

Edukacja medialna i kompetencje medialne w kształceniu językowym na przykładzie pracy z infografiką

Media education and media competencies in language education: the case of working with infographics

MAGDALENA MAZIARZ

Uniwersytet Wrocławski/University of Wrocław

E-mail: magdalena.maziarz@uwr.edu.pl, 

Abstract: The article explores the integration of media education with foreign language teaching, using authentic infographics as a case in point. Media education is an interdisciplinary process that can support the development of language competences without disrupting their primary objectives. The infographic – understood as an authentic media text – is examined as a didactic tool conducive to the development of students’ analytical, interpretative, and critical thinking skills. Based on an analysis of assignments completed by German studies students and classroom experiences, the article identifies the most common difficulties learners encounter in understanding, analysing, and producing language output based on infographics. It also presents specific didactic strategies aimed at fostering media competences, including mediation tasks and infographic creation as examples of activities that enhance both language and media competences.

Keywords: media literacy, media competencies, foreign language teaching, language education, infographic

Wstęp

Edukacja medialna nie stanowi odrębnej dyscypliny naukowej ani osobnego przedmiotu w polskim systemie szkolnictwa. Jest to proces dydaktyczny często zintegrowany z innymi przedmiotami, którego celem jest kształtowanie i rozwijanie kompetencji medialnych uczniów. Zakres tych kompetencji jest bardzo szeroki, ponieważ obejmuje zarówno krytyczne i refleksyjne podejście do treści medialnych, wiedzę funkcjonowaniu mediów, jak i umiejętności korzystania z różnych mediów do własnych celów osobistych, edukacyjnych i zawodowych. Ważnym elementem jest także odpowiedzialne wykorzystanie mediów do tworzenia własnych treści (por. D. Baacke 2007; Groeben 2002). Nadrzędnym celem kształcenia w zakresie języka obcego jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczniów, jednak poprzez konkretne działania dydaktyczne nauczyciel ma możliwość realizacji pozajęzykowych celów edukacyjnych z korzyścią dla kształcenia językowego, a nie jego kosztem. Przykładem takiego działania jest praca z autentycznymi infografikami (diagramami, wykresami, grafikami), które mogą stanowić samodzielne treści

informacyjne w mediach lub być integralnymi częściami tekstów. Infografika, która jest przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule jest rozumiana jako tekst medialny sformułowany według konkretnego wzorca gatunkowego, który składa się z tytułu, często także z podtytułu; z jednego lub więcej wykresów/diagramów/grafik przedstawiających dane deklaratywne lub obiektywne oraz zawiera źródło danych, sposób, czas, ewentualnie miejsce ich pozyskania, a w przypadku danych deklaracyjnych także informację o liczbie ankietowanych i ich cechach (np. wieku, zawodzie). Dodatkowo infografika może zawierać informację o licencji, na której jest udostępniona.

Celem artykułu jest wskazanie możliwości wykorzystania tejże infografiki w kształceniu językowym w taki sposób, aby jednocześnie kształtować kompetencje medialne uczniów i realizować edukację medialną, szczególnie w zakresie krytycznego myślenia.

1. Edukacja medialna i kompetencje medialne

W kształceniu językowym edukacja medialna jest często utożsamiana z wykorzystaniem technologii komunikacyjno-informacyjnych (TIK) w procesie uczenia się i nauczania oraz środkami technicznymi nauczania (W. Pfeiffer 2001:28). Edukacja medialna może jednak być i jest elementem kształcenia językowego, gdy jest realizowana podczas zajęć, przy okazji wykonywania różnych ćwiczeń i zadań, których przykłady zostały opisane w dalszej części tekstu. Nauczyciel może wspierać krytyczne myślenie, rozumienie i przetwarzanie informacji, a przede wszystkim tworzenie treści w myśl założeń edukacji medialnej, która wykorzystuje wiedzę i metody z różnych dyscyplin, takich jak komunikacja społeczna, psychologia, socjologia, pedagogika, technologie informacyjne, językoznawstwo, a nawet nauki o kulturze. Różnorodność perspektyw prowadzi do powstawania wielu definicji, które są determinowane przez paradygmaty charakterystyczne dla poszczególnych dyscyplin naukowych i obszarów badawczych.

Ważną definicją edukacji medialnej jest ta w ujęciu UNESCO, ponieważ jest relacyjna i nie wywodzi się z żadnej dyscypliny. Edukacja medialna jest rozumiana jako „umiejętności korzystania z mediów oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych” (UNESCO 2011) nabywane w procesie wychowania obywateli, a jej wynikiem jest „kształtowanie kompetencji medialnej i informacyjnej, pozwalającej zarówno świadomie i krytycznie odbierać treści komunikowania, jak i samemu je tworzyć bądź współtworzyć” (UNESCO 2011)¹. Natomiast Wacław Strykowski, pedagog mediów i technologii kształcenia, podkreślał, że:

osobliwość współczesnych mediów polega również na tym, że posiadają one niejako dwie strony: humanistyczną i techniczną. Pełne korzystanie z nich wymaga paralelnie dwóch umiejętności: właściwego odczytywania znaczeń

¹ Definicja pochodzi z uchwalonej z udziałem UNESCO Deklaracji z Fezu, na I Międzynarodowym Forum Kompetencji Medialnej i Informacyjnej, Maroko, 15-17 czerwca 2011 r.

przekazów medialnych oraz umiejętności obsługi technicznej (W. Strykowski 2003: 119).

Strykowski przypisał edukacji medialnej dwa podstawowe cele, które są realizowane nie tylko w edukacji szkolnej, ale w całym procesie uczenia się:

- a) przygotowanie uczniów do świadomego i krytycznego odbioru różnego rodzaju (artystycznych, publicystycznych, informacyjnych) komunikatów medialnych, właściwego odczytywania znaczeń;
- b) wykształcenie umiejętności praktycznego posługiwania się mediami (drukowanymi, audiowizualnymi i informatycznymi) jako narzędziami pracy intelektualnej, uczenia się, komunikowania, autoedukacji itp. (W. Strykowski 2003: 119).

Według językoznawcy Lena Mastermanna edukacja medialna jest tematyczna i sytuacyjna. Oświecla i wyjaśnia sytuacje życiowe uczących się. Koncentruje się na tym, co „tu i teraz”, wyjaśniając to w „szerokim kontekście historycznym i ideologicznym; edukacja medialna kieruje się zasadą ciągłej zmiany. Musi rozwijać się równolegle do zmian rzeczywistości” (za G. Ptaszek 2019; L. Mastermann 1989).

W najnowszej literaturze przedmiotu pojęcie to często zostaje rozszerzone o edukację informacyjną i cyfrową. Autorzy „Modelu edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej” (MEMIC) proponują następującą definicję:

(...) interdyscyplinarny obszar działań praktycznych, których celem jest kształcenie kompetencji, umożliwiających świadome, aktywne, odpowiedzialne, prospołeczne, krytyczne i twórcze korzystanie ze wszystkich rodzajów mediów w różnych celach. Przy czym nieodłącznym elementem takiego korzystania jest rozumienie funkcjonowania tych mediów (zarówno tak zwanych tradycyjnych, jak i cyfrowych) oraz ich wpływu na rozmaite obszary aktywności człowieka (A. Pacewicz/ G. Ptaszek 2019: 20).

