**Renata PIOTROWSKA**
Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa
Uniwersytet Wrocławski

**Ewa ROZKOSZ**
Wydział Nauk Pedagogicznych
Dolnośląska Szkoła Wyższa

# EDUKACJA MEDIALNA I INFORMACYJNA W SZKOLE. O ANALIZIE PROGRAMÓW NAUCZANIA

Dyskusja nad edukacją medialną i informacyjną w szkole obejmuje programy nauczania. Do analizy ich zawartości potrzebne jest wieloaspektowe narzędzie, które pozwoli jednoznacznie udzielić odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu badane programy przewidują kształcenie kompetencji medialnych i informacyjnych? Autorki podjęły próbę opracowania takiego narzędzia, opierając się na technice badawczej Bernarda Berelsona – analizie jawnej zawartości komunikatów. Berelson rekomenduje wykorzystanie wzorcowego schematu treści jako podstawy analizy i oceny dokumentu. Autorki przyjęły podejście Berelsona jako punkt wyjścia, tworząc dwuelementowe narzędzie: skalę semantyczną oraz model kompetencji. Narzędzie zostało przygotowane i wykorzystane w ramach projektu „Dzieci Sieci". Artykuł zawiera opis procedury badawczej zastosowanej w projekcie oraz refleksje nad zaletami i wadami wykorzystanej techniki analizy treści – w odniesieniu do której autorki stawiają tezę, że pozwala ona na bardziej usystematyzowaną oraz zobiektywizowaną ocenę dokumentów.

Celem artykułu jest przedstawienie i poddanie dyskusji wykorzystania analizy treści do oceny programów nauczania. Wskazana technika badawcza posłużyła do określenia, czy i w jakim stopniu programy kształcenia przedmiotów realizowanych w szkole podstawowej przewidują rozwijanie kompetencji medialnych i informacyjnych. Autorki stawiają tezę, że analiza treści pozwala na bardziej usystematyzowaną oraz zobiektywizowaną ocenę dokumentów. Artykuł zawiera opis procedury badawczej zastosowanej w części projektu „Dzieci Sieci: Kompetencje Komunikacyjne Najmłodszych" (dalej: „Dzieci Sieci") oraz refleksje autorek nad zaletami i wadami techniki.

## O EDUKACJI MEDIALNEJ I INFORMACYJNEJ

*Edukacja medialna i informacyjna* (dalej: EIM) służy przygotowaniu jednostki do świadomego uczestnictwa w komunikacji zapośredniczonej przez media. Ukierunkowana jest zarówno na sferę krytycznego odbioru i produkcji informacji, jak i rozumienia społecznych kontekstów wykorzystania mediów. W jej dążenia wpisane są hasła związane z budową społeczeństwa informacyjnego i obywatelskiego. Ma wspierać proces integracji i społecznej inkluzji, akceptację pluralizmu poglądów i postawę etycznego korzystania z informacji. Rozwój kompetencji medialnych i informacyjnych następuje w formalnych i nieformalnych sytuacjach uczenia się, a szkoła nie jest jedynym miejscem predestynowanym do realizacji celów EIM. Podkreśla się silny związek EIM z koncepcją całożyciowego uczenia się[1].

Przedstawiona powyżej definicja spójna jest z postulatami „Deklaracji Moskiewskiej w sprawie kompetencji medialnych i informacyjnych"[2], jednego z najnowszych dokumentów zawierających międzynarodowe wezwanie do powszechnej EIM. Deklaracja powstała pod auspicjami Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich (The International Federation of Library Associations and Institutions, IFLA) i Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO). Stanowi rozszerzenie i aktualizację wcześniejszych dokumentów o zasięgu międzynarodowym: „Deklaracji Praskiej"[3] oraz „Proklamacji Aleksandryjskiej"[4].

---

1 Zob. J. Lau, *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie: wytyczne*, oprac. Z. Wiorogórska i in. [online]. [Warszawa:] Komisja SBP ds. Edukacji Informacyjnej, Sekcja Information Literacy IFLA, 2006–2011, 86 s. [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.sbp.pl/ repository/SBP/sekcje_komisje/komisja_ds_edukacji_informacyjnej/Wytyczne.pdf.

