DOI: 10.51480/compress.2025.9-1.1106

Katarzyna Adamczyk
UNIWERSYTET JANA KOCHANOWSKIEGO W KIELCACH
0009-0004-1892-812X
k.adamczyk@op.pl

Szkoła jako przestrzeń uczestnictwa medialnego. Studium trzech przypadków edukacji medialnej w polskich szkołach

School as a Space for Media Participation: A Case Study of Three Media Education Practices in Polish Schools

STRESZCZENIE

Artykuł analizuje trzy przypadki praktyk edukacji medialnej realizowanych w polskich szkołach jako formy instytucjonalnej mediacji kompetencji medialnych. Zamiast traktować je jako innowacje pedagogiczne, badanie ujmuje je jako lokalne przejawy uczestnictwa medialnego uczniów i nauczycieli. Materiał empiryczny obejmuje autoetnografię jednej nauczycielki oraz wywiady pogłębione i analizę dokumentów w dwóch pozostałych przypadkach (szkoła podstawowa i dwie szkoły średnie). W wyniku analizy wyodrębniono trzy wzorce organizacji edukacji medialnej: immersyjny (kontakt z instytucjami medialnymi), instytucjonalno-systemowy (programowa edukacja medialna w strukturze szkoły) oraz cyfrowo-redakcyjny (tworzenie treści w środowisku platformowym). Każdemu z nich towarzyszy odmienny akcent kompetencyjny: percepcyjno-doświadczeniowy, systemowo-krytyczny i partycypacyjno-produkcyjny. W badanych przypadkach edukacja medialna przybiera formę działań rozproszonych i oddolnych, a jej przebieg zależy od indywidualnych strategii nauczycielek oraz lokalnych zasobów instytucjonalnych. Ze względu na ograniczony materiał empiryczny (trzy przypadki, celowy dobór, brak perspektywy uczniów) wnioski mają charakter eksploracyjny i nie uprawniają do uogólnień na całą populację polskich szkół. Artykuł wpisuje się w badania nad kulturą uczestnictwa i mediatyzacją edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: EDUKACJA MEDIALNA, KOMPETENCJE MEDIALNE, KOMPETENCJE CYFROWE, MEDIATYZACJA EDU`KACJI, UMIEJĘTNOŚĆ KRYTYCZNEGO ODBIORU MEDIÓW, KULTURA UCZESTNICTWA

Adamczyk, K. (2026), Szkoła jako przestrzeń uczestnictwa medialnego. Studium trzech przypadków edukacji medialnej w polskich szkołach, ***com.press,*** 9(1), s. 78–99. DOI: 10.51480/compress.2026.9-1.1106 www.compress.edu.pl

ABSTRACT

This article analyses three cases of media education practices in Polish schools as forms of institutional mediation of media competences. Rather than treating them as pedagogical innovations, the study conceptualises them as local manifestations of media participation involving both teachers and students. The empirical material includes an autoethnography of one teacher and in-depth interviews combined with document analysis in two further cases (one primary school and two secondary schools). The analysis identifies three patterns

of organising media education: immersive (contact with media institutions), institutional-systemic (curricular media education within the school structure), and digital-editorial (content creation in a platform environment). Each pattern is associated with a distinct competence emphasis: perceptual-experiential, systemic-critical, and participatory-productive. In the cases studied, media education takes the form of fragmented, bottom-up activities dependent on individual teacher strategies and local institutional resources. Due to the limited empirical material (three cases, purposive sampling, no student perspective), the conclusions are exploratory and do not warrant generalisation to the entire population of Polish schools. The article contributes to research on participatory culture and the mediatization of education.

KEYWORDS: MEDIA EDUCATION, MEDIA LITERACY, DIGITAL LITERACY, MEDIATIZATION OF EDUCATION, CRITICAL THINKING, PARTICIPATORY CULTURE, PROJECT-BASED LEARNING

WPROWADZENIE

Cyfryzacja i konwergencja informacji zmieniają komunikację uczniów oraz ich strukturę poznawczą i społeczną (Buckingham, 2003, s. 16), wymuszając przedefiniowanie roli szkoły (Gorzeńska, Ratanowicz, 2019, s. 7). Uczniowie są dziś nie tylko odbiorcami, lecz także twórcami treści, dlatego edukacja medialna kształtuje kompetencje komunikacyjne, krytyczne i obywatelskie (Tanaś, 2017, s. 12). Jej celem jest wychowanie do świadomego odbioru przekazu medialnego. (Smyl, 2007, s. 96–97; Dyczewski, 2005, s. 332–349; Strykowski, 2007, s. 214–216). W tym procesie nauczyciel pełni rolę edukatora, przewodnika i animatora działań twórczych (Zając, 2021, s. 9), a sama edukacja medialna nabiera charakteru międzyprzedmiotowego i hybrydycznego (Janta, 2020). W Polsce edukacja medialna nie jest odrębnym przedmiotem w podstawie programowej, więc jej rozwój zależy głównie od inicjatywy nauczycieli (Ogonowska, 2014; Drzewiecki, 2010). Coraz częściej staje się polem lokalnych praktyk uczestnictwa medialnego; działania innowacyjne regulują rozporządzenia ministrów (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu, 2002; Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 2012), choć formalne ramy nie zawsze są wykorzystywane.

Celem artykułu jest analiza praktyk edukacji medialnej na podstawie trzech przypadków: autorki – Katarzyny Adamczyk (Staszów) oraz Magdaleny Maziarz (Oława) i Magdaleny Lis (Zamość). Autorka artykułu jest jednocześnie badaczką i jedną z badanych nauczycielek. W jej przypadku zastosowano

podejście autoetnograficzne, w pozostałych wywiady pogłębione i analizę dokumentów. Konsekwencje podwójnej roli (ryzyko *confirmation bias* i *self-presentation bias)* omówiono w sekcji metodologicznej. Ze względu na eksploracyjny charakter badania i ograniczony materiał empiryczny artykuł nie rości sobie pretensji do uogólnień; jego wartość polega na identyfikacji wzorców i wstępnej propozycji typologii.

RAMY TEORETYCZNE

MEDIATYZACJA EDUKACJI

Szkoła funkcjonuje w warunkach postępującej mediatyzacji, w której media są nie tylko narzędziami przekazu, lecz również środowiskiem organizującym praktyki społeczne, komunikacyjne i edukacyjne (Hepp, 2013). Mediatyzacja oznacza głębszą zmianę logiki funkcjonowania instytucji, które podporządkowują działania wymogom komunikacji medialnej. Szkoła może być analizowana jako instytucja pośrednicząca w produkcji kompetencji medialnych, rozumianych nie tylko jako umiejętność dekodowania przekazów, ale też zdolność do aktywnego uczestnictwa w komunikacji publicznej. Kompetencje te mają charakter praktyczny i sytuacyjny; rozwijają się poprzez realne uczestnictwo, a nie wyłącznie transmisję wiedzy teoretycznej.

