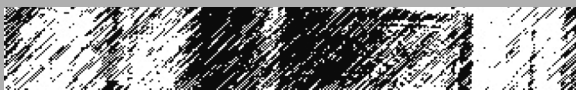




Modalnościowe aspekty systemów edukacji



STANISŁAW JUSZCZYK

Aspekty modalnościowe edukacji medialnej

Modal aspects of media education

Abstract: In the work it has been paid attention on the problem of modality in the media education. At first the chosen aspects of the theory of multiple intelligence by Howard Gardner have been characterized, next the problems of modality in education supported by media has been described. In the further analysis the modal taxonomy of didactic media has been presented and in the end the crucial point of modality in media education has been described.

Key words: modality, theory of multiple intelligence by Howard Gardner, media education, didactic media, technology of education

Wprowadzenie

Z pojęciem modalności spotykamy się w filozofii i logice. Modalność zdań – wynikająca z logiki Arystotelesowskiej – charakteryzuje zdanie pod względem stopnia pewności (kategoryczności) faktów, o jakich orzekają; wyróżnia się 3 typy zdań modalnych: asertoryczne (jest tak a tak), apodyktyczne (musi być tak a tak), problematyczne (może być tak a tak). „Musi” może być związane z funktorami modalnymi. Współcześnie modalność zdań stosowana jest w systemach logik wielowartościowych oraz tzw. logice modalnej, czyli logice możliwości i konieczności (zob. www.encyklopedia.interia.pl).

Pojęcie modalności dotyczy także preferowanej modalności sensorycznej, inaczej – podstawowej reprezentacji zmysłowej, czyli cechy określającej dominujący u danej osoby rodzaj zmysłu, odzwierciedlający się także w jej mowie (www.wikipedia.org). Modalność odnosi się do sposobu reagowania na bodźce płynące z zewnątrz. Uczący się postrzegają otaczającą ich rzeczywistość poprzez różne kanały sensoryczne. Wyróżniamy cztery rodzaje modalności (E l i s, 1995, s. 506):

1. Modalność wzrokowa (ang. *visual*) – wzrokowiec używa takich słów, jak: *widzieć, patrzeć, dostrzegać, przeoczyć, jasny, ciemny, kolorowy, świetlana perspektywa, cień wątpliwości*. Wzrokowcy uczą się najlepiej wówczas, gdy bodźce płynące z zewnątrz oddziałują na ich zmysł wzroku, stąd widzą obrazy, a nawet słowa, lubią korzystać z notatek, materiałów wizualnych, takich jak plakaty, obrazy, mapy, tabele.

2. Modalność słuchowa (ang. *auditory*) – słuchowiec używa takich słów, jak: *powiedzieć, szeptać, krzyczeć, szurać, dźwięczny, głuchy, śpiewny, co słyszać, nadawać na tej samej fali, prawdę mówiąc*. Słuchowcy najlepiej zapamiętują to, co usłyszą; dźwięk, rytm i melodia pomagają im percypować nowy materiał. Chętnie słuchają nauczyciela, nagrań na kasetach/plytach czy radia.

3. Modalność kinestetyczna (ang. *kinaesthetic*) – kinestetyk używa następujących słów: *taniec, balans, fizyczna koordynacja, sport, język ciała, działanie, mimika, wykorzystanie rąk do konstruowania lub budowania, wyrażanie emocji poprzez język ciała*. Kinestetycy chętnie ruszają się w trakcie uczenia, gdyż uczą się przez działanie, wykorzystując aktywność całego ciała. Korzystają z zabaw ruchowych, aktywności manualnych związanych np. z rysowaniem, malowaniem, kolorowaniem, wycinaniem, klejeniem, pokazywaniem, podawaniem, najchętniej pracują w grupie.

4. Modalność dotykowa (czuciowa, ang. *tactile*) – dotykowiec używa takich słów, jak: *gładki / szorstki, owalny, ciepły / zimny, miły w dotyku, lekki / ciężki, oporny, łatwy w manipulowaniu, ergonomiczny, łatwy / trudny do strojenia / nastawiania, sterowalny, dobre / złe rozmieszczenie przycisków, mieszczący się w dłoni, dotknąć, ciężka ręka, czuć*.

Z modalnością kinestetyczną silnie związana jest modalność dotykowa / czuciowa, stąd część psychologów łączy je ze sobą, prezentując modalność kine-

stetyczno-czuciową. Nasze systemy percepcyjne: system słuchowy, wzrokowy, kinestetyczny czy dotykowy rejestrują określone bodźce docierające do naszych zmysłów, przetwarzają je, a następnie przechowują w postaci śladów pamięciowych (K o m o r o w s k a, 2002, s. 94–95).

