

Izabela M. Bogdanowicz

WYKORZYSTYWANIE ZASOBÓW MEDIALNYCH PRZEZ STUDENTÓW NA ZAJĘCIACH PRAKTYCZNYCH

Wśród obszarów życia społecznego, które ulegają mediatyzacji [Sasińska-Klas 2014, s. 162–175; Adamski 2012], znajduje się również edukacja osób dorosłych. Do końca minionego wieku, jak przypomina Małgorzata Lisowska-Magdżiarz, niepełny był rozwój etnografii odbioru i antropologii mediów, a także zakres badań nad psychologią ich rozumienia i odbioru [Lisowska-Magdżiarz 2016, s. 83]. Od tamtego czasu zdecydowanie przybyło badań dotyczących roli mediów w społeczeństwie, także w jego edukacji, niemniej jednak istotne jest zastrzeżenie:

Istniejące badania [kompetencji medialnych i informacyjnych – przyp. aut.] mają charakter wyrywkowy. O ile jeszcze dość dobrze wiemy, z jakich technologii komunikacyjnych korzystają Polacy, o tyle już np. sposób ich wykorzystywania, rodzaje aktywności twórczych, efektywność czy bezpieczeństwo korzystania z informacji są badawczą *terra incognita* [Dąbrowska i in. 2012, s. 6–7].

Jeśli w literaturze przedmiotu oraz debacie zauważalne są kontrowersje odnośnie wpływu mediów, zarówno pozytywnego, jak i negatywnego, to zasadniczo nie ma ich w odniesieniu do niepełnego wykorzystywania potencjału zasobów medialnych do celów edukacyjnych jednostki w społeczeństwie wiedzy [Maniak 2015]. Zajęcia praktyczne w formie ćwiczeń, podczas których studenci sięgają po media, mogą stanowić, w różnych kontekstach, interesujące pole analiz recepcji mediów.

Przedmiot analizy

W maju 2012 roku ukazał się *Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych* [Dąbrowska i in. 2012], który był pierwszym rodzimym opracowaniem w danym zakresie [*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*]. Autorzy *Katalogu*... zaakcentowali niepodważalność znaczenia kompetencji informacyjnych, ze względu na związek tychże z przygotowaniem do kształcenia ustawicznego jako jednego z najważniejszych warunków udziału jednostki w społeczeństwie informa-

cyjnym oraz przesądzaniem o rozwoju [Dąbrowska i in. 2012, s. 12]. Przedmiot rozważań w swojej pracy określili zaś jako dostęp kompetencyjny, ponieważ

[...] korzystanie z komputerów i Internetu wymaga odpowiednich kompetencji w zakresie obsługi oprogramowania, wyszukiwania informacji w sieci, oceny jej wiarygodności i przydatności oraz zdolności jej przetworzenia i wykorzystania do własnych celów¹ [Dąbrowska i in. 2012, s. 12].

Dla autorki niniejszego artykułu dokument ten, w części dotyczącej edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego, stanowił inspirację do przyjrzenia się, jak podczas zajęć praktycznych studenci wykorzystują zasoby medialne. Można było co najmniej zorientować się, czy studenci posiadają kompetencje, dzięki którym uzyskiwanie informacji łączy się z przekształcaniem ich w wiedzę [Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego], a nawet dalej – w mądrość. Stosując podejście infologiczne, Bogdan Stefanowicz konstatuje [Stefanowicz 2013, s. 116]:

I tak: – informacja opisuje rozpatrywane obiekty, – wiedza wyjaśnia relacje i przyczyny zjawisk zachodzących w rozpatrywanym otoczeniu, – mądrość pełni rolę regulatora w życiu człowieka. Oznacza to, że człowiek w swoim życiu nie może ograniczyć się do jednego z nich: to by bardzo ograniczyło jego zdolności racjonalnego i godziwego życia. Dopiero oparcie się na wszystkich jako na owej „mieszance”, o której piszą Davenport i Prusak, pozwoli mu świadomie organizować swoje życie.

Realna okazała się, niezależnie od naturalnych uwarunkowań badawczych (w tym ograniczeń wynikających ze zmiennej frekwencji poszczególnych osób na zajęciach), obserwacja wykorzystywania mediów przez studentów, podczas realizacji zadań na zajęciach.

Analizowano materiał zgromadzony podczas prowadzonych przez autorkę zajęć praktycznych na dwóch kierunkach studiów: na dziennikarstwie oraz na logistyce mediów, w roku akademickim 2017/2018. Zróżnicowanie trybu studiów (stacjonarne i niestacjonarne) oraz poziomu edukacji (studia pierwszego i drugiego stopnia) pozwoliło na uzyskanie bogatego materiału w pięciu grupach (średnio po trzydzieści osób).