2 *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy* [online]. Moscow: IFLA, UNESCO, 2012, 4 s. [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf.

3 *The Prague Declaration „Towards an Information Literate Society"* [online]. Prague: UNESCO, 2003, 1 s. [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf.

4 *Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning* [online]. IFLA.org [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy.

Prezentowane przez autorki podejście do EIM Agnieszka Ogonowska określa inkluzywną koncepcją edukacji medialnej[5]. Na drugim biegunie badaczka stawia podejście protekcjonistyczne[6], w którym podkreśla się negatywne skutki korzystania z mediów, a jako cel stawia ochronę przed uzależnieniem od nich, upadkiem kultury wysokiej (na rzecz kultury amatorów) czy niepożądanymi zmianami w systemie aksjonormatywnym dzieci i młodzieży. Pojęcie *edukacji* występujące w definicji EIM autorki zawężają do działań, które aranżowane są przez nauczycieli i stanowią realizację przyjętego przez szkołę programu nauczania. Zawężenie perspektywy jest zabiegiem celowym, podjętym po to, aby przyjrzeć się zawartości dokumentów określających szczegółowe cele i treści kształcenia.

## Edukacja medialna i informacyjna w dokumentach regulujących pracę szkoły

Częste reformy oświaty sprzyjają poczuciu chaosu czy wręcz zagubienia w mnożących się rozporządzeniach. Od września 2009 r. w pierwszych klasach szkoły podstawowej i gimnazjalnej rozpoczęto nauczanie zgodne z nową podstawą programową kształcenia ogólnego[7]. Jednocześnie wybór dokumentu regulującego kształcenie w starszych klasach pozostawiono dyrektorom szkół. Ostatecznie podstawa programowa z 1999 r.[8] przestanie być realizowana w 2015 r. Ilekroć w tekście pojawia się odwołanie do podstawy programowej, autorki mają na myśli tę opublikowaną w grudniu 2008 r.

Podstawa programowa jest elementarnym dokumentem, opracowywanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, wyznaczającym zadania szkoły, ogólne i szczegółowe cele kształcenia, a także jasno określa, jakie treści nauczania mają być realizowane w ramach poszczególnych przedmiotów. Osoby badające te obszary sięgają po nią jako pierwszy dokument, który może im pomóc uzyskać odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Zainteresowanie bibliotekarzy i bibliotekoznawców podstawą programo-

---

[5] A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013, s. 15.

[6] Tamże, s. 11.

[7] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, DzU 2009, Nr 4, poz. 17.

[8] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, DzU 1999, Nr 14, poz. 129.

wą wynika głównie z faktu zaangażowania bibliotekarzy szkolnych w prowadzenie zajęć z edukacji czytelniczej i medialnej. Zagadnienia skumulowane w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej o tej nazwie na mocy ostatniej reformy zostały wkomponowane w treści nauczania wszystkich przedmiotów. Zabieg ten spowodował podejmowanie kolejnych prób odpowiedzenia na pytanie, jak i przez kogo mają być aktualnie realizowane tematy z zakresu edukacji czytelniczej, medialnej i informacyjnej.

Monika Nagowska, po wnikliwej analizie podstaw programowych dla wszystkich etapów kształcenia, w ramach konkretnych przedmiotów wskazała treści służące kształceniu kompetencji medialnych i informacyjnych uczniów. Jednocześnie powołując się na zaznaczoną w podstawie programowej konieczność wykorzystywania zasobów bibliotek szkolnych przez nauczycieli przedmiotowych, zachęcała do nawiązywania współpracy przez bibliotekarzy szkolnych i nauczycieli[9].

Do podstawy programowej odniosła się także Renata Piotrowska w książce *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*. Autorka przeprowadziła analizę zarówno starej, jak i nowej podstawy programowej pod kątem występowania w nich treści służących kształceniu kompetencji informacyjnych. Odnotowała, że mimo rezygnacji ze ścieżki międzyprzedmiotowej edukacja czytelnicza i medialna, podstawa programowa z grudnia 2008 r. wyposażona została w tematy umożliwiające spełnienie tego zadania na dotychczasowym, a w niektórych przypadkach na wyższym poziomie[10].

