

Barbara Dudel, Małgorzata Głowska-Soldatow

Wiedza a media — rozważania w kręgu konstruktywizmu

Coraz większa rzesza osób związanych z edukacją zastanawia się, jak z odwiecznego przeciwnika, jakim dotąd jawiły się media, uczynić sprzymierzeńca w kształceniu i rozwoju dzieci i młodzieży. Fakt zajmowania przez media ważnego miejsca w życiu każdego młodego człowieka jest bezsporny, potwierdza to chociażby najbardziej oczywisty wskaźnik, jakim jest czas, który spędzają uczniowie przed telewizorem i komputerem. Wirtualny świat często dostarcza intensywniejszych przeżyć, silniejszych emocji i jest bardziej interesujący niż to, co znajduje i dzieje się wokół dziecka. Stąd tak łatwo zawłaszcza myślenie dzieci, zaprzęta ich uwagę i, stając się punktem odniesienia do oceny tej realnej rzeczywistości — staje się bardziej atrakcyjny i pociągający.

Z drugiej strony media są podstawowym nośnikiem informacji, w sposób przystępny przybliżają odbiorcy różne dziedziny wiedzy, wyjaśniają wiele zjawisk i procesów niedostępnych bezpośredniej percepcji, umożliwiają zwiedzenie odległych miejsc i dalekich krajów, dają szansę poznania wielu ludzi i ich poglądów, przenoszą w czasy bliższej bądź dalszej przeszłości albo przyszłości. Dają poczucie współczesnictwa i życia w globalnym świecie. Kłopot polega na tym, że dzieje się to za pomocą ekranu telewizora czy monitora.

Na niejednoznaczność oceny wpływu mediów na rozwój dziecka, a w zasadzie na zakłócenia w teje ocenie, zwróciła uwagę Dorota Klus-Stańska¹, podając trzy tego przyczyny:

- mechanizm oceniania,
- brak zainteresowania dorosłych wnikliwą oceną,

¹ D. Klus-Stańska, *Dzieciństwo wirtualnej mocy*, [w:] *Światy dziecięcych znaczeń*, D. Klus-Stańska (red.), Warszawa 2004.

— sama natura mediów i realizowanych za ich pośrednictwem programów.

Tekst ten jest próbą spojrzenia na media w kontekście wykorzystania ich przekazu dla konstruowania wiedzy ucznia. Składa się z trzech części. W pierwszej zostaną przedstawione wybrane założenia konstruktywizmu istotne dla wyjaśnienia, czym jest wiedza oraz zrozumienia mechanizmu jej konstruowania. W drugiej poczynione zostaną odniesienia i możliwe interpretacje przekazu medialnego w kontekście założeń konstruktywizmu. Trzecia część — to spojrzenie na praktykę pedagogiczną, ukazującą sposoby wykorzystywania mediów w procesie edukacji.

Założenia konstruktywizmu

Podstawową kategorią dla poniższych rozważań staje się wiedza. Sposób jej rozumienia i definiowania bywa różny, można jednak wskazać pojawiające się dwa ujęcia: wiedza jako konstrukt społeczny — utożsamiana wtedy bywa z nauką, ogółem wiadomości z jakiejś dziedziny, i wiedza jako kategoria indywidualna — „własność”, zawartość umysłu jednostki.

Dorota Klus-Stańska² zwróciła uwagę, że brakuje wyrażonego *explicitie* określenia stanowiska teoretycznego, odnoszącego się do tego pojęcia wiedzy.

W konstruktywistycznej teorii wiedzy i poznania przyjmuje się, że „wiedza jest indywidualnie konstruowana w społecznym kontekście, a uczenie się jest ciągłym procesem konstruowania, interpretowania i modyfikowania osobistych reprezentacji rzeczywistości, bazujących na indywidualnych doświadczeniach uzyskiwanych w toku działania w tej rzeczywistości”³.