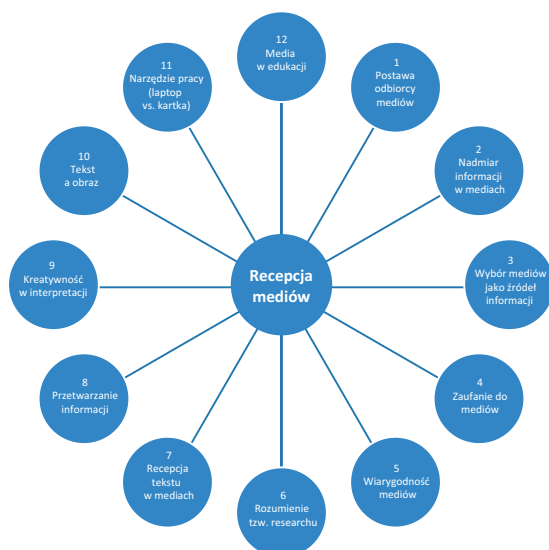
Standardem w organizacji zajęć i trybie ich prowadzenia były zadania do realizacji w kilkusobowych zespołach, na które dzieliła się grupa. Zmiana, na kolejnych zajęciach, składu każdego zespołu oraz typowych ról poszczególnych członków zespołu uprawniała do wyłonienia cech wspólnych w procesie korzystania z mediów. Organizacja pracy każdego zespołu, dobór ról (adekwatnie do zadania, ale z uwzględnieniem potencjału zespołu) i tryb pracy pozostawione były do decyzji zespołu.

¹ Nawiasem mówiąc, dla autorki niniejszego tekstu zaskakujące jest upowszechnienie określenia „obsługa oprogramowania/komputera”; z doświadczeniem pracy w latach 80. XX wieku w (prawdopodobnie pierwszej w Polsce) skomputeryzowanej redakcji polsko-angielskiego czasopisma naukowego postrzega bowiem aspekt użytkowości sprzętu, a nie jego obsługi.

Aspekty korzystania z mediów

Autorzy *Katalogu kompetencji medialnych i informacyjnych* pogrupowali umiejętności w czterech obszarach [Dąbrowska i in. 2012, s. 12–13]: 1) źródła informacji (wybór wiarygodnych, odpowiednich do zadania); 2) strategia i taktyka wyszukiwania informacji; 3) krytyczna ocena, weryfikacja i ewaluacja źródeł i informacji; 4) wykorzystanie informacji i zarządzanie nią (w tym klasyfikowanie informacji, zapisywanie wyników pracy, prezentowanie odpowiednio do potrzeb odbiorców). Ze zgromadzonego materiału wyłoniły się aspekty korzystania z mediów w celu realizacji zadań zespołowych przez studentów. Formalnie możliwe byłoby przypisanie poszczególnych aspektów do obszarów wymienionych w *Katalogu...*, z punktu widzenia autorki (jako osoby prowadzącej zajęcia) ważniejsze było jednak skupienie się na danych empirycznych.

W celu zoptymalizowania zapisu uzyskanych danych autorka posłużyła się metaforą zegara (zob. Ryc. 1), która w naturalny sposób – w związku z czynnikiem czasu zajęć – odzwierciedlała przebieg recepcji mediów w procesie realizacji zadania. Określenie to jest celowe, chociaż może wydawać się paradoksalne w kontekście tematu niniejszego artykułu oraz wyводу Lewisa Mumforda (w książce *Technika a cywilizacja. Historia rozwoju maszyny i jej wpływ na cywilizację*), o wpływie rozwoju techniki na życie człowieka, który rytm życia podporządkował zegarowi, odwracając się od natury (słońce, pory roku).



Ryc. 1. Korzystanie z mediów w celu realizacji zadań zespołowych przez studentów.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów z prowadzonych przez autorkę zajęć praktycznych.

Poszczególne aspekty nie mają sztywnych granic zarówno pod względem formalnym (czas), jak i merytorycznym (zakres). Oczywiście jest bowiem, przykładowo, powiązanie kwestii zaufania odbiorcy do mediów z ich wiarygodnością czy też kreatywności odbiorcy z przetwarzaniem informacji przez niego, w poszukiwaniu inspiracji.

Postawa studentów wobec mediów jako źródeł informacji

W przypadku korzystania z mediów na zajęciach punktem wyjścia okazała się – w kontekście nadmiaru informacji – postawa studentów wobec mediów jako źródeł informacji użytecznych w realizacji zadań na zajęciach, w pracy zespołowej. W postępowaniu studentów wyraźnie zauważalne było przekonanie, że w mediach na pewno jest gotowe, właśnie do skopiowania, rozwiązanie problemu zawartego w zadaniu, a może nawet samo zadanie. W wyobrażeniu wielu studentów każda osoba prowadząca zajęcia zapewne też w najprostszy sposób korzysta z mediów, przygotowując zadania na zajęcia na podstawie materiałów dostępnych w sieci. Czy może być inaczej? W efekcie zadanie mogło być odbierane albo jako nieatrakcyjne (skoro gotowe rozwiązanie można znaleźć), albo jako celowo utrudnione (jeśli tego gotowego rozwiązania nie udawało się znaleźć, mimo – nieważne, że bezzasadnego – przekonania o jego istnieniu).

