łączy z kolei użytkowanie mediów z aktywnościami i potrzebami użytkowników²; implikuje, by o podnoszeniu różnych typów kompetencji związanych z mediami – wypowiadać się językiem korzyści i potrzeb użytkowników, które mogą być w wyniku użycia tychże kompetencji gratyfikowane, a nie (wyłącznie) zagrożenia. Negatywne konceptualizacje wpływu mediów, m.in. na dzieci i młodzież, są domeną badań pedagogicznych czy psychologicznych, których autorzy nie badają potencjału nowych mediów oraz ich pozytywnej roli w rozwoju dzieci i młodzieży, lecz postrzegają je właśnie w kategoriach zagrożenia (Bednarek, Andrzejewska, Ćmiel 2013).

Kompetencje medialne, cyfrowe, informacyjne i informatyczne stają się zatem w praktyce i w świadomości użytkowników praktycznymi kompetencjami kluczowymi. Kompetencje kluczowe stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw uważanych za niezbędne dla potrzeb samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej oraz zatrudnienia. Zostały one opisane w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. W dokumencie tym wskazuje się na osiem kompetencji kluczowych:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. porozumiewanie się w językach obcych;
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. kompetencje informatyczne;
5. umiejętność uczenia się;
6. kompetencje społeczne i obywatelskie;
7. inicjatywność i przedsiębiorczość;
8. świadomość i ekspresja kulturalna.

Choć kompetencje medialne nie znajdują się na tej liście, to nie ulega wątpliwości, że pozostają one w bezpośrednim związku z wyżej wymienionymi. Kompetencje medialne mają performatywny potencjał, ponieważ zgodnie z ideami uczenia o mediach, dla mediów i poprzez media (Dylak 1997) – uruchamiają w użytkowniku innowacyjność, kreatywność oraz aktywizm medialny, czyli gotowość do korzystania z mediów w sposób intencjonalny, świadomy i krytyczny. Są one także związane z ideą społeczeństwa demokracji komunikacyjnej (Ogonowska 2003). Można je zatem postrzegać jako zasoby otwarte, wymagające nieustannej aktualizacji, a nie zamknięte pakiety wiedzy gotowej, zwartej, *apriori* ustrukturyzowanej.

Ten sposób myślenia wymaga jednak radykalnej zmiany w celach i formach szkolnictwa, w kształceniu nauczycieli-dydaktyków i pedagogów, a zatem dogłębnych i rewolucyjnych zmian w całym systemie oświaty. Do najważniejszych dokumentów, które regulują kwestię edukacji medialnej w Polsce, należą: Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej,

² Idea ta, czyli podejście relacyjne do kompetencji związanych z mediami, jest obecna np. w ramowym katalogu kompetencji cyfrowych. Por. Jasiewicz i in. 2015.

w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły specjalnej przyspasabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz dwuletniej branżowej szkoły II stopnia. W dokumentach tych przyjmuje się model edukacji medialnej rozproszonej, co w dużym stopniu powoduje, że jej jakość oraz ilość treści zależą od konkretnego nauczyciela. Brakuje również wyraźnej obligacji, by kształcenie tych kompetencji było kompatybilne z wymogami współczesnej cywilizacji medialnej, w której coraz większa ilość aktywności (np. usług społecznych i ofert kulturowych) wymaga posiadania specyficznych kompetencji.

W ramach formalnej edukacji medialnej treści kształcenia powinny w dobie kultury Web 3.0 odwoływać się do takich zagadnień kluczowych, jak: cyberbezpieczeństwo, prawo własności intelektualnej, zarządzanie wizerunkiem oraz danymi wrażliwymi, netykieta i etyka w nowych mediach; krytyczne myślenie oraz przeciwdziałanie dezinformacji i manipulacji w mediach. Pojawiają się one zresztą w programach szkolnej edukacji medialnej w wielu krajach Unii Europejskiej (Maziarz 2020). Zagadnienia te można potraktować jako tzw. stałe elementy uczenia spiralnego, co oznacza, że edukatorzy medialni i dydaktycy powracają do nich – zgodnie z założeniami Jeremego Brunera (1977) – na różnych etapach kształcenia dzieci i młodzieży, dostosowując treści i formy edukacji do aktualnego poziomu rozwoju ucznia oraz (w tym kontekście) bazowego poziomu jego kompetencji medialnych i cyfrowych.