Inne modalności (np. zapachowa czy smakowa) występują rzadziej. Człowiek może mieć także inną modalność wewnętrzną, a inną zewnętrzną, czyli innych modalności używać do konstruowania myślowych wyobrażeń, a inną ujawniać w przekazie werbalnym i w mowie ciała. Okazuje się, że w trakcie interakcji jednostki powinny korzystać z takich samych reprezentacji zmysłowych (kodów i kanałów), gdyż inne mogą doprowadzić do mylnego odbioru informacji (zob. J u s z c z y k, 1998, s. 50–54). Wydaje się, że określanie na podstawie słów preferowanej przez jednostkę modalności może być działaniem nieskutecznym. Modalności sensoryczne można z powodzeniem wykorzystać w procesie uczenia się, opierając się na teorii inteligencji wielorakich Howarda G a r d n e r a (1983, 1999, 2002).

Wybrane aspekty teorii inteligencji wielorakich

W 1975 roku H. Gardner opublikował książkę *Shattered Mind*, w której wykazał, że różne części mózgu odpowiadają za różne funkcje poznawcze. W 1983 roku natomiast ukazała się jego książka *Frames of Mind*, w której po raz pierwszy przedstawił teorię inteligencji wielorakich (*Multiple Intelligences* – MI), będącą ukoronowaniem rozpoczętych w 1979 roku badań na temat „Natura i realizacja potencjału ludzkiego”. Podmiotem tychże badań były dzieci o przeciętnych i szczególnych uzdolnieniach, a przedmiotem – ich zdolności poznawcze. Słowo *inteligencja* użyte w liczbie mnogiej miało zwracać uwagę na fakt, że poszczególne zdolności są tak samo ważne jak te, które mierzy się za pomocą testów inteligencji. Wielu psychologów początkowo zignorowało teorię Gardniera, która wzbudziła zainteresowania mass mediów, dzięki nim zaś opinia publiczna mogła dowiedzieć się o zupełnie innym postrzeganiu inteligencji. Wiele refleksji na ten temat można znaleźć w pracy zamieszczonej przez H. Gardniera w Internecie: *Multiple Intelligences after 20 years* (www.pz.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_years.pdf).

Początkowo Howard Gardner wyróżnił siedem rodzajów inteligencji: lingwistyczną, logiczno-matematyczną, przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, muzyczną, intrapersonalną i interpersonalną. W późniejszych latach włączył do swej teorii inteligencję przyrodniczą i podjął rozważania nad istnieniem kolejnych inteligencji: duchowej i egzystencjalnej (G a r d n e r, 1999, s. 47–66). W tej samej pracy cały rozdział poświęcił rozważaniom o inteligencji moralnej (G a r d n e r, 1999, s. 67–77).

Dziś w USA teoria inteligencji wielorakich ma wielu zwolenników. Pedagogowie często prowadzą warsztaty z jej wykorzystaniem, a wiele organiza-

cji uznaje ją za podstawę swego działania. Wydawany jest magazyn „Provoking Thoughts”, w którym czytelnik może rozwiązywać zagadki z zakresu MI. W Polsce nieśmiało pojawiają się prace z tego zakresu. M. S u ś w i ł ł o (2004) z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego propaguje wykorzystanie teorii H. Gardnera w procesie kształcenia. Opisuje jej założenia oraz sposoby wykorzystania w praktyce. Jednak teoria H. Gardnera nie zostaje w pełni wykorzystana, często bowiem preferowany jest klasyczny już podział na trzy kanały percepcji informacji: kinestetyczny, wzrokowy i słuchowy.

Teoria inteligencji wielorakich to – według E. N ę c k a (2003, s. 113) – najbardziej radykalne stanowisko w kwestii nietypowych rodzajów inteligencji. Jego zdaniem inteligencje według H. Gardnera są traktowane jako kanały odbioru informacji; jednostki mają jedne kanały rozwinięte bardziej, a inne mniej. P.G. Z i m b a r d o (2001, s. 565) za czynnik sprawczy uznaje funkcjonowanie jednostki w określonej kulturze, co powoduje, że pewne kanały stają się jednostce bardziej potrzebne, użyteczne i promowane w danym społeczeństwie.

Poszczególne rodzaje inteligencji można scharakteryzować pod względem wykorzystania ich w procesie nauczania i uczenia się, są zatem traktowane jako pomoc dla uczących się i dla nauczycieli. Szczególnie jest to ważne dla osób wykazujących trudności w uczeniu się oraz osób przejawiających tendencje do rozproszenia uwagi (brak skupienia czy koncentracji), dla dzieci, młodzieży i osób dorosłych, dla dziewcząt i chłopców, czyli jednostek wykazujących różnice indywidualne (F r e e m a n, 1971). H. G a r d n e r (1999) opracował MI – w ujęciu E. B o g o d a (2004) – jako siedem sposobów demonstrowania przez uczącego się jego zdolności umysłowych:

1. Inteligencja wizualna / przestrzenna – zdolność do percepcji informacji w postaci obrazu. Tacy uczący się mają tendencję do myślenia obrazowego i muszą konstruować mentalne obrazy w celu zapamiętania zawartych w nich informacji. Chętnie przeglądają mapy, tabele, wykresy, schematy, obrazy, przeźrocza oraz wszystkie symboliczne oznaczenia w postaci strzałek, kół, systemów hierarchicznych i innych środków wykorzystywanych przez nauczycieli dla reprezentacji tego, co ma być wyrażone w postaci słów. Ich umiejętności obejmują: składanie puzzli, czytanie, pisanie, rozumienie wykresów i grafik, znalezienie sensu kierunku w swych działaniach, umiejętność analizy szkicu, obrazu, tworzenie wizualnych metafor i analogii (być może poprzez artystyczne obrazy), manipulowanie wyobrażeniami, konstruowanie ich, skupienie wzroku, odkrywanie przeznaczenia praktycznych obiektów, interpretowanie obrazów wizualnych. Ta preferencja nie obejmuje filmów, w tym filmów wideo i animacji przedstawianych w programach komputerowych i na stronach WWW, ponieważ są one kombinacją wielu modalności, w tym: wizualnej / przestrzennej, kinestetycznej i werbalnej / lingwistycznej. Zdaniem psychologów uczący się wykazujący ten typ inteligencji mogą z powodzeniem pracować m.in. jako nawigatorzy, rzeźbiarze, artyści wizualiści, wynalazcy, architekci, dekoratorzy wnętrz lub inżynierowie.

2. Inteligencja werbalna / lingwistyczna – zdolność do wykorzystania słów i języka. Tacy uczący mają silnie rozwiniętą umiejętność słuchania i w ogólności są dobrymi mówcami. Bardziej myślą werbalnie niż obrazowo. Do ich umiejętności można zaliczyć: słuchanie, mówienie, opowiadanie historyjek, wyjaśnianie, nauczanie, wykorzystują swe poczucie humoru, rozumienie syntaksy i znaczenia słów. Uczący się pamiętają w sposób werbalny przekazane informacje, umieją przekonywać rozmówcę do swego punktu widzenia, analizują swe językowe nawyki, uczą się najlepiej z wykładów, dyskusji w grupach, zajęć tutorialnych i rozmów z innymi uczącymi się. Z tym typem inteligencji związana jest umiejętność percepcji informacji w języku pisanym (tekst i słowo drukowane). Taki rodzaj modalności głównie reprezentują nauczyciele. Jednostki te w procesie uczenia wykorzystują głównie prawą półkulę mózgu, co koreluje ze zdolnościami do zachowań twórczych, uzdolnieniami artystycznymi, są bardziej zainteresowane dźwiękiem i intonacją, przemawiają do nich symbole i obrazy. Psychologowie zalecają takim osobom pracę w zawodzie: dziennikarza, poety, pisarza, nauczyciela, prawnika, polityka lub tłumacza.

3. Inteligencja logiczna / matematyczna – zdolność do wykorzystania rozumienia, logiki i liczb. Tacy uczący myślą konceptualnie w sposób logiczny, wykorzystując wzory matematyczne i tworząc powiązania między poszczególnymi elementami informacji. Postrzegają wszystkie ciekawe zjawiska w otaczającym ich świecie, zadają zwykle mnóstwo pytań i lubią przeprowadzać doświadczenia. Do ich umiejętności należą: rozwiązywanie problemów oraz klasyfikowanie i kategoryzowanie informacji. Pracując nad abstrakcyjnymi pojęciami, starają się skonstruować zależności między nimi, konstruują długi łańcuch rozumowania w celu dokonania postępu w analizie zjawiska, przeprowadzają kontrolowane doświadczenia, podejmują refleksje nad naturalnymi zdarzeniami, wykonują kompleksowe obliczenia matematyczne, analizują geometryczne kształty. Ten typ inteligencji predestynuje ich do wykonywania zajęć typowych dla: naukowca, inżyniera, programisty komputerowego, badacza, rachmistrza, matematyka.

4. Inteligencja języka ciała / kinetyczna – zdolność do kontroli ruchu ciała oraz posiadanie zdolności manualnych. Preferencja postrzegania odnosi się do wykorzystywania doświadczenia i praktyki, w tym symulowanej i rzeczywistej. Tacy uczący się dokonują ekspresji poprzez ruch. Mają dobre wycucie równowagi oraz dobrą koordynację wzrokowo-ruchową (np. grając w piłkę, balansując rękami). Poprzez interakcję z otaczającą ich przestrzenią są w stanie zapamiętywać fakty i przetwarzać informacje. Cechują ich następujące umiejętności: predyspozycje do tańca, fizyczna koordynacja, uprawianie różnych sportów, wykorzystanie zdolności manualnych w prowadzonych eksperymentach, wykorzystanie języka ciała, zdolności rzemieślnicze, działanie, mimika, wykorzystanie rąk do konstruowania lub budowania, wyrażanie emocji poprzez język ciała. Modalność ta łączy proces uczenia się z konkretną rzeczywistością przez doświadczenia, przykłady, praktykę i symulację. Uczący się wykorzystują wzrok, dotyk, smak i węch dla doświadczania czegoś nowego. Możliwe drogi ich

kariery zawodowej obejmują: uprawianie lekkoatletyki, nauczanie wychowania fizycznego, taniec zawodowy, aktorstwo, bycie strażakiem lub rzemieślnikiem.