Na gruncie niemieckim pojęcie edukacji medialnej (*Medienbildung*) jest interpretowane przez pryzmat teorii uczenia się, co podkreśla m.in. Stefan Aufenanger. Edukację medialną postrzega on jako głęboki proces kształtowania się jednostki oraz jej relacji ze światem, który ulega fundamentalnym zmianom pod wpływem mediów. Dotyczy to nie tylko posiadania umiejętności posługiwania się mediami, lecz także zmian w postrzeganiu rzeczywistości i siebie umożliwiających krytyczne i aktywne uczestnictwo w zmediatyzowanym świecie oraz zmian potencjalnie prowadzących do tworzenia nowych form wyrazu i nowych sposobów rozumienia świata (por. S. Aufenanger 2018: 601).

Na gruncie anglosaskim edukacja medialna utożsamiana jest z pojęciem *media literacy*, które najczęściej (zarówno w dokumentach unijnych, jak i w tekstach naukowych) tłumaczone jest na język polski jako „umiejętność korzystania z mediów” (S. Aufenanger 2018; G. Ptaszek 2019; M. Maziarz 2020). R. Hobbs rozumie *media literacy* jako „umiejętność oceny, analizy, ewaluacji

i produkcji komunikatów w różnych formach”² (R. Hobbs 1997, 2011), podobnie definiuje to pojęcie S. Livingstone określa to pojęcie jako „zdolność do uzyskiwania dostępu, analizowania, oceniania i tworzenia przekazów w różnych kontekstach”³ (S. Livingstone 2004: 18). Pojęcie *media literacy* pojawia się również w dostępnym online „Glossary Digital Literacy for the Teaching and Learning of Languages”, gdzie definiowane jest jako znajomość sposobów tworzenia i rozpowszechniania informacji, umiejętność tworzenia nowych form komunikatów w różnych mediach (np. wiadomości e-mail) oraz rozumienie sposobu generowania i odbierania tych komunikatów na wybranych platformach⁴.

Definicje te, bez względu na to, z jakich dyscyplin naukowych się wywodzą, są skupione wokół umiejętności korzystania z mediów, świadomego odbioru, komunikowania i tworzenia oraz współtworzenia treści, a także wokół krytycznego myślenia jako analizy i oceny treści medialnych. Ma to szczególną wagę w kształceniu językowym w dobie cyfryzacji, sztucznej inteligencji i dezinformacji. Podstawowym celem edukacji medialnej jest kształtowanie u uczniów kompetencji medialnych. W kształceniu językowym proces kształtowania kompetencji medialnych powinien być powiązany i zintegrowany z procesem kształtowania kompetencji komunikacyjnej w języku obcym i przyczyniać się do jej jak najwyższego poziomu u uczniów.

Katalogi i modele kompetencji medialnych mają najczęściej strukturę obszarów lub płaszczyzn, którym autorzy przypisują konkretne, oczekiwane u użytkownika mediów kompetencje. Jednym z najstarszych i najbardziej znanych modeli kompetencji medialnych jest tzw. model bielefeldzki Dietera Baacke, który jest uważany za jednego z najbardziej wpływowych przedstawicieli pedagogiki medialnej. Wprowadził on pojęcie kompetencji do debaty pedagogicznej w tym obszarze, nawiązując do koncepcji kompetencji językowych Chomsky’ego i teorii działania komunikacyjnego Habermasa. Według Baacke, kompetencja językowa i behawioralna, które razem tworzą kompetencję komunikacyjną, wspierają fundamentalne twierdzenie, że człowiek jest istotą kompetentną (por. S. Aufenanger 2018: 596–597). Baacke wyróżnia cztery płaszczyzny kompetencji medialnych, z których dwie bezpośrednio są powiązane z kompetencją komunikacyjną: krytyka mediów (*Medienkritik*) obejmująca przede wszystkim krytyczną analizę mediów i ich treści oraz korzystanie z mediów (*Medeinnutzung*) obejmująca zdolność do analizy różnych form przekazu medialnego oraz aktywnego i interaktywnego korzystania z mediów (por. D. Baacke 2007: 98–99).

² Oryg. „Media literacy is the ability to access, analyze, evaluate, and produce communication in a variety of forms” (R. Hobbs 1997).

³ Oryg. „[...] I define media literacy as the ability to access, analyze, evaluate and create messages across a variety of contexts” (S. Livingstone 2004: 18).

⁴ Oryg. „Knowledge of how information is produced and disseminated, ability to create new forms of messages on various media (e-mails for example) and to understand how these messages are generated and perceived on the chosen platforms” (URL: <https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2016-2019/Digital-literacy/Glossary>). [Pobrano: 25.06.2025].

Na bazie tego modelu powstawały kolejne, oparte na strukturze płaszczyzn. Gerhard Tulodziecki jest twórcą szkolnej koncepcji kompetencji medialnych, która w wielu punktach jest zbieżna z koncepcją Baackego, została jednak zmodyfikowana. Modyfikacje te dotyczą różnicowania między tworzeniem mediów a analizą i oceną ich rozpowszechniania⁵. Model Groebena powstał w 2002 roku i obejmuje siedem płaszczyzn⁶, natomiast model Aufenangera (2001) jest oparty na teorii działania komunikacyjnego Habermasa i składa się z sześciu płaszczyzn⁷.

Modele te, mimo to, że są bardzo rozbudowane i szczegółowe, korelują z koncepcjami *media literacy* autorstwa Hobbs i Livingston. Podkreślają one kompetencje takie jak **analizowanie, ocenianie i tworzenie przekazów**, które także znajdują się w modelach Baackego, Groebena i in.

2. Kompetencje medialne i w kształceniu językowe

Zagadnienie kompetencji medialnych w dydaktyce języka obcego nie jest nowe, ma już swoją ugruntowaną pozycję i często jest łączone z kompetencją interkulturową (por. J. Wernke 1997: 133; S. Luchtenberg 2005: 598; S. Chudak 2013). Według S. Luchtenberg w dydaktyce języków obcych należy rozpatrywać kompetencje medialne zarówno nauczycieli, jak i uczących się. „Kompetencje medialne nauczycieli obejmują zarówno ich umiejętność korzystania z mediów, jak i zdolność przekazywania uczącym się kompetencji medialnych specyficznych dla danego języka obcego” (S. Luchtenberg 2005:598). Badaczka zwraca uwagę, że specyfika w zakresie nabywania kompetencji medialnych w kształceniu językowym zależy bezpośrednio od samego języka obcego, m.in. od różnorodności mediów w kraju docelowym oraz od uwarunkowań językowych i socjokulturowych (np. rodzaju alfabetu, roli języka pisanego, cenzury, liczby wariantów językowych). Taka sytuacja często występuje w nauczaniu języka niemieckiego jako drugiego i nie jest obca w polskich szkołach oraz w kształceniu ustawicznym. Uczniowie w trakcie edukacji szkolnej rozwijają kompetencje medialne na różnych poziomach, co w dużej mierze wynika ze zróżnicowanego dostępu do mediów:

- w szerokim zakresie z języka angielskiego, który jest nauczany jako pierwszy język obcy, w zdecydowanie większym wymiarze godzin (niż pozostałe języki)

⁵ Płaszczyzny w koncepcji G. Tulodzieckiego: „Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen; eigene Medien gestalten und verbreiten, Mediengestaltungen verstehen und bewerten, Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten, Bedingungen der Medienproduktion und –verbreitung durchschauen und beurteilen“ (S. Aufenanger 2018: 598).