Istotnym aspektem tego podejścia jest także budowanie edukacji „oddolnie”, a więc wykorzystywanie w jej ramach już istniejących medialnych zainteresowań i kompetencji konkretnego dziecka jako „fundamentu edukacyjnego” oraz sięganie do potencjału jego środowiska życia. Ważnym elementem tego środowiska mogą być specyficzne kompetencje medialne, cyfrowe, informatyczne czy informacyjne, które posiadają rodzice i opiekunowie małoletnich w związku z charakterem wykonywanej pracy (np. informatyk, dziennikarz, pracownik domu medialnego, redaktor portalu internetowego etc.). W tym kontekście warto zwrócić uwagę na modelującą rolę rodzica, który staje się dla dziecka ekspertem i bezpośrednim źródłem często wysoko specjalistycznej wiedzy, umiejętności czy kompetencji (Kołodziejczyk 2013). Rodzic może jednak nie uświadamiać sobie owego potencjału, stąd też istotna rola wychowawcy szkolnego, który powinien motywować opiekunów dzieci do podjęcia takich działań edukacyjnych w środowisku domowym oraz dostarczać im koniecznego wsparcia metodycznego.

Rozbieżności w bazowym poziomie kompetencji medialnych określonego typu mogą być dosyć wyraźne nawet w obrębie jednej grupy wiekowej, co jest związane m.in. z wpływem środowiska wychowawczego na rozwój specyficznych umiejętności (np. w odniesieniu do gier sieciowych, programowania, znajomości gatunków filmowych etc.) lub preferencjami kulturowymi samego dziecka, które stanowią pokłosie jego zdolności oraz wpływów otoczenia (rodziny, szkoły, rówieśników). Ten aspekt praktyczny jest również niezwykle istotny dla oznaczania lub diagnozowania właśnie poziomu kompetencji bazowych określonego rodzaju oraz projektowania i wdrażania rozwiązań edukacyjnych służących ich kształceniu i doskonaleniu.

Wśród wskazanych rozwiązań istotną rolę odgrywają rekomendacje dla decydentów oświatowych oraz edukatorów w odniesieniu do form i treści edukacji medialnej

związanej głównie z formalnym systemem kształcenia. Termin „diagnozowanie”, który należy prymarnie do dyskursu medycznego czy psychologicznego, może być w pewnych kontekstach badawczych niezwykle użyteczny, zwłaszcza gdy łączymy problematykę *media literacy* ze wspomnianą profilaktyką ryzykownych zachowań medialnych lub patologicznych form korzystania z mediów.

Ważnym aspektem medioznawstwa stosowanego jest także możliwość wykorzystywania wyników badań na potrzeby bardziej zaawansowanych i przyjaznych użytkownikowi wdrożeń z zakresu *user experience*, interakcji człowiek–komputer czy zastosowań w ramach tzw. technologii pozytywnej. Medioznawstwo stosowane korzysta z także dorobku innych subdyscyplin psychologii (zob. tabela 1).