Dwutorowej analizy podstaw programowych dokonano również w ramach projektu Fundacji Nowoczesnej Polski pt. „Cyfrowa Przyszłość". Za zidentyfikowanie edukacji informacyjnej w podstawie programowej odpowiedzialna była Justyna Jasiewicz. W jej opinii sprzyja ona wykształceniu umiejętności uczenia się przez całe życie, korzystania z informacji, a także aktywnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym[11].

Oceny poziomu edukacji medialnej w podstawie programowej podjął się Grzegorz Stunża, który zaznaczył, że sama jej konstrukcja wpływa

---

[9] M. Nagowska, *Nowa podstawa programowa: z pomocą biblioteki szkolnej*, Warszawa 2009.

[10] R. Piotrowska, *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*, Warszawa 2011, s. 124–125.

[11] J. Jasiewicz, *Edukacja informacyjna w podstawie programowej*, w: *Cyfrowa Przyszłość: edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, red. J. Lipszyc [online]. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska, 2012, *Aneks*, 20 s. [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przyszłość-aneks-15.pdf.

na rozproszenie treści wskazujących na kształcenie kompetencji medialnych, a do tego są one sformułowane dość ogólnie[12].

Na bazie podstaw programowych powstają programy nauczania konkretnych przedmiotów. Ich lektura obrazuje mnogość sposobów interpretacji zapisów zawartych w podstawie programowej. Programy znacznie bardziej precyzyjnie określają, jakie tematy powinny być realizowane na lekcjach z danego przedmiotu. Niemniej jednak nie stanowią one tak częstego przedmiotu badań jak podstawa programowa. Tego zadania podjęto się w ramach projektu badawczego „Dzieci Sieci".

## „Dzieci Sieci". O projekcie

Projekt „Dzieci Sieci", w którym uczestniczyły autorki, realizowany był w 2012 r. Inspirację dla zespołu projektowego stanowił manifest Piotra Czerskiego zatytułowany *My, dzieci sieci*[13]. Celem projektu było poznanie zachowań medialnych i informacyjnych dzieci oraz środowisk, w których powinien następować rozwój ich kompetencji komunikacyjnych. Twórcy projektu postawili m.in. następujące pytania: czy i w jakim zakresie dokumenty określające cele kształcenia przewidują rozwijanie kompetencji medialnych i informacyjnych?, jak dzieci radzą sobie z wyszukiwaniem i oceną treści zamieszczonych w Internecie?, jaka jest wiedza rodziców o „życiu ich dzieci w sieci"? Na potrzeby projektu pojęcie *zachowań medialnych i informacyjnych* zawężono do działań podejmowanych w Internecie przez dzieci w wieku 9–13 lat. Praca w interdyscyplinarnym zespole wiązała się z koniecznością wypracowania wspólnego rozumienia terminu *kompetencji medialnych i informacyjnych*. Wynegocjowana przez uczestników i uczestniczki projektu definicja przyjęła kształt rozbudowanego modelu kompetencji, składającego się z trzech części, wyznaczających obszary działalności w Internecie:

1) zachowania informacyjne,
2) zachowania produkcyjne,
3) życie w sieci.

---

[12] G. Stunża, *Edukacja medialna w podstawie programowej*, w: *Cyfrowa Przyszłość: edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, red. J. Lipszyc [online]. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska, 2012, *Aneks*, 38 s. [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przyszłość-aneks-14.pdf.

[13] P. Czerski, *My, dzieci sieci* [online]. Pokazywarka.pl [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://pokazywarka.pl/pm1pgl.

Podstawę tej konstrukcji stanowiły standardy kompetencji informacyjnych i medialnych przyjęte przez krajowe i międzynarodowe gremia związane ze środowiskiem bibliotekarzy, pracowników informacji i bibliotekoznawców[14]. Do analizy programów nauczania powołano dwa zespoły. Grzegorz Stunża i Anna Dąbrowska – reprezentujący pierwszy zespół – dokonali analizy jakościowej. Zadaniem autorek niniejszego opracowania było zbadanie zawartości programów za pomocą technik ilościowych.