⁶ Siedem płaszczyzn w modelu N. Groebena: „Medienwissen/Medialitätsbewusstsein; medienspezifische Rezeptionsmuster, medienspezifische Produktionsmuster, medienbezogene Genussfähigkeit, medienbezogene Kritikfähigkeit, Selektion/Kombination von Mediennutzung und (produktive) Partizipationsmuster, Anschlusskommunikation“ (S. Aufenanger 2018: 599–600).

⁷ Płaszczyzny w modelu S. Aufenangera: „Kognitive Dimension, Handlungsdimension, Moralische Dimension, Soziale Dimension, Affektive Dimension, Ästhetische Dimension“ (S. Aufenanger 2018: 600–601).

z wymaganiami na poziomie B1/B2 ESOKJ na koniec III etapu kształcenia;
- w ograniczonym zakresie z języka niemieckiego oraz innych języków nauczanych jako drugie i kolejne języki obce, dla których poziom wymagań jest określony jako A2/ A2+ na koniec III etapu kształcenia⁸.

Dzięki internetowi uczniowie i nauczyciele mają nieograniczony dostęp do treści z mediów w każdym języku, natomiast zdecydowanie częściej korzystają z mediów i treści anglojęzycznych niż z treści w innych językach obcych (N. Khlyzova 2019). Aby jednak uczniowie mogli stać się pełnoprawnymi uczestnikami przestrzeni informacyjnej, która ma charakter globalny, a wiele treści jest nadawanych w języku obcym, konieczne jest opanowanie przez nich nie tylko znajomości zasad i systemów języka obcego, lecz także języka mediów, aby mogli odbierać przekazy medialne w języku obcym, interpretować je, analizować i oceniać (N. Khlyzova 2019:32). Kompetencje medialne przyczyniają się zatem do bardziej świadomej komunikacji w przestrzeni medialnej w języku obcym, a co za tym idzie, do wzbogacenia i rozwijania kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Również według U. Żydek-Bednarczuk „nabywanie kompetencji językowej obejmuje także przyswojenie języka nowych mediów, np.: sms, e-mail, czat, homepage, strony WWW, liczne piktogramy i piktografy, symbole” (U. Żydek-Bednarczuk 2014: 336).

Jako że nadrzędnym celem kształcenia językowego jest kształtowanie kompetencji komunikacyjnej, w kształceniu tym kompetencje medialne utożsamiane są najczęściej z wykorzystaniem mediów i technologii jako narzędzi wspomagających proces uczenia języka obcego. Proponowane w niniejszym artykule ujęcie kompetencji medialnych jest szersze⁹ niż rozumienie zastosowania mediów w glottodydaktyce i odnosi się do prezentowanych w części 1 modeli. Nie odnosi się także bezpośrednio do kompetencji cyfrowych (*digital literacy*), ponieważ te stanowią kategorię podrzędną w stosunku do kompetencji medialnych – zawierają się w nich.

Kształtowanie kompetencji medialnych w kształceniu językowym obejmuje z jednej strony rozwijanie umiejętności praktycznego posługiwania się mediami – rozumianymi jako zróżnicowane kanały i formy przekazu treści oraz narzędzia (zarówno tradycyjne, jak i cyfrowe) – w celu doskonalenia kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Z drugiej strony to:

⁸ Wynika to z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (z późniejszymi zmianami) i Rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 20 maja 2024 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół.

⁹ W rozdziale 1 o edukacji medialnej wykazano złożoność i interdyscyplinarność tego obszaru badań i działań praktycznych poprzez odwołanie się do definicji edukacji medialnej oraz kompetencji medialnych pochodzących z różnych dyscyplin. „Szersze” rozumienie mediów w glottodydaktyce zakłada nie tylko wykorzystanie różnych mediów (analogowych i cyfrowych), lecz także krytyczne podejście do przekazów medialnych (w tym filmu, reklamy, tekstów).

- a) przygotowanie uczniów do świadomego i krytycznego odbioru informacyjnych, publicystycznych, artystycznych komunikatów medialnych w języku obcym (por. W. Strykowski 2003), co może w znaczącym stopniu wpływać m.in. na rozumienie realiów krajów danego obszaru językowego;
- b) przygotowanie do tworzenia własnych wypowiedzi ustnych i pisemnych zgodnych ze wzorcami gatunkowymi.

Opisane poniżej przykłady wykorzystania infografiki skupiają się przede wszystkim na kształtowaniu kompetencji medialnych w zakresie krytycznego odbioru i analizy komunikatów medialnych. Dlatego infografika jest traktowana przede wszystkim jako tekst medialny, który poprzez swoje cechy (strukturę, cel, punkt widzenia oraz styl) jest nośnikiem nie tylko informacji językowej i kulturowej, lecz także intencji.

3. Praca z infografiką w dydaktyce języka obcego

Podczas uczenia się języka obcego uczniowie mają do czynienia z tekstami, zadaniami i ćwiczeniami, które w toku działań dydaktycznych mogą przyczyniać się do kształtowania kompetencji medialnych, przy jednoczesnym podnoszeniu kompetencji językowej. Infografiki pochodzące z różnych mediów są powszechnie wykorzystywane w pisemnych i ustnych zadaniach egzaminacyjnych, które polegają na opisie diagramów, wykresów, map i grafik dotyczących określonych tematów.

3.1. Infografika

Według K. Wolnego-Zmorzyńskiego i wsp. infografika jest gatunkiem towarzyszącym większej całości, np. artykułowi czy raportowi, natomiast jako osobny gatunek może budzić wątpliwości.

(...) mapy, tabele i wykresy wprawdzie stanowią najczystsza informację, ale niejednokrotnie (np. konstrukcja tabeli, dobór kryteriów czy podmiotów w niej prezentowanych) mogą kryć intencje publicystyczne lub nawet polityczne (K. Wolny-Zmorzyński/ A. Kaliszewski/ W. Furman, 2006: 40).