Studenci mieli wiedzę o zagrażającym współczesnemu człowiekowi zanurzeniu się w bezmiarze informacji (tekstów, obrazów i dźwięków). Zdawali sobie sprawę z niedogodności spowodowanych informacyjnym szumem i z zagrożenia dyskomfortem wynikającym z chaosu. Mimo to odruch sięgania po smartfon brał górę nad ryzykiem dyskomfortu. Niebezpieczne jest wrażenie, że w przypadku odbioru treści zawartych w mediach może być inaczej niż w odbiorze kultury, o czym Ryszard Kapuściński [2007, s. 370] dwie dekady temu (1997) pisał:

Technika niszczy kulturę w inny sposób, niż przypuszczano. Sądono, że technika kulturę wyprze, zajmie jej miejsce. Tymczasem stało się odwrotnie – technika dała kulturze zbyt dużo miejsca, powieliła w nieskończoność obrazy, dźwięki i słowa. Odbiorca kultury, jej konsument, stanął wobec problemu nadmiaru, wobec trudności wyboru, przyniotła go obfitość, oszołomiła ilość.

Nie zdarzyło się, by ktokolwiek ze studentów wprost czy pośrednio wyraził obawy związane z nadmiarem informacji i, wynikającymi z tego, trudnościami wyboru. Jednocześnie trudno nie zgodzić się z autorami *Katalogu...*, którzy dowodzą [Dąbrowska i in. 2012]:

Powszechne stosowanie takich pojęć, jak szum informacyjny, dezinformacja czy przeciążenie informacyjne, świadczy o tym, że informacja nie tylko otacza każdego człowieka, ale nierzadko może też osaczać. A to z kolei oznacza, że każdy człowiek powinien posiadać zespół umiejętności i wiedzy, pozwalający na sprawne korzystanie z zasobów informacyjnych.

Bez szczegółowych badań trudno ocenić, czy brak poczucia wspomnianego osaczenia przez informacje wynikał z umiejętnego korzystania z zasobów informacyjnych w mediach, a nie z bierności wywołanej nadmiarem informacji (wraz z brakiem ich selekcji)². Natomiast nie ulegała wątpliwości oczywistość korzystania z mediów, ponieważ wyrażana była reakcją na problemy techniczne w zakresie dostępu do Internetu lub szybkości transmisji.

Tego typu sytuacja powodowała natychmiastowe zniechęcenie uczestników zajęć, a nawet zapis na karcie pracy, że wykonanie zadania było niemożliwe z przyczyn niezależnych od zespołu. Można było odnieść wrażenie, że dostępne przez smartfon lub (znacznie rzadziej) tablet zasoby informacyjne w mediach stanowią bezkonfliktowo dzielone dobro wspólne, powszechnie dostępne i – co ważne – nie do zastąpienia nawet przez wysiłek umysłowy całego zespołu. Dostrzegalny jest więc zanik uczenia się przez doświadczenie; w tym miejscu warto zauważyć, że w środowisku praktyków (ludzi biznesu, ale i kultury) coraz częściej zwracana jest uwaga na zagrożenie wykluczeniem z tzw. realu, czyli rzeczywistości, a nie wykluczeniem cyfrowym³.

Wybór mediów, zaufanie do nich oraz ich wiarygodność

Przywołując model dostępu do nowych mediów Jana van Dijka [2010, s. 251], motywacyjny poziom dostępu do nowych mediów (*motivational access*) można określić jako wysoki. Większość studentów ignorowała zalecenie, by sporządzać indywidualne notatki w trakcie wprowadzenia do tematu, które jest przygotowane pod kątem realizacji zadania. Nie miała znaczenia dwukanałowość przekazu (obraz i słowa, slajdy i wypowiedź wykładowcy); trudno ocenić przydatność niemal odruchowego fotografowania slajdów przez niektórych uczestników zajęć. Naturalne, jak mogło się wydawać, przedkładanie potencjalnych informa-

² Neil Postman zwracał uwagę, iż Orwell obawiał się pozbawienia człowieka dostępu do informacji, Huxley zaś bierności i egoizmu spowodowanego nadmiarem informacji (notabene akcję wydanej w roku 1931 książki „Nowy wspaniały świat” Huxley osadził ponad pół tysiąclecia później, a nie we współczesnej nam rzeczywistości.) Szerzej: Neil Postman [2006].

³ *Kultura za 100 lat*, ThinkTank, 16.03.18, Polska Rada Biznesu w Warszawie, notatki własne autorki artykułu.

cji z mediów nad informacje przekazywane we wprowadzeniu do tematu przez osobę prowadzącą zajęcia mogło wynikać z różnych uwarunkowań. Co ciekawe, w autoprezentacji na pierwszych zajęciach wśród wyróżników danej osoby na uczelni znalazło się między innymi stwierdzenie, że jest nim robienie notatek na wykładach i ćwiczeniach.