Jednym z warunków niezbędnych do konstruowania wiedzy jest rozumienie znaczeń. Adaptacja dokonuje się za pośrednictwem asymilacji i akomodacji, które powinny znajdować się w stanie równowagi. Asymilacja to nic innego, jak dopasowanie nowych informacji do istniejących już struktur poznawczych i polega na włączaniu nowych informacji w obszar wiedzy, którą jednostka się posługuje, traktuje ją jako osobistą i oczywistą. Akomodacja rozumiana jest jako konieczność uwzględniania różnorodności atrybutów asymilowanych elementów.

² D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.

³ R. Michalak, *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 2004, s. 13.

Proces przyswajania informacji ma dosyć łatwy przebieg i rozumienie następuje bez żadnych problemów. Jednak w przypadku faktów nowych, skomplikowanych lub różniących się zasadniczo od dobrze nam znanych, mogą pojawić się trudności w rozumieniu. „Sygnalizują one, że w naszej wiedzy nie możemy znaleźć miejsca, w którym moglibyśmy je umieścić. Zrozumienie wymaga wówczas przekształcenia posiadanej wiedzy lub powstania subiektywnego odpowiednika nowej informacji”⁴. W takiej sytuacji mówimy o akomodacji. Interpretujemy wówczas nowe wiadomości na swój własny sposób, odwołując się do informacji, jakie już posiadamy.

„W zależności od warunków przetwarzania doświadczeń jednostka dysponuje systemem wiedzy o różnym stopniu złożoności, spójności, poziomie organizacji i otwartości na nowe znaczenia. Systemowy charakter wiedzy decyduje o tym, że całość nie jest tożsama z sumą elementów, a dynamika wiąże się z permanentnym procesem przekonstruowywania znaczeń, nadawanych przez jednostkę rzeczywistości”⁵.

Z osobistym doświadczeniem człowieka korespondują pojęcia: wiedza potoczna, proceduralna, narracyjna. Natomiast przekaz społeczny to inaczej wiedza deklaratywna, paradygmatyczna⁶.

Istnieje wiele kryteriów, które stosowane bywają do określania kategorii wiedzy. Dorota Klus-Stańska⁷, chcąc wskazać związki, jakie zachodzą między działaniami edukacyjnymi a procesami konstruowania znaczeń, zaproponowała podział ze względu na trzy kryteria:

1. źródło:
 - wiedza osobista,
 - wiedza publiczna;
2. jasność kryteriów weryfikacyjnych:
 - wiedza nazewnicza,
 - wiedza wyjaśniająca,
 - wiedza interpretacyjna;
3. stopień gotowości schematu działania:
 - wiedza „po śladzie” nauczyciela,
 - wiedza w poszukiwaniu „śladu”.

Wiedza osobista, nazywana również potoczną czy proceduralną, wiąże

⁴ W. Kozłowski, *Twórcze dziecko — możliwości rozwoju*, Warszawa 2004, s. 19.

⁵ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, op. cit., s. 104.

⁶ J. Bruner, *Actual Minds. Possible Worlds*, Cambridge 1986.

⁷ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, op. cit.

się ściśle z indywidualną interpretacją i kontekstowym poznawaniem świata przez człowieka i jest związana z naturalnym, spontanicznym doświadczaniem rzeczywistości. Z kolei wiedza publiczna, najczęściej utożsamiana z nauką, to powiązany ze sobą zbiór pojęć, zawierających jednoznaczną treść i pozwalających na jednoznaczną identyfikację desygnatów. Jest to tzw. wiedza obiektywna, którą m.in. usiłuje się przekazywać w szkole, czy poprzez media. Określa się ją jako wiedzę pochodzącą z przekazu kulturowego, a więc wiedzę z „drugiej ręki”.

Ważną kwestią w rozważaniach nad tymi rodzajami wiedzy jest integrowanie i równoważenie procesów prowadzących od wiedzy proceduralnej do deklaratywnej z procesami przebiegającymi od wiedzy deklaratywnej, pochodzącej z przekazu, do proceduralnej (czynnik Piageta i czynnik Wygotskiego)⁸.