Tabela nr 1. Porównanie trzech nauk społecznych

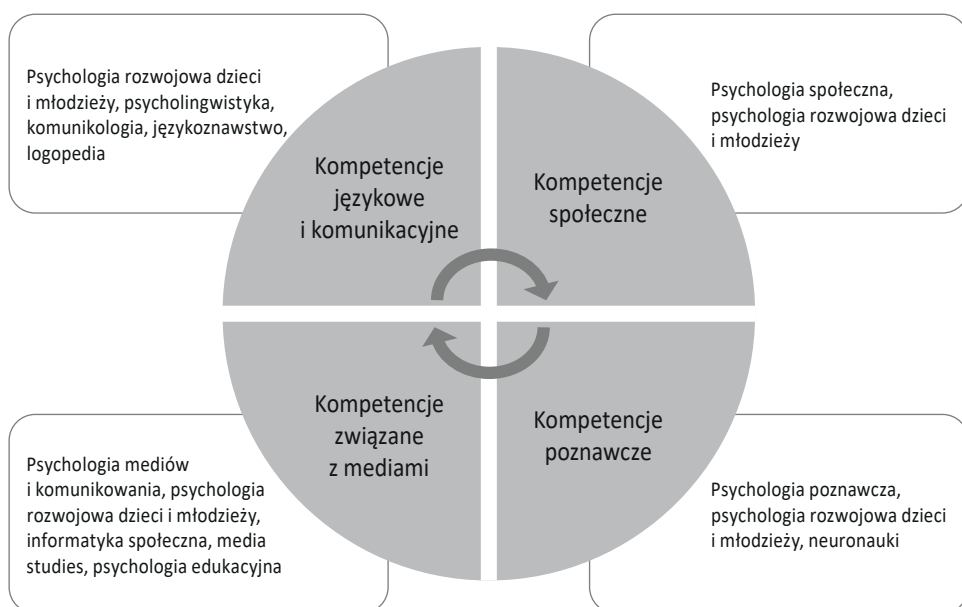
Nauki społeczne	Cechy wspólne	Cechy specyficzne – słowa kluczowe
medioznawstwo (stosowane) – w ramach nauki o komunikacji społecznej i mediach	badanie mediów i strategii ich użytkowania	cechy mediów, atrybuty układów komunikacyjnych, rozwiązania technologiczne w obrębie mediów cyfrowych oraz specyficznych „środowisk medialnych”
psychologia mediów i komunikowania – subdyscyplina w ramach psychologii	badanie relacji między mediami a użytkownikiem, wpływ mediów na użytkownika	wpływ mediów na zachowania, postawy społeczne jednostki, procesy poznawcze, sferę emocjonalno-motywacyjną, aspekty neuropsychologiczne etc.
psychologia rozwojowa – subdyscyplina w ramach psychologii	wpływ środowiska (w tym mediów różnego typu) na rozwój człowieka	wpływ mediów na rozwój w konkretnej sferze, np. językowo-komunikacyjnej, kompetencji medialnych i myślenia krytycznego etc.

Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje medialne, cyfrowe, informacyjne i informatyczne są powiązane także z innymi typami kompetencji, które zyskały już obszerną literaturę przedmiotu, głównie na terenie takich nauk społecznych, jak psychologia i socjologia oraz humanistycznych – jak językoznawstwo, a także badań trans- i interdyscyplinarnych, charakterystycznych choćby dla komunikologii czy kulturoznawstwa medialnego. Mowa jest m.in. o związku wymienionych kompetencji z kompetencjami językowymi, komunikacyjnymi i społecznymi. Rozwijają się one niezwykle dynamicznie w okresie wczesnego dzieciństwa oraz adolescencji, osiągając względną stabilność ok. 21 roku życia, co jest związane z dojrzewaniem struktur mózgowych (Cieszyńska-Rożek 2014; Spitzer 2007).

Choć zdaniem psychologów rozwojowych i innych specjalistów z dziedziny neuronauk człowiek rozwija się nieustannie w ciągu życia osobniczego, co jest zresztą pewnym znaczącym asumptem do idei edukacji ustawicznej, to właśnie ten pierwszy okres jego życia jest najbardziej intensywny w sensie zmian rozwojowych (Cieszyńska-Rożek 2014; Jodzio (red.) 2016). Są one zwłaszcza widoczne na poziomie neuronalnym,

poznawczym i behawioralnym; na poziomie struktury i funkcji. Decyduje o tym m.in. neuroplastyczność rozwojowa mózgu oraz wrodzona gotowość, tzw. neurotypowej jednostki, do eksploracji świata, „elastyczność” i otwartość jej umysłu na nowe idee i strategie działania w świecie, umiejętność uczenia się poprzez obserwację i naśladowanie zachowań społecznych, przewaga procesów asymilacji nad akomodacją, relatywnie większa tolerancja wobec dysonansu poznawczego, większa gotowość na zmianę oraz tolerancja dla różnorodności, problemów otwartych, niejednoznaczności i nie-binarności (Spitzer 2007). Nie ulega zatem wątpliwości fakt, że wskazane typy kompetencji są ściśle powiązane z kluczowymi poziomami/obszarami rozwoju człowieka: poznawczym, społecznym, emocjonalnym, motorycznym oraz duchowym. Dlatego też rola badań z zakresu psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży jest w tym kontekście niezwykle istotna.



Schemat 1. Zależności między różnymi typami kompetencji a (sub)dyscyplinami nauk społecznych i humanistycznych.

Źródło: opracowanie własne.