Obserwacja pracy zespołów, w połączeniu z dopytywaniem się o sposób docierania do źródeł, dawała obraz postępowania, które prawdopodobnie co najmniej w części znalazłoby uznanie zwolenników tzw. higieny informacyjnej (w ujęciu wykraczającym poza kwestie dotyczące uzależnienia od dostępu do informacji). Uzasadnieniem wyboru swego rodzaju drogi na skróty, czyli ulegania wpływowi pozycjonowania, okazało się bowiem unikanie przeciążenia informacjami. W tym obszarze mieściła się także obojętność (żeby nie nazwać tego podejścia odrzucaniem) wobec literatury przedmiotu dostępnej już w sylabusie. I znowu zasadne jest odwołanie się do Neila Postmana, który przypominał obawy Orwella co do zakazu wydawania książek oraz obawy Huxleya o to, że zabraknie czytelników [Postman 2006]. Jednocześnie nie można jednak pominąć zawartej w książce *Nowe nowe media* deklaracji Paula Levinsona, że jego praca bazowała nie na książkach, lecz na informacjach z sieci.

Poruszenie na zajęciach kwestii zaufania do mediów zaowocowało wypowiedziami dość jednolitymi, chociaż uzyskiwanymi odrębnie, od poszczególnych zespołów. Studenci wyrażali przekonanie, iż źródła tradycyjne (również zdigitalizowane, dostępne w Internecie) w postaci monografii i artykułów naukowych są bez porównania trudniejsze w odbiorze niż treści w nowych mediach i mediach społecznościowych. Ponadto nie są wolne od błędów merytorycznych, czego dowodziły wyszukane przez studentów przykłady⁴.

Wiarygodność mediów wydawała się oczywista, niezależnie od wiedzy studentów o tzw. fake newsach. Pytanie o kryteria wyboru źródła, o pewność, że dane źródło nie jest wtórne, przeważnie wywoływały raczej zaskoczenie i zdziwienie niż konsternację. Krzywdzące byłoby jednak odniesienie do zapisanego w *Lapidarium I* stwierdzenia Ryszarda Kapuścińskiego [2007, s. 91]:

Umysł człowieka kultury masowej to jest inny umysł. Różnica między takim umysłem a umysłem intelektualisty nie jest różnicą stopnia, ale różnicą gatunku. Są to mózgi zadrukowane różnymi kodami. Nie można wprowadzać tu rozróżnienia wyższy–niższy, chodzi bowiem o inność, o odmienność struktur mentalnych.

⁴ Wśród przykładów, które były argumentami studentów, znalazło się między innymi autorские wyjaśnienie terminu „deadline” (jako oznaczenia „informacji, która z uwagi na upływ czasu traci swoją wartość”) oraz – w metryczce z badań – zróżnicowanie wykształcenia („sześć osób posiadało wykształcenie na poziomie licencjatu, pięć ukończyło studia wyższe”).

Jeśli bowiem przyjmiemy za Ryszardem Kapuścińskim, iż umysł człowieka kultury masowej ma takie cechy, jak brak ciekawości świata, myślowa drzemka bez tempa i polotu, niechęć, by rewidować stereotypy, mity, brednie, a także nieufność [Kapuściński 2007, s. 91], to autorka niniejszego artykułu musi przyznać, że już na poziomie grupy można wyodrębnić osoby, które nie mają cech umysłu człowieka kultury masowej. Nawiasem mówiąc, tak znaczące zróżnicowanie poziomu grup nie sprzyja wzmacnianiu postaw prowadzących do optymalizacji recepcji mediów.

Research, recepcja tekstu, przetwarzanie informacji oraz kreatywność

Mogło się wydawać, że nadmiar informacji to jest problem, skoro powtarzały się pytania odnośnie możliwości podziału obowiązków researchera między dwie osoby. Rola researchera, który miałby znaleźć w Internecie źródła przydatne do wykonania zadania (jednakowego dla wszystkich zespołów), była chętnie inicjowana – również wówczas, gdy podane we wprowadzeniu do tematu zajęć informacje wystarczały do merytorycznie poprawnej realizacji zadania (co podkreślała prowadząca zajęcia). Ostatecznie okazywało się, że rola researchera jest postrzegana jako najłatwiejsza: ot, wystarczy wpisać kluczowe słowa i skopiować tekst z pierwszego lepszego źródła, mimo wiedzy o pozycjonowaniu.

Gdy niepowodzeniem kończyła się próba dopasowania dostępnych w sieci treści do zadania (co było typowe, ponieważ zadania były przygotowywane pod kątem niejako wymuszenia selekcji informacji i krytycznej ich oceny), w zespole pojawiała się potrzeba roli analityka. Należy podkreślić, że wówczas z reguły spontanicznie wyłaniała się ze składu zespołu osoba chętna do przyjęcia takiej roli. Znacznie rzadziej potrzebna była – i w zupełności wystarczała – wskazówka osoby prowadzącej zajęcia. Skojarzenia z pamfletem na technicyzowaną mentalność, jak jest określana książka Neila Postmana zatytułowana *Technopol. Triumf techniki nad kulturą* [Postman 2004], były naturalne w wyjątkowych przypadkach.