## Inspiracje metodologiczne

Przyjęto, że analizie poddane zostaną oficjalne programy nauczania, ich jawna zawartość. Podstawowe pytanie brzmiało: czy programy przewidują kształcenie kompetencji medialnych i informacyjnych. Innymi słowy, próbowano zbadać, w jakim stopniu założenia zawarte w podstawie programowej (o przygotowaniu uczniów do poruszania się we współczesnym środowisku mediów) uwzględnione są w dokumentach uszczegóławiających cele i efekty kształcenia. Ponieważ każdy twórca programu może inaczej zrozumieć sens zapisów znajdujących się w podstawie programowej, programy nauczania mogą być traktowane jako różne interpretacje dokumentu nadrzędnego. Trzeba przy tym pamiętać, że interpretacje te nie podlegają ministerialnej kontroli i tylko od dyrektora szkoły zależy, czy uzna daną interpretację za właściwą i czy oceni powstały w oparciu o nią program jako dokument spójny z podstawą programową.

Chcąc odpowiedzieć na wyżej sformułowane pytania, autorki posłużyły się techniką analizy treści. Jest to technika badawcza stosowana w metodzie analizy zawartości. Agnieszka Maj wskazuje na Harolda Lasswella jako jej prekursora oraz Bernarda Berelsona jako autora pierwszej jej definicji i popularyzatora[15]. Mimo że analizą treści zajmowali się również inni badacze z obszaru nauk społecznych, autorki zainspirowała koncepcja Berelsona[16], który *analizę treści* definiuje jako „technikę badawczą słu-

[14] Zob. R. Piotrowska, E. Rozkosz, *O modelu kompetencji „Dzieci sieci": inspiracje*, „Edukator Medialny" [online] z dn. 19.03.2013 [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://edukatormedialny.pl/ 2013/03/19/o-modelu-kompetencji-dzieci-sieci-inspiracje.

[15] A. Maj, *Analiza treści*, w: *Analiza danych zastanych: przewodnik dla studentów*, red. M. Makowska, Warszawa 2013, s. 128. Zob. B. Berelson, *Content Analysis in Communication Research*, Glencoe 1952.

[16] Amerykański badacz reprezentujący nauki społeczne. W jego dorobku dominują publikacje na temat badania komunikacji społecznej oraz mass mediów. Jeden z najczęściej cytowanych autorów w publikacjach poświęconych analizie treści.

żącą do obiektywnego, systematycznego i ilościowego opisu jawnej treści przekazów informacyjnych"[17]. W dalszej części tekstu autorki odwołały się do warunków zawartych w tej właśnie definicji (obiektywizm, systematyczność, opis ilościowy, jawna treść przekazu jako podstawa analizy).

Warto dodać, że Berelson nie postrzega analizy treści jako jednej techniki, ale raczej jako grupę technik. Według Dona P. Cartwrighta – Berelson wyróżnia sześć różnych zastosowań, a tym samym typów analizy. Z punktu widzenia przyjętych przez autorki celów istotna była możliwość zastosowania tej techniki do „oceny zawartości przekazów informacyjnych z punktu widzenia pewnych standardów przyjętych przez badacza"[18], co pozwoliło na wykorzystanie w badaniach programów nauczania modelu kompetencji utworzonego w projekcie „Dzieci Sieci". Zawierał on wspomnianą w definicji Berelsona grupę standardów, z którymi można było porównywać poszczególne programy nauczania.