Małoletni użytkownicy mediów: charakterystyka proponowanych metod badawczych

W świetle psychologii rozwojowej małoletni użytkownicy mediów to grupa bardzo heterogeniczna³. Należą do niej bowiem dzieci w wieku: 3–6 i 7–12 lat oraz adolescenti w wieku 13–16 lat. Są to zatem odpowiednio dzieci w wieku przedszkolnym, (wczesno)

³ Grupę tę rozpatrujemy jednak całościowo, bowiem w dokumentach prawnych, a także rozporządzeniach i rekomendacjach KE w sprawie rozwoju kompetencji medialnych i cyfrowych pojawia się kategoria: „małoletni użytkownicy mediów” na oznaczenie tej grupy wiekowej.

szkolnym oraz właśnie tzw. adolescenci, którzy w polskim systemie kształcenia kontynuują naukę w klasach 7–8 szkoły podstawowej oraz 1–2 szkoły średniej. Na „heterogeniczny charakter” wskazanej grupy składają się takie czynniki, jak różnica między wiekiem rozwojowym a biologicznym w poszczególnych podgrupach wiekowych oraz pomiędzy wskazanymi wcześniej trzema podgrupami, a także różnice w bazowym poziomie kompetencji medialnych, cyfrowych, informatycznych i informacyjnych, analogicznie w ramach grup i między grupami. W kontekście celów priorytetowych edukacji medialnej w Polsce – czyli kształcenia umiejętności krytycznego myślenia oraz oceny wiarygodności informacji oraz dywersyfikowania jej źródeł – istotne jest Rozporządzenie... z 2017 roku, które dotyczy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla dwóch etapów edukacji szkolnej⁴. Pierwszy z nich obejmuje klasy 1–3 szkoły podstawowej (edukacja wczesnoszkolna), drugi klasy 4–8. W dokumencie tym zwraca się m.in. uwagę na rolę kompetencji informacyjnych związanych z poszukiwaniem i porządkowaniem informacji oraz na wagę dywersyfikacji jej źródeł. Podkreśla się również rolę kreatywnego rozwiązywania problemów przy wykorzystaniu narzędzi cyfrowych. Kompetencje techniczne, informatyczne są w świetle rozporządzenia jednym z kluczowych filarów kompetencji cyfrowych związanych ze świadomym i odpowiedzialnym korzystaniem z Internetu oraz cyfrowych repozytoriów wiedzy, a także cyberbezpieczeństwem. W odniesieniu do przedszkolnej edukacji medialnej w Polsce wypowiedało się wielu autorów (Brzyszc 2018; Musioł 2011; Sugier-Szerega 2015).

We wszystkich wskazanych grupach wiekowych istotna jest idea uczenia przez media, dla mediów, o mediach (Dylak 1997), choć realizowana inaczej, w powiązaniu z możliwościami rozwojowymi uczniów. Każda z tych grup wiekowych doczekała się już obszernej literatury przedmiotu i badań prowadzonych w obszarze społecznej czy poznawczej psychologii rozwojowej, istotne jest zatem wykorzystanie ich ustaleń, tzn. wyników badań zastanych na potrzeby projektowania i wdrażania nowych badań dotyczących ich kompetencji medialnych.

Celem takich badań byłoby określenie: (1) *status quo* (strategie korzystania z mediów, rytuały medialne, poziom rozumienia przekazów zwartych *apriori*, *aposteriori* i mieszanych); aspektu behawioralnego, motywacyjno-emocjonalnego i poznawczego; poziomu deklaratywnego vs poziom rzeczywistych zachowań; (nie)uświadomioną (nie)kompetencję vs poziom ekspercki; (2) powiązania *status quo* z określonymi typami kompetencji; (3) bazowego poziomu tych kompetencji; (4) strategii ich rozwijania (edukacja ustawiczna, podejście relacyjne, formalne i nieformalne środowiska edukacyjne). Nie ulega również wątpliwości, iż metody badawcze muszą być dostosowane do wieku osób badanych, gdyż wpływa to na efektywność i miarodajność uzyskanych wyników.

Do proponowanych metod badań można w tym kontekście zaliczyć:

- jawną obserwację nieuczestniczącą;
- jawną obserwację uczestniczącą;
- samoobserwację i dzienniczki samoobserwacji w przypadku dzieci i domowników powyżej 12 r. ż.;
- swobodną rozmowę z dziećmi w wieku 3–7 lat;

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceny, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019, poz. 502).

- wywiad ustrukturyzowany z dziećmi powyżej 7 r. ż.;
- wywiad pogłębiony z dziećmi powyżej 12 r. ż.;
- wywiad ustrukturyzowany z domownikami (we wszystkich grupach wiekowych);
- wywiad pogłębiony z domownikami powyżej 12 r. ż.;
- eksperyment dydaktyczny związany z wykonaniem konkretnego zadania (głównie dla dzieci powyżej 7 roku życia).