KULTURA UCZESTNICTWA

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że współczesna kultura medialna opiera się na logice uczestnictwa (*participatory culture*), w której użytkownicy mediów stają się jednocześnie ich współtwórcami (Jenkins, 2006). W warunkach edukacyjnych oznacza to przesunięcie roli ucznia z biernego odbiorcy treści na aktywnego prosumenta, który uczestniczy w produkcji i dystrybucji komunikatów medialnych. Koncepcja kultury uczestnictwa zakłada istnienie „luki uczestnictwa" (*participation gap*), nierówności w dostępie do możliwości nabywania kompetencji kulturowych i społecznych poprzez aktywny udział w kulturze medialnej (Jenkins et al. 2006). Szkoła może pełnić funkcję instytucji wyrównującej tę lukę, o ile tworzy warunki do realnego uczestnictwa uczniów w praktykach medialnych, a nie tylko do ich teoretycznej nauki o mediach (Stunża, 2011).

KOMPETENCJE MEDIALNE

W świetle koncepcji Davida Buckinghama (2003) edukacja medialna powinna być rozumiana nie tylko jako rozwój umiejętności technicznych, ale jako proces kształtowania krytycznego rozumienia mediów jako systemu społecznego i kulturowego. Kompetencje medialne obejmują zatem zarówno wymiar praktyczny (umiejętność posługiwania się narzędziami), jak i wymiar krytyczny (rozumienie mechanizmów funkcjonowania mediów), a także wymiar etyczny (odpowiedzialne uczestnictwo w komunikacji). W polskiej literaturze przedmiotu kompetencje medialne są często ujmowane wielowymiarowo, jako połączenie kompetencji technicznych, informacyjnych, komunikacyjnych i krytycznych (Strykowski, 2007; Strykowski, Kąkolewicz, Ubermanowicz, 2008). W niniejszym artykule przyjęto, że kompetencje medialne mają charakter praktyczny i sytuacyjny, a ich rozwój zależy od możliwości uczestnictwa w realnych praktykach medialnych.

ZASTOSOWANIE RAM TEORETYCZNYCH W BADANIU

Przyjęte ramy teoretyczne pełnią w badaniu różne funkcje. Dostarczają wrażliwości pojęciowej (*sensitizing concepts*) do kodowania danych empirycznych. Kategorie takie jak „uczestnictwo", „mediatyzacja", „prosumpcja" czy „kompetencje krytyczne" posłużyły do wyodrębnienia wzorców w analizowanym materiale. Umożliwiają również interpretację zaobserwowanych praktyk w szerszym kontekście społecznym i kulturowym. Ramy teoretyczne zostały zastosowane indukcyjnie w trakcie analizy danych, a nie dedukcyjnie jako gotowy schemat kodowania. Oznacza to, że kategorie analityczne wyłoniły się z materiału empirycznego, a ramy teoretyczne posłużyły do ich interpretacji i nazwania.

METODOLOGIA BADAŃ

W badaniu zastosowano metodę studium przypadku w ujęciu Roberta K. Yina, która umożliwia dogłębną analizę złożonych zjawisk w ich naturalnym kontekście (Yin, 2024, s. 13). Wybór tej strategii był podyktowany charakterem badanego zjawiska. Edukacja medialna w polskich szkołach nie jest zjawiskiem jednorodnym, lecz przybiera różne formy w zależności od kontekstu instytucjonalnego, lokalnego i indywidualnego. Studium

przypadku pozwala uchwycić tę różnorodność bez dążenia do nadmiernych uogólnień. Badanie ma charakter eksploracyjny. Jego celem nie jest weryfikacja hipotez, lecz identyfikacja wzorców i mechanizmów. Metodę studium przypadku uzupełniono o: autoetnografię (przypadek K. Adamczyk), wywiady pogłębione (IDI) z dwiema nauczycielkami (M. Maziarz, M. Lis), analizę dokumentów zastanych (programy innowacji, materiały szkolne, wpisy na blogach, publikacje nauczycieli) oraz analizę artefaktów cyfrowych (blogi uczniowskie, materiały projektowe). Ze względu na rozwój polskiej polityki edukacji medialnej warto podkreślić, że opisany w niniejszym artykule stan praktyki szkolnej oraz ram instytucjonalnych odpowiada sytuacji na rok 2025[1]. Od 1 września 2026 roku w szkołach podstawowych realizowany jest obowiązkowy moduł medialny oraz trwają prace nad podstawą programową nowego przedmiotu *Wiedza o mediach* dla szkół średnich. Zmiany te wykraczają poza zakres czasowy niniejszego badania.

Ze względu na eksploracyjny charakter badania sformułowano pytania otwarte, dopuszczające odpowiedź negatywną:

- Czy w analizowanych praktykach można wyróżnić powtarzalne wzorce organizacji edukacji medialnej?
- Jakie kompetencje, zdaniem nauczycielek, rozwijają podejmowane przez nie działania?
- Jakie bariery i wyzwania napotykają nauczycielki w realizacji edukacji medialnej?
- Jak nauczycielki oceniają zaangażowanie uczniów w podejmowane działania?

Dobór przypadków miał charakter celowy (*purposive sampling*) i opierał się na kryterium *exemplary practice*. Wybrano nauczycielki zidentyfikowane jako realizujące edukację medialną w sposób wykraczający poza standardowe praktyki szkolne. Celem nie była reprezentatywność statystyczna, lecz analiza przypadków zaawansowanych, które pozwalają zrekonstruować możliwe modele uczestnictwa medialnego w warunkach polskich. Kryteriami doboru było: prowadzenie działań z zakresu edukacji medialnej przez co najmniej jeden rok szkolny, reprezentowanie różnych poziomów edukacji (szkoła podstawowa, szkoła średnia), dostępność materiałów źródłowych (dokumentacja, strona szkoły, publikacje), wyrażenie zgody na udział w badaniu. Przypadki zidentyfikowano poprzez przeszukanie zasobów internetowych

[1] Stan opisany w artykule odzwierciedla sytuację edukacji medialnej w polskich szkołach na rok 2025. Od 1 września 2026 roku w ramach reformy *Kompas Jutra* realizowany jest moduł medialny w szkołach podstawowych, a trwają prace nad przedmiotem *Wiedza o mediach* dla szkół ponadpodstawowych. Zmiany te wykraczają poza zakres czasowy niniejszego badania.