Wiedza nazewnicza nie jest konstruowana w umyśle, pochodzi z przekazu społecznego. Składają się na nią nazwy własne, klasyfikacje, typologie. Wiedza ta gromadzona jest dzięki pamięci, wymaga więc tylko odtworzenia. Wiedza wyjaśniająca tworzona jest dzięki trudowi zrozumienia przebiegu zjawisk. Aktywizowane jest, poza innymi zdolnościami poznawczymi, przede wszystkim myślenie przyczynowo-skutkowe, respektujące ściśle zdefiniowane reguły rozumowania. Wiedza interpretacyjna jest rozwijana w toku deliberacji krytycznego namysłu odnoszących się do złożoności świata. Wiedza ta polega na umiejętności problematyzowania przekonań, wskazywaniu rozbieżności między intencjami a skutkami działań. Rozróżnienie wiedzy „po śladzie” i „w poszukiwaniu śladu”, jak zaznacza Klus-Stańska⁹, wywołuje skojarzenie z wiedzą odtwórczą i twórczą i odnosi się do odtwarzania lub wytwarzania nowych struktur w umyśle.

Według konstruktywistów uczenie się jest procesem budowania nowej wiedzy na gruncie wiedzy i doświadczeń, które jednostka już posiada.

Media a wiedza

Analizując współczesne koncepcje psychologiczne, interpretujące rozwój poznawczy człowieka, można znaleźć stwierdzenie, że kluczowym czynnikiem rozwoju jest napięcie, wynikające z doświadczania przez rozwijającą się osobę

⁸ K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny*, Wrocław 1996.

⁹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, op. cit.

niezgodności między jej perspektywą a perspektywą innej osoby — to jest to, co uruchamia jej własne poszukiwania. Z punktu widzenia podejmowanych rozważań to wiedza, która dociera do dziecka i jest wynikiem kontaktu z mediami, bardzo często ma charakter wiedzy publicznej, prezentacji z perspektywy innego bohatera, innej osoby. Pozwala to dziecku na uświadomienie sobie istnienia takiej sytuacji, że jakiś element rzeczywistości może być inaczej postrzegany. Dziecko będzie oczywiście odnosiło to do własnych doświadczeń, ale dostrzeżona rozbieżność może stać się przyczynkiem do dalszych poszukiwań i własnych eksploracji. Sposób wykorzystania tego rodzaju przekazu powinien koncentrować się na odnalezieniu sposobu przechodzenia wiedzy deklaratywnej do proceduralnej. Takie mechanizmy znane są w psychologii i opisane (czynnik Wygotskiego).

Obrazowo przedstawił to Reinhard Fuhr¹⁰ „(...) Dzięki zajmowaniu się określonymi treściami wynikającymi z własnych zainteresowań materiałem kształcenia czy też określonymi jego aspektami rozwija kontakt wstępny, czyli pobudza swój «apetyt». Z treści, które znalazły się w sferze kontaktu, wybiera coś i pochłania, aktywnie się nimi zajmuje, «przeżywa je». Łączy przy tym aspekt merytoryczny z własną aktualną i reaktywowaną wiedzą. W ten sposób rozpracowane treści kształcenia stają się częścią składową *ja* danej osoby oraz poszerzają i odnawiają jej osobistą wiedzę. Zachodzi tu proces «zasymilowania» i «strawienia», czyli następstwo kontaktu edukacyjnego”.