Proponowane metody badawcze są nie tylko dostosowane do możliwości poznawczych i społecznych dziecka oraz jego kompetencji językowo-komunikacyjnych, ale także pozwalają zweryfikować poziom deklaracyjny w stosunku do rzeczywistych umiejętności medialnych widocznych w konkretnych działaniach. W efekcie możliwe jest oznaczenie poziomu i zakresu poszczególnych kompetencji z wykorzystaniem schematu nr 2.



Schemat nr 2: Piramida kompetencji: (nie)uświadomiona (nie)kompetencja vs poziom ekspercki

Źródło: opracowanie na podstawie: Mark Brundrett, Peter Silcock. 2002. *Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching*. London–New York.

W rezultacie uruchomienia konkretnej procedury badawczej w danym środowisku oraz w ramach konkretnej grupy wiekowej możliwe jest relatywnie szybkie przejście od poziomu nieuświadomionej niekompetencji do poziomu uświadomionej niekompetencji. Interesująca jest również różnica między poziomem trzecim a ostatnim.

Świadoma kompetencja polega bowiem na posiadaniu umiejętności medialnych określonego typu, czasem bardzo wąskospecjalistycznych, oraz wykorzystywaniu ich w działaniu w sposób kontrolowany, nastawiony na eliminację ewentualnych błędów. Z kolei poziom ekspercki zakłada nie tylko automatyzację pewnych zachowań, ale także posiadanie pewnej meta-wiedzy, którą można wykorzystać do szkolenia innych użytkowników. W praktyce każdy uczestnik przestrzeni medialnej funkcjonuje na różnych poziomach, w odniesieniu do różnych typów mediów, sfer medialnej aktywności oraz pełnionych w ramach mediasfery ról komunikacyjnych.

Ponadto warto zauważyć, że w przypadku pierwszej pod względem wieku grupy badanej (3–6 lat) do dyspozycji badacza pozostaje głównie obserwacja spontanicznych zachowań medialnych dziecka oraz badanie poziomu rozumienia poszczególnych przekazów zawartych *a priori*. W tym kontekście istotna jest idea reprezentacji, czyli odpowiedź na pytania, czy małe dzieci w tym przedziale wiekowym potrafi czerpać wskazówki i informacje z przekazu oraz ewentualnie – czy potrafi je wykorzystać do rozwiązania praktycznych problemów oraz czy w dalszej perspektywie widoczny jest ten transfer wiedzy i umiejętności na inne zbliżone zadania. Poziom rozumienia przekazu wyjściowego, zwanego architekstem bądź tekstem prototypowym, można również zbadać poprzez zadania wymagające przekładu intersemiotycznego, np. „opowiedz lub narysuj, co widziałeś/-aś”.

Możliwe jest również badanie poziomu efektywności i celowości w zakresie stosowania poszczególnych mediów. W tym kontekście mowa o takich kwestiach, jak dobór danego medium, jego funkcjonalności do artykułowanych potrzeb oraz wykorzystanie ich zgodnie z wyznaczonymi celami.

W odniesieniu do dzieci powyżej 6 roku życia możliwe jest również projektowanie konkretnych zadań do wykonania (samodzielnie lub w asyście opiekuna czy badacza), które pozwalają określić poziom kompetencji dzieci w działaniu, np. efektywność w zakresie wyszukiwania informacji czy weryfikowania ich wiarygodności, a także posługiwania się konkretnymi aplikacjami.

W odniesieniu do adolescentów najwyraźniej rysuje się model globalnego nastolatka, który funkcjonuje wspólnie z innymi rówieśnikami w „globalnym” doświadczeniu medialnym (Melosik 2013). Jest ono związane z mediami sieciowymi, mobilnymi, interaktywnymi, społecznościowymi, dotykowymi oraz medialnymi przestrzeniami, w których dopełnia się aktywność społeczna, kulturowa i komunikacyjna tej grupy użytkowników – „performerów”, „producentów”, „prosumentów” i graczy.

Wszystkie zaproponowane metody badania pozwalają również zebrać informacje odnośnie do barier związanych z korzystaniem z mediów, zwanych także gotowością technologiczną jednostki (Rudnicka 2021). Wspomniane bariery mogą mieć różne pochodzenie, choćby brak konkretnego typu kompetencji, ale także np. technofobia. Obok wspomnianych barier natury psychologicznej istotne są także środowiskowe uwarunkowania korzystania z mediów, np. fizyczny dostęp do konkretnej technologii medialnej, jego parametry techniczne lub też specyficzny sposób modelowania zachowań medialnych dziecka przez jego rodziców czy opiekunów w środowisku domowym (Kołodziejczyk 2013).