W zespole złożonym z krajowców i cudzoziemców ci ostatni, dopytywani o potrzebę pomocy, deklarowali, że potrafią tak wpisać słowa kluczowe, że w odpowiedziach znajdzie się to, czego potrzebują. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na stwierdzenie Edwina Bendyka (we wstępie do polskiego wydania książki Alexandra Halavaisa), iż intencje danej osoby system może rozpoznać szybciej niż ona sama uświadomi je sobie [Halavais 2012, s. 10]. Magdalena Szpunar zaś podkreśla (w recenzji książki Halavaisa [Halavais 2012], iż skutkiem bezrefleksyjności jednostki w przyswajaniu informacji online jest panowanie maszyny nad jednostką [Szpunar 2013, s. 115]. Na zajęciach praktycznych zadania raczej skłaniały do refleksji, chociaż niemożliwa była ocena jej powodu (prawdopodobnie znaczenie

miała i treść zadań, i relatywnie rzadka w toku studiów możliwość pracy w zespołach). Z pozycji osoby prowadzącej zajęcia można mówić o istnieniu powodów do satysfakcji opartej na konstatacji Dominika Kaznowskiego, odwołującego się do literatury przedmiotu (m.in. Jan van Dijk; Gavriel Salomon): „W praktyce zatem, pełne wykorzystywanie nowych mediów wymaga w pełni rozwiniętych kompetencji umysłowych i ich wielofunkcyjnego wykorzystania” [Kaznowski 2013].

Różnie natomiast bywało z aspektem przetwarzania informacji pozyskanych z mediów. Przeważnie kłopotliwe okazywało się zalecenie związłego i konkretnego, czyli równoważnikami zdań, w punktach lub w tabeli, zapisu treści istotnych w realizacji zadania. Nierówny był poziom prezentacji przed grupą efektów pracy zespołów, co miało związek ze zróżnicowaniem umiejętności przekazania zapisów własnymi słowami, bez czytania z kartki. Wymóg poszanowania własności intelektualnej, poprzez opis źródeł informacji pozyskanych z mediów, często trafiał na opór, który studenci uzasadniali na dwa sposoby. Pierwszy argument sprowadzał się do stwierdzenia, że tantiemy są dla autorów książek, a nawet tekstów piosenek, ale niczego takiego nie ma dla dziennikarzy. Drugie uzasadnienie dotyczyło kultury legalności interpretowanej, w połączeniu ze specyfiką hipertekstu, co znajdowało wyraz w kategoriach stwierdzeń typu: „W sieci nie ma jednego autora!”

W oparciu o doświadczenie z wielu godzin zajęć praktycznych autorka niniejszego tekstu jest przekonana, iż są podstawy, by uznać, że porozumiewanie się w języku ojczystym, czyli jedna z ośmiu kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie, wymaga większej uwagi. W dokumentach unijnych jest bowiem następujący zapis:

Kompetencja ta obejmuje również umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania pomocy oraz formułowania i wyrażania własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu [*Załącznik. Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*].

W praktyce zaś okazało się, że wskazane umiejętności nie są powszechne nawet w skali grupy studenckiej, a ich zakres i poziom są zróżnicowane, czego dowodził przebieg pracy w zespołach (łącznie z etapem formułowania wniosku).

Interesującym aspektem okazała się kreatywność w interpretacji materiałów źródłowych z mediów. Wrażenie subiektywne, ale poparte efektami pracy w zespołach studentów z obu kierunków, skłaniało do różnicowania poziomu myślenia logicznego z przewagą in plus w przypadku logistyki mediów, gdzie jednym z przedmiotów jest matematyka. Należy zauważyć, iż czynnika hamującego spontaniczną twórczość, a ponadto utrudniającego rozwijanie kreatywności Tadeusz Miczka upatruje w zjawisku, które określa w sposób następujący: „Dominacja rozmytej

logiki w technocodzienności utrudnia lub nawet uniemożliwia poprawną interpretację informacji i przekształcanie jej w wiedzę” [Miczka 2016, s. 137]. Powołując się zaś na badania Kyung Hee Kim, Miczka wskazuje, iż od 1990 roku notowany jest, w połączeniu z powszechnością dostępu do komputerów osobistych, systematyczny spadek ilorazu kreatywności (CQ), mimo wzrostu ilorazu inteligencji (IQ) – w każdym pokoleniu o około dziesięć punktów [Kim 2011, s. 295].

W pracy zespołów studenckich widoczna była tendencja do łączenia korzystania z mediów z szeroko pojętą dowolnością interpretacji rozumianą jako kreatywność jednostki. Pytania (nawet konstruktywna krytyczna ocena nie wchodzi w grę – tym bardziej, im więcej jest w grupie ćwiczeniowej typowych przedstawicieli młodego pokolenia o postawach narcystycznych [Twenge 2014; Twenge, Campbell 2009]) do zespołu, w trakcie realizacji zadania, często spotykały się z twierdzeniem, że nawet taka ingerencja tłumi kreatywność (nie zaś, że chodzi o eliminację ewidentnych błędów, zwłaszcza w zakresie choćby podstawowej weryfikacji źródeł). Taki odbiór nie zawsze był wyrażany wprost i bezpośrednio, a sprowadzał się do utrwalanego w wymianie opinii przekonania, że kreatywność polega na działaniu niepodporządkowanym jakimkolwiek wymogom.