## Ilościowa analiza programów nauczania

### Programy nauczania

Dobór programów do analizy przeprowadzony został na podstawie danych z raportu Biblioteki Analiz Sp. z o.o.[19] Do badań zakwalifikowano 48 ogólnie dostępnych programów nauczania (po 5–8 programów dla każdego przedmiotu obligatoryjnego) dla klas 4–6 szkoły podstawowej zgodnych z podstawą programową, sygnowanych nazwami wiodących wydawnictw na rynku polskiej książki szkolnej. Brak danych o faktycznie wykorzystywanych w poszczególnych szkołach programach nauczania uniemożliwił dobranie materiału do analizy w oparciu o inne kryteria. Jednakże przyjęte postępowanie z dużym prawdopodobieństwem pozwoliło na wyłonienie próby o charakterze reprezentatywnym. Osoby zainteresowane zastosowaniem opisanej techniki na gruncie badań lokalnych mogą poddać analizie programy wykorzystywane w danej szkole lub szkołach w obrębie danego miasta. Istotne jest, aby były to programy przeznaczone dla tej samej grupy wiekowej (błędem jest porównywanie programów nauczania dla szkoły podstawowej z programami dla gimnazjum).

Ze względu na odmienną budowę programów autorki ustaliły, że jednostką analizy będzie pełna treść dokumentów.

---

[17] D. P. Cartwright, *Zastosowania analizy treści*, w: *Metody badań socjologicznych*, oprac. S. Nowak, tł. J. Frentzel, P. Graff, S. Nowak, Warszawa 1965, s. 149.

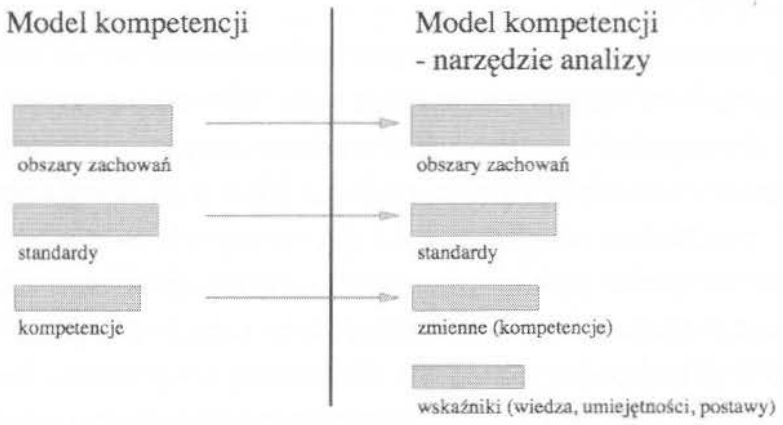
[18] Tamże, s. 150.

[19] Ł. Gołębiewski, K. Frołow, P. Waszczyk, *Rynek książki w Polsce 2011*, Warszawa 2012.

## Klucz kategoryzacyjny

Agnieszka Maj zaleca, aby pracę nad budową klucza kategoryzacyjnego rozpocząć od podjęcia decyzji o badanych aspektach przekazu[20]. Autorki interesował stopień nasycenia programów nauczania treściami odnoszącymi się do określonych kompetencji medialnych i informacyjnych. Klucz zbudowano z wykorzystaniem trójstopniowego modelu (obszary zachowań/standardy/kompetencje) stworzonego w projekcie „Dzieci Sieci"[21]. O tej decyzji przesądziły dwa fakty: model odpowiada wypracowanej definicji kompetencji komunikacyjnych i ma charakter ustrukturalizowany[22].

Klaus Krippendorf oraz Tomasz Goban-Klas uważają, że badacze posługujący się analizą treści mogą manipulować wynikami poprzez sterowanie kluczem kategoryzacyjnym (*dostrajanie*)[23]. Przyjmując gotowy model kompetencji jako bazę, autorki chciały również zapobiec nieintencjonalnemu tworzeniu klucza pozwalającego na uzyskanie tzw. „oczekiwanych wyników". Model został rozbudowany i uszczegółowiony. Dodano jeden poziom, na którym umieszczono wiedzę, umiejętności i postawy (rys. 1).




**Rys. 1.** Transformacja modelu kompetencji komunikacyjnych opracowanego w ramach projektu „Dzieci Sieci" do modelu kompetencji – narzędzia analizy (klucza kategoryzacyjnego)

**Źródło:** Opracowanie własne.

[20] A. Maj, dz. cyt., s. 142.