(strony szkół, blogi edukacyjne), kwerendę publikacji nauczycieli w czasopismach branżowych oraz konsultację z ekspertami. Zidentyfikowano trzy nauczycielki spełniające kryteria doboru. Fakt, że wszystkie analizowane przypadki dotyczą kobiet, częściowo odzwierciedla feminizację zawodu, częściowo zaś wynika ze sposobu identyfikacji (nauczycielki częściej dokumentują swoje działania w publikacjach i na blogach). Liczba trzech przypadków nie wynika z nasycenia analitycznego w sensie metodologicznym, lecz z ograniczeń dostępu do przypadków spełniających kryteria doboru. Jak już zostało wspomniane, badanie ma charakter eksploracyjny – jego celem jest identyfikacja wzorców, a nie ich weryfikacja.

Badanie opierało się na trzech komplementarnych metodach: autoetnografii, analizie dokumentów zastanych oraz wywiadach pogłębionych. W przypadku K. Adamczyk zastosowano autoetnografię w ujęciu Ellis, Adamsa i Bochnera (2011), która łączy analizę dokumentów zastanych z refleksją praktyka. Materiał empiryczny obejmuje tu: (1) dziennik praktyki prowadzony od września 2022 do czerwca 2025 roku, zawierający systematyczne notatki z obserwacji, refleksje i interpretacje zdarzeń edukacyjnych; (2) dokumenty zastane (sprawozdania, materiały prasowe, opisy działań); (3) artefakty cyfrowe (zdjęcia, nagrania, wpisy na stronie szkoły). Dziennik praktyki nie był prowadzony wyłącznie na potrzeby badania; powstał jako narzędzie refleksji zawodowej, co minimalizuje ryzyko retrospektywnego konstruowania narracji. Analiza dokumentów zastanych objęła wszystkie trzy przypadki i obejmowała programy innowacji, opisy działań na stronach szkół, publikacje branżowe, materiały prasowe oraz artefakty cyfrowe (blogi uczniowskie, materiały projektowe). Uzupełnieniem były wywiady pogłębione (IDI) z M. Maziarz i M. Lis, przeprowadzone zdalnie (Microsoft Teams) w kwietniu i maju 2025 roku, trwające 60–90 minut, nagrywane za zgodą respondentek i transkrybowane; półustrukturyzowany scenariusz wywiadu obejmował źródła inspiracji, strukturę działań, odbiór uczniów, trudności i bariery, ewaluację oraz współpracę z instytucjami.

Analiza przebiegała w trzech etapach: kodowania otwartego, w którym transkrypcje wywiadów i notatki autoetnograficzne podzielono na segmenty znaczące i przypisano im kody opisowe (np. „wyjazd do studia", „brak sprzętu", „publikacja na blogu", „opór instytucji"). Kodowanie prowadzono ręcznie, bez wykorzystania oprogramowania, co stanowi ograniczenie proceduralne. Następnie przeprowadzono kodowanie osiowe, w ramach którego wyodrębnione kody pogrupowano w kategorie nadrzędne: strategie działań (pozalekcyjne, programowe, projektowe), cele edukacyjne (krytyczne, produkcyjne, społeczne), formy uczestnictwa uczniów (obserwacja, produkcja,

publikacja), relacje z instytucjami medialnymi (współpraca, brak współpracy) oraz bariery i czynniki sukcesu. Ostatnim etapem była interpretacja, w której kategorie odniesiono do ram teoretycznych (kultura uczestnictwa, mediatyzacja, kompetencje medialne) w celu nazwania wzorców, a nie ich wyjaśnienia przyczynowego.

Kodowanie prowadzono w ujęciu analizy tematycznej zgodnej z założeniami Braun i Clarke (2024), przypisując cytatom kody, a następnie kategorie np. wypowiedź „Niektóre redakcje nie chcą przyjmować grup szkolnych" otrzymała kod „opór instytucji" i kategorię „bariery", a cytat „uczniowie stali się autorami" kod „sprawczość" i kategorię „formy uczestnictwa". Ograniczeniem procedury jest to, że kodowanie prowadziła jedna osoba (autorka), co zwiększa ryzyko subiektywizmu. Kategorie konsultowano wprawdzie z niezależnym badaczem, nie przeprowadzono jednak kodowania przez dwóch niezależnych sędziów. Dane z wywiadów zestawiano z dokumentami zastanymi (programy innowacji, wpisy na stronach szkół, blogi uczniowskie) oraz w przypadku K. Adamczyk z refleksją autoetnograficzną. Rozbieżności między źródłami odnotowywano i interpretowano jako sygnał ograniczonej wiarygodności deklaracji.

Autorka jest jednocześnie badaczką i jedną z badanych. Podwójna rola daje dostęp do pełnej dokumentacji i perspektywy wewnętrznej, ale wiąże się z określonym ryzykiem metodologicznym, charakterystycznym dla badań prowadzonych przez badacza należącego do analizowanego środowiska (*insider research*), na które składają się: *confirmation bias*, *self-presentation bias*, trudność w zachowaniu dystansu, nadmierna identyfikacja z badanym zjawiskiem. W celu mitygacji tego ryzyka zastosowano następujące strategie: analiza przypadku K. Adamczyk opierała się wyłącznie na dokumentach zastanych oraz refleksji autoetnograficznej, co ogranicza możliwość świadomego kształtowania narracji; kategorie analityczne były konsultowane z niezależnym badaczem; w interpretacji wyników wyraźnie rozgraniczono opis od oceny; w artykule ujawniono relację autorka–badana, aby czytelnik mógł samodzielnie ocenić wiarygodność wniosków. Wszystkie badane wyraziły zgodę na udział w badaniu oraz na publikację danych. W przypadku K. Adamczyk – autorki – zgoda dotyczyła wykorzystania dokumentów zastanych oraz refleksji autoetnograficznej.

Badanie ma kilka istotnych ograniczeń: liczebność próby (n=3) nie uprawnia do uogólnień statystycznych, a wnioski mają charakter eksploracyjny i dotyczą wyłącznie analizowanych przypadków; celowy dobór przypadków zaawansowanych (*exemplary practice*) sprawia, że nie są one reprezentatywne dla typowych praktyk edukacji medialnej w polskich szkołach.

Ograniczeniem jest również różnica perspektyw badawczych. Przypadek K. Adamczyk analizowany był z perspektywy wewnętrznej (autoetnografia), a przypadki M. Maziarz i M. Lis z zewnętrznej (wywiady). Jest to zarazem atutem (triangulacja), jak i ograniczeniem (trudność w bezpośrednim porównaniu) badania. Analiza nie obejmuje perspektywy uczniów, przez co ocena efektów opiera się na deklaracjach nauczycielek i refleksji autorki, a nie na niezależnych pomiarach. Brak danych porównawczych ze szkół nierealizujących edukacji medialnej uniemożliwia ocenę, na ile analizowane praktyki różnią się od standardowych działań szkolnych. Wreszcie autorka jest jedną z badanych, co może wpływać na interpretację wyników.