5. Inteligencja muzyczna / rytmiczna – zdolność do tworzenia i oceny muzyki. Uzdolnieni muzycznie uczący się myślą (uczą się) przy akompaniamencie dźwięków, rytmów i motywów muzycznych. Natychmiast reagują na słuchaną muzykę, zachwycając się nią lub ją krytykując. Wielu z takich uczących się jest nadzwyczajnie wyczulonych, znajdując się w środowisku wypełnionym dźwiękami (np. świerszcza, dzwonek telefonu lub domofonu, dźwięków płynących ze zniszczonych płyt lub taśm magnetofonowych). Do ich umiejętności można zaliczyć: śpiewanie, gwizdanie, grę na różnych instrumentach, rozpoznawanie tonów, komponowanie muzyki, zapamiętywanie melodii, rozumienie struktury i rytmu muzycznego. Ze względu na te umiejętności powinni – według psychologów – preferować następujące drogi zawodowe: muzykowanie, bycie dyskdżokejem, śpiewakiem lub kompozytorem.

6. Inteligencja interpersonalna / uspołeczniająca – zdolność do odnośnienia się i rozumienia innych. Tacy uczący się próbują postrzegać problemy z punktu widzenia innych ludzi w celu zrozumienia, w jaki sposób oni myślą i czują. Często mają niezwykłą zdolność do wycucia sensu, intencji i motywacji. Są dobrymi organizatorami, chociaż czasami mają skłonność do manipulacji. W ogólności lubią spokój w grupie uczących się i sprzyjają współpracy. Wykorzystują zarówno werbalny (tzn. mówienie), jak i niewerbalny sposób komunikacji interpersonalnej (np. kontakt wzrokowy, język ciała, mimika, uni-komunikacja) w celu otwarcia kanału komunikacyjnego do innych ludzi. Ich podstawowe umiejętności obejmują: postrzeganie problemów z perspektywy innych ludzi (tzw. dualna perspektywa), słuchanie, wykorzystywanie empatii, rozumienie nastroju i uczuć innych ludzi, dawanie rad, współpraca z grupą, zauważanie nastroju innych ludzi, ich motywacji i intencji, komunikowanie się zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie, budowanie zaufania, pokojowe rozwiązywanie konfliktów, ustanawianie pozytywnych relacji z innymi ludźmi. Osoby wykazujące inteligencję interpersonalną mogą pracować m.in. jako: biznesmeni, politycy, sprzedawcy, doradcy.

7. Inteligencja intrapersonalna / wewnętrzna – zdolność do autorefleksji i bycia świadomym swego stanu wewnętrznego. Tacy uczący się próbują zrozumieć swe wewnętrzne uczucia, marzenia i pragnienia, związki z innymi oraz swą słabość lub siłę. Ich umiejętności obejmują: rozpoznawanie swej słabości i siły, refleksję i analizę swego stanu, świadomość swych wewnętrznych odczuć, pragnień i marzeń, ocenę swych struktur myślowych, wzajemne rozumienie się z innymi ludźmi, rozumienie swej roli w związkach z innymi. Osoby wykazujące ten rodzaj inteligencji mogą realizować się w zawodzie: filozofa, teoretyka, badacza.