[21] M. Klimowicz i in., *Model kompetencji związanych z posługiwaniem się internetem przez dzieci w wieku od 9 do 13 lat*, w: *Dzieci Sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badań*, red. P. Siuda, G. Stunża [online]. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej, 2012, s. 11–19 [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://dzieci-sieci.pl/raport_IKM_dzieci_sieci.pdf.

[22] B. Berelson zaleca, aby analiza treści realizowana była w sposób ustrukturalizowany, co wyraża się w budowie klucza kategoryzacyjnego (hierarchiczna struktura).

[23] T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe: teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa 2009, s. 186.

Dążąc do uczynienia raportu czytelnym dla odbiorcy nieznającego fachowego języka, klucz kategoryzacyjny nazwano „modelem kompetencji – narzędziem analizy"[24]. Stanowi on integralny element prezentacji wyników. Odbiorca odsyłany jest do klucza i uwrażliwiany na interpretację przez pryzmat zawartych w nim kategorii. To otwarcie drogi do głębszej interpretacji wyników oraz dyskusji nad rezultatami badań (czytający wie, jak brzmiały szczegółowe pytania). Krippendorf zachęca do weryfikacji klucza kategoryzacyjnego w toku dyskusji[25], co zwiększa szansę na zobiektywizowanie wyników. Kierując się tą przesłanką, cały klucz został udostępniony wraz z raportem z badań.

Klucz kategoryzacyjny powinien tworzyć spójny i sensowny schemat, w którym poszczególne elementy są rozłączne, a badacz nie ma wątpliwości, jak skategoryzować analizowany fragment dokumentu. W prezentowanym badaniu klucz zorganizowany został według schematu: obszar – standard – zmienna – wskaźnik. Zadbano o to, aby znaczenie każdej z podkategorii mieściło się w ramach kategorii wyższego rzędu.

## Skala jako narzędzie pomiaru

Aby zobiektywizować proces kodowania, posłużono się 5-stopniową skalą semantyczną. Liczby od 1 do 5 określają, w jakim stopniu program przewiduje kształcenie danej kompetencji:

1 – kompetencja nieuwzględniona w programie,

2 – kompetencja zasygnalizowana w programie,

3 – przewidziane w programie kształcenie kompetencji,

4 – przewidziane w programie kształcenie kompetencji wraz z praktycznym treningiem,

5 – przewidziane w programie wielowymiarowe kształcenie kompetencji, wskazane narzędzia i metody doskonalenia wiedzy, umiejętności lub postaw.

Zakłada się, że różnice pomiędzy wartościami 1–2, 2–3, 3–4 i 4–5 są równe. Ten typ skali określa się jako interwałowy (ang. *interval scale*). Pomiar dokonywany za pomocą takiego narzędzia pozwala na porównywanie programów poprzez zestawianie wartości nadanych tym samym wskaźnikom (grupom wskaźników w obrębie zmiennej).

---

[24] R. Piotrowska, E. Rozkosz, *Ilościowa analiza programów nauczania – model kompetencji jako narzędzie analizy*, w: *Dzieci Sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badań*, red. P. Siuda, G. Stunża [online]. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej, 2012, s. 113–121 [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://dzieci-sieci.pl/raport_IKM_dzieci_sieci.pdf.

[25] Tamże.

Sam proces kodowania jest narażony na pewne zniekształcenia. Przekaz zawarty w programie interpretowały dwie osoby (badaczki). Znaczenia nadawane treściom dokumentów wynikały z ich doświadczenia socjokulturowego. Interesujące byłoby włączenie do badań niezależnej grupy osób (np. nauczycieli), zgodnie z postulatami amerykańskiego psychologa Charlesa Osgooda. Badacz ten zwracał szczególną uwagę na problem odmiennych konotacji, czyli różnego rozumienia tych samych pojęć przez ludzi[26]. Przyjmując koncepcję Osgooda, można założyć, że włączeni do współpracy nauczyciele będą odmiennie stosować tę samą skalę semantyczną. Sposób odczytywania zawartości programów, dostrzegania w nich elementów dotyczących kształcenia kompetencji komunikacyjnych, może być uzależniony od wyznawanych przez nich wartości, stosunku do stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych, postaw względem społeczności sieciowych itp. Zaproszenie do współpracy nauczycieli wymagałoby zmiany podejścia na interpretatywne i utrudniłoby udzielenie odpowiedzi na zadane w badaniu pytanie.

