



ISSN 1734-1582

E-ISSN 2451- 2230

P R O B L E M Y
W C Z E S N E J
E D U K A C J I
ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XIV 2018

Numer 2(41)

**MEANDRY EDUKACJI DZIECI
DO CYFROWEGO ŚWIATA**

**CHILDREN EDUCATION'S MEANDERS
INTO THE DIGITAL WORLD**

w numerze m.in.:

- **Lucyna Kopciewicz**, *Jak nauczyciele wykorzystują technologie komunikacyjne w pracy szkoły? (...)*
- **Lucyna Walter**, *Szkoła jako przestrzeń inkubacji aktywności cyfrowej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*
- **Sylwia Galanciak, Anna Weiss, Marek Siwicki**, *Mobile devices as support for students with special educational needs*
- **Marzena Nowicka**, *Portal Scholaris jako platforma cyfrowej edukacji wczesnoszkolnej (...)*

**POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE
WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO**

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja)
Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy)
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nacz.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nacz.), Grazyna Szyling (sekr. red.);
red. tematyczni: Alina Kalinowska, Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska,
Helena Ostrowicka, Wojciech Siegień; red. językowi: Małgorzata Dągiel (jęz. pol.),
Michał Daszkiewicz (jęz. ang.); Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i łamanie/ Typesetting and page layout: **SUNNY**

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
e-ISSN 2451-2230

Publikacja dofinansowana przez Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/ Editor:

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Lucyna Kopiciewicz , <i>Jak nauczyciele wykorzystują technologie komunikacyjne w pracy szkoły? Cyfrowe projektowanie dydaktyczne i teoria Pierra Rabardela w badaniach dydaktycznego potencjału urządzeń mobilnych</i>	7
Natalia Walter , <i>Szkoła jako przestrzeń inkubacji aktywności cyfrowej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej</i>	20
Sylwia Galanciak, Anna Weiss, Marek Siwicki , <i>Mobile devices as support for students with special educational needs</i>	28
Marzenna Nowicka , <i>Portal Scholaris jako platforma cyfrowej edukacji wczesnoszkolnej – zmiana czy cementowanie utartych ścieżek dydaktycznych?</i>	37
Janina Uszyńska-Jarmoc, Adam Naruszewicz , <i>Dziecięce rozumienie cyberprzestrzeni i zagrożeń z nią związanych</i>	48
Beata Adrjan, Alina Kalinowska , <i>Cyfrowy świat w podręczniku dla klasy pierwszej szkoły podstawowej – analiza treści</i>	60
Małgorzata Dągiel, Małgorzata Kowalik-Olubińska , <i>Growing up online, czyli wiedzieć i działać w świetle internetowych poradników nie tylko dla nauczycieli</i>	69
Agnieszka Lewicka-Zelent, Agnieszka Pytka , <i>Telefony i komputery w codziennym życiu uczniów w młodszym wieku szkolnym</i>	78
Joanna Dziekońska , <i>Zostań MovieStarPlanet! – czyli o partycypacji kultury dziecięcej w kulturze cyfrowej</i>	89
Małgorzata Dankowska-Kosman, Iwona Staszkiwicz-Grabarczyk , <i>Portale społecznościowe w doświadczeniach ośmiolatek</i>	100
Adrianna Sarnat-Ciastko , <i>Szkoła dla dziecka – cyfrowego tubylca. Postrzeganie szkoły przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej – uczestników projektu „Wychować człowieka mądrego”</i>	108
Lidia Bieliniś, Cezary Kurkowski, Monika Maciejewska , <i>„Tubylec tubylcowi nierówny”. Przyszli nauczyciele o uczeniu się w epoce cyfrowej</i>	117

NARRACJE I PRAKTYKI

Dorota Sobierańska , <i>ArtApki w edukacji plastycznej uczniów w wieku wczesnoszkolnym</i>	129
Autorzy	137
Informacje dla Autorów	139

Contents

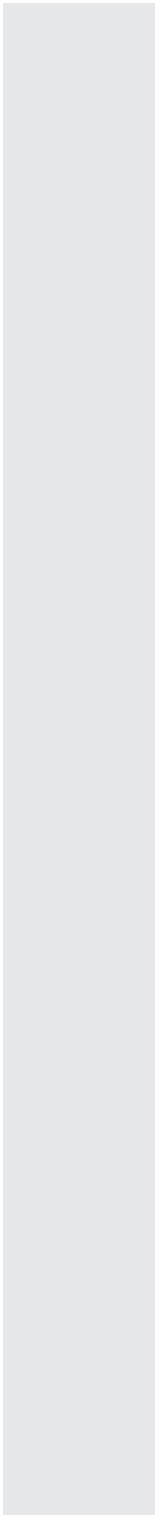
STUDIES AND ARTICLES

Lucyna Kopciewicz , <i>How do teachers use communication technologies at school? Digital didactic design and the theory of Pierre Rabardel as the research framework for analyzing the educational potential of mobile devices</i>	7
Natalia Walter , <i>School as an incubation space for digital activity of early education teachers</i>	20
Sylwia Galanciak, Anna Weiss, Marek Siwicki , <i>Mobile devices as support for students with special educational needs</i>	28
Marzenna Nowicka , <i>The Scholaris portal as a platform of digital early childhood education – the change or strengthening of usual didactic paths?</i>	37
Janina Uszyńska-Jarmoc, Adam Naruszewicz , <i>Children’s understanding of cyberspace and associated cyber risks</i>	48
Beata Adrjan, Alina Kalinowska , <i>A digital world in a textbook for the grade one of primary school – content analysis</i>	60
Malgorzata Dagiel, Malgorzata Kowalik-Olubińska , <i>Growing up online, or to know and to act in light of the Internet guides not only for teachers</i>	69
Agnieszka Lewicka-Zelent, Agnieszka Pytko , <i>Telephones and computers in students’ everyday life at younger school age</i>	78
Joanna Dziekońska , <i>Become MovieStarPlanet! – on the participation of children’s culture in digital culture</i>	89
Malgorzata Dankowska-Kosman, Iwona Staszekiewicz-Grabarczyk , <i>Social media in the experience of eight-year-olds</i>	100
Adrianna Sarnat-Ciastko , <i>School for the child – digital native. Perception of school by early education children, participants of the “Raise a wise man” project</i>	108
Lidia Bielinis, Cezary Kurkowski, Monika Maciejewska , <i>“Discrepancy between digital natives”. Future teachers about learning in the digital era</i>	117

NARRATIONS AND PRACTICES

Dorota Sobierańska , <i>ArtApps in art education of children at early school age</i>	129
Authors	137
Information for Authors	141

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Lucyna Kopciewicz
Uniwersytet Gdański
pedlk@ug.edu.pl

Jak nauczyciele wykorzystują technologie komunikacyjne w pracy szkoły? Cyfrowe projektowanie dydaktyczne i teoria Pierra Rabardela w badaniach dydaktycznego potencjału urządzeń mobilnych

Summary

**How do teachers use communication technologies at school?
Digital didactic design and the theory of Pierre Rabardel as the research framework
for analyzing the educational potential of mobile devices**

This article presents and discusses results of empirical research conducted during 2 school semesters at primary school in Poland. This study, using a qualitative approach, aims at the tracing of the process of the implementation of tablets and robots to the didactic design at primary school, the tracing of progressive changes in the area of teaching and learning practices. The results show the dominating technological schemes developed by teachers: a) technologies function in a “closed” form – they are used for displaying ready content and structures to be identified or memorised and b) technologies are used by teacher as “open structures” constituting a collection of various tools subordinated to the intentions of the child as an active creator.

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, technologie mobilne, roboty, projektowanie dydaktyczne, narzędzia, mediacja

Keywords: early education, mobile technology, robots, didactic design, tools, mediation

W ostatnich latach w obszarze dydaktyki intensywnie badana jest kwestia włączania technologii mobilnych w pracę szkoły¹. Niemniej jednak brakuje badań ukazujących proces tejże integracji przez pryzmat kształtowania się nowych sposobności i dróg uczenia się (Cerratto-Pargman i in. 2017). Celem niniejszego artykułu jest wgląd w wyłaniające się praktyki uczenia się i nauczania w dwóch klasach pierwszych w jednej pomorskich szkół podstawowych, obserwowanych w dłuższej perspektywie czasowej dwóch semestrów na-

¹ Tekst powstał w ramach projektu badawczego finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki 2015/19/B/HS6/02218: Uczenie się wspomagane technologiami mobilnymi w szkołach pomorskich. Krytyczne pytania o rozwój „kompetencji XXI wieku” oraz genderową inkluzję w szkolnych modelach BYOD/BYOT oraz OPD.

uki. Jest to badanie w małej skali, dokumentujące sposoby włączania nowych narzędzi w procesy projektowania dydaktycznego.

Rama teoretyczna

W celu zwiększenia czytelności konstrukcji badania i interpretacji jego wyników zdecydowałam o podziale artykułu na dwie części. W pierwszej zostaną krótko omówione dwie teorie: cyfrowego projektowania dydaktycznego i model SAMR oraz wyniki badań zinterpretowane z uwzględnieniem obu podejść teoretycznych. W drugiej części przedstawię teorię instrumentalnej genezy Pierra Rabardela i wyniki badań, w których interpretacji odwołałam się do tej teorii.

Cyfrowe projektowanie dydaktyczne

Analizowanie procesów integrowania technologii w klasach szkolnych ma długą tradycję badawczą i wypracowany zestaw podejść badawczych. Na użytek niniejszych badań przyjęta została rama teoretyczna zdefiniowana na gruncie cyfrowego projektowania dydaktycznego (Jahnke i in. 2017). Nauczyciel jest tu traktowany jako strategiczny projektant, który otwiera nowe przestrzenie uczenia się przez rozwijanie infrastruktur dla interakcji między uczestnikami (Dylak 2013: 170). W perspektywie cyfrowego projektowania dydaktycznego badaniu podlegają zazwyczaj trzy komponenty: nauczanie, uczenie się i integracja technologii (Jahnke, Kumar 2014). W badaniach własnych przyjąłm większy stopień ich uszczegółowienia, biorąc pod uwagę następujące elementy:

- typ przyjętych celów kształcenia,
- typ planowanych działań uczenia się,
- wykorzystanie zasobów dydaktycznych, w tym technologii,
- zakładaną rolę ucznia,
- zakładaną rolę nauczyciela
- ocenianie i informacje zwrotne,
- sposób włączania technologii w aktywność lekcyjną.

Model SAMR

Kolejnym źródłem teoretycznym jest model SAMR, który pozwala opisać zróżnicowane sposoby włączania technologii w procesy nauczania i uczenia się w klasie szkolnej. Model ten jest pomocny w zrozumieniu miejsca, roli i znaczenia (sensu) technologii (Puentedura 2014). Autor zidentyfikował kilka poziomów integracji technologii z procesami kształcenia, z których daje się „wyczytać” to, w jaki sposób nauczyciele się nimi posługują:

- substytucja: technologie są wykorzystywane do wykonywania tych samych zadań, które można wykonać bez ich udziału (zastępują tradycyjne),

- rozszerzenie (augmentation): na tym poziomie technologia wykorzystana jest jako skuteczne narzędzie rozwiązywania podstawowych problemów, oferując ulepszenie wykonania zadań oraz natychmiastową informację zwrotną o poziomie jego wykonania,
- modyfikacja: to pierwszy poziom, w którym odchodzi się od tradycyjnego modelu nauczania, a technologia zaczyna odgrywać znaczącą rolę dydaktyczną; jest ona niezbędnym narzędziem do wykonania zadania,
- redefinicja: nowe narzędzia są niezbędne do wykonania złożonych zadań, choć kluczowe są umiejętności i postawy uczniów: innowacyjność, współpraca, skuteczna komunikacja pomiędzy członkami zespołu.

Informacje o projekcie badawczym

Prezentowane wyniki badań są częścią szerszego projektu dotyczącego roli technologii mobilnych i robotów w projektowaniu edukacyjnym w Polsce. W tej części artykułu odniosę się do węższego ich zakresu. W celu poszerzenia wiedzy na temat tego, jakie praktyki ujawniają się w klasach szkolnych wyposażonych w tablety i roboty edukacyjne, przeprowadzone zostały badania empiryczne w jednej z pomorskich szkół podstawowych w małym mieście. W badaniach uczestniczyło 34 pierwszoklasistów z dwóch zespołów klasowych oraz dwie nauczycielki wczesnej edukacji (o krótkim stażu pracy – 3 i 4 lata). Zebrany materiał badawczy stanowi 30 obserwacji w klasie, uzupełnionych notatkami terenowymi, fotografiami z przebiegu lekcji w ciągu dwóch semestrów nauki (po 15 obserwacji w każdej klasie). Obserwowane były te same zespoły uczniowskie i te same nauczycielki, co pozwoliło zachować ciągłość i udokumentować ewentualne zmiany w sposobach edukacyjnego użycia tabletek i robotów w istniejących ramach i dłuższej perspektywie czasowej.

Operacjonalizacja przyjętych modeli teoretycznych – modelu projektowania dydaktycznego i modelu SAMR dla analiz wylaniających się praktyk nauczania i uczenia się w klasie szkolnej

Przyjmując za punkt wyjścia teorię cyfrowego projektowania dydaktycznego oraz model SAMR, opracowano narzędzie do analizy obserwowanych lekcji. Schemat kodowania, który przedstawiono w tabeli 1 był kilkakrotnie dyskutowany z większym zespołem badawczym. W schemacie tym pojawiły się nazwy głównych analizowanych kategorii (A–G). Następnie, wykorzystując wiedzę na temat możliwych etapów integracji technologii w klasie szkolnej, przypisano wartości (na skali od 1 do 5) oznaczające identyfikowalne i rozłączne zakresy działań nauczycieli, uczniów oraz sposobów wykorzystania technologii na lekcjach. Wartości najniższe (1 i 2) odpowiadają transmisyjnej logice szkoły, z koncentracją na przekazie „zamkniętej” wiedzy, podręczniku i czynnościach zapamiętywania (Klus-Stańska 2011, Klus-Stańska 2012). W tych kontekstach technologia

jest wyraźnie wtłoczona w porządek orientacji transmisyjnej. Wartość 3 odnosi się do prób przełamania transmisyjnej logiki szkoły w analizowanych zakresach działań, choć jednocześnie nacechowana jest dużą nauczycielską presją i wzmoczoną kontrolą (wyrażoną w częstych komunikatach nauczycielskich w postaci „musisz” i „nie wolno”). Wartości 4 i 5 odnoszą się do konstruowania sytuacji uczenia się poza ramą transmisyjnego porządku. Są to próby tworzenia sytuacji uczenia się angażującego poznawczą ciekawość ucznia, niezależne myślenie, umiejętności analizy i współdziałania w zespole. Są to zatem próby oddolnego konstruowania alternatywnego modelu progresywnego uczenia się, w którym znaczącą rolę pełni technologia.

Tabela 1. Schemat kodowania

Kategoria	Opis przyjętego schematu kodowania
A. Typ przyjętych celów kształcenia	<ol style="list-style-type: none"> 1. niejasne, realizacja tematu zajęć 2. dostarczenie wiedzy, utrwalanie wiedzy/ umiejętności 3. poszukiwanie informacji/ rozwiązanie problemu w ramach narzuconych przez nauczyciela 4. poszukiwanie informacji/ rozwiązanie problemu przez przetwarzanie rozwiązań zaproponowanych przez nauczyciela 5. samodzielne wytwarzanie wiedzy/ rozwiązanie problemu w nowej formie
B. Typ realizowanych działań uczenia się	<ol style="list-style-type: none"> 1. oglądanie materiałów poglądowych (prezentacji przygotowanej przez nauczyciela) 2. indywidualne/ grupowe ćwiczenie, utrwalanie umiejętności 3. aktywność indywidualna/ grupowa polegająca na stosowaniu rozwiązań pod kontrolą nauczyciela 4. aktywność grupowa polegająca na przetwarzaniu wiedzy i rozwiązań problemu sugerowanych przez nauczyciela 5. aktywność grupowa polegająca na wytwarzaniu wiedzy/ tworzeniu rozwiązań metodą prób i błędów (zachęcanie do eksperymentowania)
C. Wykorzystanie zasobów dydaktycznych	<ol style="list-style-type: none"> 1. dominacja „podręcznika”, tablet/ robot wykorzystywany marginalnie 2. dominacja „podręcznika”, aplikacje ściśle podporządkowane materiałowi podręcznikowemu 3. przełamywanie monopolu „podręcznika” przez wielość i zróżnicowanie aplikacji 4. przełamywanie monopolu „podręcznika” przez aplikacje służące reorganizacji wiedzy/ rozwiązaniu problemu 5. wykorzystywanie aplikacji służących wytwarzaniu wiedzy/ rozwiązywaniu problemów oraz równoważenie wiedzy „podręcznikowej”
D. Rola ucznia	<ol style="list-style-type: none"> 1. odbiorca gotowych treści kształcenia 2. cierpliwy wykonawca – ćwiczenie i utrwalanie dostarczanej wiedzy i umiejętności (zapamiętanie) 3. kopista – odtwórca treści kształcenia/ zastosowań z marginesem swobody 4. przetwórca wiedzy/ rozwiązań z większym marginesem swobody – przekształcanie i grupowe negocjowanie rozwiązań 5. badacz i negocjator – grupowe wytwarzanie wiedzy/ poszukiwanie rozwiązań w uczącym się zespole

Kategoria	Opis przyjętego schematu kodowania
E. Rola nauczyciela	<ol style="list-style-type: none"> 1. ekspert, kontroluje krótki czas aktywności z tabletem/robotem przez dodatkowe procedury 2. ekspert, limituje czas korzystania z tabletów/ robotów i kontroluje prawidłowość użycia aplikacji, wspiera, w razie potrzeby, w zakresie technicznym 3. ekspert-kontroler oraz facylitator, wspiera zaangażowanie uczniów, wspiera uczniów w zakresie merytorycznym i technicznym, silna kontrola procesu uczenia się 4. konsultant, monitoruje kolejne etapy pracy grupowej, udziela informacji zwrotnych 5. towarzysz, obserwator, samodzielnych poczynań uczniowskich
F. Ocenianie i informacje zwrotne	<ol style="list-style-type: none"> 1. brak informacji zwrotnej, ocenianie nie występuje 2. komentarz do zajęć, rodzaj ogólnego podsumowania 3. ocena skierowana do jednostki lub grupy dotycząca efektu pracy 4. ocena i informacja zwrotna podczas poszczególnych etapów pracy indywidualnej lub grupowej oraz po zakończeniu pracy 5. kryteria oceniania ogłoszone na początku zajęć, informacja zwrotna na kolejnych etapach pracy, ocena po zakończeniu pracy, elementy oceny doradczej
G. Cele nauczania w związku z rolą technologii	<ol style="list-style-type: none"> 1. uatrakcyjnienie transmisji wiedzy 2. substytucja – usprawnienie 3. poszerzenie – ulepszenie 4. modyfikacja – zmiana 5. redefinicja – transformacja

Źródło: badania własne.

Procedura kodowania

Analiza przebiegła z zastosowaniem następujących czterech kroków:

- zastosowanie schematu kodowania do każdej obserwowanej lekcji,
- przypisanie wartości kodów w poszczególnych kategoriach dla obu nauczycielek,
- wyznaczenie mediany w poszczególnych kategoriach A – G (schemat kodowania bazuje na skali porządkowej, nie – nominalnej),
- umieszczenie wartości mediany w poszczególnych kategoriach na wykresie, co umożliwi ocenę obserwowanych praktyk z punktu widzenia potencjału zmiany transmisyjnej logiki szkoły; taki sposób prezentacji danych przyjmuję za Jahnke (Jahnke, Kumar 2014).

Wyniki badań

W tej części artykułu omówię wyniki badań przedstawiające wyłaniające się praktyki nauczania i uczenia się w dwóch klasach szkolnych, w których pojawiły się technologie mobilne – tablety (w modelu 1 tablet – 4 uczniów) oraz roboty edukacyjne (ozoboty

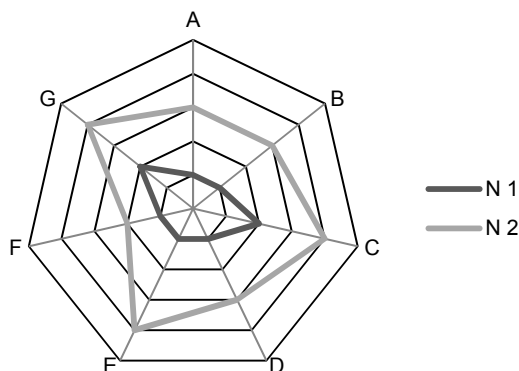
w modelu 1 robot – 2 uczniów). Zbiorcza tabela zawiera mediany w poszczególnych kategoriach działań obu nauczycielek.

Tabela 2. Mediana w poszczególnych kategoriach obserwowanych działań

Nauczycielka	Liczba obserwacji	Mediana w poszczególnych kategoriach						
		A	B	C	D	E	F	G
N1	15	1	1	2	1	1	1	2
N2	15	3	3	4	3	4	2	4

Źródło: badania własne.

Wyniki uzyskane przez obie nauczycielki różnią się, co wskazuje, że dostępność identycznych zestawów narzędzi cyfrowych (tabletów i robotów) nie oznacza automatycznej synchronizacji praktyk projektowania dydaktycznego. Mimo że obie nauczycielki rozpoczęły cyfrowe projektowanie w podobnym „punkcie wyjścia” – hołdując nauczaniu transmisyjnemu, jedynie pierwsza zachowała w całości porządek nauczania transmisyjnego (uzyskane wartości 1 i 2 w przyjętej skali). Druga podjęła udane próby przełamania dotychczasowych praktyk (wartości 3 i 4).



Wykres 1. Wyłaniające się praktyki nauczania i uczenia się w związku z integracją technologii w klasach pierwszych

Źródło: opracowanie własne.

A. Typ przyjętych celów kształcenia

Pierwsza nauczycielka najczęściej nie precyzowała celów kształcenia, rzadko informując o celu proponowanych ćwiczeń i nie odnosząc się do roli technologii. Chociaż i drugiej nauczycielce zdarzało się nie wspomnieć o celach zajęć i zaplanowanej roli technologii, to zdecydowanie częściej uczniowie otrzymywali takie informacje.

B. Typ realizowanych działań uczenia się

Pierwsza nauczycielka kilka razy wykorzystwała tablety, redukując je do „małych ekranów”, na których dzieci mogły obejrzeć krótkie filmy (cel ten mogła jednak osiągnąć wyświetlając ten materiał na tablicy multimedialnej). Kilka razy skorzystała z aplikacji matematycznej – puzzli. W przypadku ozobotów – ćwiczyła i utrwalała procedurę kodowania zgodnie z przyjętym przez nią schematem. Druga nauczycielka wykorzystywała tablety w bardziej zróżnicowany sposób, wykorzystując różne aplikacje: puzzle, proste konstrukcje, interaktywne książki, natomiast w przypadku ozobotów starała się stworzyć okazje do samodzielnego konstruowania nowych rozwiązań.