Modalność w edukacji wspomaganej mediami

Każdy z uczących się w różnych sytuacjach dydaktycznych może przejawiać kilka rodzajów inteligencji wielorakiej. Wśród nich znajdują się zapewne te, które preferując określone modalności, prowadzą do kształtowania indywidualnych stylów uczenia się (J u s z c z y k, 2004). Dlatego coraz częściej w procesie nauczania/uczenia się wykorzystywane są media i materiały dydaktyczne, które wpływają jednocześnie na kilka zmysłów uczącego się (J u s z c z y k, 1998, s. 56–76). Rozwijają się wtedy pamięć słuchowa, wzrokowa i motoryczna uczącego się (A n d e r s o n, 1998, s. 430). Jeżeli uczący się jest aktywizowany do pracy na zajęciach poprzez wykonywanie zadań, które odpowiadają jego preferowanej modalności, to może osiągnąć wyższe wyniki w nauce. Odpowiedni dobór mediów i materiałów dydaktycznych do tematyki zajęć i założonych celów operacyjnych upogładwia proces kształcenia, rozszerza kontakty z rzeczywistością, ułatwia procesy myślowe, pomaga kształtować sprawności praktycznego działania, wzmacnia motywację do nauki, zainteresowanie i zaangażowanie materiałem nauczania, uczący się wykazują większe skupienie uwagi na wykonywanym zadaniu, a przez to zwiększa się efektywność procesu kształcenia. We współczesnej technologii kształcenia nauczyciel po rozpoznaniu (zdiagnozowaniu) modalności swych uczniów powinien umożliwić im wybór zadania do wykonania lub przynajmniej tylko sposobu wykonania tego samego zadania zgodnie z preferowaną przez nich modalnością. Zasadę tę należałoby stosować zarówno w trakcie zajęć lekcyjnych, jak i trakcie odrabiania prac domowych. Uczniowie mogący dokonywać wyboru będą bardziej zmotywowani (zob. M a d s e n, 1980), ponieważ będą robili to, co sami wybrali świadomie, będzie to zatem dla nich korzystne pod względem nie tylko zapamiętania, ale również zrozumienia i wykorzystania w przyszłości w innych sytuacjach dydaktycznych, wychowawczych, a nawet zawodowych. Takie działania metodyczne nauczyciela będą prowadzić do utrwalenia wśród uczących się zasady: „uczyć się samemu, a nie być nauczonym” (zob. W i l c z y Ń s k a, 1999). Ważnym czynnikiem w pracy pedagogicznej jest konstruowanie relacji opartych na zaufaniu, zrozumieniu i partnerstwie, gwarantujących, że uczący się będą akceptować formy i metody wykorzystywane przez nauczyciela, dostosowane zaś do modalności preferowanych przez uczących się.

Modalnościowe klasyfikacje mediów

We współczesnej dydaktyce i technologii kształcenia pojęcie „media” obejmuje rzeczy czy urządzenia pośredniczące w przekazie informacji między nadawcą a odbiorcą komunikatów. Jeżeli media przekazują informacje służące procesowi nauczania–uczenia się, zyskują miano mediów edukacyjnych. Pośredniki będące przekazywanymi informacjami nazywane są mediami niezależnie od tego, czy komunikowanie ma charakter masowy (mass media), czy też odbywa się w klasie

szkolnej lub sali uniwersyteckiej (media dydaktyczne, tzw. małe media). Do lat 90. wykorzystywano najczęściej klasyfikacje mediów dydaktycznych uwzględniające kanały percepcyjne odbiorców, były to zatem środki dydaktyczne (zob. Kupisięwicz, 1976; Leja, 1978; Okoń, 1996): proste i techniczne wzrokowe (wizualne), techniczne środki słuchowe (audialne), słuchowo-wzrokowe (audiowizualne), drukowane (papierowe), elektroniczne (ekranowe) czy automatyzujące proces dydaktyczny.

Coraz częściej za Anglosasami wykorzystujemy podziały dychotomiczne mediów na: proste i złożone (techniczne), gorące i zimne oraz podające i interaktywne. Do mediów prostych – niewykorzystujących energii elektrycznej – należą: układanki, plansze, mapy, tablice, naturalne okazy, podręczniki drukowane, materiały kserowane, kredki, farby itp. Media złożone tworzą dwa elementy: urządzenia i materiały dydaktyczne, np. projektoskopy i foliogramy, magnetofony i nagrania audio, magnetowidy i kasety wideo, komputery i ich oprogramowanie.

Interesujący z pedagogicznego punktu widzenia jest podział na media gorące (ang. *hot*) i zimne (ang. *cold*), wprowadzony przez McLuhana (1974), który uważa, że im większą liczbę informacji zawiera dany komunikat, tym jest on gorętszy, i odwrotnie – gdy komunikat dostarcza mniej elementów pozwalających łatwo dekodować jego znaczenie, wówczas jest zimniejszy. W przypadku komunikatów gorących aktywność uczących się jest niska, gdyż wydaje im się, że nadawca przekazał wszelkie niezbędne im informacje. Natomiast uczący się odbierający komunikat zimny musi w pewnym sensie go współtworzyć, przez co jest bardziej aktywny i pełniej włączony w proces uczenia się. „Przegrzane” komunikaty ograniczają zatem wysiłek intelektualny i inicjatywę twórczą. W procesie nauczania nauczyciel powinien dokonywać konsensusu między przekazem „gorącym” a „zimnym”, aby w odpowiedni sposób stymulować aktywność uczących się.