Infografika w ostatniej dekadzie zyskała na popularności i najczęściej definiowana jest (w węższym ujęciu) jako „wizualizacja danych lub myśli, która pozwala przekazać odbiorcom złożone informacje w taki sposób, by można je było szybko przyswoić i z łatwością zrozumieć” (za K. Stępnia 2022: 1117). Takie podejście do infografiki, z jednej strony jako wizualizacji złożonych informacji, a z drugiej prezentowania tych informacji z perspektywy autora infografiki rodzi potrzebę pracy nie tylko z materiałem leksykalnym, ale także nad krytycznym odbiorem prezentowanych treści. To także włączanie do glottodydaktyki dyskursu medialnego jako płaszczyzny odniesienia do tego typu tekstów. Joseph M. Moxley i Julie Staggars ujmują infografikę jako gatunek dyskursu medialnego, który opiera się przede wszystkim na języku wizualnym. Jest wizualną reprezentacją informacji – danych ilościowych lub jakościowych – która opowiada pojedynczą historię i prezentuje określone stanowisko, wyjaśnia i podkreśla logiczne relacje, trendy, schematy

i koncepcje wiedzy¹⁰. Nie należy jednak przeceniać wizualnej, ani artystycznej wartości infografiki, ponieważ jej główna funkcja komunikacyjna polega na uzupełnianiu lub/i przekazywaniu złożonych informacji i danych. A. Cairo twierdzi, że „myślenie o infografice w kategoriach sztuki skłania wielu do przedkładania efektownych ozdóbników nad treść, a także do mylenia infografik ze zwykłymi ilustracjami” (A. Cairo 2012: 2), co może prowadzić do zniekształceń informacyjnych. Dlatego przypisuje on infografice nadrzędny cel – zapewnienie czytelności i zrozumiałości przekazu; estetyka pojawia się dopiero w następstwie – a w istocie wynika z jej doskonałej funkcjonalności (por. A. Cairo 2012: 7).

Według U. Żydek-Bednarczuk dyskurs medialny powinien odgrywać ważną rolę, ponieważ jest on „zbiorem tekstów powstających w multimediach, jak i konkretną formą użycia języka; ale to także pewien rodzaj sytuacji społecznej i komunikacyjnej, warunkowanej rozwojem cywilizacji i budowaniem społeczeństwa informacyjnego” (U. Żydek-Bednarczuk 2014: 338).

3.2. Tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych

Autentyczne infografiki, które stanowią uzupełnienie tekstów informacyjnych publikowanych w mediach¹¹, poruszają aktualne tematy społeczne, kulturowe i ekonomiczne, takie jak zmiany klimatyczne, migracja, struktura demograficzna Niemiec czy nawyki zakupowe różnych grup wiekowych. Umożliwiają one nie tylko naukę języka, lecz także rozwijanie wiedzy o krajach danego obszaru językowego oraz prowadzenie dyskusji problemowych na lekcjach.

Tworzenie wypowiedzi na podstawie infografiki to obecnie zadanie np. w części ustnej egzaminu z języka polskiego na poziomie C1 (certyfikatpolski.pl) oraz w „TestDaF” z języka niemieckiego, który jest egzaminem na poziomie zaawansowanym. Na sześciostopniowej skali Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) obejmuje poziomy B2 do C1 (Goethe.de). Podobnie jest na egzaminie pisemnym i ustnym OSD Zertifikat C (osd.at). Wykresy, diagramy, tabele oraz infografiki stanowią materiał bazowy do wypowiedzi ustnych i pisemnych na aktualne tematy społeczne.

Opis statystyki jest też jednym z pisemnych zadań na egzaminie z praktycznej znajomości języka na III roku filologii germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, na poziomie C1. Doświadczenia w organizacji tej właśnie części egzaminu pozwalają zauważyć, że zadanie polegające na pisemnej analizie i interpretacji danych z infografiki jest doskonałą okazją do kształtowania kompetencji medialnych, szczególnie w zakresie rozumienia informacji, weryfikacji źródeł, odczytywania danych, szukania kontekstu oraz do rozwijania krytycznego myślenia. Z analizy prac

¹⁰ Por. Moxley i Stagers “Infographics”, *Writing Commons, Encyclopedia for writers*: <https://writingcommons.org/section/genre/infographic/> [Pobrano: 10.11.2025].

¹¹ Przez „autentyczne” rozumie się takie infografiki, które są tworzone do celów komunikacyjnych i publikowane w mediach (jako uzupełnienie tekstów informacyjnych, np. w prasie lub serwisach i portalach internetowych); przygotowane z myślą o rodzimych użytkownikach języka, prezentowane uczącym się w niezmienionej formie (por. D. Coste i wsp. 2003: 127 – ESOKJ; C. Surkamp 2017: 12; I. Janowska/ M. Plak 2021: 151).

studentów¹² wynika, że częściej mają oni problemy z rozumieniem i analizowaniem informacji z infografik i opisywaniem ich w odpowiedni sposób, niż z samym wykorzystaniem struktur leksykalno-gramatycznych w języku niemieckim.

Po zbadaniu prac można zauważyć powtarzające się błędy, które wynikają z niskich kompetencji medialnych lub ich braku w zakresie rozumienia informacji u studentów. Błędy te dotyczą najczęściej pominięcia informacji zawartej na infografice lub jej braku. Dla zobrazowania skali problemu przedstawiono wybrane przykłady:

- nierozróżnianie tematu od tytułu infografiki – 9 osób rozpoczynało pracę od zdania typu : *Das Thema der Statistik ist „XY”* – i podawało tytuł infografiki, który nie był tożsamy z tematem;
- problemy z określeniem pochodzenia danych i rozróżnieniem, co jest źródłem infografiki, a co źródłem danych – np. portal *Statista* jest źródłem infografiki opracowanej na podstawie danych uzyskanych od *YouGov* – 8 na 11 studentów opisujących infografikę z prezentowanego w dalszej części przykładu 1 nie zwróciło na to uwagi;
- problemy z określeniem typu informacji i danych (deklaratywne vs. obiektywne) – w 4 pracach polegających na opisie danych statystycznych studenci nie uwzględnili tego, że dane pochodzą z jednego z towarzystw ubezpieczeniowych w Niemczech i opisywali je jako wynik ankiety używając pojęć *Befragte* i *Umfrage* ;
- pomijanie informacji o reprezentatywności próby badawczej względem całej populacji (np. mieszkańców Niemiec lub osób pełnoletnich) – sytuacja opisana dalej w przykładzie 1 dotyczyła 10 na 11 studentów wykonujących to zadanie; tylko jedna osoba zauważyła, że 236 pytanym to mała próba;
- pomijanie lub niedostrzeganie informacji o perspektywie prezentowanych danych (czasu/ miejsca);
- pomijanie informacji na temat tego, czy dane pozwalają na porównania w czasie, czy odnoszą się wyłącznie do konkretnego momentu;
- wybiórcze lub uproszczone wnioskowanie (tzw. *cherrypicking*);
- brak umiejętności wyciągania kluczowych wniosków, nadinterpretacja informacji.