C. Wykorzystanie zasobów dydaktycznych

W przypadku pierwszej nauczycielki tablet pełnił marginalną rolę, czasem był wręcz zbędny. Zajęcia z ozobotami wskazały na pierwszoplanową rolę gotowych materiałów – kart pracy. Nauczycielka realizowała kolejne tematy z zaproponowanych materiałów, nie inicjując prób samodzielnego tworzenia sekwencji ruchu ozobotów. „Podręcznik” pełnił rolę dominującego zasobu dydaktycznego. W działaniach drugiej nauczycielki tablety i ozoboty były traktowane jako względnie niezależne narzędzia, używane poza kontekstem „podręcznika”. Czasami aplikacja „rozszerzała” ćwiczenia zawarte w podręcznikach, czasem podręcznik „rozszerzał” materiał zawarty w aplikacji. Nauczycielka wypracowała elastyczny model wykorzystania zasobów dydaktycznych.

D. Rola ucznia

W przypadku pierwszej nauczycielki uczniowie nie wykroczyli poza role odbiorców gotowych treści lub wykonawców narzuconych przez nauczycielkę rozwiązań. Ich zadaniem było wykonywanie sekwencji kodowania, proponowanych w podręczniku. Zaledwie dwa razy zdarzyło się, że nauczycielka zachęciła dzieci do samodzielnego skomponowania kodów. W przypadku zajęć drugiej nauczycielki uczniowie podejmowali także role wykonawców, ale też role twórcze – dokonując samodzielnego modyfikacji rozwiązań. Działania te zakładały współdziałanie w grupie, namysł i negocjowanie rozwiązań.

E. Rola nauczyciela

Pierwsza nauczycielka nie wykroczyła poza rolę eksperta, koncentrując się na czasie (krótkim), w którym dzieci mogły korzystać z tabletów lub robotów. Po skończonej aktywności zawsze dbała o szybkie odebranie narzędzi tak, aby nie były one w zasięgu dziecięcych rąk. Chętnie instruowała uczniów i szybko interweniowała w trakcie problemów technicznych, nie zezwalając na samodzielne próby manipulacji urządzeniami. Z kolei druga, mimo eksperckości, praktykowała facylitację, interweniując rzadko, zostawiając dzieciom otwartą przestrzeń dla wzajemnej pomocy i samodzielnego eksploracji. Czas planowanych aktywności był zróżnicowany (od krótkich do długo trwających).

F. Ocenianie i informacje zwrotne

W obu przypadkach nauczycielki dość oszczędnie gospodarowały informacjami zwrotnymi kierowanymi do uczniów. Pierwsza w zasadzie ograniczała się do przerywania aktywności i ogłaszania końca zajęć, sporadycznie je komentując, natomiast druga nauczycielka częściej dokonywała ogólnego podsumowania, najczęściej chwalać poszczególne grupy za dobrą pracę lub ciekawe pomysły. Rzadko można było zaobserwować ocenianie mające miejsce w trakcie wykonywanych zadań (pierwsza nauczycielka natychmiast interweniowała, gdy aktywność rozwijała się niezgodnie z planem, druga pozostawiała te kwestie dzieciom do rozwiązania – czasem nie dostrzegając perturbacji).

G. Cele nauczania w związku z rolą technologii

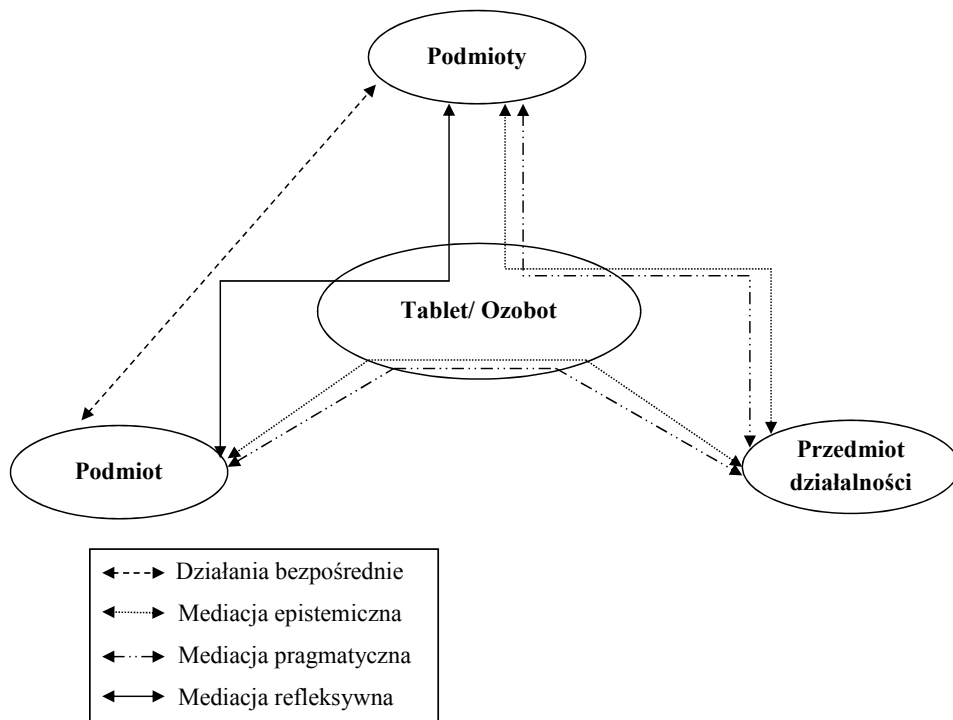
Sposób wykorzystania tabletek przez pierwszą nauczycielkę obejmował substytucję (film lub gry zastępowały tradycyjne materiały do ćwiczeń), natomiast ozoboty zostały przez nią wpisane w model rozszerzania (uczeń zyskiwał natychmiastową informację o poprawności swoich działań obserwując „zachowania” robota) i sporadycznie – model modyfikacji. Technologia wykorzystywana przez pierwszą nauczycielkę służyła zatem do autokorekty wykonawstwa tak, by uczniowie sprawnie realizowali zaplanowane działania. Druga nauczycielka w swoim wykorzystaniu technologii mobilnych i robotów odwoływała się zarówno do rozszerzania, jak i do modeli modyfikacji oraz redefinicji. W jej przypadku technologia stała się warunkiem wykonania zadań, choć o ich pomyślnym przebiegu decydowały też samodzielne rozwiązania uczniowskie.

Pierwsza część analiz pozwoliła na opisanie ogólnych „parametrów” kultury wcześniejszej edukacji, która ujawniła się w efektach projektowania dydaktycznego – stały się widoczne ramy, w których obie nauczycielki osadziły narzędzia cyfrowe i zdefiniowały ich rolę. Efektem tych definicji mogą być różnice doświadczeń technologiczno-edukacyjnych dwóch grup uczniowskich. Teoria instrumentalnej genezy, którą krótko omówię w drugiej części artykułu, pozwoli na dokładniejszą analizę zróżnicowanych efektów uczenia się w związku z projektowaniem dydaktycznym.

Teoria instrumentalnej genezy Pierra Rabardela

Kolejną perspektywą teoretyczną, która posłużyła do analizy i interpretacji wyników drugiego etapu badań, była teoria instrumentalnej genezy. Teorię Rabardela wykorzystuje się do analiz mikroprocesów rozgrywających się w klasie szkolnej, ale też w perspektywie makro – do globalnych analiz właściwości wprowadzanych przez narzędzia w ludzkie systemy działalności (Longchamp 2012). Punktem wyjścia tej teorii jest krytyka technocentryzmu – aktywność człowieka nie może być redukowana do funkcji wyznaczanych jej przez narzędzia (Rabardel 1995). Narzędzia zdefiniował autor jako złożoną całość, na którą składają się artefakty (ich strona materialna i techniczna) oraz podmiotowe schematy ich użycia (działania, praktyki). Zatem w ujęciu Rabardela artefakty stają się narzędziami poprzez aktywności uczącego się podmiotu, a dokładnie – przez przekształcenia artefaktów oraz transformacje

schematów użycia. Te transformacje autor nazwał instrumentalną genezą, która obejmuje dwa procesy: zorientowany na artefakt proces instrumentalizacji (dotyczy materialnej strony instrumentu, jego nowych funkcji) i proces instrumentacji, który dotyczy podmiotu i polega na rozwijaniu nowych schematów użycia narzędzia (Rabardel, Samurcay 2001). Teoria instrumentalnej genezy pozwala naświetlić wielość relacji zachodzących między biegunami wskazanymi na schemacie 1: podmiotami, przedmiotem i narzędziem.



Schemat 1. Teoria instrumentalnej genezy

Źródło: na podstawie Cerratto-Pargman i in. 2017.

Warto podkreślić, że funkcją narzędzia w teorii Rabardela jest pośrednictwo między podmiotem a przedmiotem jego działalności. Zatem analizy uczenia się z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych w szkole powinny być zogniskowane na tym, jakie schematy używania tych narzędzi są projektowane przez nauczycielki. Rabardel wskazuje kilka możliwych typów pośrednictwa zachodzącego między podmiotami i przedmiotem ich działalności:

- mediacja epistemiczna (poznawcza), która umożliwia poznanie przedmiotu i jego właściwości dzięki znajomości poszczególnych funkcji narzędzia (umiejętności jego obsługi),
- mediacja pragmatyczna – zorientowana na przekształcanie przedmiotu i osiągnięcie zamierzonych rezultatów (działania te zakładają rozumienie, w jaki sposób możliwe jest osiągnięcie rezultatu przez użycie narzędzia),

- mediacja refleksywna – wskazuje, w jaki sposób podmiot rozumie narzędzie, np. reguluje inne działania za pośrednictwem narzędzia.

Każda z obserwowanych lekcji została „rozrysowana” i opisana przy użyciu Rabar-delowskich kategorii. Każdorazowo zostały scharakteryzowane i nazwane poszczególne typy projektowanych mediacji. Następnym krokiem było porównanie tych schematów i określenie pewnej przestrzeni wynikowej – wiodących schematów użycia tabletów i robotów edukacyjnych, które zaprojektowały nauczycielki. Analiza ta pozwoliła mi na odpowiedź na pytanie, czego rzeczywiście uczą się pierwszoklasiści w kontakcie z nowymi aktorami edukacyjnymi (technologiami), a dokładniej jakie schematy użycia narzędzi cyfrowych były rozwijane podczas dwóch semestrów szkolnych zajęć.

Nauczycielka 1. Zajęcia w wykorzystaniem tabletu

Tabela 3. Kolektywne oglądanie krótkich materiałów filmowych

Typ mediacji	Schemat użycia = efekt uczenia się
Działania bezpośrednie	Włączenie tabletu Nie wymaga współpracy
Epistemiczna	Ustawienie parametrów urządzenia (głośno, cicho itp.)
Pragmatyczna	Tablet nie jest narzędziem przekształcania oglądanego materiału
Refleksywna	Narzędzie do wyświetlania gotowych treści, których się nie przekształca

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Używanie aplikacji do nazywania figur itp. (dopasowanie figur)

Typ mediacji	Schemat użycia = efekt uczenia się
Działania bezpośrednie	Przestrzeganie kolejności użycia narzędzia („raz ty, raz ja”) – kontrola użycia narzędzia
Epistemiczna	Przesunięcie elementu palcem i umieszczenie go we właściwym miejscu
Pragmatyczna	Rozpoznanie figury, dopasowanie adekwatnych kształtów
Refleksywna	Tablet to „maszynka” do uzupełniania luk i powtórzeń tych samych sekwencji ruchu

Źródło: badania własne.

Tabela 5. Używanie robota do realizacji zaplanowanego scenariusza zajęć

Typ mediacji	Schemat użycia = efekt uczenia się
Działania bezpośrednie	Przestrzeganie kolejności użycia ozobota („raz ty, raz ja”) – kontrola użycia narzędzia
Epistemiczna	Ozobot porusza się zgodnie z zaplanowaną sekwencją ruchów i kolorów
Pragmatyczna	Wprawienie w ruch ozobota możliwe jako zastosowanie procedury (dzieci starają się ją zapamiętać i korygować działania kolegów)
Refleksywna	Ozobot jako narzędzie do zapamiętania i odtworzenia sekwencji działań

Źródło: badania własne.

Mimo iż w obserwowanej klasie szkolnej narzędzia cyfrowe funkcjonują w modelu „wielu użytkowników – jedno narzędzie”, co jest korzystnym układem dla grupowego uczenia się, pierwsza nauczycielka w ogóle nie projektowała tego wymiaru aktywności dzieci. Wydaje się, że dzieci poprzez bycie w grupie nauczyły się czegoś innego – kontrolowania kolegów-współużytkowników narzędzi (i pilnowania takiej samej liczby użyć narzędzia).

Jeśli chodzi o kwestię udziału dzieci w wytwarzaniu treści cyfrowych, nauczycielka planowała wyłącznie sytuacje, w których dzieci uczyły się uzupełniania luk gotowymi elementami. W przypadku kodowania zadaniem dzieci było precyzyjne wykonanie sekwencji działań zaplanowanych przez nauczycielkę (z modelem zapamiętania i odtworzenia). Zatem oba narzędzia na obserwowanych zajęciach funkcjonowały w postaci „zamkniętej”, do odtwarzania gotowych struktur, które się rozpoznaje lub zapamiętuje.

W przypadku drugiej nauczycielki rozwijane schematy przybrały inny kształt.

Nauczycielka 2. Zajęcia z wykorzystaniem tabletu

Tabela 6. Używanie aplikacji do kolektywnego przygotowania książki cyfrowej

Typ mediacji	Schemat użycia = efekt uczenia się
Działania bezpośrednie	Przygotowanie materiałów Negocjowanie kolejność pojawiania się przygotowanych materiałów
Epistemiczna	Dobór kolorów, zmiana kolorów i grubości linii. Utrwalenie materiałów i zmontowanie ich w jedną kompozycję
Pragmatyczna	Połączenie przygotowanych materiałów w całość składającą się z części
Refleksywna	Tablet jest narzędziem do wytwarzania i utrwalania własnej pracy oraz łączenia jej z efektami pracy innych osób

Źródło: badania własne.

Tabela 7. Używanie robotów do samodzielnych eksploracji (praca w grupach)

Typ mediacji	Schemat użycia = efekt uczenia się
Działania bezpośrednie	Komunikowanie indywidualnych zamierzeń Korygowanie zamierzeń, testowanie Grupa jako wyzwanie/ grupa jako wsparcie
Epistemiczna	Odkrywanie możliwości narzędzia metodą prób i błędów
Pragmatyczna	Przekład planowanych sekwencji ruchu na język zapisu (kreślenie tras na papierze)
Refleksywna	Ozobot jest narzędziem testowania i przekładu własnych pomysłów na język urządzenia

Źródło: badania własne.

Różnicą w projektowaniu pracy dydaktycznej przez drugą nauczycielkę jest uwzględnienie kolektywności dostępnych narzędzi cyfrowych. Narzędzia były tak wykorzystywane, by zintegrować grupy wokół zadania (współpraca jest centrum podmiotowych

aktywności, a nie sam fakt korzystania z narzędzia). Poza tym warto zauważyć, że tablety i ozoboty funkcjonowały raczej jako narzędzia „otwarte” – nauczycielka umożliwiała uczniom sprawdzenie i doświadczenie ich możliwości w związku z zadaniem (nie chodziło tu o dogmatyczne „nie wolno”, „nie da się”). Zadania dla grup były ułożone w taki sposób, że ryzyko porażki było ograniczone, co dawało dzieciom duże pole manewrów i swobodnych eksploracji.

Poziom wykonania zadań z kodowania był zdecydowanie wyższy w drugiej grupie. Po początkowych chaotycznych próbach nieukierunkowanej aktywności (rysowania) grupy zyskały gotowość do komponowania bardziej przemyślanych, planowanych sekwencji ruchów ozobotów (z elementami korekty dokonywanymi na bieżąco). Doświadczenia zdobyte na zajęciach projektowanych przez drugą nauczycielką można zawrzeć w następującej formule: technologia to zbiór różnorodnych narzędzi podporządkowanych zamierzeniom podmiotu.

Zakończenie

Badania przedstawione w artykule zostały wykonane na małych próbach i z tego względu ich moc wyjaśniająca jest bardzo ograniczona. Badania te dokumentują proces wyłaniania się nowych praktyk nauczania i uczenia się w klasie szkolnej, w której pojawiły się nowe technologie. Badania ujawniły ogrom codziennej pracy konceptualnej, która towarzyszy cyfrowemu projektowaniu; ujawniły, że technologia nie działa jak czarodziejska różdżka i sama z siebie nie wyzwala żadnych efektów edukacyjnych. Współczesne technologie bywają „bezzradne” wobec transmisyjnie nastawionych nauczycieli, natomiast dla niektórych mogą stać się sposobnością do rozwinięcia nowych podejść pedagogicznych i rekonstruowania własnej praktyki. Włączenie technologii w pracę dydaktyczną może również prowadzić do kształtowania się zróżnicowanych umiejętności cyfrowych i – być może – do różnic w rozumieniu technologii (i jej funkcji) przez dzieci. Warto byłoby przeprowadzić podobne badania w dłuższej perspektywie czasowej z udziałem większej grupy nauczycieli, by dokładniej opisać warunki, które zatrzymują nauczycieli w transmisyjnych ramach oraz te, które skłaniają ku modyfikacji własnych działań za pośrednictwem technologii.

Literatura

- Cerratto Pargman T., Nouri J., Milrad M. (2017), *Taking an instrumental genesis lens: New insights into collaborative mobile learning*. “British Journal of Educational Technology”, 1, doi:10.1111/bjet.12585.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Difin.
- Jahnke I., Bergström P., Mårell-Olsson E., Häll L., Kumar S. (2017), *Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools*. “Computers & Education”, 113.
- Jahnke I., Kumar S. (2014), *Digital Didactical Designs: Teachers' integration of iPads for learning-centered processes*. “Journal of Digital Learning in Teacher Education”, 30 (3).

- Klus-Stańska D. (2011), *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia?* „Studia Pedagogiczne”, 64.
- Klus-Stańska D. (2012), *Wiedza, która zniewala: transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji.* „Forum Oświatowe”, 46 (1).
- Lonchamp J. (2012), *An instrumental perspective on CSCL systems.* „International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning”, 7.
- Puentedura R. (2014), *SAMR Model*, <http://sites.google.com/a/msad60.org/technology-is-learning/samr-model>.
- Rabardel P. (1995), *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments Contemporains.* Paris, Armand Colin.
- Rabardel P., Samurçay R. (2001), *From artifact to instrument-mediated learning.* International symposium organized by the Center for Activity Theory and Developmental Work Research. Helsinki, University of Helsinki.

Natalia Walter

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
natalia.walter@amu.edu.pl

Szkoła jako przestrzeń inkubacji aktywności cyfrowej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Summary

School as an incubation space for digital activity of early education teachers

In the paper we argue that school is a space for growing and developing digital activity of early education teachers. Based on an observational study and a literature review, we identified factors affecting such activity, i.e., individual features of teachers (competences, motivation, attitude towards self-development, lowliness, and willingness for change), their competence in handling electronic devices, technical equipment available at school, support from the school community along with clearly stated expectations (that the use of digital media is a must, not an option) and availability of trainings and places for exchanging experience and good practices.

Słowa kluczowe: aktywność cyfrowa, wczesna edukacja informatyczna, dziecięce programowanie

Keywords: digital activity, early education, child programming

Współczesna szkoła boryka się nieustannie z przemianami społecznymi i technologicznymi, w których przyszło jej funkcjonować. Do powszechnej świadomości dociera coraz dobitniej fakt, że oto uczniowie stali się częścią społeczeństwa informacyjnego, w którym kluczowe znaczenie ma indywidualny metabolizm informacyjny. To, w jaki sposób uczeń zdobędzie, przetworzy i zinterpretuje dane, które do niego w ogromnej ilości docierają, stanie się przyczynkiem do jego dalszej edukacji i samorozwoju. Rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym borykają się obecnie z nadmiarem ofert edukacyjnych, lawirują między kolejnymi propozycjami zajęć dodatkowych, walczą ze szkolnymi zadaniami domowymi, których samodzielne wykonanie nierzadko przekracza możliwości dziecka, aż wreszcie – z przerażeniem zauważają, że czas wolny, który zostaje ich dzieciom po wykonaniu wszystkich obowiązków, w całości wypełniają technologie. Dorośli publikują na portalach społecznościowych nostalgiczne wspomnienia dzieciństwa spędzonego na podwórku wśród rówieśników, opatrzone komentarzami, że na takie spędzanie czasu wolnego nie ma już szans. Z jednej strony chcieliby powrotu do tego, co bezpowrotnie minęło, z drugiej – nie wyobrażają sobie, by pozbawić dzieci dostępu do technologii i sami stają się inicjatorami wprowadzania w życie rodzinne coraz nowszych rozwiązań cyfrowych. Ci sami dorośli: rodzice, wujkowie, ciotki pełnią na

co dzień własne role zawodowe: są lekarzami, handlowcami, prawnikami, pracownikami fizycznymi czy nauczycielami. W odniesieniu do ostatniej grupy rodzi się szereg pytań: Czy ich osobiste doświadczenia i wątpliwości wpływają na sposób prowadzenia lekcji? Czy oddzielają świat wirtualny od realnego, czy jednak dostrzegają ich konwergencję? Jaka jest rola współczesnej szkoły we wspieraniu i motywowaniu pracowników?

Informatyka w edukacji wczesnoszkolnej

Obowiązująca od 1 września 2017 roku Podstawa programowa kształcenia ogólnego (Dz.U. 2017 poz. 356) uwzględnia wykorzystanie w edukacji wczesnoszkolnej mediów cyfrowych i przygotowanie uczniów do kreatywnego korzystania z ich możliwości: „Szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach. Szkoła ma również przygotowywać ich do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci.” Uczniowie z klas 1–3 powinni programować wizualnie proste sytuacje lub historyjki, pojedyncze polecenia, a także ich sekwencje sterujące obiektem na ekranie komputera bądź innego urządzenia cyfrowego.

Mamy zatem sytuację, w której obowiązkiem nauczyciela edukacji elementarnej jest wplatanie w codzienną pracę różnych mediów cyfrowych i proponowanie uczniom ich współtworzenie. Okazuje się jednak, że nawet najmłodszy nauczyciele nie zostali przygotowani do tego, by podejmować działania z zakresu dziecięcego programowania. Nie posiadają odpowiednich kompetencji cyfrowych, a dodatkowo, o czym wspomniałam na początku tekstu, towarzyszy im szereg wątpliwości wynikających z indywidualnych doświadczeń, znajomości wyników doniesień naukowych (por. Gruszczyk-Kolczyńska 2013). Programy studiów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej w Polsce, zarówno na poziomie licencjackim, magisterskim, jak i podyplomowym w znakomitej większości uwzględniają co prawda zastosowanie mediów w nauczaniu, jednak do tej pory zajęcia te w dużej mierze dotyczyły obsługi aplikacji biurowych, przydatnych w pracy nauczyciela. Programowanie dziecięce, w tym wykorzystanie robotów, programowalnych klocków i innych modułów, jest od niedawna przedmiotem kursów doszkalających, oferowanych przez różne instytucje doskonalenia nauczycieli. Mimo ich szerokiej oferty jasne jest, że nie wszyscy nauczyciele wezmą w nich udział. I tu wyraźnie jawi się nowe zadanie szkoły: inkubacja aktywności cyfrowej pracowników.