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych i związanych z nimi multimediów oraz hipermediów telewizyjnych i internetowych spowodował konieczność wprowadzenia następnego podziału na: media podające (transmisyjne) – zapewniające przede wszystkim transmisję komunikatów, oraz media interaktywne – wymuszające możliwie wysoki poziom i wielostronny charakter aktywności uczących się. Multimedia i hipermedia wykorzystują zróżnicowane modalności uczących się, stąd ich efektywność dydaktyczna jest największa z całego spektrum mediów. Sprzyjają one koncentracji uwagi (powstaniu wrażeń zmysłowych pamięci sensorycznej) oraz utrzymaniu uwagi (powstaniu myśli i wyobrażeń w pamięci krótkotrwałej) na bodźcach, będących nośnikami treści merytorycznych, w celu uruchomienia procesu zapamiętywania, czyli kodowania, a zatem organizacji nowych informacji we wzorce pasujące do sieci istniejącej w pamięci długotrwałej (zob. Sternberg, 2001, s. 185). Z tego powodu konstruując prezentację multimedialną, należy wykorzystać rozwiązania stymulujące poszczególne procesy uwagi przy uwzględnieniu profilu poznawczego

uczącego się, a zatem preferowanej przez niego modalności w procesie percepcji informacji (Jędrzycki, 2005, s. 128–135).

Modalność w edukacji medialnej

Edukacja medialna oznacza kształcenie w dziedzinie mediów w celu zrozumienia ich natury i oddziaływania oraz racjonalnego i efektywnego ich wykorzystania w sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych. Edukacja medialna jest praktyczną egzemplifikacją stosunkowo nowej subdyscypliny wiedzy pedagogicznej – pedagogiki mediów. Edukacja medialna stała się niezbędna, gdyż media ingerują coraz częściej w życie człowieka. Brak upowszechniania takiej edukacji może grozić poważnymi następstwami społecznymi, zarówno jeśli chodzi o dobór mediów, jak i posługiwanie się nimi oraz krytyczny odbiór przekazów medialnych.

W przeszłości edukacja medialna nauczycieli, uczniów oraz studentów dotyczyła głównie umiejętności wykorzystywania środków dydaktycznych i środków masowego przekazu do wspomagania procesu kształcenia, dokształcania i doskonalenia w celu zwiększenia efektywności pracy dydaktycznej. Nie uświadamiano sobie wtedy zagrożenia, związanego z tym, jak treści i formy komunikatów medialnych mogły wpływać na świadomości odbiorców, na kształtowanie negatywnych postaw odbiorców i powodować zauważalne zagrożenia społeczne (zob. Juszczyk, 2000). Media mogą wywierać istotny wpływ na formę, treść i szybkość procesu komunikowania pośredniego oraz ograniczyć komunikację bezpośrednią (np. Juszczyk, 1998).

Edukacja medialna nie tylko ma przygotować odbiorcę przy wykorzystaniu swej dominującej modalności do selektywnego, aktywnego i dogłębnego odbioru treści przekazywanych przez te media, ale uwzględnia również opanowanie przez odbiorcę zasad praktycznego posługiwania się nimi jako narzędziami wspomagania intelektualnej aktywności jednostek, ich rozwoju, do konstruowania komunikatów medialnych, współtworzenia i tworzenia programów edukacyjnych oraz ich upowszechniania przez media w skali zarówno mikro, jak i makro.

Edukacja medialna może obejmować różne treści i może być realizowana w różnych formach w zależności od tego, który z wymienionych celów chcemy osiągnąć i do kogo jest adresowana. Edukacja medialna musi zatem koncentrować się na kulturze ogólnej. Człowiek w powodzi informacji niesionej przez mass media i hipermedia będzie zmuszony do rozumienia sytuacji kompleksowych, nieprzewidywalnych i do interpretacji dużej liczby informacji, w wielu przypadkach nieusystematyzowanych (Semiennicki, 1996). Aspekt pedagogiczny odbioru mediów polega na nauczaniu wyboru, wprowadzeniu w tajemnice języka przekazu i uwrażliwienie estetyczne. Odbiór powinien być pełny i całościowy, charakteryzujący się percepcją wszystkich warstw (czyli możliwych modalności), ponadto

zaangażowaniem uczuciowym i intelektualnym. Taki selektywny wybór uznawanych programów i aktywny oraz dogłębny ich odbiór jest najbardziej wartościowy z pedagogicznego punktu widzenia, służy bowiem rozwijaniu zainteresowań kulturalnych, wyrabianiu smaku estetycznego, kształtowaniu pożądanych społecznie postaw i przygotowuje w pewnym sensie do twórczego uczestnictwa w życiu. Tak przebiegający odbiór mediów wskazywałby na słuszność teorii użytku i korzyści (K a t z, B l u m l e r, G u r e v i t c h, 1974, s. 2–22), odnoszącej się przede wszystkim do ludzi wykształconych i osób aktywnych. Stosunkowo celnie ujmuje ona ich zachowania odbiorcze jako świadome, celowe i selektywne, w pełni kontrolowane przez jednostkę. I choć bogactwo, różnorodność oraz wieloznaczność przekazów masowych, łącznie z wyrafinowanymi technikami manipulacji stawiają pod znakiem zapytania to, czy człowiek jest w stanie panować nad mass mediami i multimediami – właściwie wybierać i czynić godziwy użytek z odbioru, stanowi to jednak podstawowe zadanie edukacji, niezależnie od osiągniętego wyniku (G a j d a, J u s z c z y k, S i e m i e n i e c k i, W e n t a, 2002, s. 75–76). W takim kontekście zadaniem szkoły ma być uczenie postrzegania sensu świata, rozumienia jego funkcjonowania oraz pomoc w znalezieniu własnej drogi życia, opartej na fundamentach świadomości obywatelstwa europejskiego.