Podsumowanie

Edukacja medialna jest istotnym, a wręcz priorytetowym obszarem medioznawstwa stosowanego. Nie ulega wątpliwości, iż wypracowanie efektywnych działań w zakresie doskonalenia kompetencji medialnych i cyfrowych, w ramach edukacji formalnej dzieci i młodzieży, pociąga za sobą konieczność monitorowania poziomu ich kompetencji, w tym określenia poziomu kompetencji bazowych. Następnym krokiem jest modyfikowanie treści i form kształcenia, tak by były one spójne zarówno z potrzebami małych dzieci (ujęcie relacyjne), jak i z dynamicznie zmieniającą się mediasferą i infosferą. Tak postawione zadania wymagają od badaczy wyjścia poza obszar studiów *sticte*

medioznawczych, „tradycyjnie” poświęconych cechom mediów i przemianom samej mediasfery, historii i teorii mediów, w kierunku studiów nad rzeczywistymi strategiami korzystania z mediów oraz poziomem rozumienia ich logiki, estetyki, poszczególnych funkcjonalności, gotowości do korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnej przez konkretne grupy wiekowe.

Małoletni użytkownicy korzystają z nich często intuicyjnie i na poziomie technicznym czy informatycznym relatywnie dobrze radzą sobie z ich obsługą. Nie oznacza to jednak, że rozumieją, co oglądają i czytają, że potrafią skutecznie radzić sobie z dezinformacją czy wyłudzeniem informacji w sieci, jak również wpływem patotrześci⁵. Nie ulega wątpliwości fakt, iż edukacja medialna ma wymiar praktyczny, wiąże się z cyberbezpieczeństwem, profilaktyką zachowań ryzykownych i patologicznych czy przeciwdziałaniem manipulacji i dezinformacji.

Badania z zakresu medioznawstwa w tym kontekście służą także uzyskaniu odpowiedzi na pytanie, jaki jest związek pomiędzy poszczególnymi typami umiejętności, np. poszukiwania informacji, dywersyfikowania źródeł informacji i ich rozumienia u konkretnej osoby badanej. Wyniki takich badań pozwolą z pewnością zaktualizować i uszczegółowić istniejące katalogi kompetencji medialnych oraz przygotować znowelizowane rekomendacje dla rodziców i nauczycieli oraz edukatorów medialnych, którzy chcieliby wdrażać tzw. domową edukację medialną. To niezwykle istotne zadanie, zwłaszcza w odniesieniu do najmłodszej grupy użytkowników mediów.

Bibliografia

- Arendt Hanna. 1994. Kryzys edukacji?. W: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Hanna Arendt (red.). Mieczysław Godyń, Wojciech Madej (przeł.). Warszawa. 209–232.
- Bednarek Józef, Andrzejewska Anna, Ćmiel Sylwia. 2013. Człowiek w świecie rzeczywistym i wirtualnym. Wybrane patologie społeczno-wychowawcze w cyberprzestrzeni. Józefów.
- Brookfield Stephen D. 2003. *Critical Thinking in Adulthood*. W: *Critical Thinking and Reasoning*. Current Research, Theory and Practice. Daniel Fasco (ed.). Cresskill.
- Bruner Jerome. 1977. *The process of education*. Cambridge, Mass.
- Bryszcz Ewelina. 2018. „Potrzeba edukacji medialnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – ujęcie teoretyczne i praktyczne kształtowania kompetencji medialnych”. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna* 6. 83–92.
- Cieszyńska-Rożek Jagoda. 2014. Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym. W: *Człowiek. Technologia. Media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*. red. Agnieszka Ogonowska, Grzegorz Ptaszek (red.). Kraków. 11–22.
- Dylak Stanisław. 1997. *Edukacja medialna w szkole. O mediach, przez media, dla mediów*. W: *Media a edukacja*. Wacław Strykowski (red.). Poznań. 465–473.
- Edukacja medialna w kształceniu wczesnoszkolnym*. 2008. Zuzanna Zbróg (red.). Kielce.
- Francuz Piotr. 1999. *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*. Lublin.
- Francuz Piotr. 2002. *Rozumienie przekazu telewizyjnego*. Psychologiczne badania telewizyjnych programów informacyjnych. Lublin.
- Francuz Piotr (red.). 2007. *Psychologiczne komunikacji audiowizualnej*. Lublin.