Wyniki badań

W latach 2016–2018 przeprowadziłam badania w nowo powstałej szkole w województwie wielkopolskim. Pochodzący z różnych środowisk i posiadający zróżnicowane doświadczenie nauczyciele stworzyli zupełnie nowy zespół, który zachęcany był do szkoleń i rozwoju zgodnego z wizją szkoły. Do dyspozycji uczniów i nauczycieli oddano nowy budynek, wyposażony zgodnie z aktualnymi standardami architektonicznymi oraz technologicznymi. Każda sala posiada stanowisko komputerowe oraz tablicę interaktywną, a szkoła dodatkowo dysponuje mobilną pracownią komputerową, z której korzystać może każdy nauczyciel.

Celem badań było dokonanie analizy działań szkoły w zakresie wsparcia rozwoju kompetencji cyfrowych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Wyodrębniono następujące problemy badawcze: 1. Jakie działania podejmuje szkoła w celu wspierania aktywności cyfrowej nauczycieli edukacji elementarnej? 2. Jaki jest stosunek nauczycieli do wykorzystania nowych technologii w edukacji elementarnej? Jakie jest zainteresowanie kursami doszkalającymi w tym zakresie? Z jakich technologii korzystają nauczyciele edukacji elementarnej na lekcjach? 3. Z jakimi trudnościami borykają się nauczyciele w prowadzeniu zajęć z wykorzystaniem technologii?

Zmierzając do udzielenia odpowiedzi na pytania badawcze, zastosowano metodę monografii pedagogicznej służącej rozpoznaniu struktury i efektywności działań w szkole (Pilch, Bauman 2001: 76), która została zrealizowana techniką obserwacji uczestniczącej.

1. Działania podejmowane przez szkołę w celu wspierania aktywności cyfrowej nauczycieli edukacji elementarnej

Szkoła, wśród założeń której znajduje się stawianie na rozwój kreatywności uczniów, została wyposażona w komputery i tablice interaktywne umożliwiające realizację zajęć z wykorzystaniem mediów. W klasach 1–2 zajęcia komputerowe/informatyczne prowadzą nauczyciele edukacji elementarnej, natomiast od klasy 3 powierzane są informatykowi (wykształcenie z zakresu pedagogiki medialnej oraz elementarnej). Nauczyciele mogą korzystać ze wsparcia informatyka oraz innych nauczycieli posiadających kompetencje cyfrowe (np. nauczyciel matematyki).

Wraz z opublikowaniem przez Ministerstwo Edukacji Narodowej projektu podstawy programowej kształcenia ogólnego, w której znalazły się zapisy dotyczące dziecięcego programowania wizualnego, nauczyciele zostali przeszkoleni w tym zakresie na terenie szkoły, w dogodnym dla nich terminie. Jeden z nauczycieli brał udział dodatkowo w szkoleniu eTwinningu, czyli „społeczności szkół, uczniów i nauczycieli współpracujących ze sobą za pomocą mediów elektronicznych” (<http://www.etwinning.pl> 2018). Jednym z tematów szkolenia było dziecięce kodowanie/programowanie. Od października 2017 roku szkoła bierze także udział w programie edukacyjnym MegaMisja, którego celem jest „podniesienie wiedzy i cyfrowych kompetencji nauczycieli, wychowawców świetlic oraz ich uczniów. Twórcom zależy, by najmłodszy byli bezpiecznymi i świadomymi użytkownikami multimedialnych, a nauczyciele mieli dostęp do sprawdzonych materiałów, dzięki którym mogą prowadzić nowoczesne zajęcia dla dzieci” (<https://megamisja.pl/o-programie/> 2018). Warto także

wspomnieć, że szkoła korzysta z dziennika elektronicznego (nie ma dzienników drukowanych), prowadzi profil na portalu społecznościowym, którego treści i zdjęcia przygotowują wszyscy nauczyciele (są do tego zobligowani).

2. Wykorzystanie nowych technologii w edukacji elementarnej przez nauczycieli w badanej szkole

Nauczyciele edukacji elementarnej, podobnie jak w innych polskich szkołach, prezentują zróżnicowany stosunek do wykorzystania nowych technologii w klasach 1–3. Wszyscy wykorzystują komputery w edukacji komputerowej/informatycznej, którą realizują na podstawie wybranych programów nauczania, z wykorzystaniem tradycyjnego podręcznika drukowanego, dodatkowo wyposażonego w płytę multimedialną. Raczej nie zdarza się, by komputery towarzyszyły lekcjom poświęconym treściom językowym, przyrodniczym czy matematycznym. Dość powszechnie wykorzystywane są natomiast tablice interaktywne, które służą głównie realizacji podręcznika (multibook będący uzupełnieniem/dodatkiem) lub stanowią miejsce notowania tematów, zadań, tekstów dla uczniów (klasy nie są wyposażone w tradycyjne tablice). Podczas szkolenia z zakresu programowania wizualnego nauczyciele prezentowali zróżnicowane postawy – od zainteresowania i chęci wypróbowania, poprzez przekonanie o własnych wysokich kompetencjach w tym zakresie (nie miało to jednak odzwierciedlenia w prowadzonych później lekcjach), aż po obawy i całkowitą bezradność. Część nauczycieli prezentuje silną niechęć do zajęć z wykorzystaniem komputerów i potrzebuje nieustannego wsparcia w tym zakresie.

3. Trudności w zakresie wykorzystania technologii podczas zajęć z zakresu edukacji elementarnej

W zasadzie żaden z nauczycieli, mimo ich zróżnicowanego doświadczenia, nie wykorzystywał wcześniej komputerów w trakcie zajęć z zakresu edukacji elementarnej. W początkowym okresie pracy szkoły trudność stanowiły dla nauczycieli podstawowe czynności związane z podłączaniem laptopów do zasilaczy znajdujących się w mobilnej szafie, która służy do przechowywania i przewożenia komputerów. Po półtora roku pracy jeden z nauczycieli nadal nie radzi sobie z tym zadaniem w wystarczającym stopniu, co utrudnia pracę pozostałych osób. Nauczyciele korzystają z komputerów tylko wówczas, gdy chcą zrealizować treści z zakresu edukacji komputerowej/informatycznej, wynikające z realizowanego programu nauczania. Nie wykorzystują urządzeń mobilnych (oprócz nauczyciela realizującego program MegaMisji). Trudność sprawia im posługiwanie się dziennikiem elektronicznym w zakresie wykraczającym poza wpisywanie tematów i odnotowywanie frekwencji. Zdecydowanie większą sprawność prezentują tu nauczyciele w klasach 4–6. Niestety, kompetencje cyfrowe w zakresie posiadanej wiedzy oraz umiejętności trzeba ocenić jako niskie. Nauczyciele nie wykazują też chęci ich podnoszenia, nie są zainteresowani kursami/szkoleniami dotyczącymi tej tematyki, choć chętnie uzupełniają wiedzę z innych zagadnień.

Przedstawione wnioski to oczywiście fragment wyników badań, które zostały przeprowadzone. Analizując jednak dostępną literaturę oraz publikacje poświęcone temu zagadnieniu

można zauważyć, że wielu nauczycieli edukacji elementarnej tylko w podstawowym zakresie korzysta z technologii informacyjnych. Odwołując się do tez J. Spencera (2012), można wskazać, że przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać w takich kwestiach, jak: strach wynikający z braku wystarczających umiejętności lub będący konsekwencją koncentrowania się na zagrożeniach (cyberprzemoc, ślad cyfrowy etc.), niska samoocena, konsumpcjonizm (nauczyciele korzystają z mediów w celach rozrywkowych i społecznościowych, uważając przy tym, że jest to sposób ucieczki od codzienności gorszy niż spędzanie czasu z książką), opór osób zarządzających szkołą (obawa przed zniszczeniem sprzętu, zagrożeniami cyfrowymi i koniecznością podejmowania działań w takiej sytuacji), niespójne paradygmaty (brak umiejętności wykorzystania zbyt małej ilości sprzętu przy jednoczesnej umiejętności zorganizowania pracy w grupach na innych lekcjach z wykorzystaniem kilku kartek papieru), osobiste doświadczenia (brak technologii na studiach lub w czasach szkolnych), brak pokory (przecenianie własnych umiejętności i posiadanej wiedzy), opcjonalność technologii (brak konieczności wykorzystania jej podczas lekcji), brak sprzętu lub jego awaryjność oraz brak jednoznacznych wyników badań dotyczących efektywności edukacyjnej przy wykorzystaniu technologii (od huraoptymizmu po sceptycyzm).

Do powyższej listy można dodać jeszcze wątpliwości związane z technicyzacją i upraszczaniem edukacji, sprowadzaniem oceniania do elektronicznych testów z pytaniami zamkniętymi oraz ciągle dominującym podejściem, zgodnie z którym świat cyfrowy i rzeczywisty są od siebie niezależne i odrębnie funkcjonujące. Wielu nauczycieli prezentuje pogląd, że dzieci i młodzież inaczej zachowują się w mediach społecznościowych, a inaczej na co dzień. Wiele badań natomiast wskazuje na to, że zarówno działania altruistyczne, jak i przemocowe podejmowane są w sieci podobnie jak w świecie realnym. Jak podkreśla J. Pyżalski: „Większość dowodów naukowych wskazuje, że młodzi ludzie funkcjonują w dość spójny sposób online i offline. [...] Dla działań z zakresu edukacji medialnej to ważne ustalenia. Wskazują one bowiem na konieczność zastosowania ciągłości w działaniach wychowawczych, bez prób rozcinięcia rzeczywistości, z którą mają do czynienia młodzi ludzie” (Pyżalski 2017: 234, 236).

Zadania szkoły

Współczesna szkoła jest przestrzenią, w której zachodzą rozmaite procesy społeczne, edukacyjne czy twórcze. Bywa zarówno miejscem niszczenia kreatywności, jak i jej aktywatorem. Czasem narzuca, naucza, włącza, innym razem – zachęca do odkryć i poszukiwań, do samodzielności poznawczej i uczenia poprzez działanie (Deweyowskie „learning by doing”). Konstruktivistycznych wizji szkoły, która stworzy możliwości, daje szansę indywidualnego rozwoju, powstaje coraz więcej, choć takich realnie działających placówek jest jeszcze ciągle niewiele. Jak zatem powinna funkcjonować szkoła w świecie, w którym rzeczywistość cyfrowa przenika się z realnością i codziennością? Jak powinna wyglądać od strony organizacyjnej, infrastrukturalnej, merytorycznej? „Dzisiaj zmieniamy szkołę, próbujemy zmieniać szkołę, unowocześniać ją przede wszystkim przez jej wyposażanie w technologie cyfrowe i czekamy aż technologia coś zmieni – jednak to myśl zmienia,

to myśl kreuje zapotrzebowanie na technologię” (Dylak, Wawrzyniak 2017: 69). Rzeczywiście, w kontekście rozwoju cyfrowego instytucji edukacyjnych pierwszym działaniem zdaje się być doposażanie ich w niezbędny sprzęt i oprogramowanie. Więcej wysiłku wkłada się w to, by infrastruktura szkoły stawała się adekwatna do rozwoju technologicznego, niż by wykorzystywała potencjał uczniów i była dostosowana do ich możliwości. Znam wiele przypadków dyrektorów szkół, którzy ogromny wysiłek wkładają w to, by wyposażenie szkoły było nowoczesne, a dopiero potem szukają pomysłu, jak korzystać z zakupionego sprzętu i do czego może być on przydatny. Rzadko technologie pojawiają się w szkołach w odpowiedzi na zapotrzebowanie poznawcze uczniów, którzy inicjują projekty i innego typu działania, wymagające wsparcia cyfrowego.

Zadaniem szkoły w zakresie zapewnienia odpowiedniej cyfrowej infrastruktury dydaktycznej byłoby zatem podążanie za potrzebami poznawczymi uczniów i taki dobór sprzętów i aplikacji, które ułatwią lub umożliwią działania edukacyjne. Dziecięce programowanie, które pojawia się w podstawie programowej kształcenia ogólnego, ułatwia dziecku rozwijanie myślenia logicznego, orientacji w schemacie własnego ciała i poruszania się w przestrzeni (nie tylko wirtualnej). Nie musi być, co zaskakujące, realizowane na komputerze. Jeżeli jednak dzieci w tym zakresie zaczynają się znacząco rozwijać, ich aktywność poznawcza powinna zostać odpowiednio wzmocniona dostępem do technologii. Chcę tu jeszcze raz podkreślić, że wyposażenie szkoły jest ważne w rozwijaniu kompetencji cyfrowych uczniów, ale nie jest kluczowe i nie powinno być punktem wyjścia i przyczynkiem do zainteresowania się tematem. Mądrze zaprojektowane zajęcia z wykorzystaniem technologii cyfrowych nie muszą opierać się na doskonale wyposażonej pracowni komputerowej. Nie każdy nauczyciel, który otrzyma do dyspozycji nowoczesne rozwiązania technologiczne, będzie potrafił je efektywnie wykorzystać. I odwrotnie, nauczyciel z pasją, z chęcią odkrywania nowych metod pracy z uczniem, doskonale poradzi sobie z brakami sprzętowymi.

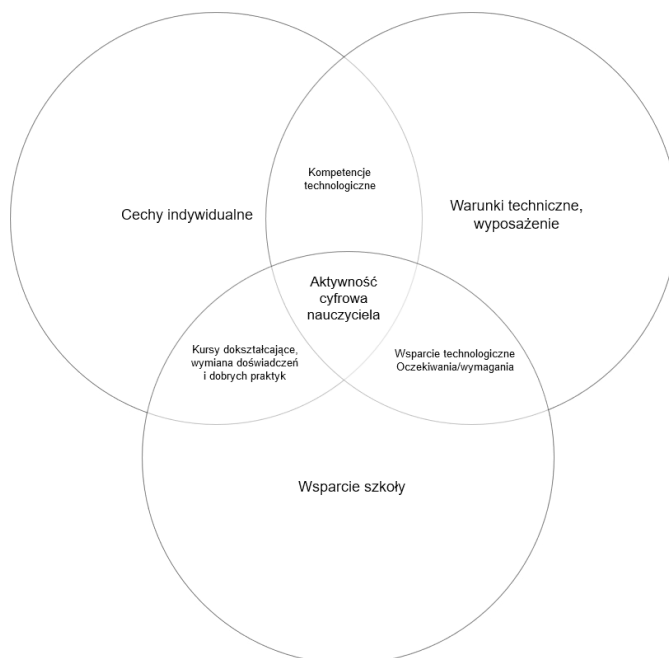
Wyposażenie szkoły nie jest kluczowe w rozwijaniu kompetencji cyfrowych nauczycieli. Na pewno jednak mobilizujące są jasno sprecyzowane oczekiwania osób zarządzających, dla których korzystanie z technologii na lekcji będzie oczywistością i koniecznością, a nie opcją. Dyrektorzy szkół nie mogą poprzestawać na zapewnianiu wyposażenia technologicznego i zachęcaniu nauczycieli do ich wykorzystania. Doprowadzić to może bowiem do kuriozalnych sytuacji stosowania urządzeń wtedy, gdy jest to niepotrzebne lub szkodliwe. Znane są przypadki, gdy nauczyciele rezygnowali z uprawy przyszkolnego ogródka na rzecz tworzenia prezentacji multimedialnych dotyczących uprawy warzyw. Takie działania zaburzają naturalny proces uczenia się dzieci. Wykorzystywanie urządzeń „na siłę” przypomina trochę początki integrowania treści w edukacji elementarnej, gdy korelacja przypadkowo dobranych zjawisk miała spełniać oczekiwania pomysłodawców reformy. „Poza szkołą rzadko chyba można spotkać podejmowanie działań podnoszących wydajność instytucji przez zwiększenie liczby komputerów czy innych urządzeń technologicznych. Ten proces zaczyna się od zmiany myślenia i wprowadzenia idei stwarzających zapotrzebowanie na wyraźnie określone technologie cyfrowe” (Dylak, Wawrzyniak 2017: 69).

Niezwykle ważną kwestią jest wspieranie nauczycieli zarówno pod względem technicznym, jak i merytorycznym. O ile wsparcie technologiczne powinno z czasem stawać się coraz

mniej konieczne (wszak prawie każdy dziś potrafi obsłużyć komputer), o tyle dzielenie się dobrymi praktykami, motywowanie, inspirowanie, doskonalenie zawodowe jest niezmiernie istotne. Jakże ważna jest owa „myśl”, idea, o której wspominał wcześniej cytowany S. Dylak. Wielu nauczycielom trudno wyjść poza schemat myślenia o mediach cyfrowych jako tych, które służą wyłącznie rozrywce i komunikacji, uzależniają, oddziałują negatywnie.

Zakończenie

Zaprezentowany w artykule fragment badań przeprowadzonych w szkole podstawowej oraz rekonstrukcje teoretyczne w obrębie tematu rozwoju kompetencji cyfrowych nauczycieli edukacji elementarnej, skłaniają do następujących wniosków. Szkoła może stanowić przestrzeń inkubacji aktywności cyfrowych nauczycieli. Wśród warunków niezbędnych do tego należy wymienić: cechy indywidualne nauczyciela (posiadane kompetencje, motywację, dążenie do samorozwoju, pokorę i chęć zmian), jego kompetencje technologiczne i umiejętność obsługi sprzętu, warunki techniczne szkoły, które mają charakter inspirujący i motywujący, a nie stanowią gotowego rozwiązania docelowego („na tacy”), wsparcie ze strony szkoły wraz z pomocą w obsłudze sprzętu i jasno precyzowanymi oczekiwaniami (wykorzystanie mediów cyfrowych jest koniecznością, nie – opcją) oraz ofertą szkoleniową i wymiany doświadczeń czy dobrych praktyk. Dla lepszego zobrazowania uwarunkowań aktywności cyfrowej nauczycieli proponuję ujęcie schematyczne (rys. 1).



Rysunek 1. Uwarunkowania aktywności cyfrowej nauczyciela

Źródło: opracowanie własne.

Literatura

- Dylak S., Wawrzyniak K. (2017), *Mózg – technologia cyfrowa – edukacja*. W: W. Skrzydlewski (red.), *Kultura – edukacja – technologia kształcenia. Konteksty nowomediálne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2013), *Zgubne skutki zezwalania dzieciom na oglądanie ponad miarę telewizji, korzystania z komputerów i tabletów*. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2013, nr 2(20).
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pyżalski J. (2017), *Młodzi internauci a edukacja medialna – dlaczego musimy odejść z miejsca, w którym jesteśmy*. W: W. Skrzydlewski (red.), *Kultura – edukacja – technologia kształcenia. Konteksty nowomediálne*. Poznań Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Spencer J. (2012), *11 Reasons Teachers Aren't Using Technology*. <http://www.spencerauthor.com/11-reasons-teachers-arent-using/>, 05.03.2018.
- Program MegaMisja, <https://megamisja.pl/o-programie/>, 05.03.2018.
- Program eTwinning, <http://www.etwinning.pl/sample-page/>, 05.03.2018.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017 poz. 356, 14.02.2017.

Sylvia Galanciak

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
sgalanciak@aps.edu.pl

Anna Weiss

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
aweiss@aps.edu.pl

Marek Siwicki

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
msiwicki@aps.edu.pl

Mobile devices as support for students with special educational needs

Summary

The article presents partial results of research conducted among forty eight teachers from four European countries, using tablets to work with students with special educational needs (SEN). The aim of the research was to recognize the scope of application of mobile technologies by teachers and also their opinions on the usefulness of these technologies as support in the process of education and rehabilitation. Despite a small group of respondents, the method of a survey (questionnaire) was used due to the ease of obtaining a precise translation of the questionnaire and the results of the research. The image of teachers emerging from the research is that of pedagogues who realistically assess the advantages and disadvantages of tablets as assisting and training technologies and who try to strengthen the educational opportunities of their pupils without systemic support.

Słowa kluczowe: technologie mobilne, specjalne potrzeby edukacyjne, dydaktyka cyfrowa

Keywords: mobile technologies, special educational needs, digital didactics

*'Action may not always bring happiness;
but there is no happiness without action.'*

William James Wahaba (2017: 360)

Introduction

In line with the currently dominant approach to the phenomenon of disability, it is understood not so much as a result of injury, but rather as a result of the barrier that a person encounters in the environment (Cf. World Health Organization 2009, Wapiennik, Piotrowicz 2003: 23).

New technologies support the process of removing these barriers, appearing as both ‘prostheses’ for functions performed by damaged organs, as well as didactic aids, allowing for equal opportunities for students and their proper social functioning (IDEA 2004).

In the context of the paradigm of participation, currently dominant in thinking about the education of students with disabilities, these are invaluable properties. This paradigm assumes authentic, full inclusion of people with disabilities in the community life, not by creating institutional enclaves (special schools, care facilities), but by adapting the environment to their needs (Firkowska-Mankiewicz 2010: 16; Szumski, Firkowska-Mankiewicz 2010: 248–260).

An intuitive interface, a small size and the ease of carrying make tablets and phones a very important, omni-present tool supporting people with SEN in the process of communication with the world: in learning, working or playing. Mobile devices can play a particularly important role in the process of social integration, offering, among other things, numerous accessibility features such as visual impairment aids (VoiceOver – a screen reader, zoom – text enlargement to any size), hearing aids (speech translators), tools facilitating the organization of everyday life, or even virtual assistants of the disabled. That improves the quality of a man’s satisfactory presence in society since it is influenced by “(...) an ever changing, expanding, localized, and personalized cluster of factors that each person must possess in order to function as productively and independently as possible in socially, vocationally, and domestically integrated adult community environments” (Ayres et al. 2008: 260).

The fact that mobile technologies in the role of assistive devices give the possibility of leveling or limiting many deficits is clear and indisputable. However, the extremely dynamic development of digital technologies, especially mobile ones, the wide, constantly changing range of products, puts both researchers and practitioners of special and inclusive education in a difficult situation. On the one hand, they face the possibility of using completely new tools, on the other hand – such quickly evolving tools are not and cannot be thoroughly examined in terms of the physical, psychological, social and cognitive consequences of their application (Galanciak, Siwicki 2017, Bednarek 2010).

This fact raises a legitimate suspicion on the part of some practitioners and researchers (Williams et al., 2006). Combined with the cost of purchasing equipment, this means that devices, despite their huge potential, are used to a relatively small extent at schools for work with students with various disabilities, and teachers interested in them, most often enthusiasts, look for – methodical, and frequently also financial – solutions on their own. This situation is potentially dangerous: at best, the lack of ICT competence may result in not using the tools’ potential, and at worst – in the fact that the use of technology may prove to be counterproductive, making it difficult for the student to achieve the intended goals. However, an assumption should be taken that: “(...) in the absence of conclusive data, educational decisions ought to be based on assumptions which, if incorrect, will have the least dangerous effect on the likelihood that students will be able to function independently as adults” (Ayres et al. 2008: 261).

In other words, every opportunity should be used to optimize the possibility of the student's social functioning in the future, even in a situation of certain (limited) research uncertainty. This is particularly important at the early education stage, because due to the very intensive cognitive and social development of pupils, the resulting deficits can have an indelible mark on the quality of life.