Większość wskazanych powyżej błędów nie ma znaczącego wpływu na wynik egzaminu, ponieważ informacje o opisywanej infografice (tematyka, źródło, czas i miejsce oraz sposób pozyskania danych) stanowią tylko część kryterium oceny

¹² Wnioski zostały sformułowane na podstawie analizy 56 prac studentów studiów niestacjonarnych, napisanych na egzaminie w latach 2023–2025. Jest to zadanie na egzaminie z praktycznej znajomości języka niemieckiego, dlatego punktacja skupia się na poprawności językowej (6/20 pkt), spójności i logice (5/20) oraz formie wypowiedzi (w tym na stosowaniu odpowiedniego stylu wypowiedzi – 5/20). Za kryterium „treść” student otrzymuje najmniej punktów – tylko 4; kryterium to obejmuje umiejętność analizy danych, wyciągania wniosków, rozumienia kontekstu.

„treści”. Jednak problem z określeniem typu informacji i danych wpływa zarówno na zakres środków językowych, jak i rozumienie oraz interpretację infografiki (np. wtedy, gdy danym statystycznym przypisuje się wyniki ankiet). Podobny problem zauważyli autorzy publikacji *Goethe-Institut* z 2014 roku *Zertifikat C1 super. Lehrerbuch* wydanej w Grecji (A. Vosswinkel i in. 2014). W części poradnika dla nauczycieli zwrócili uwagę na trudności, które występowały podczas ówczesnego egzaminu przy tworzeniu wypowiedzi pisemnej na podstawie grafiki. Zdający egzamin mieli trudność nie tyle na spełnieniu wymagań językowych przy opisie i komentowaniu grafiki, co na braku przygotowania i umiejętności czytania, rozumienia i interpretacji grafik lub podobnych materiałów (por. A. Vosswinkel i in. 2014: 152). Mimo niewielkiego wpływu braku kompetencji medialnych w zakresie analizowania informacji i ich krytycznej oceny na same kompetencje językowe uczących się, warto wykorzystywać zadania egzaminacyjne do realizacji edukacji medialnej. Jest to jeden ze sposobów przygotowania ludzi do funkcjonowania w świecie nadmiaru informacji i przeciwdziałania dezinformacji.

3.3. Wnioskowanie, krytyczna analiza informacji

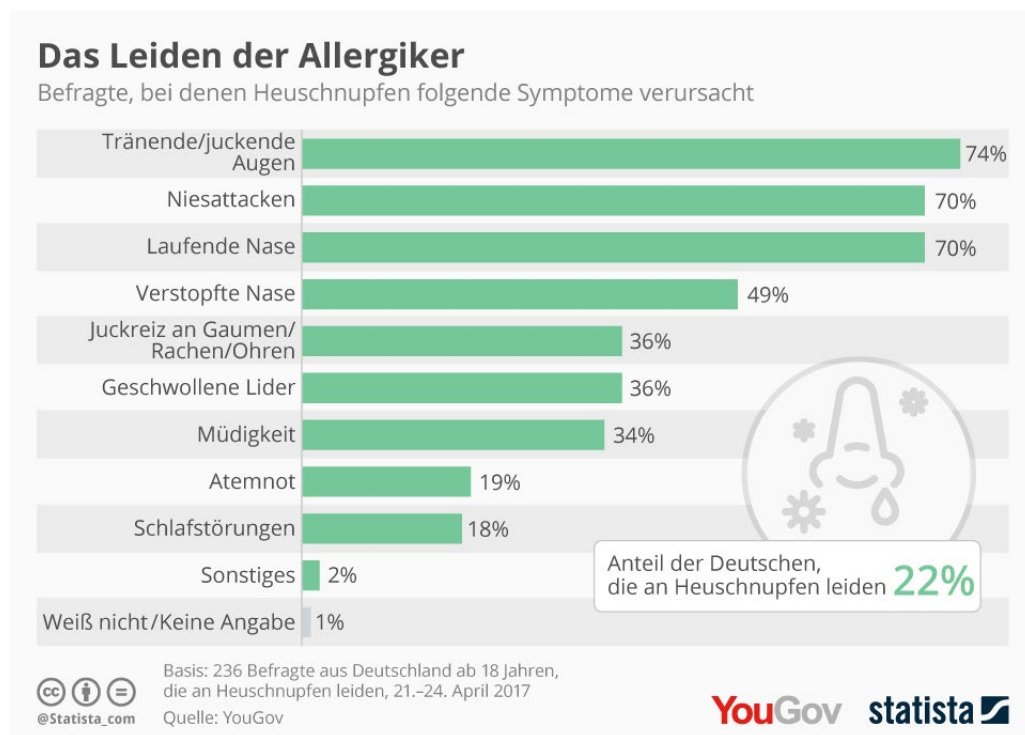
Zadania polegające na tworzeniu wypowiedzi ustnych i pisemnych na podstawie infografik okazują się stosunkowo łatwe w kontekście sprawdzania znajomości struktur leksykalnych i gramatycznych, natomiast trudne w zakresie rozumienia i analizy informacji. Aby pomóc uczącym się uniknąć niepowodzeń na egzaminach z powodu niespełnienia kryteriów treści (takich jak zgodność z tematem, poprawność merytoryczna), należy nie tylko omówić szczegółowe kryteria oceniania, lecz także skonfrontować ich z samą infografiką. Autorzy wspomnianego już greckiego podręcznika (A. Vosswinkel i in. 2014) wskazują na sześć podstawowych kroków, które przygotowują uczących się do kognitywnego przetwarzania danych z infografiki. Prezentują je w formie wskazówek oraz pytań, takich jak:

- przeczytaj i zrozum tytuł, podtytuł lub krótki wstęp; odpowiedz, kto lub co było badane;
- zastanów się, jakie są główne kategorie (np. kobiety – mężczyźni, młode pokolenie – starsze pokolenie, zachowania proekologiczne – szkodliwe dla środowiska);
- określ, czy badania były przeprowadzone w różnych okresach, czy dotyczą tylko jednego momentu (np. rok 2006); jak zatem muszą być opisane: porównanie między „dziś” a „wtedy”;
- przeczytaj dodatkowe informacje na grafice i zastanów się, jakie konsekwencje ma to dla zrozumienia/interpretacji grafiki (np. informacja „możliwe wielokrotne odpowiedzi” na temat pasji kolekcjonowania Niemców oznacza, że wielu Niemców zbiera nie tylko przedmioty z jednej kategorii);
- ustal, jakie są skrajne wartości, najwyższe lub najniższe;
- jakie inne dane są jeszcze interesujące (por. A. Vosswinkel i in. 2014: 153).

Po przeanalizowaniu wspomnianych prac egzaminacyjnych studentów i sformułowaniu opisanych wcześniej wniosków (3.2.) zaplanowano i podjęto podobne działania dydaktyczne w stosunku do kolejnych zdających. Te i podobne pytania stawiane przed studentami w języku niemieckim rozwijają kompetencje językowe, przy jednoczesnym wspieraniu umiejętności analizy i syntezy informacji. Ponadto pytania o próbę badawczą (jej reprezentatywność) rozwijają umiejętność krytycznego myślenia, natomiast prośba o wyszukanie informacji o źródle badania i danych umiejętność weryfikacji informacji.