MODEL IMMERSYJNY – AUTOETNOGRAFICZNE STUDIUM PRZYPADKU KATARZYNY ADAMCZYK

Katarzyna Adamczyk jest nauczycielką języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej im. I. J. Paderewskiego w Staszowie w województwie świętokrzyskim. Szkoła znajduje się w mieście powiatowym liczącym około 15 tysięcy mieszkańców. Placówka dysponuje podstawową infrastrukturą cyfrową (pracownia komputerowa, projektory, tablice interaktywne), posiada również specjalistyczny sprzęt do produkcji medialnej (kamery, mikrofony), ale nie posiada oprogramowań do montażu. Początek działań K. Adamczyk w zakresie edukacji medialnej datuje się na rok 2022, kiedy to w Kielcach otwarto Centrum Edukacji Medialnej. Autorka, z wykształcenia nauczycielka języka angielskiego oraz dziennikarka, dostrzegła w powstaniu tej instytucji możliwość połączenia własnych kompetencji językowych, wiedzy o mediach i codziennej pracy z młodzieżą. W dzienniku praktyki odnotowuje:

> Zobaczyłam, jak uczniowie wchodzą do profesjonalnego studia, siadają przy mikrofonach, nagrywają audycje i patrzą na siebie z niedowierzaniem, że to naprawdę oni. Wtedy zrozumiałam, że to jest coś, czego moim uczniom brakuje (...) to nie kolejna lekcja angielskiego z elementami edukacji medialnej, ale realne doświadczenie bycia w środku świata mediów.

Początkowo działania obejmowały wyjazdy do CEM w Kielcach, z czasem rozszerzono je o współpracę z TVP3 Kielce, TVP3 Lublin i Radiem Eska. Głównym ośrodkiem pozostało jednak CEM, gdzie odbywają się najważniejsze warsztaty i praca w profesjonalnym studiu. Autorka napotkała trudności, w tym niechęć niektórych instytucji medialnych do współpracy, ale obserwowała wzrost świadomości, krytycyzmu i zaangażowania uczniów. Doświadczenie to stało się impulsem do podjęcia badań nad edukacją medialną. Na podstawie analizy dokumentów i refleksji autoetnograficznej stwierdzono następujące efekty: wzrost umiejętności analizy przekazów i identyfikacji manipulacji, wzrost motywacji do dalszego kształcenia medialnego oraz rozwój kompetencji miękkich (autoprezentacja, praca w zespole).

Ocena efektów opiera się na deklaracjach i obserwacjach, a nie na niezależnych pomiarach. Brak danych porównawczych uniemożliwia ocenę, w jakim stopniu efekty te są wynikiem działań, a w jakim też innych czynników. Model immersyjny opiera się na realnym kontakcie z mediami poza szkołą. Jest to forma szczególnie angażująca emocjonalnie, sprawdzająca się w edukacji wczesnoszkolnej. Dzięki współpracy z Centrum Edukacji Medialnej i Radiem Kielce uczniowie poznają produkcję medialną od podstaw, co wspiera refleksję nad dezinformacją, rzetelnością przekazu i etycznym funkcjonowaniem mediów. Model immersyjny generuje przede wszystkim kompetencje percepcyjno-doświadczalne. Uczniowie uczą się poprzez bezpośredni kontakt z instytucjami medialnymi, co pozwala im zrozumieć logikę działania mediów od wewnątrz. W kategoriach kultury uczestnictwa (Jenkins, 2006) jest to forma „uczestnictwa obserwacyjnego", w której dominującą rolę odgrywa doświadczenie instytucjonalne, a nie produkcja treści. Ograniczenia modelu to brak trwałych efektów w zakresie produkcji medialnej; uczniowie pozostają w roli obserwatorów, a nie twórców; jednorazowość doświadczeń. Ustalenia te dotyczą wyłącznie analizowanego przypadku i nie uprawniają do uogólnień.

MODEL INSTYTUCJONALNO-SYSTEMOWY – STUDIUM PRZYPADKU MAGDALENY MAZIARZ

Magdalena Maziarz jest adiunktem w Zakładzie Translatoryki i Glottodydaktyki na Uniwersytecie Wrocławskim, a do 2024 roku była pracownikiem Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Oławie. Oława to miasto powiatowe liczące około 30 tysięcy mieszkańców. CKZiU to placówka o złożonej strukturze, obejmująca zarówno technikum, jak i liceum ogólnokształcące. Magdalena Maziarz jest autorką kilku programów autorskich z zakresu edukacji medialnej. Pierwszą innowację wdrożyła w 2007 roku w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Oławie (obecnie CKZiU w Oławie) pt. *Edukacja medialna* dla klasy dziennikarsko-filmowej. Organ prowadzący (Starostwo Powiatowe w Oławie) wyraził zgodę na finansowanie działania, a Kuratorium Oświaty we Wrocławiu zatwierdziło program do realizacji (Maziarz, 2012, s. 139).

Jak podkreśla w wywiadzie, impulsem do działania była chęć stworzenia systemowej odpowiedzi na potrzeby uczniów zainteresowanych mediami: „Chciałam, żeby edukacja medialna nie była jednorazowym projektem, ale stałym elementem oferty szkoły. Uważam, że tylko systematyczne działania mogą przynieść trwałe efekty".

Innowacja 1 (2007–2012): *Edukacja medialna* dla klasy dziennikarsko-filmowej. Program obejmował regularne, obowiązkowe zajęcia z edukacji medialnej i filmowej (2 godziny tygodniowo) w cyklu trzyletnim. W ramach zajęć uczniowie tworzyli gazetkę szkolną i programy informacyjne dla lokalnej telewizji.

Innowacja 2 (2012–2022): *Edukacja medialna i filmowa* w Liceum Ogólnokształcącym nr 2 w CKZiU w Oławie. Program obejmował cały trzyletni cykl kształcenia, a najważniejszym punktem był przedmiot *Edukacja medialna* podzielony na moduły tematyczne: dziennikarstwo prasowe, prawo i etyka, język wypowiedzi dziennikarskiej, odbiór mediów, reklama. Uczniowie redagowali gazetki, blogi i strony internetowe, tworzyli filmy dokumentalne oraz przeprowadzali wywiady.

Innowacja 3 (2020–2024): *Edukacja medialna i językowa* w czteroletnim liceum ogólnokształcącym we współpracy z Magdaleną Frontkiewicz, nauczycielką języka polskiego. Formy aktywności uczniów: tworzenie gazetki szkolnej, produkcja programów informacyjnych dla lokalnej telewizji, redagowanie blogów i stron internetowych, tworzenie filmów dokumentalnych, przeprowadzanie wywiadów, udział w warsztatach dziennikarskich.