Description of research

Within the framework of the MICOOL Project (International Intercultural Cooperative Learning), researchers from Poland (The Maria Grzegorzewska University, Warsaw), Ireland (Dublin City University, infocus Training Ltd.), Germany (Staatliches Schulamt Lör-rach) and Portugal (Agrupamento de Escolas de Figueiró dos Vinhos) conducted research among teachers using tablets at work with students with SEN (the most numerous group were teachers working with students with intellectual disabilities, but also with students with behavioral disorders, visual impairments or disorders of hearing). The aim of the research was to recognize the scope of application of mobile technologies by teachers of special and inclusive education and their opinion on the usefulness of these technologies as a support in the process of education and rehabilitation. In spite of significant problems with the acquisition of the devices, the teachers' reasons for reaching for the tools were also examined.

For the purposes of the study, forty-eight respondents from the above four countries were able to obtain the survey. The largest group which participated in the survey comprised respondents from Poland (25) and from Germany (14). A number of teachers also completed surveys in Ireland and Portugal. The vast majority of respondents were women (40 out of 48 people surveyed). All graduates of higher education, 80% of the respondents held a master's degree. The majority of respondents were in the 30–49 age group, the oldest respondents from Germany (over 60 years of age). Reaching teachers representing the desired group was extremely difficult due to the lack of systemic solutions in the field of technological support for inclusive and special education in each of the countries studied. Teachers who decide to introduce mobile technologies as an element of work with a student with special educational needs independently look for sources of knowledge, and often also financial resources for equipping their institution. In most cases, the respondents represent a small number of people in the country, enthusiasts of new technologies, devotedly and enthusiastically seeking optimal solutions to support the development of their students.

The method used in the study was a survey. This method was chosen, despite the probability of the small size of the sample, so as to take the advantage of determining the content of the questions precisely (Fox et al. 2003: 167–180; Zaczyński 1995; Pilch, Bauman 2001: 95–97) and obtaining the corresponding translation results of the tool (questionnaire). This was extremely important in this international research, where respondents from several different countries were surveyed (Fox et al. 2003: 167–180). The

resulting questionnaire took into consideration cultural and linguistic differences as well as the diversity of systemic solutions in the countries studied. The research was carried out from March to June 2017. The choice of the group was purposeful, the questionnaire was sent via the Internet only to teachers working on tablets with students with various types of disabilities.

Findings

The respondents were asked to indicate how often and which digital tools they use when working with students. Among the mentioned devices, the most popular were laptops (41/48 respondents), tablets (35/48) and interactive whiteboards (29/48), both in terms of frequency of device selection and time of use. Smartphones (18/48), video and digital cameras (26/48), as well as specialist assistive technologies (22/48) were less frequently mentioned.

It is worth emphasizing that the vast majority of Polish teachers surveyed use video and digital cameras (19/25) in their work. They do so more willingly than respondents from other countries, which can be a sign of great creativity and commitment of respondents from Poland, trying to make the lessons more attractive, but also taking full advantage of the potential of audiovisual media. On the other hand, the lower interest of teachers from Germany, Ireland and Portugal in photography and film equipment may paradoxically result from the more modern and polyvalent equipment of their institutions. Everything you need to take pictures or assemble a movie with is a tablet equipped with high-quality applications, simpler to use for people with physical or intellectual disabilities than a traditional video camera. Schools that bought equipment a few or a dozen or so years ago, however, have had it until today, so – in the absence of funds to purchase modern mobile electronic devices – it is used by teachers and students.

The surveyed teachers, although they reach for various technological devices in the didactic process, use them with moderation. The answer most often chosen by the respondents is “up to 5 hours a week”, a considerably smaller group uses them longer, and only a few respondents chose the answers meaning more than 10 hours. This means that the surveyed teachers, even if they were great enthusiasts of digitization of education, they treat digital devices with a reasonable distance, as one of many in the repertoire of didactic resources, which should each time be chosen to the intended goal.

In the further part of the research, teachers were asked about these goals – areas of education and upbringing, in which mobile technologies can be a significant support in working with a student with an SEN.

Respondents were asked about the benefits of using tablets in their work. In the case of the statement that mobile technologies enhance interaction between students and between them and the teacher, the vast majority of respondents agreed (43/48 people). Only the respondents from Germany, who were the only ones to point out the answer ‘definitely not’ (5/14) were more distant, in large numbers. It should be noted that they earlier had also declared that they use tablets less than others.

Interesting results were obtained from a comparison of responses between age groups. Noteworthy is the very high percentage of those convinced of the significant integration potential of new technologies among the group of 40 year old respondents (on the 1–6 scale, with 6 meaning “most important”, the average of all responses in this group is 4.83, considerably lowered by two grades 1 from German teachers: half of the 40-year-olds’ answers are 6). The average of responses in the other age groups oscillates around 4, and, what is also worth emphasizing, is the lowest in the group of 30-year-olds (3.9!), while in the oldest groups it reaches the level of 4.2–4.3. Thirty-year-olds, very active in the Internet, are obviously skeptical about the potential of digital media known to them in the area of building and strengthening social relations. With this attitude, the enthusiasm of slightly older colleagues, well remembering the “analogue” school of the 1980s and early 90s, and who can appreciate the qualitative difference that new technologies can create.

80% of the respondents from Poland also agreed with the thesis that mobile technologies increase student autonomy and their independence. Similarly, the vast majority of respondents from Portugal and Ireland agreed with the statement and half of the rather skeptical German teachers. This is one of the questions prompting least controversy among the respondents. Tablets that make it easier for students with disabilities to function in the social environment, communicate and use teaching resources, and improve their physical (e.g. manual, coordinating) activities, according to the respondents significantly increase the independence of their pupils. Also in this case, forty-year-olds participating in the study showed the highest optimism, obtaining the average from the response at a very high level of 5.3, compared to younger (4.8) and older respondents (4.7). It draws attention to the exceptionally high level, compared to other questions about the assessment of the potential of mobile technologies, of high and very high ratings.

Quite similar, albeit less unequivocal, was the distribution of responses to the question as to mobile learning can reduce the impact of students’ disabilities on their ability to perform task. This time also among the Polish respondents appeared those who considered the role of tablets neutral. In the case of the above question again, a group of 40-year-olds turned out to be the most enthusiastic about the potential of mobile devices (the average answer was as high as 5.05). The 50-year-olds (4.9) rated it very similarly. Younger and older respondents showed a greater distance, also presenting a very similar distribution of responses to each other (4.4 and 4.3, respectively).

The respondents’ opinions on the possibility of improving the concentration of the learner on the task by using the mobile device lessons were slightly more diverse. More than half of respondents from Poland, Ireland and Portugal were convinced that such a dependence was taking place (though their opinions were much more moderate – the answer ‘the most important’ was chosen by fewer respondents than in the case of previous questions) and about 1/3 teachers from Germany. Most of them have declared that the level of student concentration does not rise or, rather, does not increase. Similar responses have also emerged among individual respondents from Poland.

One of the most common functions of mobile technologies in special and inclusive education is the use of them, through the appropriate selection of applications, to train social skills and as support in everyday functioning in society. Respondents were asked for an opinion on the effectiveness of mobile devices and applications in supporting the social skills of students with SEN. Over half of the teachers from Poland and Portugal, as well as all Irish people are convinced about the possibilities of mobile technologies in this area. The respondents from Germany, working with tablets far less frequently, show much greater skepticism. They show great care and caution, recalling that mobile devices, just like other didactic aids, should be reached for in a responsible way, with care for the student, remaining faithful to the ancient medical principle: *Primum non nocere* (see Tanaś 2016: 41–54). Several surveys have shown additional comments:

'I believe that pupils with cognitive needs who already have a better chance of sitting at home at the computer are more in need of educational experiences at school that include sensory and physical impressions, as well as real communication and social interaction, rather than creating even more electronic offerings – even if it also supports social and linguistic development' (Teacher from Germany 1);

'I think that it depends largely on the age of students, but also in case of tablets, the rule is that the diversity of methods is important! It's not that tablets are a panacea, and no other method is okay. I would like to use them carefully, taking into account the age, the content of teaching, the level of difficulty...' (Teacher from Germany 2).

Teachers recognize the necessity of using new technologies with moderation and the need to preserve the diversity of forms of work with the student, especially in the field of shaping social skills – even the best tool cannot replace human contact. With division into age groups, the greater optimism of 40–49 year old teachers was again noticed, although it is also more balanced in this case (average answer 4.4). The surprisingly large skepticism of young teachers (average 3.5), who seem to be disappointed with the world of digital friendships (or just aware of the illusions of its charm), is rather striking.

Respondents (with the exception of Germans, who stay mostly neutral) more positively assessed the role of mobile applications and devices in shaping students' communication skills. This is an extremely important aspect of inclusive and special education: the level of communication skills of people with SEN determines their position in social life. Also in this case, the respondents from the group of 40-year-olds presented the greatest optimism (average answer 4.7). The largest distance this time was demonstrated by the oldest respondents (4.0).

Teachers were also asked about the potential of mobile technologies in supporting the development of students' practical skills. The transfer of virtual training experiences to the real world remains one of the most controversial issues related to the role of ICT in special and inclusive education. For people with SEN (and not only for them) the possibility of using skills acquired in the virtual world in everyday life raises a number of doubts. The

surveyed teachers are also not free from them, with less certainty declaring their belief in the potential of applications and mobile devices in this area.

The potential of mobile devices in the field of supporting the shaping of group work skills was assessed the lowest by the respondents. This result may seem surprising in the context of the fact that in digital didactics this feature of tablets and smartphones is very often emphasized as especially valuable (see Galanciak, Weiss 2016). Tablet, the mobile device, with its ease of transfer, with its content (apps), which can be created or used by several people at the same time and then easily shared by them, is considered an extremely supportive tool for learning to work in a group and creating educational projects. However, among the surveyed teachers, this property was rated quite low (average 4.0), and in case of respondents from Germany it was extremely low (3.1).

One of the reasons for such findings may be specific difficulties that students manifest in undertaking teamwork, resulting from some types of dysfunction (disorders of social development, behavioral disorders, significant intellectual disabilities and others). In the context of the limited training offer on mobile devices, clearly visible in the respondents' statements (not presented in this article), yet another serious conclusion emerges. Profiting from the full potential of mobile tools in group work requires particularly high skills from teachers and they need to be professionally supported here. There is, of course, a group of creative and committed educators who will manage by themselves, seeking information and exchanging experiences on the forums of digital education enthusiasts, but one cannot expect such self-denial from everyone.

Conclusion

The results of the research are just preliminary recognition of the problem and inspiration to carry more extensive research. However, such small-scale research already shows the situation of teachers using mobile technologies in special education in selected countries to be highly complex. From the answers given, there is a picture of educators looking for solutions on their own, without any systemic support, to strengthen the educational opportunities of their students. They are aware of the extraordinary potential of new technologies, but the technologies are judged in a realistic way. They know what a tablet can do for them in the classroom, but they also know that miracles cannot be expected.

Properly and responsibly used mobile devices and applications can be a great support for the student, both as an assistant, as well as training and creative technology. "Working with the use of iPads has greatly improved the quality of work with students with special educational needs", writes a Polish respondent in a commentary on the survey (Polish Teacher 1). 'I use tablets as often with students who do not have special educational needs' (Polish Teacher 3) – declares another one, working in an integration school, thus emphasizing the universal character and integrative potential of the medium. An important postulate that emerges from the research presented above is therefore to provide systemic

professional support for teachers using ICT in working with students with SENs. The courage of these pedagogues is enormous, but it must not be strained.

Mobile technologies are now an integral part of the world of young people, not parting with their smartphones, tablets or other types of devices constantly connected to the Internet. Access to these technologies and the ability to use them is therefore an important element of the social integration of people with disabilities. A huge number of assistive and training applications created for students with SEN, available on the market (see the catalogue of over 300,000 applications found on the One Place for Special Needs website – www.oneplaceforspecialneeds.com), can play a fundamental role in the process of integration, facilitating or even enabling communication, improving social relations and acquiring knowledge.

There is no doubt that there should be systemic solutions to facilitate the introduction of mobile devices for special and inclusive education. Tablets with large screens and the possibility of installing additional pads supporting manual operation of the device seem in this case a tool with greater potential than more easily available (today almost ubiquitous), but relatively small size smartphones (whose potential is also not used in school, as shown in the Teen 3.0 survey conducted in 2016 by the Polish research institute NASK – see Tanaś et al. 2017: 32).

The proposed solutions must include both the models of providing educational institutions with equipment (taking into account the specificity of the country to which they relate) and more universal patterns (such as the number of school-based tablets, depending on the type of school and the disability of students). They must also offer high-quality support for the development of teachers' competences through the organization of training, workshops and network co-operation.

References

- Ayres K.M., Mechling L., Sansosti F.J. (2013), *The Use of Mobile Technologies to Assist with Life Skills/Independence of Students with Moderate/Severe Intellectual Disability and/or Autism Spectrum Disorders: Considerations for the Future of School Psychology*. "Psychology in the Schools", 50 (3). DOI: 10.1002/pits.21673, 26.07.2017.
- Bednarek J. (2010), *Teoretyczne i empiryczne aspekty kształcenia osób niepełnosprawnych przez multimedia*. W: Andrzejewska A., Bednarek J. (red.), *Osoby niepełnosprawne a media cyfrowe*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Bond E. (2014), *Childhood, Mobile Technologies and Everyday Experiences. Changing Technologies = Changing Childhood?* New York: Palgrave Macmillan.
- Douglas K., Wojcik B., & Thompson J.R. (2012), *Is There an App for That?* "Journal of Special Education Technology", 27 (2).
- Firkowska-Mankiewicz A. (2010), *Zmiana paradygmatu w postrzeganiu osoby z niepełnosprawnością intelektualną – od pacjenta do obywatela*. W: Andrzejewska A., Bednarek J. (red.), *Osoby niepełnosprawne a media cyfrowe*. Warszawa, Wydawnictwo APS.

- Fox J., Murray C., Warm A. (2003), *Conducting research using web-based questionnaires: practical, methodological, and ethical considerations*. "International Journal of Social Research Methodology" 6 (2).
- Galanciak S., Siwicki M., Czarkowski J. (2017), *Na krawędzi. Szkoła przed ekranem*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Galanciak S., Weiss A. (2016), *Nowe technologie w edukacji – między teorią a praktyką pedagogiczną*, W: Tanaś M. (red.), *Nastolatki wobec Internetu*. Warszawa, NASK.
- One Place for Special Needs: http://www.oneplaceforspecialneeds.com/main/library_special_needs_apps.html, 20.06.2017.
- Pilch T., Bauman T (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010), *Is Polish Special Education Effective? Academic and Socio-emotional Effects of Schooling in Special, Integrated and Regular Schools*. "The New Educational Review", 1 (20).
- Światowa Organizacja Zdrowia (2009), *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)*. Warszawa, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.
- Tanaś M. (2016), *Primum non nocere a internetowa przestrzeń wolności i aktywności nastolatków*, W: Tanaś M. (red.), *Nastolatki wobec Internetu*. Warszawa, NASK.
- Tanaś M., Kamieniecki W., Bochenek M., Lange R. (ed.) (2017), *Raport z badania Nastolatki 3.0*. Warszawa, NASK.
- The United States Department of State (2004), *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*. Part B.
- Wahaba O. (2017), *Kindness boomerang. 365 sposobów jak zmienić świat i siebie*. Warszawa, Grupa Wydawnicza Foksal sp. z o.o.
- Wapiennik E., Piotrowicz R. (2003), *Niepełnosprawny w środowisku lokalnym*. Łódź, RCPS.
- Williams P., Jamali H.R., Nicholas D. (2006), *Using ICT with people with special education needs: what the literature tells us*. "Aslib Proceedings", 58 (4), DOI: 10.1108/00012530610687704, 15.07.2017.
- Zaczyński W. (1995), *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Marzenna Nowicka

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
marzenna.nowicka@uwm.edu.pl

Portal Scholaris jako platforma cyfrowej edukacji wczesnoszkolnej – zmiana czy cementowanie utartych ścieżek dydaktycznych?

Summary

The Scholaris portal as a platform of digital early childhood education – the change or strengthening of usual didactic paths?

Scholaris is a portal of MEN agenda with educational electronic resources designated for teachers of all stages of education. The aim of the research was to identify the promoted model of digital early childhood education. An analysis of the content of portal showed a focus on technology being used to illustrate the content covered by the teaching program, limitation of openness to other communities and places on the internet, negligence of the communication between education entities and the hegemony of digital content for the teacher to reproduce. The digitality on the portal is seen as a visual-sound enhancement of classes and the technical facilitation of the teacher's work. In spite of the current innovative trends, the general model promoted on the website is seen as functional-behavioral.

Słowa kluczowe: środowisko uczenia się, dyskursy edukacji, cyfryzacja szkoły, Scholaris

Keywords: learning environment, education discourses, school digitalization, Scholaris

Poszukiwanie rezerwuarów ożywczych inspiracji dla edukacji wczesnoszkolnej odbywa się wieloma drogami. Jedną z nich jest otwarcie się na media i kulturę cyfrową. Era nowych nowych mediów (Levinson 2010) zmusza instytucję szkoły do działań w dwóch kierunkach, pierwszym – stosunkowo prostym, choć wymagającym nakładów finansowych, obejmującym wprowadzanie cyfrowego oprzyrządowania szkół, i w drugim – zdecydowanie trudniejszym, bo dotyczącym przemiany modelu dydaktycznego w celu efektywnego i adekwatnego wykorzystywania mediów w edukacji dzieci. Oba te działania związane są z diametralną zmianą kontekstu procesu uczenia się przebiegającego w szkole. W refleksji pedagogicznej dotyczącej tej kwestii funkcjonują dwa określenia – przestrzeni i środowiska edukacyjnego. Są one często zamiennie używane (Wieczorek-Tomaszewska 2013: 29), choć wywodzą się z różnych podejść do opisywania rzeczywistości, w której zanurzony jest człowiek. Przestrzeń, spleciona z doświadczaniem miejsca i czasu, wyznacza ramy przebiegających zjawisk (Mendel 2006; Zwiernik 2015) i jawi się jako określenie szersze w stosunku do środowiska edukacyjnego, wyznaczonego przez konkretne elementy fizyczne, społeczne, wirtualne, składające się łącznie na strukturę tej przestrzeni (Nowak 2014). Współczesne rozumienie środowiska uczonego jest szerokie i obejmuje

„bezpośredni kontekst każdego zdarzenia związanego z uczeniem się” (Dumont, Istance 2013: 53). W odniesieniu do szkoły wyznaczanie komponentów sytuacji uczenia się, którymi są: uczeń, nauczyciel (edukator), treści oraz fizyczne i technologiczne warunki, samo w sobie nie określa środowiska, buduje je dopiero dynamika interakcji i jakość wzajemnego oddziaływania tych elementów (tamże: 52). Mariola Chomczyńska-Rubacha definiuje środowisko jako „zespół zewnętrznych wobec jednostki bodźców”, które w warunkach szkoły stanowią „kontekst nadający jakość szkolnej codzienności i warunkujący efekty uczenia się” (2003, s. 240). Oddziaływanie tych bodźców, jak zauważa Jolanta Kruk, i aktywizowanie przez nie ucznia w środowisku edukacyjnym nie zawsze ma jednakową moc prorozwojową. Za zdecydowanie niewystarczające uznaje się dziś podejście tradycyjne, w którym uwaga skoncentrowana jest na dostarczaniu „odpowiednio zróżnicowanego zestawu pomocy i środków dobranych pod kątem ich ilustratywnej roli w kształtowaniu pojęć i zasobów wiedzy” (Kruk 2009: 490). Współcześnie mówi się o interakcyjnym modelu środowiska uczenia się, w którym: „to już nie nauczyciel naucza z użyciem środków poglądowych, tylko środowisko klasy szkolnej (i nie tylko jej) jest bezpośrednim źródłem ważnych impulsów edukacyjnych i konfliktu poznawczego” (tamże: 494). Podejście to jest zgodne z ustaleniami Piageta i innych konstruktywistów, według których operowanie tylko kodem symbolicznym i obrazowym nie stanowi wystarczającej drogi do nabywania pojęć. Dzieci konstruują swoją wiedzę na drodze aktywnej eksploracji otoczenia prowadzonej poprzez czynności fizyczne bądź umysłowe (Wadsworth 1998: 172). Restrukturyzacja wiedzy następuje w sytuacji konfliktu poznawczego związanego z brakiem równowagi poznawczej. Zatem tylko środowisko, w którym uczniowie mają okazję konfrontowania doświadczeń i wyników sprzecznych z ich przewidywaniami dostarcza tworzywa dla rozwoju dyspozycji intelektualnych. To środowisko, które „samo prowokuje poznawczo i zawiera w sobie potencjał zdolny doprowadzić podmiot do zachowań sprzyjających jego rozwojowi” (Kruk 2009: 494). Interaktywność jest podstawową cechą takiego środowiska i, w rozumieniu J. Kruk, oznacza obecność elementów umożliwiających podejmowanie przez ucznia samodzielnej aktywności badawczej, eksplorację poprzez czynności manipulacyjne, intelektualne badania drogą samodzielnego testowania hipotez czy intuicyjnego odkrywania praw, a także odbywanie ćwiczeń w posługiwaniu się narzędziami (tamże: 498). Zatem to otoczenie bogate w bodźce, wyposażające ucznia w techniki pracy umysłowej właściwe roli odkrywcy i badacza. Model środowiska interakcyjnego bezpośrednio przystaje do wyróżnionego przez Dorotę Klus-Stańską dyskursu konstruktywistyczno-rozwojowego, obecnego w podejściach do edukacji najmłodszych. W dyskursie tym uczenie się to nie nabywanie wiedzy, ale „aktywna, eksploracyjna, samodzielna pod względem koncepcyjnym i decyzyjnym konstrukcja i rekonstrukcja umysłowych modeli rzeczywistości” (Klus-Stańska 2009: 61). W związku z tym działania nauczyciela na lekcji zogniskowane są na uruchamianie prowokacji poznawczych i organizację warsztatu umożliwiającego przeprowadzanie samodzielnych eksploracji. W podejściu tym dużą rolę przywiązuje się do wiedzy osobistej ucznia budowanej na drodze zaangażowania w rozwiązywanie problemów oraz do błędu jako ważnego elementu pro-

cesu badawczego (tamże: 64). Jak podkreśla D. Klus-Stańska, dyskurs inspirowany konstruktywizmem jest wyspowo obecny w polskiej szkole (tamże: 63), a edukacja dzieci wpisuje się głównie w dyskurs opozycyjny w stosunku do wyróżnionego, określony jako funkcjonalno-behawiorystyczny. Dyskurs ten ma wyraźnie opresyjny charakter, co wynika z podstawowych założeń, że zmiany w uczniu dadzą się wywołać i utrwalić przez odpowiednie bodźce, a uczenie się polega na przyswajaniu informacji i instrukcji pochodzących z zewnętrznego przekazu. W perspektywie tego dyskursu nie ufa się kompetencjom dzieci, a oddziaływanie nauczyciela ma charakter instrumentalny, wdrożeniowo-interwencyjny, skoncentrowany na sprawności odtwarzania wiadomości i umiejętności przez uczniów (tamże: 49–52).

Warto rozważyć, w jaki model organizacji środowiska uczącego się i związany z tym dyskurs edukacji wczesnoszkolnej wpisują się inicjatywy cyfryzacji szkoły. W niniejszym artykule przedstawiam wyniki badań dotyczących portalu Scholaris, wytworzonego intencjonalnie w celu rozszerzenia środowiska cyfrowego dydaktyki szkolnej.