Tekst a obraz; narzędzia; media w edukacji

Wspomniana dowolność interpretacji miała także związek z problemem niedostatecznej umiejętności pisania, kiedy język nie był (jakbyśmy to określili w skojarzeniu z poematem *Beniowski* Juliusza Słowackiego) na tyle giętki, by powiedzieć to, co pomyślała głowa. Bez wątpienia uzasadnione jest łączenie wpływu kultury obrazu z powszechną komputeryzacją, ale dyskusyjna pozostaje kwestia kompetencji wizualnych (ang. *visual literacy*). Tymczasem na zajęciach zachęta do posługiwania się infografiką, ogólnie rozumianą jako graficzny zapis informacji tekstowej, rzadko znajdowała odzew. Przetworzenie tekstu w obraz nie było oczywiste nawet w przypadku informacji o chronologii wydarzeń (oś czasu). Zdarzały się natomiast przypadki stosowania różnych kolorów w celu wyodrębnienia fragmentów i/lub wyrazów.

Pismo i obraz to niejedynie elementy języka współczesnych mediów, ale już w nich studenci doceniali zalety hipertekstowego przekazu w sieci oraz coraz bogatszego znaczeniowo obrazu poza tabloidami. Analiza wpływu przekazu słownego (tytuł artykułu, lead, podpis pod zdjęciem itd.) zawsze ustępowała miejsca chęci interpretacji obrazu (np. okładek tygodnika „Newsweek”). Prawdopodobnie nie warto przy tym skupiać się na problemach z porozumieniem, wynikających z niedoskonałości formułownia myśli. Jeśli bowiem poważnie traktować wizje

Paula Levinsona w wydanej w Polsce w roku 2010 książce *Nowe nowe media*, niewykluczone jest nadawanie i odbieranie treści zarówno bez pośrednictwa urządzeń technicznych, jak i bez udziału zmysłów wzroku i słuchu [Levinson 2006].

Być może dopiero wtedy walor uniwersalności zyskają wszystkie aspekty komunikacji, na razie jednak w grupach, w których znaczną część stanowili obcokrajowcy, zauważalne były bariery w postaci kodów kulturowych. Trzeba jednocześnie przyznać, że w grupach bez takiego zróżnicowania nie zawsze można byłoby zauważyć typowego Marcina, który – w opisaniej przez Małgorzatę Lisowską-Magdziarz roli hipotetycznego prosumenta mediów – „obraca się w świecie ludzi, którzy używają mediów tak samo jak on” [Lisowska-Magdziarz 2016, s. 89]. Na zajęciach studenci często powtarzali, że szybciej i lepiej wykonają zadanie bez podziału grupy na zespoły i bez przypisywania ról poszczególnym członkom zespołu. Staje się tak dzięki temu, że każda osoba ma własny, specyficzny sposób korzystania z mediów, co ostatecznie niemal gwarantuje pozyskanie lepszych informacji.

Zauważalna dla wszystkich, i studentów, i osoby prowadzącej zajęcia, była inna różnica, którą można sprowadzić do stwierdzenia: prywatny laptop vs. smartfon i kartka. Ćwiczenia odbywały się w zwykłych salach, wyposażonych w jeden komputer do użytku przez wykładowcę. To jasne, że dostęp do najlepszych narzędzi oraz ultrasprawność w posługiwaniu się nimi nie gwarantują optymalizacji wykorzystywania mediów, lecz niejako uprzywilejowany pod względem czasu pracy i efektywności okazywał się zespół, w którym znalazła się osoba z laptopem.

Obserwacja, jak studenci wykorzystują media na zajęciach praktycznych, pomija aspekt, o którym należy przynajmniej wspomnieć. Media są głównym czynnikiem, dzięki któremu obywatele europejscy mają takie możliwości, jak „lepsze zrozumienie świata i uczestniczenie w życiu demokratycznym i kulturalnym” [*Europejskie podejście do umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym*]. Ten zapis w dokumencie Komisji Wspólnot Europejskich, zatytułowanym *Europejskie podejście do umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym*, celnie określa znaczenie mediów nie tylko dla edukacji, ale również dla rozwoju jednostki i społeczeństwa. Wypada więc i w tym kontekście podzielić pogląd Wiesława Godzica, odwołującego się do Valerie R. O'Regan:

Jedno wydaje się pewne – wzrasta pozycja (i także kulturowa produkcja) tekstów dziennikarskich – powinniśmy mówić nie o końcu dziennikarstwa, ale początku hiperdziennikarstwa [Godzic 2016, s. 168].