Edukacja medialna jest traktowana jako element kształcenia ogólnego dzieci (zob. Ł a c i a k, red., 2003) i młodzieży, a także nauczycieli (zob. D a y, 2004) i całego społeczeństwa. Obejmuje swym zasięgiem również technologie informacyjno-komunikacyjne. W jej ramach opisujemy, analizujemy i upowszechniamy zastosowania edukacyjne mediów w różnych dziedzinach, przedmiotach i formach kształcenia szkolnego, ustawicznego i zdalnego. W nowoczesnej pracy edukacyjnej należy wykorzystywać kompleksowe instrumentarium medialne, takie jak: prasa, radio, telewizja, video, komputery, multimedia, hipermedia, sieci komputerowe i sieciowe serwisy informacyjne, wykorzystujące preferowane przez zróżnicowanych odbiorców ich kanały percepcji (zob.: J u s z c z y k, 2002a; F r a n c u z, red., 2004; W ó d z, red., 2004).

Na edukację medialną istotny wpływ mają badania nad funkcjonowaniem mózgu (zob. J u s z c z y k, 2002b, s. 87–100) oraz masowe wprowadzenie technologii informacyjno-komunikacyjnych do procesu kształcenia. Odwołująca się do teorii kognitywistycznej edukacja medialna, wychodząca od podmiotu działań pedagogicznych, jakim jest człowiek, wymaga oparcia się na wiedzy o pracy naszego mózgu oraz posiadanej przez człowieka świadomości. Obejmuje swoim zasięgiem szeroki obszar wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych i kształtowania za ich pomocą uniwersalnych umiejętności, metodykę kształcenia medialnego oraz teorię i praktykę kultury mass mediów (G a j d a, J u s z c z y k, S i e m i e n i e c k i, W e n t a, 2002, s. 150).

W przypadku korzystania z zasobów internetowych w zakresie komunikacji cyfrowej oczekuje się od nauczyciela posiadania neokompetencji informacyjnych. Są to dyspozycje w zakresie wybranych obszarów komunikacji i informa-

tyki. Neokompetencje informacyjne traktuje się jako zdolność do posługiwania się danym językiem odpowiednio do sytuacji społecznej i cech odbiorcy, jego preferowanej modalności, w połączeniu z kompetencją informatyczną i informacyjną, rozumianą jako zdolność do posługiwania się danym językiem za pośrednictwem cyberprzestrzeni, zarówno pośrednią, jak i bezpośrednią, tworzącą wiedzę językową człowieka – nauczyciela i ucznia (na podstawie: M i l e r s k i, Ś l i w e r s k i, red., 2000, s. 101). W szczególności będą to następujące dyspozycje: wiedza o cyfrowym komunikowaniu interpersonalnym i umiejętność spożytkowania jej dla celów edukacyjnych; umiejętność interpretacji różnych sytuacji cyfrowej komunikacji i dostosowania jej do indywidualnego sposobu porozumiewania się z uczniem (wybranego wariantu modalności); umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem drogą cyfrową, a także właściwego odbierania i interpretowania komunikatów elektronicznych; umiejętność właściwego konstruowania cyfrowych przekazów edukacyjnych; umiejętność posługiwania się, stosownie do sytuacji, pozajęzykowymi cyfrowymi środkami wyrazu; doskonalenie poprawności, czytelności i etyki własnych zachowań językowych; umiejętność kształtowania wrażliwości językowej wychowanków, odsłaniania wartości dziedzictwa kulturowego i funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się w cyberprzestrzeni (zob. P e r z y c k a, 2007, s. 63).

Na wykorzystanie modalności w procesie uczenia się zwraca się szczególną uwagę w trakcie edukacji na odległość (J u s z c z y k, 2002b). Uczący się nie mają bezpośredniego kontaktu z nauczycielem i innymi uczącymi się, toteż interakcje poprzez tekst widniejący na ekranie komputera, tekst czytany lub tekst wspomagany głosem, przy użyciu komunikatorów internetowych, zubażają komunikację o nieoglądane: gesty, mimikę, język ciała czy unikomunikację. Dlatego materiały dydaktyczne powinny być starannie przygotowane i zawierać treści oraz formę prezentacji obejmującą kilka możliwych modalności. Komunikacja sprzyja efektywności w pracy zespołowej. Okazuje się, że wykorzystanie różnych modalności w procesie komunikowania wpływa w różnym stopniu na poziom współpracy – wykorzystanie głosu jest modalnością mającą największy wpływ na poziom współpracy i zaufania.