Zadanie szkoły, w przytoczonej sytuacji, polegać mogłoby na zaoferowaniu uczniom takiej aktywności, która zmierzałaby do poznania innej perspektywy i wymiany doświadczeń między uczniami, czy uczniami a nauczycielem. Służyłoby to procesowi nadawania znaczeń rzeczywistości, gdzie swój udział miałby przekaz, który dotarł do dziecka, ale i szereg innych, ważnych elementów — wcześniejsze własne doświadczenia, cechy komunikatu, warunki. Stymulowałoby to proces przechodzenia wiedzy deklaratywnej pochodzącej z przekazu do wiedzy proceduralnej. Należałoby tu wykorzystać edukację dialogową. „O ile w edukacji monologicznej zabiegi nauczyciela koncentrują się wokół przyswajania przez uczniów ustalonych znaczeń tworzących wiedzę publiczną, o tyle edukacja dialogowa zmierza do tego, by dziecko nauczyło się eksplorować własną pulę doświadczeń, dokonywać na nich zabiegów interpretacyjnych, *wczytywać* w nie nowe znaczenia, doszukiwać się w nich

¹⁰ D. Fuhr, *Pedagogika Gestalt. Dostęp do wiedzy osobniczej*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, Z. Kwiciński (red.), cz. I, Toruń 1999.

głębszych sensów (...)”¹¹. A zatem, ma na celu doskonalenie umiejętności konstruowania wiedzy, która nie ogranicza się jedynie do przyswajania informacji a ma znacznie szerszy zasięg. Polega na przetwarzaniu faktów, ich interpretacji, tworzeniu nowych znaczeń, przyjmowaniu wielu prawd, a co za tym idzie, do przyjęcia *partnerstwa poznawczego*, które jest „(...) naturalną konsekwencją rezygnacji z kultu jednej, tzw. prawidłowej odpowiedzi i zasada się na świadomości, że znaczenia humanistyczne mają charakter głęboko zindywidualizowany”¹².

Elementem ułatwiającym dzieciom przetwarzanie treści czerpanych z mediów, zwłaszcza telewizji, jest silne zaangażowanie sfery emocji, uczuć i wartości. Dzieje się tak z powodu daleko posuniętego utożsamiania się z bohaterem, i tym samym sytuacje dziejące się na ekranie są silnie przez dzieci przeżywane. Można więc zadać sobie pytanie, czy rzeczywiście w takim przypadku dziecko jest tylko biernym odbiorcą przekazu, czy może jest to forma pośredniego gromadzenia doświadczeń?

Relacje pomiędzy wiedzą osobistą a publiczną przedstawiła Klus-Stańska w odniesieniu do konstruowania znaczeń. Wydaje się, że prezentacja ich może być użyteczna w kontekście czynionych rozważań:

„Ciągła interakcja między wiedzą osobistą a publiczną zapewnia m.in.:

- aktywizację wiedzy osobistej poprzedzającą z wiedzą publiczną,
- rozwijanie zabiegów poznawczych wokół wiedzy osobistej uczniów,
- liczne odniesienia do osobistych doświadczeń i przemyśleń,
- ponowne eksplorowanie i elaborowanie doświadczeń osobistych po kontakcie z wiedzą publiczną”¹³.

Wiedza, która jest przekazywana za pośrednictwem mediów, jest w porównawczej mierze (choć zależy to od rodzaju medium) wiedzą nazewniczą i wyjaśniającą. W przypadku tej pierwszej — dziecko przyswaja sobie nazwy, opanowuje je i ewentualnie użyje. Nie są one jednak wykorzystywane do tworzenia aktywnych struktur reprezentacji, chociaż trudno jest przewidzieć, kiedy i w jakiej sytuacji nazwa może być przydatna. Jak twierdzą niektórzy lingwiści, jeśli nie mamy słowa daną rzecz opisującego, rzecz ta dla nas nie istnieje.

W przypadku wiedzy wyjaśniającej teoretycznie możliwe jest mechaniczne zapamiętywanie danego materiału, polegające na przyswajaniu wia-

¹¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, op. cit., s. 83.

¹² Ibidem, s. 86.

¹³ Ibidem, s. 119.

domości w takiej samej postaci, w jakiej zostały zaprezentowane, co zdaniem Walemara Kozłowskiego¹⁴ „nie wymaga dokonywania żadnych zmian ani przekształceń”. Zwykle zapamiętujemy wybrane informacje, czasem braki uzupełniane są informacjami zdobytymi w późniejszym okresie. Wcześniejsza wiedza proceduralna łączy się z nowymi informacjami, tworząc nową jakość — zestawienia faktów lub obrazów, które nigdy równocześnie nie występowały. Możemy wówczas mówić o konstruowaniu wiedzy.