Najważniejszym elementem procesu kształtowania kompetencji medialnych w omawianym zakresie jest jednak sama infografika. Dobór materiału powinien opierać się zarówno na wartości językowej, jak i na walorach poznawczych, tzn. zawierać takie informacje i komponenty, które pozwolą na formułowanie powyższych pytań.

Przykład 1



Grafika 1. Infografika do tekstu Heddy Nier z 02.05.2017 pt. „Das Leiden der Allergiker”, URL: (<https://de.statista.com/infografik/9182/symptome-bei-heuschnupfen/>) [Pobrano: 06.06.2025]. Link do licencji: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/pl/> [Pobrano 08.06.2025].

Prezentowana infografika została wykorzystana podczas zajęć przed egzaminem praktycznym z języka niemieckiego na poziomie C1. Pochodzi z popularnego portalu

statystycznego „statista.de” i przedstawia dane deklaratywne dotyczące najczęstszych objawów, jakie katar sienny wywołuje u ankietowanych dorosłych Niemców.

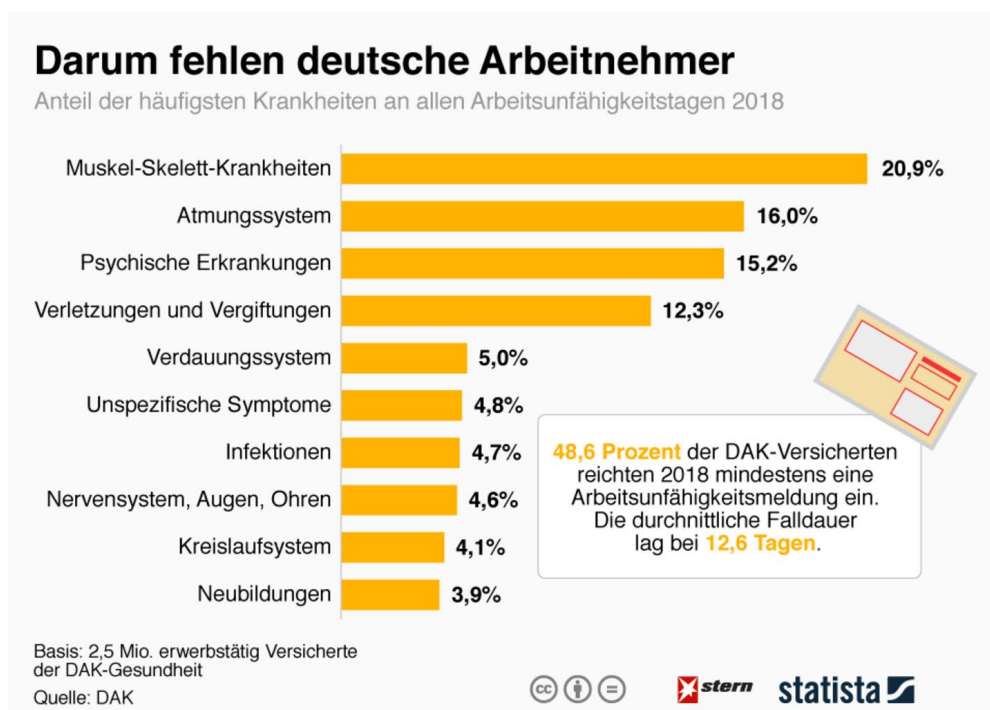
Infografika nosi tytuł „Cierpienia alergików” oraz podtytuł, który precyzuje tematykę przedstawianych danych. Tytuł może sugerować, że dane dotyczą dolegliwości, na jakie skarżą się alergicy, dlatego odczytanie i zrozumienie podtytułu jest kluczowe do określenia właściwego tematu, czyli symptomów wywoływanych przez katar sienny u ankietowanych. Kluczem do określenia typu informacji jest słowo ankietowani (*Befragte*), które jednoznacznie wskazuje na deklaratywność danych. Informacja o liczbie Niemców cierpiących na katar sienny (22%) obliuguje uczących się do korzystania z posiadanej wiedzy na temat przybliżonej liczby obywateli Niemiec (około 80 mln) i wnioskowania na temat skali problemu. Informacja o liczbie ankietowanych (236 osób powyżej 18. roku życia) pozwala wnioskować, że grupa nie jest reprezentatywna oraz że zebrane dane dotyczą tylko osób pełnoletnich. Na infografice umieszczono dwa źródła: *YouGov* (źródło danych) oraz *Statista* (źródło/autor infografiki). Dodatkowy element, na który warto zwrócić uwagę uczących się, to oznaczenie licencji CC¹³ (w lewym dolnym rogu). Wiele materiałów edukacyjnych jest objętych różnymi licencjami, dlatego warto poprosić uczących się o zbadanie tej konkretnej oraz zapoznanie się z innymi licencjami.

3.4. Infografika i zadania mediacyjne

Infografiki pochodzące z mediów (np. z serwisów, e-gazet, portali społecznościowych) dotyczące aktualnych lub uniwersalnych tematów to autentyczne teksty, które można wykorzystać również do ćwiczeń mediacyjnych. Ustne i pisemne wyjaśnianie danych (znajdujących się np. na wykresach) to przykład mediacji tekstu. „Mediacja tekstu polega na przekazaniu treści tekstu osobie, która nie może go zrozumieć z powodu barier natury stricte językowej, kulturowej, semantycznej lub technicznej” (R. Kucharczyk 2020: 8). W związku z tym zadanie polegające na pisemnym opisie infografiki nie tylko ma charakter mediacyjny, ale może być jednocześnie zorientowane na kształtowanie kompetencji medialnych.

¹³ Licencja z infografiki to „uznanie autorstwa, bez utworów zależnych”. Z tego powodu tłumaczenie znaczenia na infografice znajduje się w tekście jako opis a sama infografika nie jest przetłumaczona; tłumaczenie jest utworem zależnym. Wszystkie informacje na temat wolnych licencji znajdują się na oficjalnej, polskiej stronie CC: <https://creativecommons.pl/>.

Przykład 2



Grafika 2. URL: <https://www.stern.de/gesundheits/darum-fehlen-deutsche-arbeitnehmer--8566904.html>
 Link do licencji: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/pl/> [Pobrano: 08.06.2025].