⁵ Por. Raporty Fundacji Dać dzieciom siłę: Raporty z badań – Co robimy – Site (fdds.pl) za lata 2019–2022 dotyczące aktywności sieciowej i medialnej dzieci [dostęp: 5.09.2022].

- Francuz Piotr. 2013. *Imagia: w kierunku neurokognitywnej teorii obrazu*. Lublin.
- Jasiewicz Justyna i in. 2015. *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*. Warszawa.
- Kołodziejczyk Anna. 2003. *Dziecięca koncepcja fikcji, czyli co jest na niby w telewizji?*. Kraków.
- Kołodziejczyk Anna. 2013. *Media w życiu rodziny. Rodzaje mediacji korzystania z mediów*. W: *Współczesna psychologia mediów. Nowe problemy i perspektywy badawcze*. Agnieszka Ogonowska, Grzegorz Ptaszek (red.). Kraków. 49–70.
- Kubicka Dorota, Kołodziejczyk Anna. 2007. *Psychologia wpływu mediów*. Kraków.
- Langer Ellen. 1993. *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*. W: *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Tomasz Maruszewski (red.). Warszawa.
- Lisowska-Magdżiarz Małgorzata. 2013. *Metodologia badań nad mediami – nurty, kierunki, koncepcje, nowe wyzwania*. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/950/lisowska-magdżiarz_metodologia_badan_nad_mediami_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 7.06.2022].
- Lisowska-Magdżiarz Małgorzata. 2019. *Znaki na uwięzi. Od semiologii do semiotyki mediów*. Kraków.
- Maziarz Magdalena. 2020. *Zaangażowani w rzeczywistość. Szkolna edukacja medialna w Niemczech i Polsce*. Wrocław.
- Melosik Zbyszko. 2013. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*. Kraków.
- Musioł Marcin. 2011. *Wspomaganie procesów dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego w pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym*. W: *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej*. Studia – rozprawy – praktyka. Stanisław Juszczyk, Mirosław Kisiel, Alina Budniak (red.). Katowice. 58–78.
- Neuropsychologia: współczesne kierunki badań*. 2016. Krzysztof Jodzio (red.). Warszawa.
- O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*. 2015. Michał Federowicz, Sławomir Ratajski, Warszawa.
- Ogonowska Agnieszka. 2003. *Edukacja medialna: klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*. Kraków.
- Ogonowska Agnieszka. 2013. *Współczesna edukacja medialna. Teoria i rzeczywistość*. Kraków.
- Ogonowska Agnieszka. 2021. *Cyberpsychologia. Media – użytkownicy – zastosowania*. Kraków.
- Patzlaff Rainer. 2008. *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*. Barbara Kowalewska (przeł.). Kraków.
- Rudnicka Patrycja. 2021. *Gotowość wobec technologii: konteksty, definicja i pomiar*. Katowice.
- Spitzer Manfred. 2007. *Jak uczy się mózg*. Małgorzata Guzowska-Dąbrowska (przeł.). Warszawa.
- Sternberg Robert, Spear-Swerling Louise. 2003. *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Olga i Wojciech Kubińscy (przeł.). Gdańsk.
- Sugier-Szerega Anna. 2015. *Kształtowanie kompetencji medialnych u dzieci w wieku przedszkolnym – szanse, trudności, ograniczenia*. W: *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*. Agnieszka Ogonowska, Grzegorz Ptaszek (red.). Kraków. 19–30.
- Tomaszewska-Kępała Hanna. 2012. *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*. Warszawa.
- Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. 2006. Dorota Klus-Stańska, Ewa Szatan, Dorota Bronk (red.). Gdańsk.

Wood D. 2006. Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego. Rafał Pawlik, Anna Kowalcze-Pawlik (przeł.). Kraków.