Scholaris jest to portal z edukacyjnymi zasobami elektronicznymi przeznaczony dla nauczycieli wszystkich etapów kształcenia, począwszy od przedszkola na szkole ponadgimnazjalnej skończywszy. Powstał jako część rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych *Cyfrowa szkoła*. Za realizację projektu odpowiedzialna jest agenda MEN – Ośrodek Rozwoju Edukacji¹. Nowa wersja portalu edukacyjnego Scholaris (2013) powstała w oparciu o portal istniejący od roku 2004 (<http://bms.com.pl/case-study-system-scholaris-dla-osrodka-rozwoju-edukacji/>, dostęp: 07.02.2017). Zmiany w MEN nie ograniczyły funkcjonowania portalu, kolejne ekipy ministerialna kontynuują politykę cyfryzacji szkół i portal jest udoskonalany technicznie, aktualizowany merytorycznie² i stale uzupełniany o nowe materiały dydaktyczne. Jak podkreślają z dumą twórcy portalu, umieszczono na nim zasoby edukacyjne odpowiadające 75 proc. treści obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego, zaś głównym celem ich działań jest: „wsparcie nauczycieli w przygotowaniu ciekawych, często interaktywnych zajęć poprzez dostarczenie im gotowych i sprawdzonych materiałów edukacyjnych” (<http://scholaris.pl/onnas>).

O badaniu

Głównym celem prezentowanych tu badań była identyfikacja promowanego przez MEN modelu cyfrowej edukacji wczesnoszkolnej³. Problem główny zawierał się w pytaniu: *Jak na portalu Scholaris rozumiane jest wykorzystywanie technologii cyfrowych w edukacji dzieci?* Jego uszczegółowienie stanowiły dwa pytania, pierwsze dotyczące do warszta-

¹ Projekt realizowany przez ORE w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III, Działanie 3.3, Poddziałanie 3.3.3, współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

² Dostosowanie do Podstawy programowej z 14 lutego 2017 roku, aktualny wykaz podręczników.

³ „Cyfrowość edukacji” rozumiana jest tu jako promowanie, rozpowszechnianie i wykorzystanie szeroko rozumianej techniki cyfrowej w działaniach związanych z edukacją dzieci w szkole.

tu pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej: *Jak rozumiane jest na portalu Scholaris wykorzystywanie narzędzi cyfrowych w budowaniu warsztatu metodycznego nauczyciela wczesnej edukacji?* oraz drugie, odnoszące się do wykorzystywania cyfrowych zasobów w praktyce edukacyjnej: *Jaka jest orientacja dydaktyczna proponowanych na portalu Scholaris zasobów edukacyjnych?*

Zastosowaną metodą badawczą była etnografia wirtualna, w której skupiłam się na analizie tekstów zamieszczonych na portalu internetowym (Cichocki, Jędrkiewicz, Zydel 2012: 206). W toku badania przekazów cyfrowych czyniłam starania by „naszkicować obraz założeń i znaczeń, składających się na kulturowy świat, którego częścią są analizowane teksty” (Peräkyä 2009: 326). Ze względu na ogromną liczbę danych zawartych na portalu, przy budowaniu korpusu danych zastosowałam metodę stopniowego uszczegółowienia i redukcji (*top down approach*). Punktem wyjścia w tej metodzie jest „uniwersum możliwych tekstów”, które zostaje zawężane stopniowo w procesie selekcji, co daje w efekcie możliwy do ogarnięcia przez badacza „wyspecjalizowany tematyczny korpus diachroniczny” (Mautner 2011: 60–61). Zatem po wejściu na stronę portalu Scholaris, do poszukiwania odpowiedzi pierwszy problem szczegółowy wybierałam opcję: *edukacja wczesnoszkolna*, następnie: *wszystkie zasoby*. I tu analizowałam wszystkie okna dotyczące tego poziomu. Do rozwiązania drugiego problemu szczegółowego w analizie strony posuwałam się dalej, wybierałam zasoby: *najczęściej reprezentowane*, którymi okazały się scenariusze (w liczbie 841), więc wybierałam opcję: *scenariusze*, w tym: *najnowsze* (po ostatniej reformie programowej z 2017r.). Przy wyświetlaniu stron ze scenariuszami wybierałam opcję: *48 na stronę*, a po wejściu na dany scenariusz korzystałam też ze stron z materiałami dodatkowymi, na które wskazywał *pakiet* (jeśli był).

Cyfrowość warsztatu nauczyciela na portalu Scholaris

W wyniku ogólnego oglądu strony głównej portalu Scholaris poświęconej edukacji wczesnoszkolnej i możliwości działania jakie otwiera ona przed odbiorcami można powiedzieć, że rozumienie wykorzystywania technologii w budowaniu warsztatu pracy nauczyciela charakteryzuje się określonymi cechami. Można je opisać w następujący sposób:

- 1) *cyfrowość pogłębiona* – koncentracja na wykorzystywaniu technologii do upogłębienia treści objętych programem nauczania w poszczególnych klasach;
- 2) *cyfrowość zamknięta* – ograniczenie otwartości na inne społeczności i miejsca w sieci na inne miejsca w sieci i społeczności i inicjatywy w sieci oraz ograniczony zakres odbiorców;
- 3) *cyfrowość niekomunikacyjna* – zaniedbanie możliwości komunikowania się pomiędzy podmiotami edukacji;
- 4) *cyfrowość bierna* – hegemonia zasobów cyfrowych do odtworzenia i ograniczona cyfrowa aktywność nauczyciela.

Cyfrowość pogładowa

Portal Scholaris oferuje nauczycielom bardzo rozległe repozytorium materiałów edukacyjnych liczące 3626 zasobów. Sugerując się danymi liczbowymi przedstawionymi na stronie, a dotyczącymi poszczególnych typów zasobów można powiedzieć, że wykorzystanie technologii cyfrowych w szkole rozumiane jest głównie jako upoglądawiania treści zawartych w podstawie programowej. Filmy i animacje, nagrania dźwiękowe, zdjęcia i ilustracje, prezentacje multimedialne stanowią blisko trzecią część oferowanych materiałów. Nauczyciel ma okazję wykorzystać na zajęciach doskonałej jakości reprezentacje wizualne świata, w który wprowadza dziecko. Na fotografiach i w filmach przedstawiane są obiekty przyrody żywej i nieożywionej, zjawiska fizyczne i chemiczne, różne wytwory działalności człowieka. Jak można przypuszczać, kolorowe, dynamiczne obrazy wsparte dźwiękiem znacznie lepiej zainteresują dzieci niż statyczne ilustracje czy modele dostępne w podręcznikach szkolnych. Jednakże widoczna jest tu koncentracja na ilustratywnej roli środowiska dydaktycznego. Twórcy portalu przez liczbę zamieszczonych materiałów wzmacniają rozpowszechniony w transmisyjnej szkole kult odzwierciedlania prezentowanych treści (Kruk 2009: 490).

Cyfrowość zamknięta

Portal Scholaris to typowe branżowe miejsce, przeznaczone wyłącznie dla nauczycieli. Zadziwia fakt, że pominięto w nim dwie inne społeczności bezpośrednio związane z edukacją szkolną, to jest dzieci i ich rodziców. Na portalu nie przewiduje się odrębnej strefy dla ucznia i nie ma na nim strefy dla rodzica.

Również zakres tego, co oferowane jest nauczycielom przejawia zamknięty charakter. Portal Scholaris okazuje się być portalem dość hermetycznym, na którym proponuje się duże zasoby materiałów edukacyjnych, ale wyłącznie własnych, zgromadzonych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji i pozyskanych od jednostek z tym ośrodkiem współpracujących. Wskazuje to z jednej strony na zamiar dbałości ORE o jakość prezentowanych treści, jednakże zdecydowanie ogranicza możliwości kreowania zajęć z wykorzystaniem innych, ciekawych i aktywizujących zasobów. Scholaris jest zamknięty na różne miejsca w sieci, w których rejestr pomocy jest niezwykle bogaty i na bieżąco uzupełniany. Przykładowo, brak linków zewnętrznych do takich popularnych i darmowych miejsc w sieci, jak: edukator.pl, Klik TiK, Edunews.pl., mInstructor, mCourser, LearningApps.org, albo też komercyjnych częściowo lub całkowicie, jak Edustore.eu, Squla, DrOmnibus, EduSense, Think! itp. Brak linków do miejsc, z których za darmo i legalnie można pobierać aplikacje, interaktywne moduły, zdjęcia i muzykę. W związku z zamkniętą koncepcją portalu, a być może także z pewną ociężałością w zakresie bieżącego uzupełniania zasobów (ostanie uzupełnienie działu edukacji wczesnoszkolnej nastąpiło w styczniu 2018), w Scholarisie brak e-nowości i informacji na ich temat. Odbiorcy nie dowiedzą się niczego nowego na przykład o grywalizacji, interaktywnej podłodze, czy nowych aplikacjach do uczenia programowania w szkole.

Cyfrowość niekomunikacyjna

Jak już wyżej zaznaczyłam portal Scholaris nie jest otwarty na wiele ważnych miejsc w sieci, nie stwarza się zatem możliwości aktywnego bycia w tej sieci i komunikowania się z jej wykorzystaniem. Jako portal dla nauczycieli nie proponuje rozszerzonego dostępu do innych platform, na których ci nauczyciele kontaktują, organizują różne inicjatywy i działają wspólnie. Nie umieszczono na nim linków do blogów, webinarów, nie wskazano żadnych funpages. Szkoda, że użytkownicy strony nie są informowani o działaniach społeczności nauczycieli skupionych na stronach „eduzmieniaczy” – Supebelfrów RP i ich podstronach. Nie są świadomi ogłaszania nowych konkursów (poza tymi organizowanymi przez ORE), czy innych inicjatyw, w których z uczniami mogliby brać udział. Nie ma informacji o szkoleniach, nowych publikacjach czy akcjach, nie ma komentarzy bieżących wydarzeń w zakresie edukacji. Scholaris został zintegrowany wyłącznie z najpopularniejszymi portalami ogólnospołecznościowymi – Facebook, Twitter i Google+.

Cyfrowa niekomunikacyjność portalu przejawia się też w zupełnym zignorowaniu kontaktowania się ze społecznością uczniów (z wyjątkiem ich testowania) oraz rodziców. Ogromnym mankamentem jest brak e-dziennika, który umożliwiałby wielopłaszczyznową komunikację z uczniami i ich rodzicami. Korzystanie z portalu Scholaris nie umożliwia też integrowania samej społeczności uczniowskiej. Nie ma możliwości budowania wspólnoty klasowej poprzez narzędzia cyfrowe, jak na przykład z wykorzystaniem aplikacji ClassDojo.

Cyfrowość bierna

Rozumienie cyfrowości warsztatu nauczyciela na platformie Scholaris można uznać za wspierające odtwórczość nauczyciela. W Scholarisie dominują bowiem zasoby gotowe do pobrania i duplikowania na zajęciach w szkole. Zatem prawie wszystko jest już opracowane, podane i koncepcyjnie skończone. Co z pomocą Scholarisa nauczyciel może tworzyć? – tylko prezentacje multimedialne i testy dla uczniów. Twórcy portalu nie zakładają wykorzystywania przez nauczycieli nowoczesnych narzędzi do generowania pomocy dydaktycznych i usprawniających organizację procesu dydaktycznego. Nie ma możliwości samodzielnego tworzenia i przeprowadzania interaktywnych quizów, nie można tworzyć interaktywnych gier czy generować i wykorzystywać kodów QR. Brakuje też wszelkiego typu generatorów kart pracy, czy innych pomocy często wykorzystywanych w nauczaniu początkowym. Twórcy portalu zakładają bardzo wąską przestrzeń kreacji cyfrowej i w dodatku przewidują w niej miejsce tylko dla nauczyciela.

Orientacja dydaktyczna proponowanych zasobów

Poszukiwanie odpowiedzi na drugi problem badawczy obejmowało analizę zasobów zgromadzonych w sieci, w których zgodnie z przyjętą procedurą budowania korpusu danych uwzględniono najnowsze scenariusze (zamieszczone po 2017 roku, czyli po wpro-

wadzenia ostatniej reformy) i zintegrowane z nimi pomoce dydaktyczne w postaci kart pracy oraz e-doświadczeń.

Biorąc pod uwagę wielość głosów krytycznych skierowanych pod adresem współczesnej polskiej szkoły, z satysfakcją trzeba odnotować wyraźny trend ujawniający się w scenariuszach proponowanych na stronach Scholarisa w kierunku kreowania edukacji konstruktywistycznej na etapie nauczania początkowego. Wyraża się to akcentowaniem w niektórych konspektach wielokierunkowego i wielozmysłowego poznania przez dziecko otaczającego świata i dbałością o uruchamianie sfery emocjonalnej ucznia i motywowania go do różnego typu aktywności. Proponowana tematyka zajęć służy zaspokajaniu potrzeb intelektualnych dzieci, wyznaczane są nowe, nieschematyczne obszary działań, jak na przykład: *Co wiemy o reklamie? Skąd się biorą dźwięki?, Jak zrobić domowe karmelki?* Największe novum w tym zakresie stanowią propozycje tzw. e-doświadczeń, które oprócz zainteresowania uczniów podejmowaną problematyką, w swym zamiarze są okazją do gromadzenia wiedzy w sposób preferowany w dydaktyce konstruktywistycznej, zatem przez osobiście przeprowadzane eksperymenty i doświadczenia. Zgodnie z zaleceniami konstruktywistów proponuje się też wiele pracy w grupach czy zespołach, akcentuje się również właściwości indywidualne ucznia, proponując działania na różnych poziomach.

Jednakże, co należy mocno podkreślić, propozycje ukierunkowane na aktywność badawczą dziecka zawierają wiele usterek. Niektóre są na tyle obciążające, że idea konstruktywizmu zostaje w nich zupełnie zaprzepaszczone. I to zagubienie głównych wskazań dydaktyki inspirowanej konstruktywizmem decyduje, że proponowana na portalu edukacja ma jednak wyraźny charakter funkcjonalno-behawioralny. Chodzi tu głównie o zbytne upraszczanie i wypaczanie metody projektowania okazji edukacyjnych Ryszarda Łukaszczyka (Łukaszczyk 2010) oraz idei projektu „Włącz myślenie” opartym na programie nauczania opracowanym przez zespół Małgorzaty Skury (Skura i in. 2014), do których nawiązują twórcy scenariuszy. Ze względu na to, że nie ma żadnych linków odsyłających do tego programu ani powiązanego z nim poradnika (Zasada 2014), w konsekwencji nie sugeruje się poszerzania refleksji nad danymi materiałami, a wręcz promuje bezmyślnie z nich korzystanie. Tymczasem wiele konspektów trywializuje wskazania konstruktywizmu, obecne są w nich usterki trudne do bezpośredniej weryfikacji dla osób bez przygotowania teoretycznego, ale za to łatwe do przeniesienia na grunt praktyki szkolnej. E-doświadczenia rozumiane są głównie jako prezentacje (choć nie bezpośrednie, bo z wykorzystaniem mediów) wybranych zjawisk poprzez odtwarzanie ich w warunkach kontrolowanych. Celem takich doświadczeń jest zapoznanie dzieci ze stanem faktycznym w myśl zasady: tak jest/tak to działa, więc przyjrzyj się i zapamiętaj. W scenariuszach nie akcentuje się eksperymentów samodzielnie przeprowadzanych przez dzieci, w których wykorzystywałyby one swoją wiedzę osobistą w celu postawienia hipotez, a następnie ich weryfikacji. Pomysły na e-doświadczenia są ciekawe, ale sposób ich prezentacji blokuje istotne procesy poznawcze dzieci. Wszystko jest wyjaśnione, a dzieci w ogóle nie muszą myśleć, a tylko rejestrować. Na przykład przy realizacji tematu „Glina czy plastelina” ścieżka dźwiękowa e-doświadczenia brzmi następująco:

Na razie moja glina jest dość twarda i mało plastyczna, jednak gdy zacznę ją ugniatać, to pod wpływem ciepła moich dłoni, zaczyna robić się miękka, elastyczna i daje łatwo się formować. Od czasu do czasu moczę dłonie w misce z wodą, nie dlatego aby je obmyć, ale po to, aby nawilżyć glinę, by stała się jeszcze bardziej elastyczna. (...) Pamiętajcie, aby nie suszyć ich blisko kaloryferów, lub w pełnym słońcu. Zbyt szybki proces suszenia może spowodować, że figurki popękają.

Dzieci nie mają szans na własne badania i samodzielne wyciągnięcie wniosków, ponieważ filmiki często kończą się frazami typu: *Podsumujmy: atrament zniknął w gorącej wodzie, stało się tak dlatego, że w zimnej wodzie...; (...) udowodniliśmy, że z mleka można zrobić masło; zdradzę wam sekret (...) woda zniknęła, bo (...)*. Doświadczenia mają tylko wzbudzić zainteresowanie i skupiać uwagę dzieci: *dziś dowiedzie się z którego jajka wykluje się kurczak (...); dziś pokażę wam doświadczenie, w którym kapusta czerwona zmieni swoje kolory w zieloną i niebieską (...)*.

Wiele proponowanych e-doświadczeń w ogóle doświadczeniami nie jest, tylko filmowymi prezentacjami miejsc i zjawisk. Dzieci na przykład mogą dowiedzieć się kto żyje w stajni i jakie prowadzi się tam prace, jak powstają zdjęcia, jak rośnie las. W e-doświadczeniach zawiera się też pogładowe instrukcje wykonania różnych przedmiotów: jak domowym sposobem wykonać stetoskop, jak ugotować budyń czy upiec karpatkę, w jaki sposób możemy zrobić prosty instrument muzyczny. Nie wiadomo też jak twórcy scenariuszy rozumieją sformułowanie „hipoteza doświadczenia”, bowiem czasami jest ona stawiana w formie pytań, np.: *Jak można stwierdzić, że jajko jest zapłodnione czyli wykluje się z niego pisklę?; Co jest większym skarbem Ziemi – sól czy węgiel? Niekiedy te „hipotezy” wskazują na bardzo banalny problem, np.: Czy każdy z nas może zrobić karmnik?*

Zaprzeczanie okazji do traktowania e-doświadczeń jako intelektualnych wyzwań jest widoczne w poszczególnych zapisach przebiegu planowanych zajęć. To, że doświadczenia lub eksperymenty nie będą wykonywane przez dzieci jest już sugerowane na poziomie stanowienia celów. Na przykład przy realizacji bloku tematycznego „W świecie filmu i teatru”, przy temacie dnia „Tajemnicza wizyta” w proponowanym zapisie celu lekcji jest: *potrafi skupić uwagę na e-doświadczeniu, oraz bezpośrednio w scenariuszu, mimo odwołania się do projektu okazji edukacyjnych sugeruje się: Obejrzyjcie teraz doświadczenie, w którym pokażemy znikający atrament (...)*. A po projekcji w niektórych konspektach proponuje się zdawkowo: *Rozmowa na temat treści zawartych w filmie*. Zatem e-doświadczenia pełnią tylko rolę ozdobników, motywatorów, mają rozbić monotonię lekcji.

Drugim ważnym wyróżnikiem podejścia behawioralno-konstruktywistycznego na Scholarisie jest *cyfrowość tablicowa*, czyli promowanie zbiorowych działań przy tablicy multimedialnej, na której wyświetlane są elementy z zasobów tego portalu. Jeden uczeń pracuje przy tablicy, reszta to tylko obserwuje. Oto przykładowa propozycja:

Nauczyciel wyświetla na tablicy ćwiczenie interaktywne „Wielkanocna niespodzianka”. Kolejne dzieci podchodzą i wpisują (ze słuchu) kolejne hasła. Po uzupełnieniu wszystkich haseł uczniowie liczą litery i zgodnie ze wskazówkami wpisują je do pustych miejsc, uzupełniają hasło: Wielkanoc.

Lansowany jest zatem model pracy zbiorowej, w którym o nowoczesności zadecyduje używanie innej, nie zielonej jak dotychczas tablicy. Nadal będzie pracował przy niej jeden uczeń, a pozostali będą mogli tylko popatrzeć na efekty jego działania. Z pewnością takie podejście jest spójne z realiami szkół, w których ciągle brakuje multimedialnego sprzętu dla uczniów, z drugiej strony jednak jest to legitymizowanie tradycyjnych sposobów nauczania w majestacie nowych technologii. W metodyce pracy na lekcji nie zmienia się nic, a nowoczesność wyraża się wyłącznie poprzez podmianę wykorzystywanego środka dydaktycznego. To stara metodyka ubrana w nowe piórka.

O podejściu funkcjonalno-behawioralnym w scenariuszach zamieszczanych na Scholarisie świadczy też infantyilizacja i banalizacja treści. Obok konspektów interesujących, z dużym potencjałem w zakresie budzenia motywacji dzieci do działania, w zasobach znajdują się też zdumiewająco banalne propozycje, opierające się bardzo często na luźnych skojarzeniach, zniekształcających rzeczywistość i infantylicyzujących sprawy ważne. Oto, co przykładowo proponuje się dzieciom przy realizacji tematu „W Kosmosie – kosmiczne opowiadania”:

- Charakterystyka Kosmity – opis postaci z własnej wyobraźni.
- Wizerunek Kosmity – rysunek w zeszycie przedmiotowym.
- (...) Dyskusja na temat niebezpieczeństwa ze strony „Obcych”; czy istnieją Kosmici? Kogo powiadomić w razie niebezpieczeństwa?
- Przypominamy numer alarmowy 112.

Proponowana dzieciom dyskusja na temat niebezpieczeństwa ze strony kosmitów ma jałowy charakter. Nie wiadomo dlaczego autorzy scenariusza wiążą korzystanie z tak ważnego numeru telefonu z wyimaginowaną sytuacją ich przybycia na naszą planetę. Wytworzenie niebezpiecznych skojarzeń może skutkować nieodpowiedzialnym zachowaniem w przyszłości.

Szczególnym wyznacznikiem obecności podejścia behawioralno-funkcjonalistycznego w edukacji jest brak zaufania do kompetencji dzieci. Ten rys można zidentyfikować w wielu propozycjach zajęć. Autorzy scenariuszy jakby z góry zakładają, że dzieci posiadają małe doświadczenie i ograniczoną wiedzę o świecie. Na przykład, od ucznia w klasie drugiej, którego co prawda, określono jako „wymagającego pomocy” oczekuje się, by odpowiedział na tak proste pytanie, jak: *Co będzie ci potrzebne, aby wykopać glinę?* W innym miejscu sugeruje się, by dzieci po obejrzeniu doświadczenia, w którym wykorzystano fragment pieluszki niemowlęcej do wchłonięcia wody w kubeczku opowiedziały *o tym w domu, a na pewno tą wiedzą zaskoczycie rodziców.*

O tradycyjnym podejściu do edukacji na portalu Scholaris **świadczy także** sztywność metodyczna sugerowanych propozycji. Nauczyciele otrzymują gotowe scenariusze do odtworzenia, ze szczegółowym rozpisaniem celów, środków dydaktycznych, przedstawieniem warstwy realizacyjnej, a nawet podaniem głównych wniosków dla nauczyciela i pożądanymi odpowiedziami uczniów, niekiedy dramatycznie oczywistych: *Co łączy ze sobą wszystkie prezentowane rzeczy? Wyciągnięcie wniosku, że jest to nadmorskie miasto*

Gdańsk. Przy niektórych e-doświadczeniach przedstawiane są też ścieżki dźwiękowe, według których krok po kroku można je odtwarzać. Tam również odnaleźć można zapisy wyjątkowo banalne, uwłaczające intelektowi zarówno nauczycieli, jak i uczniów, na przykład przy „doświadczeniu” z budową karmnika:

Wniosek z doświadczenia:

Zrobienie karmnika nie jest tak skomplikowane, jak można by się było spodziewać. Nie wymaga od nas wielu nakładów finansowych, a przynosi wiele pożytku. Każdy z nas powinien pomagać zwierzętom przetrwać zimę (...).