Na podstawie wywiadu i analizy dokumentów można stwierdzić, że działania przyniosły następujące efekty: trwałe zainteresowanie uczniów tematyką medialną (niektórzy absolwenci podjęli studia dziennikarskie), rozwój umiejętności praktycznych (pisanie, redagowanie, produkcja), rozwój kompetencji krytycznych (analiza przekazów, rozumienie mechanizmów mediów). Nauczycielka tak ocenia skuteczność swoich działań: „Największą satysfakcję dają mi uczniowie, którzy po zakończeniu szkoły kontynuują edukację medialną na studiach. To dowód, że udało się rozbudzić w nich prawdziwą pasję".

Działalność M. Maziarz wyróżnia się na tle innych nauczycieli w Polsce. Edukacja medialna w polskim systemie oświaty najczęściej realizowana jest w sposób rozproszony, głównie w ramach zajęć języka polskiego (M. Lis), działań projektowych (K. Adamczyk) czy godzin bibliotecznych lub wychowawczych. M. Maziarz jako jedna z nielicznych opracowała autorski program zatwierdzony przez kuratorium i prowadziła edukację medialną jako niezależny komponent szkolnej oferty dydaktycznej. Model instytucjonalno-systemowy generuje kompetencje systemowo-krytyczne. Uczniowie rozwijają umiejętności zarówno tworzenia, jak i krytycznej analizy mediów w ramach ustrukturyzowanego, długofalowego programu nauczania. W kategoriach kultury uczestnictwa jest to forma „instytucjonalizacji uczestnictwa medialnego", w której szkoła częściowo przejmuje funkcje redakcyjne i produkcyjne charakterystyczne dla instytucji medialnych.

Ograniczenia tego modelu obejmują wysoką zależność od indywidualnego zaangażowania nauczyciela, trudności w utrzymaniu programu po odejściu autora, a także ograniczoną skalowalność (wymaga zgody kuratorium i zasobów instytucjonalnych).

MODEL CYFROWO-REDAKCYJNY – STUDIUM PRZYPADKU MAGDALENY LIS

Magdalena Lis jest nauczycielką języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Jana Zamoyskiego w Zamościu. Zamość to miasto na prawach powiatu liczące około 65 tysięcy mieszkańców. I LO to jedna z najstarszych szkół w Polsce, o wysokim prestiżu i ugruntowanej pozycji w lokalnym środowisku edukacyjnym. Magdalena Lis wprowadziła autorską innowację pedagogiczną *Edukacja medialna – podnoszenie kompetencji uczniowskich w dziedzinie*

odbioru mediów i posługiwania się mediami jako narzędziami intelektualnymi współczesnego człowieka od 1 września 2017 do 30 czerwca 2018 roku. Program realizowany był w klasie medialnej i obejmował zarówno zajęcia dydaktyczne, jak i prowadzenie bloga edukacyjnego.

Jak podkreśla w wywiadzie, impulsem do działania była chęć połączenia edukacji polonistycznej z edukacją medialną: „Zauważyłam, że moi uczniowie świetnie posługują się mediami w życiu codziennym, ale nie potrafią ich używać jako narzędzi intelektualnych. Chciałam to zmienić". Blog uczniowski (Garbat, 2017, s. 15–22) stanowił platformę publikacji artykułów, recenzji i podcastów. Tematyka obejmowała etykę mediów, prawo komunikacji, dezinformację oraz mechanizmy wpływu społecznego. Uczniowie uczyli się selekcji źródeł, tworzenia treści oraz współpracy z mediami lokalnymi. Treści nauczania obejmowały: korzystanie z informacji, relacje w środowisku medialnym, język mediów, kreatywne korzystanie z mediów, etykę i wartości w komunikacji, bezpieczeństwo w mediach. W ramach innowacji odbywały się warsztaty teatralne w Teatrze Ochoty w Warszawie oraz wyjazd do Teatru Andersena w Lublinie. Uczniowie brali również udział w Olimpiadzie Wiedzy o Mediach. W ramach lekcji w kinie uczestniczyli w wykładzie *Lajk, hejt i globalna wioska* oraz obejrzeli film *Życie to jest to*. Formy aktywności uczniów: prowadzenie bloga edukacyjnego, tworzenie podcastów, pisanie artykułów i recenzji, udział w dyskusjach i debatach, udział w konkursach i olimpiadach medialnych. Na podstawie wywiadu i analizy artefaktów cyfrowych (blog uczniowski) można stwierdzić, że działania przyniosły następujące efekty: rozwój umiejętności pisania i redagowania tekstów, rozwój kompetencji krytycznych (selekcja źródeł, analiza przekazów), wzrost samoświadomości medialnej, rozwój umiejętności argumentacji.

Nauczycielka tak ocenia skuteczność działań: „Największą wartością było to, że uczniowie stali się autorami. Ich teksty były czytane, komentowane, dyskutowane. To dało im poczucie sprawczości i odpowiedzialności". Magdalena Lis łączy metody szkolne z nowoczesnymi narzędziami cyfrowymi, takimi jak blog edukacyjny (Garbat, 2019, s. 269–291), analiza treści, publikacje uczniowskie. Jej model jest uniwersalny i łatwo skalowalny. Model cyfrowo-redakcyjny generuje kompetencje partycypacyjno-produkcyjne: uczniowie stają się twórcami treści publikowanych w środowisku platformowym, co odpowiada logice kultury cyfrowej i koncepcji prosumpcji. W kategoriach kultury uczestnictwa (Jenkins, 2006) jest to forma bezpośredniego uczestnictwa w komunikacji publicznej. Ograniczenia modelu to krótki okres realizacji (jeden rok szkolny), ograniczona trwałość efektów po zakończeniu programu, wysoka zależność od kompetencji cyfrowych nauczyciela.

ZESTAWIENIE PORÓWNAWCZE TRZECH MODELI

Tabela 1. Zestawienie porównawcze trzech modeli.