Przy tej okazji nie można nie poruszyć dwóch kwestii, które pojawiły się w trakcie analizowanej pracy studentów na zajęciach praktycznych. Po pierwsze, chodzi o wątpliwości niektórych studentów co do sensu wykorzystywania mediów w celach edukacyjnych, skoro oni sami, jako dziennikarze *in spe*, nie potrafią

zidentyfikować tzw. fake newsów. Notabene jakże bliskie są te wątpliwości zapisom Ryszarda Kapuścińskiego datowanym (to istotne) na rok 1982 [Kapuściński 2007, s. 46]:

Dlatego ktoś, kto mniema, że myśli niezależnie, ponieważ jest krytyczny wobec treści podawanych mu przez środki masowego przekazu – jest w błędzie. Myślenie niezależne to sztuka myślenia własnego, osobnego, na tematy samodzielnie ze swoich obserwacji i doświadczeń, z pominięciem tego, co usiłują narzucić *mass media*.

Otwarta pozostaje kwestia budowania indywidualnej mądrości w oparciu o równie indywidualną wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, w kontekście już współczesnych europejskich i krajowych ram kwalifikacji.

Po drugie, wbrew argumentom Paula Levinsona przeciwko wymiennemu posługiwaniu się terminów „nowe nowe media” i „media społecznościowe” [Levinson 2010], wielu uczestników zajęć знаło różnice, ale w praktyce jakby o nie zapominało.

Wnioski

Konkludując, odpowiedź na pytanie o wykorzystywanie zasobów medialnych do wzbogacania wykształcenia oraz do rozwoju jednostki nie może być jednoznacznie pozytywna lub negatywna. Wynika to z faktu, że wykorzystywanie zasobów medialnych ma związek z kompetencjami, na które składa się wiele różnorodnych czynników. Przeprowadzona przez autorkę niniejszego artykułu analiza dowiodła, iż studenci danego kierunku studiów na konkretnej uczelni, stanowią grupę względnie jednorodną (m.in. wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania), mogą zasadniczo różnić się w roli odbiorców mediów. Możliwe jest jednak zidentyfikowanie wspólnych cech w procesie korzystania z mediów dla potrzeb edukacyjnych.

Należy wobec tego wskazać potencjalną korzyść, która wynika z istnienia takich cech (choćby niezbędne byłoby przeprowadzenie badań w tym zakresie): prawdopodobnie można wspomóc osoby zainteresowane rozwojem siebie jako osoby integralnej; niewykluczone, że zostałby również zapoczątkowany na szerszą skalę proces zmniejszania negatywnego wpływu mediów, który obecnie jest przedmiotem wielu dyskusji.

Bibliografia

- Adamski A., 2012, *Media w analogowym i cyfrowym świecie. Wpływ cyfrowej rewolucji na rekonfigurację komunikacji społecznej*, Warszawa.
- Dąbrowska A. J. i in., 2012, *Cyfrowa Przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa, <https://nowoczesnapolska.org.pl/2012/05/29/katalog-kompetencji-medialnych-i-informacyjnych-juz-dostepny> [dostęp: 30.03.2018].
- Europejskie podejście do umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym, 2007, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, 2007, Komisja Wspólnot Europejskich, 20.12.2007, s. 2, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:PL:PDF> [dostęp: 30.03.2018].
- Godzic W., 2016, *Widzieć świat przez okulary: dziennikarstwo na serio i to niepoważne*, [w:] T. Bielak, G. Ptaszek (red.), *Media.pl. Badania nad mediami w Polsce*, libron.pl/katalog/download/typ/full/publikacja/234, Kraków, [dostęp: 30.03.2018].
- Halavais A., 2012, *Wyszukiwarki internetowe a społeczeństwo*, Warszawa.
- Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 2000, <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 30.03.2018].
- Kapuściński R., 2007, *Lapidaria*, Warszawa.
- Kaznowski D., 2013, *Komunikacja, edukacja, wiedza*, Komentarze – „Społeczne aspekty nowych mediów”, Jan van Dijk. Część 6 – *Komunikacja, edukacja, wiedza*, blog „Networked Digital Age”, <https://networkeddigital.wordpress.com/category/jan-van-dijk/spoleczne-aspekty-nowych-mediow/> [dostęp: 30.03.2018].
- Kim K. H., 2011, *The Creativity Crisis. The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking*, „Creativity Research Journal”, nr 23 (4), [za:] T. Miczka, *Imperatyw: „im więcej, tym lepiej” jako zagrożenie dla rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, [w:] T. Bielak, G. Ptaszek (red.), *Media.pl. Badania nad mediami w Polsce*, Kraków 2016, libron.pl/katalog/download/typ/full/publikacja/234 [dostęp: 30.03.2018].
- Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, 2010, 11.10.2010, <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji> [dostęp: 30.03.2018].
- Kultura za 100 lat, ThinkTank, 2018, 16.03.18, Polska Rada Biznesu w Warszawie, notatki własne autorki artykułu.
- Levinson P., 2010, *Nowe nowe media*, Warszawa.
- Lisowska-Magdziarz M., 2016, „Ustawienie domyślne” (default) użytkownika. *Badania nad audytoriami mediów w kulturze partycypacji*, [w:] T. Bielak, G. Ptaszek (red.), *Media.pl. Badania nad mediami w Polsce*, Kraków 2016, libron.pl/katalog/download/typ/full/publikacja/234 [dostęp: 30.03.2018].
- Maniak G., 2015, *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 214, https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/_migrated/content_uploads/10_12.pdf [dostęp: 30.03.2018].