Grafika 2 została również wykorzystana na zajęciach, na poziomie językowym B2. Również w tym przykładzie tytuł nie sugeruje jednoznacznie tematyki prezentowanych danych, co stanowi doskonałą okazję, aby zwrócić uwagę uczących się na problem współczesnych clickbaitów, czyli „chwytliwych treści odnośnika na stronie internetowej, prowokujących do jego kliknięcia; klikbajt” (SJP 2025). Tytuły także mogą mieć charakter takich treści. W przykładzie 2 tytuł „Dlatego niemieccy pracownicy są nieobecni w pracy” (tłum. własne) nie wskazuje na to, co określa podtytuł (udział najczęstszych chorób w ogólnej liczbie dni niezdolności do świadczenia pracy w 2018 roku). Kluczem do zrozumienia infografiki jest zwrócenie uwagi na jej źródło: DAK¹⁴, które wskazuje, że prezentowane dane nie są deklaratywne, lecz pochodzą z bazy danych. Uczący się będą mogli to dostrzec, jeśli posiadają wiedzę na temat realiów zatrudnienia i ubezpieczeń w Niemczech. Jeśli jej nie posiadają, jest to okazja do wyszukania i sprawdzenia informacji na temat DAK, co pozwoli również odpowiedzieć na inne, istotne pytanie o reprezentatywność grupy na tle wszystkich

¹⁴ DAK-Gesundheit to ustawowa kasa chorych w Niemczech. Na polskiej stronie firmy znajduje się informacja o tym, że jest to najstarsza firma ubezpieczeniowa w Niemczech – i trzecią co do wielkości z pięcioma milionami ubezpieczonych (URL: https://www.dak.de/ubezpieczenie-zdrowotne-niemcy-pl_83956) [Pobrano: 24.06.2025].

zatrudnionych w Niemczech, w 2018 roku, ponieważ prezentowane dane dotyczą tylko ubezpieczonych w DAK.



Grafika 3. URL: https://www.zus.pl/o-zus/aktualnosci/-/asset_publisher/aktualnosci/content/id/10377676?_com_liferay_asset_publisher_web_portlet_AssetPublisherPortlet_INSTANCE_aktualnosci_languageId=pl_PL.

Aby wzmocnić działania mediacyjne, nauczyciel może zaproponować uczącym się infografikę na podobny temat lub omawiającą podobny problem w języku polskim. Przykład 3 to infografika pochodząca z raportu ZUS na temat zwolnień lekarskich zarejestrowanych w 2022 roku w Polsce. Te dane są także obiektywne, dotyczą podobnych grup schorzeń i można je zestawić z infografiką w przykładzie 2. Nauczyciel może poprosić uczących się o odpowiedź na pytanie, czy ZUS i DAK to instytucje tożsame, czy może działające na innych zasadach? Opisanie tej infografiki w języku niemieckim to oczywiście mediacja międzyjęzykowa, czyli rodzaj tłumaczenia, R. Kucharczyk przytacza definicję z ESOKJ 2003, według której do działań

mediacyjnych zaliczamy tłumaczenie ustne i pisemne: „Tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu” (R. Kucharczyk 2020: 5).

Dodatkowo uczący się mogą przygotować wyjaśnienie dla obcokrajowców, czym jest ZUS oraz jak działa system ubezpieczeń zdrowotnych w Polsce, co będzie mediacją pojęć (por. R. Kucharczyk 2020: 8).

3.5. Tworzenie infografiki na podstawie tekstu

Opisane powyżej zadania i działania realizują przede wszystkim jeden z celów kształtowania kompetencji medialnych w kształceniu językowym – przygotowanie uczniów do świadomego i krytycznego odbioru informacyjnych, publicystycznych, artystycznych komunikatów medialnych w języku obcym (patrz pkt.2). Drugim celem jest przygotowanie ich tworzenia własnych wypowiedzi ustnych i pisemnych zgodnych ze wzorcami gatunkowymi. Jednym ze sposobów na kształtowanie kompetencji medialnych w tym zakresie jest tworzenie przez uczących się własnych infografik na podstawie tekstu zawierającego dane. Oprócz wspomnianych kompetencji rozumienia oraz tworzenia tekstu, uczący się kształtują także podstawowe kompetencje cyfrowe poprzez korzystanie z Canvy, powszechnie dostępnego w edukacji narzędzia do tworzenia grafik, prezentacji oraz utworów audiowizualnych. Treść zadania przedstawia grafika 4:

Zadanie: tworzenie infografiki

Polecenie:

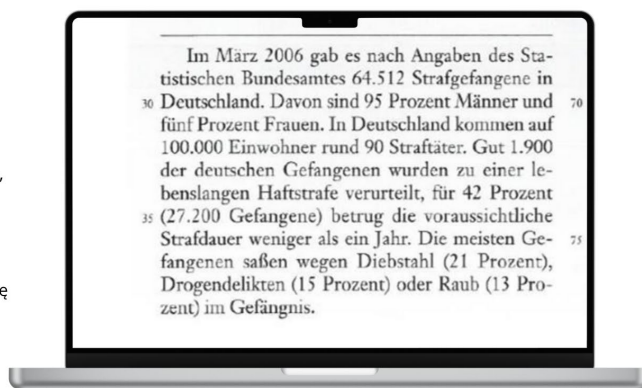
Na podstawie fragmentu tekstu stwórz infografikę w Canva. Przeanalizuj dane, wybierz szablon, nadaj tytuł.

Zastanów się, jakie dane chcesz przedstawić, aby nimi nie manipulować. Wybierz także kolory i elementy graficzne, które tematycznie pasują do informacji i pomagają je rozumieć.

Pytania pomocnicze:

Czy możesz podać źródło danych?

Jakiego rodzaju wykresy i grafiki nadają się do wykorzystania w Twojej pracy?



Fragment tekstu: „Gefängnis - Leben hinter Gittern“, Aspekte 3 (2010), Lehrbuch, str. 110

Grafika 4. Opracowanie własne zadania dla studentów.

Powyższe zadanie wykonywały 34 osoby, studenci i studentki trzeciego roku studiów niestacjonarnych (filologia germańska, rok akademicki 2023/2024), którzy korzystali z podręcznika „Aspekte 3” wydawnictwa Klett i wcześniej poznali cały tekst „Gefängnis – Leben hinter Gittern”. Ich zadaniem było przygotowanie infografiki rozumianej tak, jak opisano we wstępie niniejszego artykułu. Fragment tekstu dostarcza

informacji na temat osadzonych w Niemczech w 2006 roku, a dane pochodzą z niemieckiego odpowiednika GUS. Dane dotyczą ogólnej liczby osadzonych; procenta mężczyzn i kobiet; liczby przestępców na 100.000 mieszkańców; liczby skazanych na dożywocie oraz tych, którzy odsiadują karę niższą niż rok oraz trzech najczęstszych przyczyn skazania: kradzieży, przestępstw narkotykowych i rabunku.

Graficzna realizacja zadania wymagała zastosowania elementów związanych z tematyką więzienną, takich jak kraty czy kajdanki i została zrealizowana na zadowalającym poziomie. Studiujący na ogół dobrze klasyfikowali dane – na ogólne (z początku tekstu) i szczegółowe, związane z konkretnymi liczbami lub punktami procentowymi; niektórzy sprawdzili liczbę populacji Niemiec w 2006 roku, aby wskazać skalę problemu; prawidłowo tytułowali infografikę. W większości prac brakowało natomiast informacji o pochodzeniu danych, największy problem stanowił wybór formy wykresu dla przedstawienia najczęstszych przyczyn osadzenia. Niektórzy studiujący przedstawiali te dane w formie wykresu kołowego, nie zwracając uwagi na to, że nie składają się one na 100%, czego wymaga ta forma wykresu. Każda praca została oceniona zarówno pod względem językowym, jak i „kompetencyjnym”, tzn. że kryterium oceny stanowiło poprawne odczytanie i przedstawienie danych w sposób zgodny z tekstem (nadinterpretacja oraz manipulacja musiały zostać poprawione). Zadanie to kształtuje kompetencje medialne w zakresie rozumienia tekstu, analizy danych, wizualizacji informacji zawartych w tekście i jest także zadaniem mediacyjnym.