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie roli medioznawstwa stosowanego w projektowaniu i wdrażania działań edukacyjnych związanych z rozwijaniem kompetencji medialnych i cyfrowych u dzieci w wieku 3–16 lat. Badanie strategii korzystania z mediów i rozumienia przekazów medialnych oraz oznaczenie bazowego poziomu kompetencji u wskazanej grupy badanych wymaga sięgnięcia po metody znane już na terenie psychologii, a następnie wykorzystanie ich wyników do projektowania konkretnych działań edukacyjnych i opracowania rekomendacji dla decydentów oświatowych związanych z *media literacy*. Właściwe oszacowanie poziomu kompetencji bazowych jest niezwykle istotne dla efektywnego wdrażania projektów służących ich doskonaleniu, zwłaszcza że polski system edukacyjny działa w ramach modelu tzw. rozproszonej edukacji medialnej. Oznacza to, że wciąż brakuje – w ramach formalnej edukacji – metodycznych i systematycznych działań edukacyjnych, które w sposób spójny, uporządkowany i celowy rozwijałyby umiejętności, wiedzę i kompetencje związane z mediami na poszczególnych etapach kształcenia, a na dodatek w synchronizacji z profilem kształcenia oraz potrzebami poszczególnych grup uczniów i uczennic (ujęcie relacyjne). W artykule zaproponowano metody badania bazowego poziomu kompetencji określonego typu w odniesieniu do poszczególnych grup wiekowych.

Media and digital competencies of children aged 3–16.

Towards applied media studies

Abstract

The article aims to examine how the design and implementation of applied media educational activities relate to the development of media and digital competencies in children aged 3–16. Researching media use strategies, understanding media messages, and determining the base level of competence in the indicated group of respondents requires using methods already used in psychology. These results are then used to develop specific educational activities and recommendations for educational decision-makers related to literary media. The proper assessment of base-level competencies is extremely important for the effective implementation of educational projects, especially since the Polish educational system operates within the framework of the so-called distributed media education. This means that there is still a lack of formal education in methodical and systematic educational activities that would consistently, systematically, and purposefully develop skills, knowledge, and competencies related to media competency at individual stages of education and groups of students (relational approach). The article proposes methods for testing the basic level of competence in a specific skill according to individual age groups.

Słowa kluczowe: kompetencje medialne, kompetencje cyfrowe, medioznawstwo stosowane, psychologia stosowana, psychologia mediów i komunikowania, psychologia rozwojowa, dzieci

Key words: media competencies, digital competencies, applied media studies, psychology of application, psychology of media and communication, developmental psychology, children

Agnieszka Ogonowska – prof. dr hab., absolwentka psychologii (Wydział Filozoficzny) i filmoznawstwa (Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej) Uniwersytetu Jagiellońskiego; medioznawczyni, specjalistka w zakresie nowych mediów, medialnego kulturoznawstwa, komunikologii oraz neurologopedii, kierownik Katedry Mediów i Badań Kulturowych IFP UP oraz dyrektor Ośrodka Badań nad Mediami Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Ekspert komisji sejmowej ds. Przeciwdziałania Przemocy w mediach w latach 2011–2012, stały współpracownik Komisji ds. UNESCO w Polsce, ekspert Komisji Europejskiej

oraz Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. Prowadzi zajęcia naukowe i warsztaty, głównie dla pracowników sektora oświaty z obszaru: edukacji medialnej, *user experience*, komunikacji społecznej, psychologii klinicznej dzieci i młodzieży oraz uzależnień behawioralnych w obszarze mediów. Organizatorka kilkudziesięciu konferencji, kongresów i sympozjów naukowych oraz szkoleniowych poświęconych nowym mediom, cyberkulturze, psychologii mediów i komunikowania, uzależnieniom od nowych technologii, wpływowi wysokich technologii na rozwój dzieci i młodzieży, edukacji medialnej. Obecnie prowadzi badania nad neuropsychologicznymi i socjokulturowymi uwarunkowaniami uzależnień behawioralnych, edukacją medialną, cyberpsychologią oraz humanistyką cyfrową. Autorka dziesięciu monografii naukowych poświęconych tym kwestiom, wśród nich: *Cyberpsychologia. Media – użytkownicy – zastosowania* (Kraków 2021), *Psychologia mediów i komunikowania* (Kraków 2018), *Komunikacja i porozumienie* (Kraków 2015), *Uzależnienia medialne* (Kraków 2014), *Współczesna edukacja medialna* (Kraków 2013), *Przemoc ikoniczna: zarys wykładu* (Kraków 2004). Autorka artykułów w: „Remedium”, „Świat Problemów”, „Niebieska Linia”. Jest założycielką i redaktorką merytoryczną dwóch serii wydawniczych: Psychologia Stosowana oraz Kultura i Społeczeństwo w Wydawnictwie Edukacyjnym w Krakowie, a także założycielką i redaktorką naczelną czasopisma naukowego „Studia de Cultura” (UP).