- Miczka T., 2016, *Imperatyw: „im więcej, tym lepiej” jako zagrożenie dla rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, [w:] T. Bielak, G. Ptaszek (red.), *Media.pl. Badania nad mediami w Polsce*, Kraków, libron.pl/katalog/download/typ/full/publikacja/234 [dostęp: 30.03.2018].
- Postman N., 2004, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, wyd. 2, Warszawa.
- Postman N., 2006, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-buisnessu*, Warszawa.
- Sasińska-Klas T., 2014, *Mediatyzacja a medializacja sfery publicznej*, „Zeszyty Prasoznawcze”, t. 57, nr 2 (218), www.ejournals.eu/pliki/art/3442/ [dostęp: 30.03.2018].
- Stefanowicz B., 2013, *Informacja. Wiedza. Mądrość*, „Biblioteka Wiadomości Statystycznych”, t. 66, s. 116, [publikacja online:] http://stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/OZ_Informacja_Wiedza_Madrosoc_180413.pdf [dostęp: 30.03.2018].
- Szpunar M., 2013, *Wyszukiwarka Google jako współczesny gatekeeper*, „Studia Humanistyczne AGH”, t. 12/2, s. 115, <http://dx.doi.org/10.7494/human.2013.12.2.111> [dostęp: 30.03.2018].
- Van Dijk J., 2010, *Społeczne aspekty nowych mediów*, Warszawa.
- Załącznik. *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia* [do dokumentu:] *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, 2006, (2006/962/WE), „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, L 394/10, 30.12.2006, eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A32006H0962 [dostęp: 30.03.2018].

Wykorzystywanie zasobów medialnych przez studentów, na zajęciach praktycznych

Streszczenie

Celem analizy było – w kontekście kompetencji medialnych i informacyjnych – zidentyfikowanie głównych problemów recepcji mediów przez studentów dwóch kierunków: dziennikarstwa i logistyki mediów. Analizując, jak podczas zajęć praktycznych studenci wykorzystują zasoby medialne, można było zorientować się, czy uczestnicy zajęć posiadają kompetencje, dzięki którym uzyskiwanie informacji łączy się co najmniej z przekształcaniem ich w wiedzę.

Punkt wyjścia stanowiła, w warunkach nadmiaru informacji, postawa studentów wobec mediów jako źródeł informacji użytecznych w realizacji zadań na zajęciach, w pracy zespołowej. Recepcja mediów w przypadku pracy zespołowej studentów na zajęciach praktycznych mieści się w obszarze kompetencji medialnych i informacyjnych, a najważniejsze aspekty korzystania z mediów w celu realizacji zadań zespołowych przez studentów to: wybór mediów, zaufanie do nich oraz ich wiarygodność, rozumienie tzw. researchu, recepcja tekstu, przetwarzanie informacji, kreatywność w interpretacji, tekst a obraz, narzędzia w recepcji mediów.

Realne okazało się, niezależnie od zróżnicowania zespołów w grupach oraz ich członków, zidentyfikowanie wspólnych cech w procesie korzystania z mediów dla potrzeb edukacyjnych. Potencjalną korzyść, która wynika z istnienia takich cech (choć niezbędne byłoby przeprowadzenie badań w tym zakresie), można dostrzec w dwóch obszarach: 1/ możliwość wsparcia jednostek zainteresowanych rozwojem siebie jako osoby integralnej, z korzyścią indywidualną i społeczną; 2/ wkład w proces zmniejszania negatywnego wpływu mediów, który obecnie jest przedmiotem wielu dyskusji.

Słowa kluczowe

kompetencje informacyjne; kompetencje medialne; postawa odbiorcy mediów; przetwarzanie informacji; media w edukacji; recepcja mediów.

Students' Use of Media Resources in Practical Classes**Summary**

The purpose of the analysis was – in the context of media and information competences – to identify the main problems of media reception by students of two fields of study: journalism and media logistics. As a result of analysing students' use of media resources throughout the practical classes, it was possible to find out if the participants of the classes have competences permitting them to convert information they access into knowledge.

The starting point was, in conditions of information overload, the attitude of students towards the media as sources of information useful in the accomplishment of tasks in the classroom, in team work. The response to the media in regards to the student team work in practical classes falls within the scope of media and information competences, and the most important aspects of using the media by students to succeed in teamwork are: media choice, trust and credibility, grasping the research, text reception, information processing, creativity in interpretation, text and image, tools for the media reception.

Regardless of the diversity of teams in the groups and their members, it turned out to be feasible to identify common features in the use of the media for educational purposes. The potential benefit that results from the existence of such features (although it would be necessary to carry out research in this field) can be seen in two areas: 1) the possibility of supporting individuals interested in developing themselves as an integral person, which involves individual and social benefits; 2) input in the process of reducing the negative impact of the media, which is currently the subject of much discussion.

Keyworks

attitude of the media recipient; media competences; information competences; media in education; media reception; processing information