Koncepcja Osgooda zainspirowała autorki do dwóch kroków. Świadomość różnic w stosowaniu dyferencjału semantycznego stała się (dodatkowym) impulsem do przeprowadzenia pilotażowego etapu badania. Polegał on na analizie czterech wybranych programów nauczania przez obie badaczki (niezależnie), a następnie porównaniu wyników kodowania. Badania przeprowadzone na niewielkiej próbie ujawniły, że autorki stosują skalę w sposób identyczny. Drugie działanie, zainspirowane koncepcją Osgooda, polegało na rozszerzeniu pojęcia *jawna zawartość komunikatu* istniejącego w ramach definicji *analizy zawartości* Bernarda Berelsona. Termin *jawna* oznacza *niepoddawana interpretacji*. Takie rozumienie słów Berelsona zmuszało do wykonywania analizy polegającej na porównywaniu dokumentu ze wzorcem, na takiej zasadzie jak porównuje się obrazki w dziecięcej zabawie „znajdź różnice". Autorki zaproponowały, aby analiza obejmowała również popularne, powszechne znaczenia stosowanych we wzorcu (kluczu kategoryzacyjnym) pojęć.

## Kodowanie i analiza

Kodowanie realizowane było w środowisku MySQL. Przyśpieszyło to prace, gdyż badaczki mogły na bieżąco konsultować uzyskane wyniki – miały wgląd w dane wprowadzane przez drugą osobę (zdalny dostęp do bazy).

Do analizy wykorzystano technikę statystyki sumarycznej. Zastosowana skala interwałowa oraz usystematyzowana – zgodnie z zaleceniem

[26] J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 2008, s. 182–183.

Berelsona – struktura klucza kategoryzacyjnego pozwalały na wykonywanie takich operacji matematycznych. Wartość zmiennej (kompetencja) równała się średniej arytmetycznej wartości wszystkich wskaźników (wiedza, umiejętność lub postawa) ulokowanych w obrębie zmiennej. Udostępniono część surowych danych. Interpretacja wyników realizowana była poprzez pryzmat zastosowanej skali semantycznej. Autorki pragnęły uniknąć sytuacji, w której czytelnik będzie rozumiał wartości od 1 do 5 jako formę oceny danego programu. W raporcie stosowano więc określenia takie jak: „programy zawierają", „w programie przewidziano kształcenie".

## Podsumowanie

Wyniki ilościowej analizy programów nauczania opublikowane zostały w raporcie z projektu „Dzieci Sieci"[27]. Ujawniają one nieprzygotowanie polskiej szkoły (na poziomie dokumentów określających cele, efekty i treści kształcenia) do wychowywania do mediów i przez media. Prezentowane narzędzie może być pomocne w ocenie lub konstruowaniu nowych programów.

Autorki oceniły, w jakim stopniu wybrane programy przewidują kształcenie kompetencji medialnych i informacyjnych. Technika analizy treści sprawdza się do realizacji takiego zadania. Ma też swoje ograniczenia. Uniemożliwia poznanie faktycznego wpływu zapisów w programach na praktykę szkolną. To kolejne pytanie badawcze, które wymaga nie tylko erudycji, ale także dobrze opracowanej procedury badawczej.

## Literatura

*Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning* [online]. IFLA.org [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy.

Berelson B., *Content Analysis in Communication Research*, Glencoe: Free Press, 1952.

Cartwright D. P., *Zastosowania analizy treści*, w: *Metody badań socjologicznych*, oprac. S. Nowak, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 149–161.

Czerski P., *My, dzieci sieci* [online]. Plazywarka.pl [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://pokazywarka.pl/pm1pgl.

[27] *Dzieci Sieci...*

*Dzieci Sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badań*, red. P. Siuda, G. Stunża [online]. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej, 2012, 190 s. [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://dzieci-sieci.pl/raport_IKM_dzieci_sieci.pdf.