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza pozwala na wyciągnięcie zasadniczego wniosku, że korzystanie przez nauczycieli z zasobów edukacyjnych zgromadzonych na portalu Scholaris przybliży szkołę do cyfrowych trendów obecnych w kulturze, ale nie uruchomi procesu zmian w edukacji. Cyfrowość na portalu jawi się jako obrazowo-dźwiękowe uatrakcyjnianie zajęć oraz techniczne ułatwianie pracy nauczyciela. Mimo wyraźnej tendencji nowatorskich przejawiających się w proponowaniu e-doświadczeń, ogólny model lansowanej na portalu edukacji należy uznać za funkcjonalno-behawioralny. Można powiedzieć, że Scholaris proponuje tylko ścieżkę w stronę konstrukttywizmu, natomiast wyznacza autostradę w kierunku modelu tradycyjnego, transmisyjnego. Wskazywane wykorzystanie nowych technologii utrwała, wręcz „cementuje” frontalne nauczanie, tylko przy nowej, bo cyfrowej tablicy. Warto rozważyć rzeczywiste unowocześnienie cyfrowej oferty dla szkół prezentowanej w Scholarisie w następujących kierunkach:

- rozszerzenie otwartości platformy na inne miejsca sieciowe z zasobami, inne społeczności i inicjatywy;
- ograniczenie dostarczania gotowych wzorów działania na rzecz generowania narzędzi cyfrowych do wykorzystania na poziomie wczesnoszkolnych;
- otwarcie na alternatywność w stosunku do podstawy programowej;
- uwzględnianie w propozycjach rzeczywistej aktywności intelektualnej dziecka, zgodnej z zaleceniami edukacji konstrukttywistycznej.

Zgodnie z modelem rozwoju technologii w edukacji sugerowana na portalu Scholaris cyfrowość pozostaje na etapie zastosowania, czyli prostego dodawania technologii do istniejącej praktyki (Sysło 2010: 38). Kolejne etapy (integracji i transformacji) jeszcze przed nami. Jednakże istotna jest refleksja, czemu służy nasycanie codzienności szkolnej technologią. Ujawniony tu kierunek cyfryzacji wczesnej edukacji nie oznacza unowocześniania szkoły, a tylko utrwała dawno krytykowany i nieodpowiadający współczesnej dydaktyce model pracy z dziećmi.

Literatura

- Cichocki P., Jędrkiewicz T., Zydel R. (2012), *Etnografia wirtualna*. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Tom 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dumont A. Istance D. (2013), *Analiza i tworzenie środowisk uczenia się w XXI wieku*. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, WAiP.
- Kruk J. (2009), *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, WAiP.
- Levinson, P. (2010), *Nowe nowe media*. Kraków, Wyd. WAM.
- Łukaszewicz R.M. (2010), *Wrocławska Szkoła Przyszłości*. Wrocław, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Mautner G. (2011), *Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych*. W: Wodak R., Krzyżanowski M. (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Łośgraf”.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW TWP we Wrocławiu.
- Nowak J. (2014), *Szkoła – nowe przestrzenie edukacyjne*. W: M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. Tom 1, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Peräkylä A. (2009), *Analiza rozmów i tekstów*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, WAiP.
- Skura M., Lisicki M., Radanowicz E., Olszańska H., Kulik J. (2014), *Innowacyjny program nauczania pn. „Włącz myślenie”*, Suchań, br.w.<https://www.suchan.pl/pliki/suchan/pliki/Innowacyjny%20Program%20Nauczania%20-%20W%C5%81%C4%84CZ%20MY%C5%9ALE-NIE%20.pdf>
- Syśło M. (2010), *Co pozostaje w edukacji z przemijającej technologii?* „Edukacja i Dialog” nr 09/10.
- Wadsworth B. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Wieczorek-Tomaszewska M. (red.) (2013), *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*. Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”, www ldc.edu.pl
- Zasada M. (2014), *E-Poradnik dla nauczycieli wdrażających Innowacyjny Program Nauczania / IPN/ projektu „Włącz myślenie – innowacyjny program nauczania i obudowy dydaktycznej dla całego I etapu edukacyjnego”* <https://www.suchan.pl/pliki/suchan/pliki/E-poradnik%20dla%20nauczycieli%20w%20ramach%20IPN%20W%C5%82%C4%85cz%20My%C5%9Blenie.pdf>
- Zwiernik, J. (2015), *Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.

Janina Uszyńska-Jarmoc

Uniwersytet w Białymstoku
j.uszynska@uwb.edu.pl

Adam Naruszewicz

Uniwersytet w Białymstoku
adam.n00edu@gmail.com

Dziecięce rozumienie cyberprzestrzeni i zagrożeń z nią związanych

Summary

Children's understanding of cyberspace and associated cyber risks

The focus study concentrated on the research of 1) children's perception of the essential features of cyberspace, 2) children's understanding of its content and structure, i.e. its specific architecture, or "furnishing", and tools utilized by it, 3) children's perception of the determinants of their cognitive and social functioning in cyberspace, 4) children's degree of awareness of the areas of risks and potential threats resulting from exploration of cyberspace. Qualitative research (focus interview) was carried out in five groups of three-year elementary school students (N = 15) from the urban environment. Results of the study may inspire design of educational programs, but owing to the small size of the group studied, they may not be used as a basis for drawing more general conclusions.

Słowa kluczowe: Internet, cyberprzestrzeń, potoczne koncepcje świata, uczeń-cyfrowy tubylec, edukacja wczesnoszkolna

Keywords: Internet, cyberspace, colloquial concept of the world, student-digital native, early education

Wprowadzenie

Spoleczeństwo cyfrowe jest terminem, który ma stałe miejsce w publikacjach naukowych z różnych dziedzin, w tym także w pedagogice. W społeczeństwie tym funkcjonują obok siebie zarówno tzw. *cyfrowi imigranci*, jak i *cyfrowi tubylcy* (Prensky 2001; Bąk 2015), a jak pisze S. Dylak (2013), wirtualne środowisko tworzy już wręcz „naturalne” warunki życia cyfrowym tubylcom. Jednak postępująca w codziennym świecie cyfryzacja powoduje wciąż nie do końca zbadane skutki kulturowe i psychospołeczne dla rozwoju dzieci i młodzieży (Dylak 2013; Bąk 2015; Pyżalski 2012).

Badania jakościowe, których wyniki są referowane w tym tekście, zostały podjęte z uwagi na intensywne uczestnictwo coraz młodszych dzieci w dynamicznie zmieniającej się przestrzeni wirtualnej. Przyjęto, że w wyniku socjalizacji cyfrowej uczenie się dzieci

nowej roli „cyfrowych konsumentów” czy ujmując szerzej „cyfrowych obywateli”, dostarcza im wielu doświadczeń, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, a znaczenia, jakie mu nadają, mają swoje źródło nie tylko w świecie wirtualnym, ale także w społecznych interakcjach podejmowanych w świecie realnym. Podkreśla się, że czasem cyfrowi tubylcy są nie tylko bardziej kompetentni od swoich „nauczycieli” – dorosłych, cyfrowych imigrantów, ale także mentalnie różnią się od nich. Według D. Klus-Stańskiej (2013: 7) „cyfrowi tubylcy funkcjonują inaczej niż imigranci w ich świecie. Inaczej spędzają czas, inaczej się kontaktują, inaczej budują obraz samych siebie i innych, inaczej myślą, inaczej przebiegają u nich procesy percepcji i zapamiętywania, a więc inaczej też się uczą”. Z tego względu w projektowaniu wspomagania uczenia się dzieci w toku edukacji wczesnoszkolnej warto poznać nie tylko nowe wyzwania edukacyjne związane z postępującą wokół cyfryzacją, ale przede wszystkim poznać obrazy cyfrowego świata i cyberprzestrzeni skonstruowane w umysłach dzieci – cyfrowych tubylców klas I–III szkoły podstawowej – co uczyniono głównym problemem rozważanym w tym tekście.

Z cyfrowych osiągnięć technologicznych, obecnych w przedmiotach codziennego użytku, współczesne dzieci korzystają na co dzień w procesie poszukiwania informacji czy rozrywki, nawiązywania i/lub podtrzymywania relacji społecznych (Caplan i in. 2009; Özgür 2016). Według E.O. Wilson (2012) człowieka można określić mianem *zwierzęcia audiowizualnego*, bo jak zauważa M. Cackowska (2016), już od wczesnego dzieciństwa współczesny człowiek zanurzany jest w bogatej ikonosferze. Aby działać w niej i komunikować się efektywnie, trzeba zdobyć m.in. kompetencje z zakresów: oralnego, słownego, numerycznego i graficznego przekazu. Samodzielna eksploracja cyberprzestrzeni jest z jednej strony bardzo ciekawa, jest wyzwaniem, ale przy tym dość trudna, ponieważ dzieci w młodszym wieku szkolnym dopiero nabywają umiejętności, które są niezbędne do kodowania i odkodowywania informacji zawartych w przestrzeni cyfrowej w postaci obrazów, dźwięków i pisma (Cackowska 2016). Korzystając z sieci, nie tylko wyszukują informacje, ale także je interpretują, czyli poddają refleksji i krytycznej ocenie. Szkodliwy jest zarówno niedobór (deprywacja), jak i nadmiar informacji (redundancja) a ponadto ze względu na często zbyt mocno skondensowaną formę komunikatów stosowaną w mediach cyfrowych dzieci mogą mieć trudności w ich zrozumieniu. Ponadto należy podkreślić, że Internet to środowisko, które sprzyja funkcjonowaniu (a czasem wręcz je wymusza) użytkownika nie tylko na poziomie intelektualnym, a także na poziomie emocji, a relacje budowane w sieci nie zawsze dla młodych ludzi są przyjazne, mogą dostarczać sporo frustracji i napięć (Pyżalski 2012).

Cyberprzestrzeń – istota pojęcia

Termin *cyberprzestrzeń* po raz pierwszy został użyty przez W. Gibsona (1982). Określenie wywodzące się z fantastyki naukowej wraz z upływem lat nabrało szerszego znaczenia i jest już określeniem występującym w wielu dziedzinach nauki i życia codziennego. Cyberprzestrzeń (ang.) *cyberspace* jest globalną domeną środowiska informacyjnego skła-

dającą się z „współzależnych sieci tworzonych przez infrastrukturę technologii informacyjnej (IT) oraz zawartych w nich danych, włączając Internet, sieci telekomunikacyjne, systemy komputerowe, a także osadzone w nich procesory oraz kontrolery” (Wasilewski 2013: 227). Na gruncie pedagogiki cyberprzestrzeni została zdefiniowana m.in. przez B. Siemienieckiego (2012), który podał cztery możliwe ujęcia tego terminu: 1) kanał wymiany informacji, 2) grafika komputerowa 3) rzeczywistość wirtualna, 4) środowisko sztuki zawierające dane do kreowania dzieł. Według Siemienieckiego (2012) cyberprzestrzeń stanowi „otwartą przestrzeń komunikacji elektronicznej powstającą w wyniku powiązań internetowych”. W definicji tej wiąże się pojęcie cyberprzestrzeni z Internetem jako siecią otwartą, ogólnie dostępną. Oprócz otwartości zwraca się również uwagę na takie cechy cyberprzestrzeni, jak „przetwarzalność informacji, obliczalność, hipertekstualność, plastyczność, płynność i interaktywność” (Siemienicki 2012: 12). Ten sposób rozumienia cyberprzestrzeni został przyjęty dla potrzeb tej pracy.

Reprezentacje poznawcze jako wyraz potocznych koncepcji rzeczywistości realnej lub wirtualnej

Co oznacza termin *reprezentacja poznawcza*? Jak podkreślają E. Nęcka, J. Orzechowski i B. Szymura (2007) terminu tego używa się na oznaczenie ogólnego obrazu świata lub poszczególnych składników tego obrazu stworzonego w umyśle. Według J. Brunera (1978) reprezentacja oznacza system reguł, dzięki którym jednostka buduje sobie pojęcie stałości powtarzających się cech otoczenia w sposób umożliwiający operowanie nimi. Tworzenie reprezentacji jest wyrazem tego, w jaki sposób jednostka radzi sobie z otoczeniem oraz z napływającymi nowymi informacjami, czyli jak je „oswaja”. Dzięki reprezentacji poznawczej nowe informacje docierające ze świata zewnętrznego można zinterpretować w świetle dotychczasowej wiedzy (czyli już istniejących struktur), a następnie wykorzystać do tworzenia nowych struktur poznawczych i budowania nowej wiedzy (Nęcka i in. 2007: 27). Dzięki posiadaniu reprezentacji poznawczych konstruuje się własną, subiektywną i często wybiórczą wiedzę o obiektach lub zjawiskach, w toku bezpośredniego zetknięcia się z czymś lub kimś, często wyłącznie za pomocą zmysłów (Lachowicz-Tabaczek 2004). Wiedza potoczna jest „wysycona” pojęciami „spontanicznymi”, nabytymi na drodze samodzielnych doświadczeń praktycznych z wyłączeniem „systemu wiedzy wdrażanej w szkole”. Dlatego należy podkreślić, że decydując się na badanie wiedzy potocznej, dążono raczej do poznania dziecięcych mentalnych wyobrażeń cyberprzestrzeni a nie naukowego rozumienia tego pojęcia czy naukowego definiowania wymagającego podawania cech obiektywnie mu przypisywanych. W projektowaniu badania uwzględniono fakt, że dzieci mogą rozumieć pewne pojęcia, choć nie zawsze potrafią je zwerbalizować, ponieważ „cyberprzestrzeń” jako rzeczownik abstrakcyjny może być trudny do zdefiniowania, nie posiada rzeczywistego desygnatu i odnosi się do zjawisk teoretycznych i poznawalnych pośrednio.

Należy pamiętać, że dzieci zwykle wiedzą o wiele więcej, niż są sobie w stanie uświadomić, mogą też wiedzieć o czymś, co nie jest dostępne ich bezpośredniej obserwacji,

a z czego korzystają w codziennym życiu. Poznanie sposobów rozumienia cyfrowego świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym pozwoli pokazać ich interpretacyjny sposób myślenia i działania, odmienne, indywidualne sposoby pojmowania, kategoryzowania i wartościowania niejednoznacznego, złożonego, często niebezpiecznego lub skonfliktowanego świata cyberprzestrzeni. Nauczycielom może ułatwić poszukiwanie możliwości komunikowania tworzonych w umyśle dzieci językowych obrazów zakotwiczonych w kulturze i w ich osobistym doświadczeniu.

Badania dotyczące rozumienia cyberprzestrzeni i zagrożeń związanych z jej eksploracją

W toku analizy dostępnej literatury naukowej wydanej w ostatnim czasie można stwierdzić dość duże zainteresowanie wymienionym w tytule problemem (Klus-Stańska 2013; Wasilewski 2013; Kańciak 2013; Phippen 2017; Ramos-Soler i in. 2018). Warto tu wymienić serię publikacji wydanych pod redakcją A. Andrzejewskiej, J. Bednarka oraz S. Ćmiel (2013), które dotyczą zagrożeń i patologii związanych z funkcjonowaniem człowieka w świecie realnym i wirtualnym, możliwości oferowanych dziecku w cyberprzestrzeni i ich skutków dla jego rozwoju. Wśród rozważań teoretycznych wskazywany jest związek cyberprzestrzeni z Internetem, którego użytkownikami są już bardzo małe dzieci (Batorski 2017; Valcke i in. 2007; Palfrey i in. 2010). Zwraca się uwagę na rolę rodziców w wychowaniu dzieci w świecie nowych technologii (Pyżalski 2017). W literaturze naukowej prezentowane są głównie raporty z badań prowadzonych w paradygmacie ilościowym (Plebańska 2017), natomiast nieliczne badania jakościowe dotyczą głównie problemu agresji w cyberprzestrzeni (patrz: Majchrzyk i Terelak 2011). W toku analizy literatury naukowej nie doszukano się raportów z najnowszych badań związanych z paradygmatem jakościowym, które wiązałyby się bezpośrednio z tematyką rozumienia cyberprzestrzeni przez dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Cele i metoda badań

W badaniach przyjęto, że skoro dzieci już od wczesnego dzieciństwa funkcjonują w cyberprzestrzeni, zatem posiadają osobiste jej reprezentacje poznawcze oraz tworzą naiwne, potoczne koncepcje, które mogą mieć wpływ na kształt i jakość funkcjonowania zarówno w świecie realnym, jak i wirtualnym (Lachowicz-Tabaczek 2004). Prezentowane w tym tekście badania ulokowano w nurcie kulturowym, w którym zwraca się uwagę, że dziecko niemal od początku życia staje się „cyfrowym konsumentem”, choć rozumienie istoty tej swojej roli i sposób jej pełnienia ulega ważnym zmianom i zależy od różnych fizycznych i społecznych kontekstów. W badaniach skoncentrowano się głównie na poznaniu: 1) subiektywnego sposobu widzenia przez dzieci istotnych cech cyberprzestrzeni, 2) rozumienia jej zawartości i struktury, czyli jej swoistej architektury – „umeblowania” i używanych w niej narzędzi, 3) dziecięcego obrazu różnych uwarunkowań wyznaczających jakość

poznawczego i społecznego funkcjonowania człowieka w cyberprzestrzeni, 4) stopnia rozeznania przez dzieci obszarów ryzyka i potencjalnych zagrożeń wynikających z eksploatacji cyberprzestrzeni.

Założono, że definiowanie przez dzieci dziesięcioletnie pojęcia „cyberprzestrzeń” (prototypu pojęcia) w sposób klasyczny, naukowy może sprawiać im niemałe trudności, ale z drugiej strony zadbano o to, aby okazać zaufanie do dziecięcych kompetencji subiektywnego nadawania znaczeń i poszukiwania osobistego sensu doświadczanym zdarzeniom w cyberprzestrzeni. Z tego względu dla ułatwienia dzieciom werbalizowania swoich koncepcji potocznych na początku badań nawiązano do tematu bardziej dostępnego im poznawczo, mianowicie do przestrzeni kosmicznej. Uznano, że dzieci posiadają już spory zasób wiedzy na temat tego rodzaju przestrzeni, zatem poprzez tworzenie analogii, możliwość porównywania cech przestrzeni kosmicznej i cyberprzestrzeni oraz ich „użytkowników” światów: astronauty i cybernauty łatwiej będzie dziecku artykułować własne, subiektywne ich rozumienie. Zestawienie tych dwóch kategorii pozwoli im doprecyzować także inny kluczowy termin „przestrzeń”, który również może stwarzać trudności językowe i interpretacyjne.

Wybierając metodę badań, zdecydowano się na zbieranie danych z wykorzystaniem wywiadu fokusowego, który przeprowadzono w pięciu trzyosobowych grupach dziesięciolatek ($M = 9.2$; $SD = 0.4$; $N = 15$) w jednej ze szkół w środowisku wielkomiejskim. W doborze pytań, które miały charakter otwarty, zadbano o to, aby rdzeń wywiadu stanowiła niewielka ich liczba bezpośrednio nawiązujących do istoty cyberprzestrzeni, ale dodatkowo przygotowano także zestaw kilkudziesięciu możliwych pytań szczegółowych, które można byłoby stawiać w trakcie prowadzenia rozmowy z dziećmi, w zależności od potrzeb i sytuacji. Zadawanie pytań szczegółowych z przygotowanej listy miało być wynikiem prowadzonej na bieżąco analizy wypowiedzi uczestników badania. W projekcie kierowano się możliwością pozyskania jak najciekawszego materiału, który pozwoliłby na zrozumienie subiektywnej, potocznej wiedzy dzieci o cyberprzestrzeni, ponieważ przyjęto założenie, że dla każdego człowieka ważny jest tylko ten świat, który skonstruował samodzielnie we własnej świadomości. Respektowano też ważną zasadę badań jakościowych, aby zawieszać osądy i oceny na czas badań, a skupiać się na subiektywnych aspektach rozumowania dzieci. Zadbano o przyjazny, bezpośredni kontakt badacza z dziećmi; zatem nie określono żadnych sztywnych ram formalnych rozmowy, aby zapewnić możliwość tworzenia przez nie swobodnych, nieskrępowanych wypowiedzi, a także rozwijania, uzupełniania lub wprowadzania nowych interesujących je wątków. Reasumując, rolą badacza było: 1) podkreślenie własnej gotowości na język osobisty ucznia w wyrażaniu własnego rozumienia prezentowanych idei, 2) podkreślanie np. cennych czy ciekawych zdań w wypowiedzi ucznia, 3) parafrazowanie, podsumowywanie komunikatów uczniowskich, 4) zachęcanie dzieci do uzupełniania wypowiedzi kolegów, 5) podawanie krótkiego wyjaśnienia lub dostarczanie nowych faktów lub zwrotów, których brakuje uczniom, aby w pełni mogli wyrazić swoje interpretacje.

Warto także podkreślić aspekty etyczne prowadzonych badań (Lisek-Michalska 2012). Procedurę badań w wytypowanej szkole rozpoczęto od uzyskania zgody na ich przeprowadzenie, wyrażonej przez dyrektora placówki, rodziców. Uczniowie otrzymali pełne informacje na temat badania potrzebne do podjęcia decyzji o uczestnictwie, dobrowolnie uczestniczyli w badaniu, zostali także poinformowani, że ich wypowiedzi będą nagrywane, ale w raporcie z badań zacytowane wypowiedzi uniemożliwią identyfikację ich autora, ponieważ po dokonaniu transkrypcji cytowane fragmenty wywiadu opatrzone będą jedynie symbolami „Ch” lub „Dz” – na oznaczenie wypowiedzi chłopców lub dziewczynek (bez podawania wieku i imienia badanego).

Dziecięcy subiektywny sposób widzenia cyberprzestrzeni – analiza wyników badań

Dzieci przede wszystkim wyjaśniały znaczenie słowa *cyberprzestrzeń* poprzez podawanie przykładów. Interpretując znaczenie terminu, wskazywały także na dostępne w ramach Internetu usługi oraz gry komputerowe. Wskazywały, że *cyberprzestrzeń jest to przestrzeń internetowa* (Ch), *to na przykład gra Minecraft* (Dz). W rozumieniu dzieci cyberprzestrzeń jest również tym, co generuje komputer. Podczas próby definiowania cyberprzestrzeni dość często wymieniały czynności wykonywane w cyberprzestrzeni oraz podawały przykłady jej zawartości (architektury) – *Przestrzeń taka, gdzie można do różnych stron sięgać* (Dz), *grać (dodaje chłopiec), przestrzeń na przykład gier* (Dz). W większości przypadków dzieci traktowały termin *cyberprzestrzeń* jako synonim Internetu. Większość dzieci wskazywała na konkretne usługi i gry internetowe. Niektóre dzieci trafnie stosowały w odniesieniu do tych usług określenie *online*. Jednak częściej zwracały uwagę nie na to, czym jest cyberprzestrzeń, ale co im oferuje.