Konkluzje

Problematyka modalności jest zagadnieniem niezwykle ważnym nie tylko w odniesieniu do edukacji medialnej. W programie uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli należałoby zwrócić uwagę na teoretyczne podstawy inteligencji wielorakich oraz zagadnienia modalności w procesie percepcji informacji. Nauczyciele powinni kształtować swe umiejętności diagnozowania dzieci pod względem dominujących u nich kanałów percepcyjnych oraz takiego konstruowania lekcji, aby ich forma była dostosowana do większości prezentowanych przez uczniów typów modalności. Diagnoza pozwoliłaby nauczycielom na przygotowanie

rocznego planu pracy, uwzględniającego uzyskane informacje o uczniach. Na lekcjach powinny pojawiać się zróżnicowane typy informacji, przekazywane z wykorzystaniem różnorodnych mediów i materiałów dydaktycznych. Należy wprowadzać różne formy zajęć: oprócz pisania, czytania, rozwiązywania problemów, pracy grupowej powinny być realizowane zajęcia z wykorzystaniem metod czynnościowych, muzyki, obrazu oraz gier i zabaw na świeżym powietrzu. Uzmysłwienie dziecku jego dominującej modalności oraz indywidualizacja procesu nauczania pozwolą na maksymalne wykorzystanie jego potencjału intelektualnego i osiągnięcie sukcesu edukacyjnego, a następnie zawodowego.

Bibliografia

- Anderson R., 1998: *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa.
- Bogod E., 2004: *An explanation of learning styles and multiple intelligence*. <http://www.idpride.net> [12.10.2004].
- Day Ch., 2004: *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk.
- Elis R., 1995: *The study of second language acquisition*. Oxford.
- Francuz P., red., 2004: *Psychologiczne aspekty odbioru telewizji*. Lublin.
- Freeman F.S., 1971: *Różnice indywidualne w zdolnościach umysłowych i ich implikacje pedagogiczne*. Warszawa.
- Gajda J., Juszczyk S., Siemieniecki B., Wenta K., 2002: *Edukacja medialna*. Toruń.
- Gardner H., 1983: *Frames of Mind. The theory in practice*. New York.
- Gardner H., 1999: *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st Century*. New York.
- Gardner H., 2002: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań.
- Gardner H., 2003: *Multiple Intelligences after 20 years* http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_years.pdf [15.05.2005].
- Jędrzykowski J., 2005: *Prezentacje multimedialne w procesie uczenia się studentów*. Toruń.
- Juszczyk S., 1998: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice.
- Juszczyk S., 2000: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice.
- Juszczyk S., red., 2002a: *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. Toruń.
- Juszczyk S., 2002b: *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń.
- Juszczyk S., 2004: *Style uczenia się dorosłych z wykorzystaniem komputera i Internetu*. „Chowanna”, T. 2(21): *Nauki o wychowaniu w ponowoczesnym świecie*. Cz. 2, s. 119–134.
- Katz E., Blumler J., Gurevitch M., 1974: *Utilisation of Mass Communications by the Individual*. In: *The Uses of Mass Communications*. Eds. J. Blumler, E. Katz. London, s. 2–22.
- Komorowska H., 2002: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., 1976: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Leja L., 1978: *Techniczne środki dydaktyczne*. Warszawa.
- Łaciak B., red., 2003: *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Warszawa.
- Madsen K.B., 1980: *Współczesne teorie motywacji*. Warszawa.
- McLuhan M., 1974: *Środki komunikowania – przedłużenie człowieka*. W: *Technika i społeczeństwo. Antologia*. Red. A. Siciński. Warszawa.

- Milerski B., Śliwerski B., red., 2000: *Pedagogika*. Warszawa.
- Nęcka E., 2003: *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk.
- Okoń W., 1996: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Perzycka E., 2007: *Edukacja medialna dla nauczycieli*. Szczecin.
- Siemieniecki B., 1996: *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*. Toruń.
- Sternberg R.J., 2001: *Psychologia poznawcza*. Warszawa.
- Suświłło M., 2004: *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*. Olsztyn.
- Wilczyńska W., 1999: *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa.
- Wódz K., red., 2004: *Płeć w zwierciadle mass mediów*. Dąbrowa Górnicza.
- Zimbardo P.G., 2001: *Psychologia i życie*. Warszawa.

www.encyklopedia.interia.pl

www.pz.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_years.pdf

www.wikipedia.org