Fiske J., *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław: Astrum, 2008.

Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe: teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

Gołębiewski Ł., Frołow K., Waszczyk P., *Rynek książki w Polsce 2011*, Warszawa: Biblioteka Analiz, 2012.

Jasiewicz J., *Edukacja informacyjna w podstawie programowej*, w: *Cyfrowa Przyszłość: edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, red. J. Lipszyc [online]. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska, 2012, *Aneks*, 20 s. [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przyszłość-aneks-15.pdf.

Klimowicz M., Kulczycki E., Piotrowska R., Rozkosz E., Sieńko M., Siuda P., Stunża G. D., Muszyński D., Dąbrowska A., *Model kompetencji związanych z posługiwaniem się internetem przez dzieci w wieku od 9 do 13 lat*, w: *Dzieci Sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badań*, red. P. Siuda, G. Stunża [online]. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej, 2012, s. 11–19 [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://dzieci-sieci.pl/raport_IKM_dzieci_sieci.pdf.

Lau J., *Kompetencje informacyjne w procesie uczenia się przez całe życie: wytyczne*, oprac. Z. Wiorogórska, Hajdasz E., Filas M., Jasiewicz J., Piotrowska R., Rozkosz E., Winnicki G. [online]. [Warszawa:] Komisja SBP ds. Edukacji Informacyjnej, Sekcja Information Literacy IFLA, 2006–2011, 86 s. [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.sbp.pl/repository/SBP/sekcje_komisje/komisja_ds_edukacji_informacyjnej/Wytyczne.pdf.

Maj A., *Analiza treści*, w: *Analiza danych zastanych: przewodnik dla studenta*, red. M. Makowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2013, s. 127–147.

*The Moscow Declaration on Media and Information Literacy* [online]. Moscow: IFLA, UNESCO, 2012, 4 s. [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf.

Nagowska M., *Nowa podstawa programowa: z pomocą biblioteki szkolnej*, Warszawa: Agencja Sukurs, 2009.

Piotrowska R., *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*, Warszawa: Wydawnictwo SBP, 2011.

Piotrowska R., Rozkosz E., *Ilościowa analiza programów nauczania – model kompetencji jako narzędzie analizy*, w: *Dzieci Sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badań*, red. P. Siuda, G. Stunża [online]. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej, 2012, s. 113–121 [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://dzieci-sieci.pl/raport_IKM_dzieci_sieci.pdf.

Piotrowska R., Rozkosz E., *O modelu kompetencji „Dzieci sieci": inspiracje*. „Edukator Medialny" [online] z dn. 19.03.2013 [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://edukatormedialny.pl/2013/03/19/o-modelu-kompetencji-dzieci-sieci-inspiracje.

*The Prague Declaration „Towards an Information Literate Society"* [online]. Prague: UNESCO, 2003, 1 s. [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, DzU 1999, Nr 14, poz. 129.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, DzU 2009, Nr 4, poz. 17.

Stunża G., *Edukacja medialna w podstawie programowej*, w: *Cyfrowa Przyszłość: edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, red. J. Lipszyc [online]. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska, 2012, *Aneks*, 38 s. [dostęp 30 września 2013]. Dostępny w World Wide Web: http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przyszłość-aneks-14.pdf.

## Media and Information Literacy at School. About the Analysis of Curricula

### Abstract

A discussion on media and information literacy in school encompasses curricula. In order to analysis the curricula content a multi-faceted tool is needed that allows to answer how and to what extent the analysed curricula preview the shaping of media and information competencies. The authors attempt to elaborate such tool, basing on the Bernard Berelson's research technique. This technique (content analysis) consists of the open analysis of message content and is popular in media studies research. Berelson recommends the use of a model content schema as a basis of document analysis and assessment. This should assure objectivity in research results. The authors took the Berelson's words/approach as the starting point and they elaborated a two-element tool: a semantic scale and a competency model. This tool has been prepared and applied in the frame of project „Dzieci Sieci" („Children of Network"). The paper will present this tool and encourage the discussion on the standardization of the research in this domain.