Aby stworzyć dzieciom warunki do konstruowania wiedzy należy ograniczyć oferowanie im gotowych rozwiązań, a także unikać nacisku na gromadzenie utartych, preferowanych przez nauczyciela interpretacji. Wypracowaniu umiejętności konstruowania wiedzy nie sprzyja też egzekwowanie recytowania z góry ustalonych definicji. Natomiast rozwijanie takich umiejętności, jak uzasadnianie własnych wypowiedzi, odwoływanie się do różnych źródeł informacji, konstruowanie nowych i modyfikowanie już istniejących znaczeń, a także rozwijanie procesów interpretowania i rozumowania, sprzyja kształtowaniu się umiejętności konstruowania wiedzy. Wiedza przyswajana jako poprawna, jedynie słuszna, zmienia się poprzez negocjowanie pojęć w rozumienie znaczeń. Proces mówienia ma tu niebagatelne znaczenie, ponieważ dokonują się permanentne zmiany. Nie tylko słuchacz wchodzi w krąg znaczeń współ rozmówcy, ale i mówiący nieustannie je kreuje podczas mówienia¹⁵.

W rozważaniach nad konstruowaniem wiedzy, „pojawia się pytanie o wprowadzenie młodych generacji w dziedzictwo kulturowe, pytanie o miejsce przekazu kulturowego (...), który jest warunkiem zachowania ciągłości kultury i intersubiektywnego porozumienia między ludźmi. (...) Szkolny przekaz kultury opiera się na próbie wyselekcjonowania z dziedzictwa kulturowego jego niektórych elementów w określonej postaci w celu zaprezentowania ich uczniom, jako jedynej prawomocnej wersji opisu, wyjaśniania i interpretacji rzeczywistości przeznaczonej do zarejestrowania i utrwalenia. (...) Mamy tu zatem do czynienia z monologiem jednej wersji kultury”¹⁶.

Przekaz medialny poprzez szersze wykorzystanie odpowiednio dobranych materiałów, programów telewizyjnych, artykułów prasowych, daje szansę na pokazanie innej (co nie znaczy nieobiektywnej) interpretacji tego samego zagadnienia, przedstawienie kontrowersji wokół omawianego elementu rzeczywistości. To właśnie szkoła może organizować uczenie się — zgodnie z założe-

¹⁴ W. Kozłowski, *Twórcze dziecko...*, op. cit.

¹⁵ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, op. cit.

¹⁶ *Ibidem*, s. 75-77.

niami konstruktywizmu — jako proces zmagania się człowieka z konfliktem między istniejącymi osobistymi reprezentacjami świata a tym, co dociera jako przekaz kulturowy, np. przez środki masowego przekazu. Zresztą działalność edukacyjna szkoły powinna przybliżać się do autentycznego kulturowego przekazu. „Dialog z kulturą dyscyplinuje się poprzez konieczność negocjowania wspólnoty znaczeń. (...) Równoprawność osobistych interpretacji nie prowadzi do skrajnej relatywizacji sądów ani chaosu znaczeń. Wspólnota kulturowa określa granice oddzielające dialog od gry nieprzenikalnych monologów”¹⁷. Mimo to, przekaz kulturowy charakteryzuje się otwartością na tworzenie nowych znaczeń. Tym sposobem rodzi się nowa szansa dla edukacji.

Uczenie się nowych informacji następuje, według konstruktywistów, w wyniku rozstrzygania konfliktów, jakie istnieją pomiędzy wiedzą, którą jednostka ma na dany temat a informacjami, które ją zewsząd atakują. Swoisty poznawczy dyskomfort, doświadczanie poznawczego chaosu jest motywem do restrukturyzacji swojej wiedzy, pokazuje istnienie wielu dróg i powoduje otwarcie się na poszukiwanie nowych znaczeń.