Kryterium	Model immersyjny	Model instytucjonalno-systemowy	Model cyfrowo-redakcyjny
Miejsce działania	PSP nr 2 im. I. J. Paderewskiego w Staszowie	CKZiU w Oławie	I LO im. J. Zamoyskiego w Zamościu
Poziom edukacji	Szkoła podstawowa	Szkoła średnia	Szkoła średnia
Główna forma	Wyjazdy edukacyjne, warsztaty immersyjne	Program autorski, projekty szkolne	Autorska innowacja w ramach edukacji polonistycznej
Metoda	Doświadczenie poza szkołą (*learning by doing*)	Praca projektowa, warsztaty multimedialne	Blog szkolny, projekty grupowe, dyskusje
Współpraca z instytucjami	CEM Kielce, TVP, Polskie Radio, RMF, Radio Eska	Filmoteka Szkolna, UWr, media lokalne, SWPS	Media lokalne, instytucje kultury
Aktywność uczniów	Nagrywanie audycji, praca w newsroomie	Tworzenie gazetki, filmów, blogów, debaty	Prowadzenie bloga, podcasty, artykuły
Zakres edukacji	Rozumienie funkcjonowania mediów, krytyczna analiza	Tworzenie i odbiór mediów, praktyka dziennikarska	Krytyczny odbiór, etyka, bezpieczeństwo cyfrowe
Typ kompetencji	Percepcyjno-doświadczalne	Systemowo-krytyczne	Partycypacyjno-produkcyjne
Status	Działania projektowe, współpraca z instytucjami	Oficjalny program zatwierdzony przez kuratorium	Innowacja zgłoszona w ramach języka polskiego
Czas trwania	Działania ciągłe od 2022	2007–2024 (17 lat)	2017–2018 (1 rok)

Źródło: opracowanie własne

ANALIZA WYWIADÓW POGŁĘBIONYCH

W ramach badań jakościowych przeprowadzono dwa wywiady pogłębione (IDI) z nauczycielkami: Magdaleną Maziarz (Oława) i Magdaleną Lis (Zamość) wiosną 2025 roku. Rozmowy odbyły się w formie zdalnej za pośrednictwem platformy Microsoft Teams i trwały od 60 do 90 minut każda. Dane poddano analizie tematycznej (*thematic analysis*) zgodnie z założeniami Braun i Clarke (2024) przy użyciu kodowania otwartego i osiowego. Kody zorganizowano w cztery główne kategorie: strategie działań, cele edukacyjne i zakres treści, postrzeganie efektów edukacyjnych, bariery i uwarunkowania. Ze względu na liczebność próby (n=2) oraz celowy dobór przypadków ustalenia te opisują wyłącznie sposób myślenia i działania dwóch badanych nauczycielek.

Cytaty z wywiadów oznaczono inicjałami badanych (M.M. – Magdalena Maziarz, M.L. – Magdalena Lis). W wypowiedziach obu badanych nauczycielek uwidocznił się wysoki poziom autonomii dydaktycznej oraz skłonność do projektowania działań wykraczających poza standardowe praktyki szkolne. W ich wypowiedziach można wskazać także trzy powtarzające się założenia dotyczące realizowanych praktyk: uczenie przez działanie, czyli realne uczestnictwo uczniów w produkcji medialnej, a nie tylko przekazywanie wiedzy o mediach („Zawsze wychodzę od potrzeb uczniów. Jeśli widzę, że interesują się konkretnym medium, staram się to wykorzystać w edukacji" – M.M.; „Nie chodzi o to, żeby uczniowie tylko odbierali media, ale żeby sami je tworzyli […] wtedy zaczynają rozumieć, jak one działają" – M.L.); praca zespołowa oparta na redagowaniu gazetki, prowadzeniu bloga czy produkcji programów informacyjnych, traktowana zarówno jako metoda dydaktyczna, jak i cel wychowawczy („Uczniowie uczą się od siebie nawzajem […] Ja jestem tylko koordynatorką, a oni są autorami" – M.L.) oraz wykorzystanie narzędzi cyfrowych, choć o zróżnicowanym zakresie – M. Lis koncentrowała się na środowisku platformowym (blog), a M. Maziarz na produkcji szkolnej (gazetka, programy telewizyjne). Ustalenia te dotyczą jednak tylko dwóch badanych i nie pozwalają wnioskować o typowych strategiach nauczycieli edukacji medialnej w Polsce. Można zatem jedynie postawić hipotezę roboczą, że autonomia dydaktyczna i orientacja na działanie sprzyjają realizacji edukacji medialnej, wymaga ona jednak weryfikacji na większej próbie.

W wypowiedziach obu badanych dominowały trzy cele edukacyjne: rozwój krytycznego myślenia, czyli kształtowanie umiejętności krytycznej analizy przekazów medialnych („Nie chodzi o to, żeby uczniowie tylko odbierali media, ale żeby rozumieli, jak one działają i jakie mają konsekwencje społeczne" – M.L.), umiejętność analizy przekazów, rozumiana jako praktyczna zdolność dekodowania komunikatów oraz rozpoznawania perswazji, dezinformacji i manipulacji, a także świadome uczestnictwo w kulturze medialnej, na które dodatkowo wskazywała M. Lis, akcentując wymiar partycypacyjny i przygotowanie uczniów do aktywnego udziału w komunikacji publicznej. Skuteczność działań nauczycielki oceniały przez trzy wskaźniki: zaangażowanie uczniów, którzy chętnie uczestniczą w działaniach medialnych, zwłaszcza gdy mogą publikować efekty („Największą wartością było to, że uczniowie stali się autorami – ich teksty były czytane, komentowane, dyskutowane. To dało im poczucie sprawczości i odpowiedzialności" – M.L.); jakość prac medialnych, takich jak teksty, podcasty czy programy oraz dalsze wybory edukacyjne, ponieważ M. Maziarz wskazywała,

że niektórzy absolwenci podjęli studia dziennikarskie, co interpretowała jako potwierdzenie skuteczności swoich działań.

BARIERY I WYZWANIA

W wypowiedziach badanych uwidoczniły się powtarzające się bariery i wyzwania – przede wszystkim brak formalnego wsparcia systemowego. Edukacja medialna nie funkcjonuje jako odrębny, obowiązkowy przedmiot w podstawie programowej, co wymusza działania oddolne i uzależnia je od indywidualnej inicjatywy („Brakuje tego przedmiotu w szkole, podstawy programowej, podręcznika, wsparcia merytorycznego nauczycieli. Są pewne zasoby na stronach CEO, ale to kropla w morzu potrzeb. Rzeczywistość medialna też niezwykle szybko się zmienia, a niestety i my nauczyciele, i nasi uczniowie pozostajemy czasami bezradni wobec niej […]. Z drugiej strony uczniowie stają się twórcami mediów przez konta społecznościowe i tym podobne, a to też wymaga kompetencji i warto byłoby im w ich rozwijaniu pomóc" – M.L.). Wyzwaniem są też niedobory techniczne, czyli ograniczony dostęp do sprzętu i oprogramowania niezbędnego do produkcji medialnej oraz brak przygotowania kadry, ponieważ wielu nauczycieli obawia się mediów cyfrowych lub nie zna narzędzi potrzebnych do prowadzenia edukacji medialnej na wysokim poziomie. Za istotne wyzwanie uznać trzeba też niechęć instytucji medialnych do współpracy, widoczną zarówno w autoetnografii K. Adamczyk, jak i w wypowiedzi M. Maziarz („Niektóre redakcje nie chcą przyjmować grup szkolnych, bo to dla nich dodatkowy obowiązek. Musiałam szukać innych rozwiązań" – K. Adamczyk, dziennik praktyki), a także trudności w ewaluacji efektów, ponieważ umiejętność krytycznego myślenia i kompetencje medialne są trudne do zmierzenia w klasyczny, testowy sposób.