Nawiązanie przez badacza do przestrzeni kosmicznej zainspirowało dzieci do wyodrębniania cech cyberprzestrzeni. Dzieci trafnie dostrzegły cechy wspólne cyberprzestrzeni i przestrzeni kosmicznej. Jeden z chłopców stwierdził, że *Internet też jest nieskończony tak jak kosmos* (Ch). Jedna z dziewczynek zwróciła uwagę na przestrzeń gier: (...) *Jeśli na przykład widoczna jest mała przestrzeń, ale potem, jak na przykład ludzik się porusza na przykład w grze, to jest większa przestrzeń i na przykład można ją sobie złożyć, że pamiętasz tamtą, która była i teraz widzisz następną, która się tworzy jakby jest taka przestrzeń coraz większa* (Dz). Dziewczynka opisuje grę jako powiększającą się przestrzeń. Powiększanie się przestrzeni gry wiąże się w jej rozumieniu z odkrywaniem coraz to nowych miejsc w grze, a odkryte już miejsca można przechować w pamięci.

Postawienie dzieci przed problemem możliwości pomiaru Internetu umożliwiło poznanie, w jaki sposób rozumieją one wymiar cyberprzestrzeni. W toku badań zapytano: *Czy jest możliwe policzenie wszystkich zasobów Internetu?* Większość badanych dzieci wyraziło wątpliwości. Tylko jedna z uczennic uznała, że jest to możliwe, lecz *nie da się policzyć Internetu w całości, no może by się udało, ale to mało procent na przykład dwa na sto* (Dz). Dzieci trafnie argumentowały swoje zdanie wskazując, że *Internet jest zbyt duży,*

aby go policzyć. Wskazały też na trudność pomiaru spowodowaną tym, że *w Internecie jest wszystko i nie wiadomo, czym mierzyć* (Dz). Stwierdzenie to nie jest trafne, ponieważ cechą cyberprzestrzeni jest to, że jej fragmenty można zmierzyć i przedstawić za pomocą bitów i przeliczników tej jednostki. W celu ustalenia, czy dzieci wiedzą o takiej możliwości, zadano pytanie: *Czym zmierzylibyście Internet, gdyby była taka możliwość? (...) na przykład alfabetycznie, można liczyć, tak na przykład od jakiejś osoby zaczynamy i tak przesuwamy, że ciągle tak dalej i dalej* (Dz). Podana odpowiedź nie jest poprawna, niemniej jednak kwestia pomiaru danych cyfrowych była niektórym badanych znana. Jeden z chłopców wskazał na megabajty, zapytany o sposób, w jaki mierzy się wielkość plików w komputerze lub stron internetowych. Wypowiedź ta została uzupełniona: *tak jak w telefonie, są na przykład gigabajty*. Wśród odpowiedzi pojawiła się również jednostka terabajt. Badani o pomiarze danych cyfrowych mówili w kontekście pojemności przestrzeni urządzeń, których używają na co dzień.

Kolejną cechą cyberprzestrzeni, którą dostrzegły dzieci, był jej cyfrowy charakter. Dzieci zwróciły tym samym uwagę na tę właściwość, która dla cyberprzestrzeni jest fundamentalna. Również w tym przypadku swoją funkcję spełniła zastosowana analogia do przestrzeni kosmicznej: *No na przykład, że są gwiazdy i cyferki* (Dz), *jakby przestrzeń w komputerze, czyli świat tak jakby jedynek i zer* (Ch). Podczas wywiadu zadano dodatkowe pytanie: *Gdzie waszym zdaniem znajduje się cyberprzestrzeń?* Większość dzieci trafnie ją umiejscawia, lokując ją w urządzeniach cyfrowych: *Cyberprzestrzeń to jest coś, co się dzieje w komputerze* (Ch), *Cyberprzestrzeń jest w komputerach, telefonach, w Samsungu, Play'u, Orange'u* (Ch), a jeden z badanych wskazał na ich komercyjne źródła: *Cyberprzestrzeń to coś takiego, że jest cyfrowa przestrzeń czyli jakby ktoś musi, że zarządzać nią – ktoś stworzył komputery najpierw były takie grube, bo tam było milion kabeleków, potem coraz lepsze i lepsze, a potem każdy chciał zrobić jeszcze lepszy, żeby więcej zarabiać* (Ch).

Dziecięce rozumienie zawartości, struktury i narzędzi używanych w cyberprzestrzeni

Wypowiedzi dzieci dotyczące zawartości cyberprzestrzeni dotyczyły głównie gier komputerowych oraz zasobów Internetu. Dzieci podawały nazwy gier komputerowych, które do swojego działania wymagają połączenia z Internetem lub są dostępne online. Były to między innymi gry takie, jak *Minecraft* i *Block Strike*. Są to gry, które umożliwiają interakcję z innymi użytkownikami w wirtualnym świecie. Jeden z badanych omówił grę, która nie ma określonej fabuły, lecz umożliwia tworzenie zawartości w wirtualnej przestrzeni. *Na przykład tam można budować różne pojazdy, które jeżdżą, latają – jakieś mechanizmy skomplikowane i można z tego na przykład zrobić sobie tak jakby drugi świat, a potem go stworzyć w małej makiecie* (Ch). *Można zrobić na przykład sobie drugi dom taki ogromny i mieć na przykład luksusowe coś, na przykład zrobić sobie lodziarkę, do której wkładasz byle co, a ona ci robi smak lodów, który tylko zechcesz* (Ch). Dzieci wska-

zywały także szereg usług dostępnych za pośrednictwem Internetu. Wśród wypowiedzi pojawiły się wskazania na serwisy społecznościowe, m.in. Facebook, Instagram i Snapchat. Jeden z chłopców zwrócił uwagę na możliwość wchodzenia w interakcje z innymi użytkownikami cyberprzestrzeni związane z zamieszczaniem różnych treści w ramach portali społecznościowych: *Netflix albo do YouTube, a też są różne takie swoje profile się ma, gdzie można wtedy jakieś lajki dawać, subskrypcje na przykład, subskrybować różne wybrane kanały* (Ch). W ramach swojej wypowiedzi chłopiec wskazał na profile osób na portalach społecznościowych, które stanowią zawartość Internetu, zwrócił również uwagę na skrzynki e-mail jako element zawartości sieci: *O – na przykład poczta, nasza pani ma no i i różne nauczyciele z naszej szkoły, to jest coś takiego, że też musi najpierw jest zawsze już Gmail wpisany* (Ch). Przypuszcza się, że strukturę cyberprzestrzeni według dzieci stanowią portale i usługi internetowe.

Cyberprzestrzeń postrzegana jest przez dzieci głównie jako źródło rozrywki. Na pytanie: *Co waszym zdaniem jest najbardziej ciekawe w Internecie?* – dzieci zgodnie wskazywały na gry i oglądanie filmów w Internecie. Wymieniały przykłady filmów zamieszczanych w ramach popularnego serwisu YouTube. Według dzieci filmy w tym serwisie, oprócz funkcji rozrywkowej, stanowić mogą też źródło informacji przydatnych w procesie rozwiązywania codziennych problemów. *Na przykład jak jutro są walentynki, a chciałabym coś zrobić na walentynki, a nie wiem co, to bym wtedy wyszukała w YouTube, na przykład jak powstają kwiatki* (Dz). Oprócz aktywności polegającej jedynie na odbiorze treści dzieci zwracały uwagę na możliwość umieszczania ich w Internecie, choć wszystkie zgodnie przyznały, że jeszcze same tego nie robią, ale mają już swoje plany w tym zakresie: *Ja się mogę pochwalić, że będę miała kanał na YouTube* (Dz). W wywiadzie dzieci szczególnie podkreślały możliwość śledzenia interakcji w sieci społecznej. *I tam patrzy się, ile ma się lajków i takich rzeczy* (Dz). Niektórzy badani dostrzegają także aspekty komercyjne cyberprzestrzeni. W swoich wypowiedziach zwracali uwagę, że Internet jest narzędziem zarabiania pieniędzy, głównie dzięki zamieszczaniu różnych treści. Podkreślali, że źródłem zarobku może być tworzenie aplikacji dostępnych poprzez Internet: (...) *Niedawno jakiś człowiek zrobił aplikację, która kosztuje dziewięćdziesiąt złotych i jeśli ją zainstalujesz, to jakby robisz sobie drinka, y... na telefonie i pijesz i ciebie to napelnia jakbyś coś zjadł.*

Dziecięcy obraz uwarunkowań wyznaczających jakość poznawczego i społecznego funkcjonowania człowieka w cyberprzestrzeni

Dzieci są świadome, że używanie cyberprzestrzeni wymaga odpowiednich umiejętności. Działania, które są wskazywane jako niezbędne do właściwego funkcjonowania poznawczego lub społecznego w Internecie, wiążą się głównie z zapewnieniem sobie bezpieczeństwa. Istotne dla dzieci są głównie kwestie związane z ochroną danych osobowych: *W grze na przykład było tak, że było wyświetlone, żeby napisać dane, to nie napisałam, bo było trzeba imię nazwisko szkołę i własne plany i ja nie napisałam nawet tego, tyl-*

ko napisałam pierwsze i potem to skasowałam, bo pomyślałam, że dla kogoś innego coś można dostać (Dz). W toku wywiadu wymieniały aplikacje, które zagrażają prywatności. Oglądałam kiedyś w telewizji jest taka aplikacja przypominajka taka, tak trochę co masz zrobić, kiedy i ona dane od ciebie ściąga (Dz). (...) Na telefonie, jak mamy jakieś różne gry, muzyka i Snapchat, Instagram, Facebook, co można się znaleźć i nie można nigdy podawać swoich danych (Dz).

Dzieci zwracały uwagę na czynności oraz urządzenia niezbędne do efektywnej komunikacji w cyberprzestrzeni. *Komputer jest bardzo, bardzo potrzebny dla – do pracy na przykład, na przykład dla pana, bo pan coś tam robi w komputerze, pisze i tak różne na przykład przysyłać różne i tak można przysyłać bardzo, bardzo ważne wiadomości, które na przykład chce ktoś, żeby nie doszły do kogoś (Ch). Ten sam badany zwrócił uwagę na czynności zapewniające bezpieczną komunikację. *Trzeba tą wiadomość zabezpieczyć, żeby nie wszedł do niej żaden haker, który może w czasie wysyłania tak jakby zhakować tą rzecz i skasować ją. Według dzieci umiejętności zabezpieczania wiadomości stanowią niezbędny warunek komunikowania się.**

Rozumienie ryzyka i możliwych zagrożeń wynikających z eksploracji cyberprzestrzeni

Dzieci wskazały szereg zagrożeń, które wiążą się z eksploracją cyberprzestrzeni. Na pytania: *Czy Internet jest przestrzenią bezpieczną?* – odpowiadały najczęściej przecząco. *Co waszym zdaniem jest najbardziej niebezpieczne w Internecie?* (...) *Że na przykład haker nas znajdzie i ukradnie (Dz).* Dzieci większą uwagę zwracały na działalność hakerów, niż na negatywny wpływ wirusa komputerowego i ryzyko utraty danych. Hakowanie zdaniem dzieci oznacza, (...) *że coś zabierają ludzie dla innych (Ch).* Głównym zagrożeniem ze strony hakerów jest kradzież pieniędzy. *Ale najgroźniejsi są hakerzy według mnie – to są tacy hakerzy, którzy założymy – piszą dla kogoś – wykradli mu pieniądze (Ch).* Badani postrzegają hakera jako przestępcę, złodzieja, który dzięki zdobytym w Internecie danym może dokonać kradzieży. *Dlaczego podawanie danych o sobie w Internecie może być groźne? (...) Ktoś się włamie, zabierze cenne przedmioty, pieniądze (Dz).* Dzieci zwróciły uwagę, że zagrożenia w cyberprzestrzeni mogą wyrażać się w szantażu: *Dajcie mi jeszcze więcej pieniędzy albo was zabiję – jeśli nie dasz mi, to on do ciebie przyjdzie i ciebie zabije (Ch).* Potrafiły opisać działalność hakera w cyberprzestrzeni (...) *Włamujesz się do jakiś tam założymy banku i hakujesz – czyli wylamujesz tak jakby w cyberprzestrzeni hasła różne i przez te rzeczy to jesteś bogaty albo masz dostęp do naprawdę bardzo, bardzo ważnych informacji (Ch).* Najprawdopodobniej jednym ze źródeł informacji, z którego dzieci czerpią wiedzę na temat hakerów, są przekazy medialne: *Z jednym hakerem nawet został przeprowadzony wywiad, ale to po dwóch latach wcześniej jak haker hakował, bo już potem powiedział, że nie będzie hakował, bo tam wykradał informacje od NASY i to bardzo, bardzo często. Nawet mu się raz zdarzyło pięć razy w tygodniu – był mega, mega blisko odkrycia kosmitów i w połowie ich odkrył (Ch).* Dzieci wiedzą, jakimi sposobami posłu-

gują się hakerzy. *Z nim został wywiad przeprowadzony i on potem oddał te pliki dla NASY. Ten haker, który wypuścił też te jak to, te złe oprogramowanie, które wyłączyło trzy tysiące komputerów przez to NASA nie poleciało w kosmos* (Ch). Wypowiedzi dzieci wskazywały, że są świadome głównego celu działalności hakerów, którym jest kradzież danych, a zysk jest w tym przypadku efektem tej działalności. *Hakują dla dwóch rzeczy – hakują dla pieniędzy i hakują najwięcej dla NASA, bo NASA ma bardzo, bardzo ważne informacje* (Ch). W toku badań dzieci spontanicznie zaczęły zastanawiać się nad wyglądem zewnętrznym hakera. Dzieci podjęły tę kwestię z własnej inicjatywy. *Oni mają takie jakieś maski założone, żeby nikt ich nie rozpoznał* (Ch); (...) *są to maski jakby klauna*. Najprawdopodobniej w dziecięcej pamięci zachowały się obrazy prezentowane w różnych mediach symbolizujące postać hakera. Z tego typu wizerunkiem jest związana między innymi grupa aktywistów internetowych *anonymous*, o której donosiły media w kontekście cyberataków. Ponadto obrazy dostępne w Internecie – wyszukiwane poprzez hasło *haker* prezentują na pierwszym planie człowieka w kapturze i masce, na tle zer i jedynek. Osoba hakera stała się głównym wątkiem rozmów związanych z bezpieczeństwem w cyberprzestrzeni, ale pojawiły się też wypowiedzi, które dotyczyły przykładów innych negatywnych aspektów używania cyberprzestrzeni, m.in. zagrożeń dla psychiki człowieka. *Cyberprzestrzeń też uzależnia, bo z cyberprzestrzeni są gry i takie inne* (Ch). Ponadto dzieci wskazywały na ryzyko związane z używaniem określonych aplikacji lub usług dostępnych w sieci. *Powiem na temat Facebooka i Instagrama – takie dzieci mniej więcej do osiemnastego roku życia nie powinny używać, bo mogą te dzieci wyczipować przez różne aplikacje* (Ch). Najprawdopodobniej dziecko używając określenia *wyczipować* miało na myśli możliwość identyfikacji osoby w Internecie.

Zakończenie

Wiedza osobista badanych dziewięciolatków na temat cyberprzestrzeni jest zróżnicowana i złożona. W potocznych koncepcjach uczniów dotyczących tego pojęcia oraz w sposobie jego definiowania można zauważyć, że dzieci wymieniają nie tylko główne, ale także jego peryferyjne cechy, dostrzegają zarówno pozytywne i negatywne skutki korzystania z cyberprzestrzeni. Jest to jednak prawdopodobnie bardziej wiedza deklaratywna niż proceduralna. Zatem warto zwrócić uwagę na możliwe ograniczenia tych badań i podjęcie w przyszłości wywiadów bardziej pogłębionych. Wydaje się także, że samo werbalne odwołanie się dzieci do pojęcia *cyberprzestrzeni* nie uruchamia większości zasobów ich wiedzy osobistej, dlatego projektując kolejne eksploracje naukowe w tym zakresie, warto uwzględnić także badanie reprezentacji wyrażonych przez dzieci w formie graficznej (rysunkowej). W literaturze naukowej podkreśla się, że ludzki system symboli wymaga użycia różnych modeli reprezentacji świata, zarówno wizualnych, jak i akustycznych (Baynes 1994). Nie oznacza to, że zachęcanie dzieci do graficznego przedstawiania pojęć będzie zdecydowanie lepsze. Reprezentacje graficzne również nie muszą oddawać i często nie oddają pełnego zasobu wiedzy osobistej związanej z danym pojęciem. Jednak różnorodność źródeł po-

zyskiwania informacji o wiedzy osobistej uczniów może przynieść ciekawsze i pełniejsze efekty niż pozostawanie przy jednym tylko typie kodowania (Ehrlén 2009).

Warto także przemyśleć możliwość przeprowadzenia wywiadów w pracowni komputerowej, podczas których dzieci miałyby bezpośredni dostęp do cyfrowych urządzeń i mogłyby w toku rozmowy z nich korzystać w celu ilustracji niektórych wyrażanych opinii lub kwestii, które trudno im jest wyrazić precyzyjnie w języku. Byłaby tym samym stworzona im okazja do komunikowania nie tylko wiedzy deklaratywnej, ale także ujawniania wiedzy proceduralnej, związanej z eksplorowaniem cyberprzestrzeni.

Literatura

- Andrzejewska A., Bednarek J., Ćmiel S. (2013), *Człowiek w świecie rzeczywistym i wirtualnym. Wybrane patologie społeczno-wychowawcze w cyberprzestrzeni*. Józefów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej.
- Batorski D. (2017), *Dzieci z sieci: dostęp i korzystanie z Internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym*. W: J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych: pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Łódź, Wydawnictwo Eter.
- Baynes K. (1994), *Designerly play*. Leicestershire, Loughborough University.
- Bąk A. (2015), *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce: wyniki badania ilościowego*. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje.
- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania*. Warszawa, PWN.
- Cackowska M. (2016), *Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2.
- Caplan S., Williams D., Yee N. (2009), *Problematic Internet use and psycho-social well-being among MMO players*. „Computers in Human Behavior”, 25 (6).
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Difin.
- Ehrlén K. (2009), *Drawings as Representations of Children's Conceptions*. „International Journal of Science Education”, 31(1).
- Gibson W. (1984), *Neuromancer*. New York, Ace Books.
- Kańciak A. (2013), *Bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni oraz społeczeństwo informacyjne jako przedmiot analiz naukowych i debat publicznych*. „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego”, 9 (5).
- Klus-Stańska D. (2013), *Cyfrowi tubylcy w szkole cyfrowych imigrantów, czyli awatar w świecie Pysia i Balbinki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4 (23).
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej: ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lisek-Michalska J. (2012), *Etyczne aspekty badań fokusowych z udziałem dzieci i młodzieży*. „Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica”, 42.
- Majchrzyk J., Terelak F. (2011), *Agresja wirtualna vs realna: poglądy i badania*. Białystok, Wyższa Szkoła Administracji Publicznej im. Stanisława Staszica.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2007), *Psychologia poznawcza*. Warszawa, PWN.
- Özgür H. (2016), *The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents*. „Computers in Human Behavior”, 60.

- Palfrey J., Boyd D., Sacco D. (2010), *Enhancing Child Safety and Online Technologies, Final Report of the Internet Safety Technical Task Force*. North Carolina, Academic Press.
- Phippen A. (2017), *Children's Online Behaviour and Safety*. London, Palgrave Macmillan.
- Plebańska M. (2017), *Rola wykorzystania nowych technologii we współczesnych szkołach: rezultaty pierwszego etapu badań*. „Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula”, 1 (51).
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*. „On the Horizon”, 9 (5).
- Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski J. (red.) (2017), *Male dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych: pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Łódź, Wydawnictwo Eter.
- Ramos-Soler I., López-Sánchez C., Torrecillas-Lacave T. (2018), *Online risk perception in young people and its effects on digital behavior*. „Media Education Research Journal – Comunicar”, 26 (56).
- Siemieniecki B. (2012), *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Valcke M., Schellens T., Van Keer H., Gerarts M. (2007), *Primary school children's safe and unsafe use of the Internet at home and at school: An exploratory study*. „Computers in Human Behavior”, 23 (6).
- Wasilewski J. (2013), *Zarys definicyjny cyberprzestrzeni*. „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego”, 9 (5).
- Wilson E.O. (2012), *The social conquest of earth*. New York, WW Norton & Company.

Beata Adrjan

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
beata.adrjan@uwm.edu.pl

Alina Kalinowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
alina.kalinowska@uwm.edu.pl

Cyfrowy świat w podręczniku dla klasy pierwszej szkoły podstawowej – analiza treści

Summary

A digital world in a textbook for the grade one of primary school – content analysis

The digital world is becoming accessible to ever younger children, who are increasingly looking for and building their presence in it. The school seems to be a place that should respond to these trends by incorporating digitality into its educational proposals. Research into the content of textbooks for the first year of primary school shows infantile character and inadequacy in time and cognition of content related to the digital world. First-grade students are unlikely to encounter (in the currently offered school's curriculum) reflection on the dangers it poses or proposals to use digital skills. The content of the textbooks constitutes a world existing alongside the digital natives.

Słowa kluczowe: podręcznik, uczeń klasy pierwszej, cyfrowy świat

Keywords: textbook, a first-grade student, digital world

Rola podręcznika w klasach początkowych w obliczu kulturowych zmian

Podręcznik jako środek dydaktyczny stworzony został w kontekście idei konserwatywnej, służąc do realizacji odtwarzania kultury (Zalewska 2013: 27). Jego rola zmieniała się w odpowiedzi na nowe koncepcje edukacyjne, ale również w efekcie postępu technologicznego. Również w edukacji wczesnoszkolnej kolejne reformy nakładały na autorów podręczników potrzebę uwzględniania dostępu uczniów do mass mediów, jednocześnie detronizując je z pierwszej pozycji wśród źródeł wiedzy (Zalewska 2013; Landau-Czajka 2002).

Pierwsze czytanki przekazywały „najmłodszym i najmniej krytycznym czytelnikom – czasem świadomie, czasem zupełnie bezwiednie – treść o wiele bogatszą, niż to wynika z samego ich tytułu – wiedzę o życiu codziennym, rodzinie, społeczeństwie, polityce” (Landau-Czajka 2002: 6). W obecnych podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej dostrzega się przede wszystkim narzędzie do nauczania czytania i pisania (Borowiec, za: Landau-Czajka 2002: 6). Badania ostatnich lat nad podręcznikami do klas początkowych

pokazały wiele słabości treściowych. Zarzuca się im infantylność i zbyt daleko idące uproszczenia w przedstawianiu mechanizmów otaczającego świata (por. Klus-Stańska, Nowicka 2013; Wiśniewska-Kin 2013; Wasilewska 2006: 197), a także eliminowanie niektórych z nich jako tematów tabu (Cackowska 2012). Mówi się również o nieprawdziwym, stereotypizującym świecie tam przedstawionym (Nowicka 2005: 97; Klus-Stańska 2007: 3), który narzuca schematyczne znaczenia i blokuje krytyczne myślenie uczniów. Również w zakresie treści poznawczych poszczególnych przedmiotów pojawiło się wiele uwag krytycznych. Podręcznikowa wersja edukacji językowej nie jest oceniana wysoko, szczególnie w zakresie czytanek przeznaczonych dla najmłodszych uczniów. Krytyka odnosi się do ich dydaktyzmu oraz faktu, że „nie służą nauce czytania oraz nie niosą interesujących i wzbogacających poznawczo treści” (Wasilewska 2006: 197), natomiast wiedza o środowisku społecznym pomija wiele tematów, które są udziałem dzieci w życiu pozaszkolnym (Łaciak 2011; Nowak-Łojewska 2011). Z kolei w matematycznych propozycjach podręcznikowych jako oduczające myślenia matematycznego traktowane jest ukazywanie matematyki przede wszystkim jako zestawu schematycznych ćwiczeń rachunkowych (Klus-Stańska, Nowicka 2013; M. Dąbrowski 2013; Kalinowska 2010).