Spojrzenie na praktykę

Warto w tym momencie przyjrzeć się, w jaki sposób i w jakim zakresie media wykorzystywane są w szkole. W tym celu dokonano przeglądu scenariuszy zajęć zintegrowanych pod kątem wykorzystania informacji zaczerpniętych z mediów oraz planowania zastosowania mediów elektronicznych w procesie edukacyjnym na poziomie klas I-III, znajdujących się w jedenastu poradnikach i przewodnikach metodycznych dla nauczycieli. Analizowane materiały metodyczne są wydane na przestrzeni ostatnich lat (1999-2004) przez różne wydawnictwa (Nowa Era, Didasko, WSiP, Juka, Wydawnictwo Szkolne PWN), są znane nauczycielom pracującym w klasach młodszych i powszechnie wykorzystywane do planowania pracy dydaktycznej.

Analiza propozycji rozwiązań metodycznych uwzględniała następujące kryteria:

- rodzaj mediów, których stosowanie na zajęciach jest proponowane,
- rodzaj edukacji, w ramach której planowane jest zastosowanie mediów,
- cel kształcenia związany z zastosowaniem mediów,

¹⁷ Ibidem, s. 88.

- rodzaj (charakterystyka) zadania przeznaczonego dla uczniów,
- klasa, dla której przeznaczona jest propozycja scenariusza.

Tabela 1. Propozycje wykorzystania mediów (na podstawie scenariuszy zajęć w kl. I-III)

Klasa	Liczba przeanalizowanych scenariuszy	Liczba scenariuszy proponujących wykorzystanie mediów	Scenariusze proponujące zastosowanie magnetofonu i odtwarzacza CD		Scenariusze proponujące wykorzystanie filmu		Scenariusze proponujące wykorzystanie komputera	
			Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
I	264	167	155	92,8	9	5,4	3	1,8
II	318	121	114	94,2	5	4,1	2	1,7
III	222	70	65	92,9	4	6,2	1	1,4
Razem	804	358	334	93,3	18	5,2	6	1,6

Źródło: badania własne.

Zebrane dane jednoznacznie pokazują, jakie media są preferowane przez autorów scenariuszy i jakie ich przeznaczenie przewidują w procesie edukacyjnym na poziomie klas młodszych.

Przeanalizowano 804 scenariusze, w blisko połowie z nich zaproponowano nauczycielom zastosowanie dodatkowych środków dydaktycznych. W ponad 90% scenariuszy (dotyczy to liczby scenariuszy, w których znajdują się propozycje wykorzystania mediów) przedkłada się nauczycielom możliwość skorzystania z magnetofonów i kaset magnetofonowych (zdecydowanie dominuje ten zestaw) lub z odtwarzacza i płyt CD. Tylko około 5% propozycji uwzględni wykorzystanie magnetowidu, kaset wideo. Nie zwraca się w nich uwagi na wykorzystanie treści przekazanych przez te nośniki informacji, lecz na ich stosowanie jako środka dydaktycznego. Możliwość zastosowania komputera w toku codziennych zajęć uwzględniła znikoma liczba scenariuszy. W ofercie wzbogacającej proces edukacyjny, zdecydowanie prym wiodą konspekty przeznaczone do realizacji w I klasie. Ponad połowa z nich przewiduje możliwość wzbogacenia toku uczenia się dzieci muzyką z magnetofonu lub odtwarzaną z CD.

Zaproponowane przez autorów sytuacje dydaktyczne, uwzględniające wykorzystanie mediów, najczęściej odnoszą się do edukacji muzycznej, ruchowej. Z rzadka przyrodniczej, plastycznej czy polonistycznej.