DYSKUSJA WYNIKÓW: MODELE UCZESTNICTWA MEDIALNEGO A TEORIE MEDIOZNAWCZE

Analiza trzech przypadków pozwala zaprezentować edukację medialną nie jako zbiór odrębnych innowacji, lecz jako modele uczestnictwa medialnego wpisane w proces mediatyzacji edukacji, w której szkoła pośredniczy między kulturą edukacyjną a medialną, a uczniowie przechodzą od odbiorców do producentów treści (Jenkins, 2006). Na tej podstawie można wyróżnić trzy modele praktyk edukacyjnych: immersyjny (K. Adamczyk), oparty na „uczestnictwie obserwacyjnym" w instytucjach medialnych, instytucjonalno-systemowy (M. Maziarz), zakładający „instytucjonalizację uczestnictwa medialnego" w ramach stabilnej struktury programowej, oraz cyfrowo-redakcyjny (M. Lis), oparty na prosumpcji i publikowaniu treści w środowisku platformowym. Odnosząc zidentyfikowane modele do koncepcji Buckinghama (2003), widoczna jest asymetria między kompetencjami praktycznymi a strukturalno-krytycznymi. Komponent krytyczny najsilniej występuje w modelu cyfrowo-redakcyjnym, w immersyjnym dominuje doświadczenie instytucjonalne, a żaden model nie realizuje w pełni wszystkich wymiarów kompetencji medialnych (immersyjny rozwija głównie percepcyjne, instytucjonalno-systemowy produkcyjne i krytyczne, cyfrowo-redakcyjny partycypacyjne), co oznacza, że pełny rozwój wymagałby ich integracji. Z perspektywy mediatyzacji (Hepp, 2013) praktyki te są lokalnymi formami adaptacji szkoły do logiki systemu medialnego, w których media stają się środowiskiem organizującym proces dydaktyczny, a szkoła pełni funkcję „mikroprzestrzeni medialnej", co pozwala wyróżnić trzy typy mediatyzacji edukacji: doświadczeniową (immersja w instytucjach medialnych), systemową (formalizacja programowa) i cyfrową (uczestnictwo w środowiskach platformowych). Ich wspólnym mianownikiem pozostaje przesunięcie akcentu z nauczania o mediach na uczestnictwo w mediach jako praktyce społecznej.

OGRANICZENIA INTERPRETACJI

Przedstawione wnioski mają charakter eksploracyjny i wymagają ostrożności interpretacyjnej. Po pierwsze, analiza opiera się na trzech przypadkach, które nie są reprezentatywne dla całej populacji polskich szkół. Po drugie, dobór przypadków zaawansowanych (*exemplary practice*) oznacza, że analizowane modele mogą reprezentować „górną półkę" możliwości, a nie przeciętny stan edukacji medialnej w Polsce. Po trzecie, brak perspektywy uczniów uniemożliwia pełną ocenę skuteczności działań. Po czwarte, autoetnograficzny charakter jednego z przypadków rodzi ryzyko *confirmation bias* i *self-presentation bias*.

Wnioski należy zatem traktować jako hipotezy do dalszych badań, a nie jako ustalone konkluzje.

WNIOSKI I REKOMENDACJE

W analizowanych przypadkach edukacja medialna przyjmuje trzy formy: immersyjną, instytucjonalno-systemową i cyfrowo-redakcyjną, którym towarzyszą odmienne akcenty kompetencyjne. Typologia ta ma charakter roboczy i dotyczy wyłącznie badanych przypadków. Badane nauczycielki deklarują, że aktywna rola ucznia jako twórcy treści sprzyja zaangażowaniu. Ustalenie to opiera się jednak wyłącznie na ich deklaracjach – brak perspektywy uczniów nie pozwala zweryfikować czy efekty rzeczywiście wystąpiły. Wszystkie trzy nauczycielki wskazują na podobne bariery: brak edukacji medialnej w podstawie programowej, niedobory sprzętowe i niewystarczające przygotowanie kadr. Ze względu na liczebność próby nie można stwierdzić, czy bariery te są powszechne. W badanych przypadkach skuteczność działań zależała od indywidualnego zaangażowania nauczycielek i lokalnych zasobów. To również hipoteza wymagająca dalszych badań, a nie wniosek ogólny.

Rekomendacje wynikające z badania:

1. Wykorzystanie potencjału oddolnych praktyk jako inspiracji dla rozwiązań systemowych. Analizowane przypadki pokazują, że nauczycielki wypracowują skuteczne modele w warunkach braku formalnych ram – warto je dokumentować i upowszechniać jako przykłady dobrych praktyk.

2. Wsparcie nauczycieli w realizacji edukacji medialnej, ze szczególnym uwzględnieniem szkół spoza dużych ośrodków. We wszystkich trzech przypadkach kluczowym czynnikiem sukcesu było indywidualne zaangażowanie nauczycielki i lokalne zasoby – co oznacza, że bez wsparcia systemowego podobne działania pozostaną uzależnione od jednostkowych inicjatyw.
3. Traktowanie opisanych studiów przypadków jako modeli dobrych praktyk, możliwych do wdrożenia w innych szkołach po adaptacji do lokalnych warunków (poziomo edukacji, zasobów, współpracy z instytucjami medialnymi).
4. Konieczność dalszych badań o większej liczbie przypadków, z uwzględnieniem perspektywy uczniów oraz z zastosowaniem metod ilościowych, które pozwoliłyby zweryfikować przedstawione wnioski na reprezentatywnej próbie.

Postulaty polityki oświatowej (niebędące bezpośrednim wnioskiem z badania):

1. Monitorowanie jakości wdrożenia modułu medialnego w szkołach podstawowych[2] – w świetle zdiagnozowanych barier (brak przygotowania kadr, niedobory sprzętowe) warto objąć wdrożenie systematyczną ewaluacją, uwzględniającą zróżnicowanie szkół ze względu na lokalizację i zasoby.
2. Zapewnienie dostępności przedmiotu *Wiedza o mediach* dla wszystkich uczniów – postulat sformułowany w odpowiedzi na zdiagnozowany brak formalnych ram edukacji medialnej w okresie badanym; jego realizacja wymaga odrębnej weryfikacji empirycznej.