Podsumowanie

Kształtowanie kompetencji medialnych uczniów jest możliwe poprzez organizację sytuacji sprzyjających pracy z tekstami autentycznymi, które wymagają zarówno zrozumienia ich treści, jak i kontekstu oraz intencji autorów. Bardzo istotne jest podejście zadaniowe, ponieważ to poprzez zadania uczniowie kształtują swoje kompetencje językowe i pozajęzykowe a:

zadaniowa dydaktyka odchodzi od koncentracji na opanowaniu określonego materiału językowego, a skupia się na kształceniu umiejętności interakcyjnych poprzez osobiste zaangażowanie uczącego się w realizację zadań, których efektem końcowym jest określone działanie – (produkt) komunikacyjne (W. Wilczyńska 2002: 334).

Konstruując zadania polegające na tworzeniu wypowiedzi ustnych lub pisemnych na podstawie infografiki warto wybrać takie materiały, które wymagają zwrócenia uwagi uczniów na kontekst całej infografiki oraz prezentowanych danych oraz obligowania ich do docierania do źródeł, w których informacja pojawiła się po raz pierwszy. Formułowanie pytań o to, czy sondaże opinii publicznej przeprowadzono na reprezentatywnej grupie? Czy dane są zbierane w jednolity sposób? Pomaga zwrócić uwagę uczniów na ewentualną stronniczość źródła, które może mieć swój partykularny interes. Istotne jest także podkreślanie, że w analizach nie stosuje się języka wartościującego, z dużą liczbą epitetów, synonimów itp. i wymaganie od uczniów

stosowania poprawnych i odpowiednich do sytuacji struktur leksykalnych i gramatycznych.

Kształtowanie kompetencji medialnych nie jest oczywiście priorytetem w kształceniu językowym i nie może odbywać się jego kosztem, dlatego praca z infografiką w tym zakresie może odbywać się przy okazji typowych zadań językowych, wzbogaconych o informacje na temat samej infografiki jako tekstu informacyjnego, skoncentrowanych na krytycznej analizie danych lub na umiejętności tworzenia tego typu wypowiedzi oraz infografik na podstawie tekstów.

Bibliografia

- Aufenanger, S. (2018), *Medienkompetenz*, (w:) S. Bornemann/ O.-A. Burow (red.), *Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule*. Frankfurt am M., 596–614.
- Baacke, D. (2007), *Medienpädagogik*. Tübingen.
- Cairo, A. (2012), *The Functional Art: An Introduction to Information Graphics and Visualization*. Berkeley
- Chudak, S. (2013), *Kompetencja medialna uczniów i nauczycieli języków obcych jako czynnik wpływający na poziom ich kompetencji interkulturowej*, (w:) „Neofilolog” 40/2, 219–236.
- Coste, D./ B. North/ J. Sheils/ J. Trim (2001), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Polska wersja językowa (2003): https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [Pobrano: 14.11.2025].
- Glossary „*Digital literacy for the teaching and learning of languages*” (URL: <https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2016-2019/Digital-literacy/Glossary>). [Pobrano: 26.06.2025].
- Groeben, N. (2002), *Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte*, (w:) N. Groeben/ B. Hurrelmann (red.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München, 160–197.
- Hobbs, R. (2011), *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks.
- Hobbs, R. (1997), *Expanding the concept of literacy*, (w:) „Media literacy in the information age” 6, 163–183.
- Janowska, I./ Plak, M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków.
- Khlyzova, N. (2019), *Media Education as a Tool to Develop Foreign Language Communicative Competence*, (w:) „International Journal of Media and Information Literacy” 4 (2), 31–41.
- Koithan, U./ H. Schmitz/ T. Sieber/ R. Sonntag (2010) *Aspekte Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 3*. Berlin, München.
- Kucharczyk, R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*, (w:) „Języki Obce w Szkole” 2/2020, 5–14.

- Livingstone, S. (2004), *What is media literacy?*, (w:) „Intermedia” 32(3), 18–20.
- Luchtenberg, S. (2005), *Medienkompetenz – fremdsprachendidaktische Fragestellungen am Beispiel von DaF und DaZ*, (w:) „Info DaF” 32(6), 597–609.
- Masterman, L. (1989), *Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles*. URL: <http://www.medialit.net/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>. [Pobrano: 10.11.2025].
- Maziarz, M. (2020), *Zaangażowani w rzeczywistość. Szkolna edukacja medialna w Niemczech i Polsce*. Wrocław.
- Moxley, J.M./ J. Staggers (2023), *Infographics*, (w:) „Writing Commons”. URL: <https://writingcommons.org/section/genre/infographic/> [Pobrano: 10.11.2025].
- Pacewicz, A./ G. Ptaszek (red.) (2019), *Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej (MEMIC)*. Kraków–Warszawa.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Ptaszek, G. (2019), *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*. Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. (URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>). [Pobrano: 26.06.2025].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 20 maja 2024 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. (URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000781/O/D20240781.pdf>). [Pobrano: 26.06.2025].
- Słownik Języka Polskiego (URL: <https://sjp.pl/clickbait>). [Pobrano: 24.06.2025].
- Stępiak, K. (2022), *Infografika w komunikacji medycznej i naukowej w pandemii COVID-19*, (w:) „Studia Medioznawcze” 23, nr 1 (88), 1113–1135.
- Strykowski, W. (2003), *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, (w:) „Chowanna” 1, 111–122.
- Surkamp, C. (2017), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart.
- UNESCO (2011), *Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym*. URL: https://www.unesco.pl/fileadmin/import24/user_upload/pdf/edukacja_medialna_PK_IFAP_stanowisko_1_01.pdf [Pobrano: 08.12.2025].
- Vosswinkel, A./ A. Starosta/ F. Karidi/ B. Sterner (2014), *C1 super Zertifikat. Lehrerbuch*. Athen.
- Wernke, J. (1997), *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München.
- Wilczyńska, W. (red.) (2002), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań.
- Wolny-Zmorzyński, K./ A. Kaliszewski/ W. Furman (2006), *Gatunki dziennikarskie. Teoria, praktyka, język*. Warszawa.

Żydek-Bednarczuk, U. (2014), *Tekst medialny w edukacji glottodydaktycznej*, (w:) „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 21, 335–344.

URL: <https://creativecommons.pl/> [Pobrano: 08.06.2025].

URL: <https://www.testdaf.de/de/teilnehmende/der-papierbasierte-testdaf/vorbereitung-auf-den-papierbasierten-testdaf/> [Pobrano: 24.06.2025].