Analiza celów zajęć, na których przewidziano zastosowanie mediów, rysuje jednolity obraz. Służą one m.in.:

- zapoznaniu z utworem muzycznym (słowami lub melodią),
- stworzeniu nastroju,
- zabawie przy muzyce, maszerowaniu w rytm muzyki,
- rozpoznawaniu dźwięków,
- inspirowaniu wypowiedzi lub pobudzaniu wyobraźni,
- nauce piosenki lub tańca,
- organizacji ćwiczeń relaksujących,
- interpretacji ruchowej lub plastycznej utworu,
- prezentacji odgłosów lasu, ptaków, wiatru, pojazdów, fragmentów bajek.

Kilka konspektów zajęć uwzględniła korzystanie przez dzieci z komputera, proponując zastosowanie materiału zawartego w kartach pracy (prezentacja kart wydrukowanych z encyklopedii multimedialnej) lub używanie komputera jako formy spędzania czasu wolnego w okresie ferii zimowych (gry komputerowe). W jednym przypadku cel kontaktu z komputerem określony został jako „poznanie budowy i zasady działania komputera”, jednak już proponowany sposób realizacji tego celu bazował na obserwacji przez uczniów tego, co pokazuje i omawia nauczyciel.

Nie stwierdzono celów zajęć, których realizacja wzbogaciłaby uczniów o wiedzę lub umiejętności związane z istotą stosowanych mediów, wartością przekazu lub możliwością zastosowania w ten sposób zdobytych informacji podczas uczenia się. Proponowanym do wykorzystania mediom przypisana jest rola konwencjonalnych środków dydaktycznych, które stosowane są w celu upogłdowienia słowa mówionego. Tym samym brak jest w analizowanych scenariuszach jednoznacznie opisanych sytuacji dydaktycznych, które zawierałyby wyraźne zadania dla ucznia, dające możliwość wzbogacenia własnej wiedzy i umiejętność korzystania z mediów, których stosowanie prezentuje się od początku jego nauki szkolnej.

Reasumując, propozycje scenariuszy zajęć zintegrowanych, z których korzysta i czerpie inspirację do swojej pracy wielu nauczycieli, nie przewidują podczas zajęć w szkole wzbogacania wiedzy i umiejętności ucznia o możliwości korzystania z najnowszych osiągnięć myśli ludzkiej i nie służą jego własnemu rozwojowi. Można się zastanawiać, czy propozycja wydawnictw jest dostosowana do ograniczonych możliwości szkoły polskiej, czy autorzy tych propozycji w dalszym ciągu nie doceniają roli mediów w życiu i edukacji dziecka. Co zatem można zaproponować nauczycielom w kontekście poczynionych wcześniej rozważań?

- Aby możliwe było wykorzystanie wiedzy z mediów w procesie

uczenia się i pomoc w jej „oswojeniu”, spełniony musi być podstawowy warunek — nauczyciel musi wiedzieć, jaki przekaz dociera do uczniów i wtedy stwarzać warunki do wymiany poglądów, dyskusji grupowej czy wypracowania strategii działania;

— Konstruktywiści podkreślają kluczową rolę dorosłych w procesie rozwoju poznawczego. Dorosli poprzez wspólne z dziećmi interpretowanie, negocjowanie znaczeń pomagają w internalizowaniu wiedzy i jej konstruowaniu. Nie mogą zatem skazywać dziecka na intelektualną samotność po obejrzeniu filmu, programu telewizyjnego, czy zdobyciu informacji z Internetu;

— Przekaz medialny, który nie stanie się przedmiotem dyskusji, polemiki, oceny będzie tylko sposobem na spędzenie czasu;

— Wartościowe programy telewizyjne, artykuły w prasie, poprzez pokazanie różnych interpretacji, różnych punktów widzenia mogą stać się przyczynkiem do budowania pomostów między obecnym rozumieniem zagadnień przez uczniów a rozumieniem bardziej złożonym;

— Należy zawsze odwoływać się do doświadczeń i wiedzy uczniów — to pomaga w rozkodowaniu nowych informacji i ich zapamiętaniu;

— Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczycielom klas I-III nie proponuje się wykorzystania mediów jako źródła informacji i wiedzy. Media traktowane są po prostu jako środek dydaktyczny. ■