Jak zauważyła jedna z badanych nauczycielek: „Każdy nauczyciel wyposażony w wiedzę o mediach i dziennikarstwie, odpowiednio zainspirowany sytuacją w swojej szkole, jest w stanie stworzyć program autorski i z powodzeniem go realizować" (Maziarz, 2010, s. 222).

2 Stan prawny i praktyka szkolna opisane w artykule odpowiadają sytuacji na rok 2025. Tekst oddano do druku w 2026 r., po wejściu w życie modułu medialnego.

PODSUMOWANIE

Artykuł ma charakter przyczynkarski – jego celem jest zainicjowanie dyskusji nad lokalnymi praktykami edukacji medialnej, a nie dostarczenie rozstrzygających ustaleń. Analiza trzech przypadków pokazuje, że edukacja medialna w polskich szkołach może przybierać różne formy: od wyjazdów immersyjnych, przez działania systemowe, po model cyfrowo-redakcyjny. Wspólne dla nich są: aktywność ucznia jako twórcy, nacisk na krytyczne myślenie i praktyczne wykorzystanie mediów. Różnice wynikają z poziomu edukacji, kontekstu lokalnego i zasobów. Autoetnografia pozwoliła uchwycić perspektywę praktyka, ale wymaga ostrożności interpretacyjnej ze względu na ryzyko *confirmation bias* i *self-presentation bias*. Wywiady pokazały, że nauczycielki są zaangażowane w rozwój edukacji medialnej mimo ograniczeń systemowych. W badanych przypadkach działania opierały się na sprawczości uczniów oraz na kontakcie z realnymi mediami i możliwości publikacji. Ze względu na eksploracyjny charakter badania i ograniczony materiał empiryczny (trzy przypadki) wnioski nie uprawniają do uogólnień. Opisane przypadki mogą pełnić funkcję przykładów dobrych praktyk, możliwych do adaptacji w innych szkołach po weryfikacji w dalszych badaniach.

BIBLIOGRAFIA

Braun, V., Clarke, V. (2024). *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*, przeł. D. Przygucka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

Drzewiecki, P. (2010). *Media Aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej?* Otwock, Warszawa: Wydawnictwo Obywatelskie.

Dyczewski, L. (2005). Konieczność kompetencji medialnej w rodzinie. W: L. Dyczewski (red.), *Rodzina, dziecko, media* (s. 332–349). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Ellis, C., Adams, T. E., Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research*, *36*(4), 273–290.

Garbat, A. (2017). Analiza blogów zamieszczonych na stronach internetowych najstarszych szkół w Polsce. *Wychowanie na co Dzień*, *3*, 15–22.

Garbat, A. (2019). Analiza wspomnień o nauczycielach na blogu uczniów I Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Zamoyskiego w Zamościu. W: A. Budniak, M. Mnich (red.), *Podejścia metodologiczne w pedagogice. Koncepcje-badania-wyniki* (s. 269–291). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Gorzeńska, O., Ratanowicz, E. (2019). *Zmiany, innowacje, eksperymenty. W poszukiwaniu inspiracji. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Hepp, A. (2013). *Cultures of Mediatization*. Cambridge: Polity Press.

Janta, M. (2020). Nauczyciel Medialny? Kompetencje medialne nauczycieli i ich wykorzystanie w nauczaniu zdalnym. *Studia Paedagogica Ignatiana*, *23*(4), 87–108. https://doi.org/10.12775/SPI.2020.4.004

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.

Maziarz, M. (2010). Naprawdę jaka jest? Edukacja medialna i jej najbliższa przyszłość w polskiej szkole. *Dziennikarstwo i Media*, *1*, 211–222.

Maziarz, M. (2012). Edukacja medialna poprzez edukację dziennikarską. Opis działań w ramach innowacji pedagogicznej „Edukacja medialna". *Dziennikarstwo i Media*, *3*, 137–152.

Ogonowska, A. (2014). *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r., nr 56, poz. 506 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 31 sierpnia 2012 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki artystyczne (Dz.U. z 2012 r., poz. 1036).

Smyl, W. (2007). Szkolna edukacja medialna. *Media, Kultura, Społeczeństwo*, *1*, 95–108.

Strykowski, W. (2007). Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy* (s. 214–216). Poznań: Wydawnictwo eMPi.

Strykowski, W., Kąkolewicz, W., Ubermanowicz, M. (2008). Kompetencje nauczyciela edukacji medialnej. *Neodidagmata*, *29/30*, 55–75.

Stunża, G. (2011). Pedagogiczna luka uczestnictwa. Edukacja medialna studentów na przykładzie serwisu edukatormedialny.pl *Kultura i Historia*, *20*.

Tanaś, W. (2017). *Edukacja wobec mediów. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Yin, R. K. (2024). *Studium przypadku w badaniach naukowych – projektowanie, metody i zastosowania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zając, J. (2021). Nauczyciel w erze cyfrowej – między tradycją a innowacją. *Edukacja medialna*, *2*(14).

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

LO Zamość – blog uczniowski. Pobrane z: http://1lozamoscblog.blogspot.com (15.07.2025).

LO Zamość – spotkanie ze sztuką. Pobrane z: http://1lozamoscblog.blogspot.com/2018/05/spotkanie-ze-sztuka.html (15.07.2025).

LO Zamość – oglądamy filmy. Pobrane z: http://1lozamoscblog.blogspot.com/2018/04/ogladamy-filmy.html (15.07.2025).

PSP 2 Staszów – wycieczka do TVP 3 Kielce. Pobrane z: https://psp2.staszow.pl/aktualnosci/wycieczka-do-tvp-3-kielce-klasa-5-c.html (15.07.2025).

PSP 2 Staszów – wycieczka do TVP 3 Lublin. Pobrane z: https://psp2.staszow.pl/aktualnosci/wycieczka-do-tvp-3-lublin-klasa-6-c.html (15.07.2025).

PSP 2 Staszów – warsztaty radiowe w RMF FM. Pobrane z: https://psp2.staszow.pl/aktualnosci/warsztaty-radiowe-w-rmf-fm-w-krakowie.html (15.07.2025).

PSP 2 Staszów – warsztaty w Radio Eska. Pobrane z: https://psp2.staszow.pl/aktualnosci/mikolajkowe-warsztaty-radiowe-w-radiu-eska-w-kielcach-klasy-szoste-siodme-i-osme.html (15.07.2025).

PSP 2 Staszów – warsztaty w Centrum Edukacji Medialnej. Pobrane z: https://psp2.staszow.pl/aktualnosci/warsztaty-w-centrum-edukacji-medialnej-w-kielcach-klasy-piate-i-szoste.html (15.07.2025).