Namysł nad podręcznikami, jak zauważa D. Klus-Stańska, biegnie dwutorowo (Klus-Stańska 2014: 25). Pierwsze podejście – o tradycyjnej proveniencji – mieści się w ładzie monodyskursywnym, wskazując typowe funkcje i cechy podręcznika. Drugie podejście – krytyczne – mieści się w dyskursywnej „analizie perspektyw teoretycznych i normatywnych” (Klus-Stańska 2014: 25). Jednocześnie nadaje ono postrzeganiu podręcznika wielowymiarowość określaną jako „wybór z kultury” (Lawton, za: E. Zalewska 2009: 505). Podręcznik stanowi więc jedno ze źródeł socjalizacji ucznia jako „oś nauczycielskich i uczniowskich działań” (Zalewska 2005: 105).

W dobie technologii cyfrowych zwraca się uwagę na konieczność uwzględnienia preferencji poznawczych i nowych sposobów uczenia się. Obecnie bowiem znaczenia kulturowe tworzą się przede wszystkim przy wykorzystaniu przekazów medialnych, szczególnie technologii cyfrowych. Cyfrowość jest konstytutywnym komponentem codzienności współczesnego świata. Jak mówi N. Postman „[n]owe technologie zmieniają strukturę naszych zainteresowań (...), zmieniają nasze narzędzia myślenia” (Postman 2004: 33). Opanowanie świata przez cyfrowe technologie nie tylko dostarcza cyfrowych narzędzi, ale też niezwykle głęboko rewolucjonizuje nasz świat (Cantelmi 2015: 13). Rewolucja ta dekonstruuje obowiązujące dotąd wzory myślenia i działania i konstruuje nowy typ kultury – technopol (Postman 2004: 65) czy inaczej mówiąc kulturę rzeczywistej wirtualności (Castellas 2008: 17). Zachodzące zmiany w formach przekazu z linearnego sposobu czytania w kulturę obrazu (Zalewska 2013: 120) będą wymuszać coraz intensywniej namysł nad szatą graficzną podręczników, wyborem treści czy sposobach ich przekazywania. Można tu dostrzec dwa aspekty rozumienia cyfrowości w podręczniku. Z jednej strony jest on związany z propozycjami treściowymi opracowywanymi cyfrowo (e-podręczniki), a z drugiej jest to przedstawianie świata, w którym media cyfrowe są obecne w rzeczywistości dziecka. W tekście zajmiemy się jedynie drugim podejściem, próbując odkrywać znaczenia nadane przez podręczniki do wczesnej edukacji cyfrowemu światu.

Założenia metodologiczne badań

Przedmiotem naszych badań był świat cyfrowy w treściach podręczników do klasy pierwszej. Celem badań było rozpoznanie tego świata. Chciałyśmy dociec, jak podręczniki ukazują cyfrowy świat, jak przedstawione jest w nim dziecko, a jak dorosły i w jaki sposób szkoła poprzez przekaz podręcznikowy socjalizuje dzieci do cyfrowego świata. Sformułowano więc następujący problem badawczy: **Jaki jest cyfrowy świat w podręcznikach dla klasy pierwszej?**

Podręcznik stanowił dla nas dokument, który wytwarza i przechowuje nasza kultura edukacyjna i który jest źródłem przekazów jawnych i ukrytych (Rubacha 2008: 157). K. Rubacha definiuje ten kontekst badań nad podręcznikiem jako poszukiwanie i analizę źródeł wtórnych (K. Rubacha 2008: 157). Nazywane są one również danymi występującymi naturalnie (danymi niewywołanymi) (Peräkylä 2009: 326) czy przeszukiwaniem dokumentów (Konarzewski 2000: 127–128).

Przyjmując za K. Rubachą metodę przeszukiwania źródeł wtórnych, dokonano analizy i interpretacji treści podręczników, stosując podejście nieustrukturyzowane, w którym badacze jakościowi „nie próbują kierować się żadnymi wcześniej ustalonymi zasadami analizy. Czytając kilkakrotnie materiał empiryczny, próbują znaleźć kluczowe tematy i tym samym naszkicować obraz założeń i znaczeń, składających się na kulturowy świat, którego częścią są analizowane teksty” (Peräkylä 2009: 326).

Do analizy wybrano siedem z jedenastu pakietów podręczników do klasy pierwszej szkoły podstawowej, znajdujących się na liście ogłoszonej przez MEN. Dobór próby był celowy: analizie poddano te podręczniki, które są dostępne na rynku, ponieważ część pakietów jest dystrybuowana przez wydawnictwa bezpośrednio do szkół. Wybór klasy pierwszej został podyktowany przekonaniem, że uczniowie rozpoczynający naukę w szkole po raz pierwszy spotykają się na tak dużą skalę czasową i zakresową z oddziaływaniem podręcznika, ulegając określonej socjalizacji. Analizie poddano następujące pakiety podręczników: *My i nasz elementarz* (4), *Nowi tropiciele* (5), *Elementarz odkrywców* (4, matematyka 2), *Szkolni przyjaciele* (4, matematyka 2), *Uczymy się z Bratkiem* (2), *JA-TY-MY. Radosne odkrywanie świata* (2, matematyka 2), *Lokomotywa. Elementarz* (2, matematyka 1). W nawiasach podano liczbę części w danym pakiecie.

Świat cyfrowy obecny w podręcznikach dla klasy pierwszej – wyniki badań

Analiza podręcznika pozwoliła na wyłonienie następujących obszarów:

1. świat cyfrowy w wyposażeniu wnętrza (szkoły, domu),
2. świat cyfrowy podczas lekcji w szkole,
3. świat cyfrowy w czasie wolnym dzieci,
4. świat cyfrowy w wykonywaniu zawodów dorosłych,
5. świat cyfrowy w wynalazkach i koncepcjach czasu.

Syntetyczna analiza treści podręcznika została ujęta w poniższej tabeli.

Tabela 1. Obszary pojawiania się cyfrowego świata w badanych podręcznikach

Obszary cyfrowości	Przykłady pojawiania się
Wyposażenie klasy	Jeśli jest komputer w klasie, to zajmuje miejsce poboczne (7a: 4)*. Najczęściej znajduje się na biurku lub obok biurka, poza zasięgiem aktywności dzieci i używany jest jedynie przez nauczycielkę (2a: 104). Podobnie jest w bibliotece, komputer stoi na biurku bibliotekarza (4a: 8). W pracowni logopedycznej, mimo że dziecko siedzi przed komputerem, to patrzy w lustro, a widok ekranu (ikony pulpitu) sugerują, że korzysta z niego podczas zajęć logopeda (5a: 5). Jednostkowo pojawia się wizerunek klasy z tablicą multimedialną (3a: 8), przy której, prowadząc zajęcia, stoi nauczycielka, a dzieci wpatrzone w ilustracje na tablicy jednocześnie podnoszą rękę do odpowiedzi. Jedyne miejsce, gdzie komputer w szkole jest przeznaczony do użytku ucznia, to pracownia komputerowa (7a: 5), (5a: 5), (1a: 44).
Wyposażenie domu	W pokoju dziecięcym jednostkowo pojawia się komputer, ale w kontekście napiętnowania, jak nie należy się przy nim zachowywać (7a: 91), (5b: 8), (3a: 31). W pomieszczeniach ogólnodostępnych (kuchnia) sporadycznie leży telefon, ale nikt go nie używa (5b: 74). Cyfrowe urządzenia używane przez dziecko w domu przedstawione są w podręczniku także w kontekście porównywania do innych (wszyscy mają, <i>A ja nie mam...</i>) (2a: 80). Przesłanie tekstu sugeruje, że brak komputera w domu jest objawem nieulegania zbędnemu konsumpcjonizmowi. W zakończeniu tekstu rodzina gra w „Państw-Miasta”, co jest przedstawione jako więziotwórcze spędzanie czasu w opozycji do grania w gry na konsoli.
Komputer jako urządzenie techniczne	W każdym z analizowanych podręczników jedna, najczęściej podwójna, rozkładana strona prezentowała komputer jako urządzenie techniczne. W analizowanych podręcznikach zawsze była to ilustracja przestarzałego komputera stacjonarnego z wyszczególnieniem i opisaniem elementów składowych: <i>jednostka centralna, monitor, myszka**</i> , <i>klawiatura</i> (6b: 82–83). Na tej samej stronie (6b: 82–83) zamieszczono fotografie przestarzałych komputerów, drukarek, skanerów. Obok, być może dla kontrastu, zamieszczono fotografie dzieci z zaciekawieniem wpatrzonych w ekran laptopa (choć może także tam oglądają komputerowe zabytki z przeszłości?).
Zajęcia w szkole	W opisie zajęć w podręczniku sporadycznie pokazywany jest telefon komórkowy , a jeśli się pojawia to tylko dla zilustrowania znaków graficznych, na przykład litery „ó” – w wyrazie komórka czy „t” – w wyrazie telefon (7b: 121), w innym miejscu cyfry 0 jako znaku na klawiaturze telefonu komórkowego (7M: 40). Często natomiast pojawia się urządzenie cyfrowe w kontekście przestrzegania reguł – na przykład <i>Bon ton</i> w przestrzeni publicznej (znak przekreślonego telefonu komórkowego w filharmonii) (3b: 70).
Czas wolny	W czasie wolnym niezwykle rzadko dziecko korzysta z urządzeń cyfrowych. Zawsze w czasie wolnym dzieci używające urządzeń cyfrowych są przedstawiane w atmosferze zagrożeń z tym związanych (5b: 8), (3a: 31). Dzieci jedzą przy komputerze bądź grają w „niewłaściwe” gry (siekiera i duchy na ekranie) bądź „majstrują” śrubokrętem w nieodłączonym od prądu sprzęcie komputerowym. Zachowują się zawsze niewłaściwie i to jest napiętnowane. W sposób właściwy, choć także niezwykle rzadko, korzystają z urządzeń cyfrowych w czasie wolnym dorośli; uśmiechnięta mama, przebywając z córeczką, rozmawia przez telefon komórkowy (4a: 61), inna mama podczas relaksu z rodziną w ogrodzie korzysta z laptopa (3a: 48–49). Kobieta stojąca na ulicy sprawdza coś w telefonie (7M: 31),

Tabela 1. cd.

Obszary cyfrowości	Przykłady pojawiania się
	mężczyzna robiący zakupy rozmawia przez telefon (3b: 76). Dzieci, jeśli nawet uczestniczą w tych zajęciach z dorosłymi, są oddzielone od urządzeń cyfrowych.
Zawody	Wyjątkowo pojawia się komputer w zawodach wykonywanych w szkole; na stoliku bibliotekarza (3a: 28), na stanowisku pracy logopedy (2a: 51) czy podczas prezentowania treści w czasie lekcji przez nauczycielkę na tablicy multimedialnej (3a: 8). Przywilej korzystania z urządzeń cyfrowych w jednym z podręczników mają jedynie osoby związane zawodowo z produkcją filmu (5a: 54–55).
Wynalazki	Obecność świata cyfrowego w podręcznikowym prezentowaniu wynalazków pojawia się śladowo, na przykład w ilustrowaniu różnych zegarów dwa są elektroniczne (6Mb: 22), także spośród zilustrowanych wag pokazane dwie są elektroniczne (6Mb: 30). W jednym z pakietów pojawia się jednostkowo nazwa <i>komputer i Internet</i> jako wynalazek (6a: 104–105). Autorzy podręcznika, zamieszczając ilustracje układów scalonych, akcentują raczej aspekt techniczny wynalazku niż możliwości komputera i Internetu.

* Kody do oznaczenia podręczników ustalono następująco: cyfra oznacza numer pakietu, litery a, b, c, d oznaczają kolejne części. W tych pakietach, w których wydzielono część matematyczną użyto litery M.

** Przykładowy tekst uzupełniający ilustracje elementów komputera Myszka od wujka Zbyszka jest przykładem powierzchownego rozumienia technologii cyfrowych i trywializujących tę dziedzinę językowych żartów. Dzieci rozmawiają ze sobą o myszce: Damy jej ser!(...). Ale co to, to jest mysz do komputera? W zakończeniu tekstu dzieci są wyraźnie zawiedzione, że to myszka komputerowa, a nie żywa mysz (6b: 80–81).

Źródło: badania własne.

Świat cyfrowy nieobecny w podręcznikach do klasy pierwszej – interpretacja

Wyniki badań pokazują, że obecność cyfrowości w podręcznikach do klasy pierwszej jest zdecydowanie ograniczona. Nieliczne przypadki obecności otwierają przestrzeń interpretacji dla nieobecności świata cyfrowego, który jednak mógłby/powinien pojawić się, aby świat przedstawiany najmłodszym uczniom odpowiadał ich doświadczeniom w rzeczywistości.

Na podręcznikowych ilustracjach klasa zwykle przedstawiona jest jako wnętrze z ławkami ustawionymi tradycyjnie, w rzędach, zwykle z zieloną tablicą (4a: 7). W pomieszczeniu klasy znajduje się często mapa, stoi globus, w oknach są kwiaty i wiszą firanki. Na niektórych ilustracjach pod ścianami na półkach stoją książki i tradycyjne zabawki. W treściach podręcznika nie znaleziono przykładów, w których dzieci na lekcji korzystają z laptopów, tabletów czy telefonów komórkowych. Nie ma również telefonów komórkowych używanych przez uczniów podczas przerw, w budynku szkolnym czy na boisku.

Pokój dziecięcy wyposażony jest w tradycyjne sprzęty, zabawki, pozbawiony jest urządzeń cyfrowych, brakuje laptopa, tabletu, komputera czy telefonu komórkowego. Pomimo prezentowania interesujących ilustracji dotyczących zaawansowanych technologii w urządzeniach takich, jak: helikopter, motolotnia, samolot, balon, oprogramowanie

i wyposażenie „cyfrowe” zostały całkowicie pominięte (3d: 24–25). Także produkcja, na przykład papieru (3d: 43), odbywa się w podręcznikowym opisie bez komputera i jakiegokolwiek cyfrowego oprogramowania.

W ostatnich latach pojawia się coraz więcej propozycji zadań i ćwiczeń opracowywanych cyfrowo, korzystania z różnych platform edukacyjnych czy wykorzystywania Internetu. W podręcznikach nie wykorzystuje się komputera i innych technologii cyfrowych podczas lekcji. Jeśli ktoś korzysta z nich, to jedynie nauczyciel, na przykład do pokazu (przykłady tego typu zachowań szczegółowo zostały zaprezentowane w tabeli powyżej, w obszarze wyposażenie wnętrza klasy). Uczniowie w podręcznikowym przekazie nie używają urządzeń cyfrowych do uczenia się, zapamiętywania, poznawania świata, eksperymentowania czy odkrywania prawidłowości i mechanizmów działania.

Nie zaobserwowano w podręczniku ani jednej sytuacji, w której używane były urządzenia cyfrowe do działań podejmowanych podczas spędzania czasu wolnego dorosłych: podróżowania, gotowania, uprawiania sportów itp. Nie zauważono także przykładów **używania cyfrowych technologii, komputera** czy smartfonu do wspólnego, rodzinnego spędzania czasu. Przedstawiany w treściach podręcznika czas wolny samych dzieci jest także pozbawiony korzystania z urządzeń cyfrowych. Spędzają czas wolny analogowo i offline (3b: 75–74), (3d: 59), grają w gry planszowe, bawią się klockami, układają puzzle czy czytają książki jedynie w wersji papierowej. Nieobecny jest także świat cyfrowy w pasjach i aktywnościach podejmowanych przez dzieci w czasie wolnym: *Moje hobby; zakładam baletki i jestem lekka jak piórko, (...) lubię grać* (na ilustracji uzupełniającej tekst znajdują się szachy i piłka), (...) *lubię poznawać* (na ilustracji dinozaury) (2d: 72); *Co lubimy robić? spać, gotować, jeść, latać samolotem* (6b: 20).

Popularne w podręcznikach tematy związane z zawodami i pracą dorosłych również nie odwołują się do cyfrowości. Przedstawiciele zawodów takich, jak: lekarka, kelner, pilot czy policjant nie używają w podręcznikowym przekazie ani komputera, ani innych urządzeń cyfrowych. Także zawody bardziej zaawansowane badawczo czy technologicznie, jak biolog, paleontolog, chemik, ornitolog, mikrobiolog (4c: 9), naukowiec – odkrywca wszechświata (5b: 80–81, 84–85, 88–89), nawet projektant (3a: 46–47) czy sportowiec (5b: 78–79) nie używają żadnych urządzeń cyfrowych.

Wielkim nieobecnym spośród prezentowanych w podręcznikach wynalazków jest sam komputer. W jednym z pakietów na przykład zaprezentowano rozwój narzędzi do słuchania muzyki z całkowitym pominięciem w tym obszarze zastosowania komputera (4c: 65). W obrazkowej prezentacji *Jak wynalazcy zmienili świat?* przedstawiono interesujące ilustracje związane z wynalezieniem samochodu, żarówki i pralki, pomijając wynalezienie komputera (2c: 32–33). Brakuje w podręczniku także ukazania komputera jako urządzenia niezbędnego do kreowania wynalazków. W tekstach opisujących poznawanie kosmosu także nieobecny jest komputer czy choćby cyfrowy przekaz danych (6b: 28–29). Na rozkładanej na 4 strony, ciekawej graficznie ilustracji pokazującej zmiany związane z upływem czasu (*dawniej, dziś, w przyszłości*) nie pojawiają się żadne urządzenia cyfrowe. Przedstawieni na ilustracji dorośli i dzieci nie posługują się urządzeniami elektro-

nicznymi, a nawet nie mają ani jednego przedmiotu związanego z technologiami informacyjnymi. Ten dramatycznie nieprawdziwy obraz dotyczy zarówno świata obecnego, jak i pokazującego przyszłość (2c: 24–25)¹.

Powyższa interpretacja pozwoliła na sformułowanie następujących konkluzji z badań:

- Świat przedstawiony w podręcznikach do klasy pierwszej odzwierciedla rzeczywistość sprzed kilkudziesięciu lat – świat analogowy.
- Świat przedstawiony nie odpowiada wynikom badań ostatnich lat opisujących istnienie świata cyfrowego w funkcjonowaniu dzieci.
- Podręcznik jako medium dydaktyczne wartościuje negatywnie świat cyfrowy.
- Podręcznik jako medium kulturowe strukturyzuje doświadczenia dziecięce i tworzy odrealnioną, nieadekwatną w aspekcie świata cyfrowego matrycę teorii społecznych.

Podsumowanie

Cyfrowy świat przedstawiony w podręcznikach do klasy pierwszej jest szczątkowy, przestarzały i często nieprawdziwy. Treści podręczników socjalizują pierwszoklasistów do świata pozbawionego w dużej mierze cyfrowego wymiaru. W szkole i w domu technologie informacyjne są właściwie niedostępne dla dzieci, a jeśli już są obecne, to przynależą dorosłym. „Szkola, co prawda wpuściła w swoje mury nowoczesne środki, jak komputery czy Internet (bo telefony komórkowe nadal są wykluczone), nie zmieniło to jednak istoty jej funkcjonowania” (Morbitzer 2011; 1). Badania pokazują, że dzieci w wieku 8–9 lat dynamicznie zwiększają aktywność w sieci, a pierwsze urządzenia cyfrowe, z których korzystają samodzielnie, otrzymało 63% badanych (Jędrzejko i in. 2017: 60). Świat kreowany przez treści podręczników pomija zupełnie te dynamiczne zmiany w funkcjonowaniu cyfrowym najmłodszych uczniów. Są oni socjalizowani do świata bliższego popředniemu pokoleniu.

Literatura

- Banasiak A., Burakowska E., Burdzińska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B. (2017), *Nowi tropiciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie I. Podręcznik. Części 1–5*. Warszawa, WSiP.
- Białobrzeska J. (2017), *JA-TY-MY, Radosne odkrywanie świata*. Warszawa, Didasko SJ J.P. Białobrzescy.
- Cackowska M. (2012), *Ideologie dzieciństwa a tabu w książkach obrazkowych dla dzieci*. W: B. Sochańska, J. Czechowska (red.), *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina.

¹ Światy przeszły z teraźniejszym łączy natomiast w zabiegu wydawniczym (okienko w kartce) „nieśmiertelny” Plastuś (NT. 1, s. 80)

- Cantelmi T. (2015), *Technopłynność. Człowiek w epoce internetu, technopłynny umysł*. Kraków, Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”.
- Castells M. (2008), *Sila tożsamości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąbrowski M. (2013), *Za trudno, bo trzeba myśleć*. Warszawa, CKE.
- Dobrowolska M., Królikowska-Czarnota K., Kulis I., Pasternak M., Rymar K., Szczawińska B., Szulc A. (2017), *Lokomotywa, Elementarz*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Hryszkiewicz E., Stępień B., Winięcka-Nowak J., Bielenica K., Bura M, Kwil M., Lankiewicz B. (2017), *Elementarz odkrywców*. Warszawa, Nowa Era.
- Jędrzejko M.J., Szwedzik A., Sarzała D., Saracen A., Morańska D., Sieroń R., Taper A., Kasprzak K., Piestrzyński W., Solecki R., Bębas S., Stępiak K., Netczuy-Gwoździewicz M. (2017), *Cyfrowe dzieci. Zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy*. Warszawa-Milanówek, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Kalinowska A. (2010), *Pozwólmy dzieciom działać*. Warszawa, CKE.
- Klus-Stańska D. (2007), *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: Between didactic transmission and constructing of school meanings*. W: R. Rinkevica (red.), *Literatura unkkultura: proces, mijedarbiba, problemas*. Daugavpils, Daugavpils Universitates.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013), *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Klus-Stańska D. (2014), „*Nasz elementarz*” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4 (27).
- Landau-Czajka E. (2002), *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra*. Warszawa, Wydawnictwo NERITON Instytut Historii PAN.
- Lorek M., Wollman L., Ochmańska B., Ludwa A. (2017), *My i nasz elementarz*. Fundacja Ekologiczna – Wychowanie i Sztuka „Elementarz”
- Łaciak B. (2011), *Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych*. W: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Morbitzer J. (2011), *Szkola w epoce płynnej nowoczesności* W: E. Musiał, I. Pulak (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków, Uniwersytet Pedagogiczny.
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza.
- Nowicka M. (2005), *Dziecko w ślepych zaułku socjalizacji szkolnej*. “Problemy Wczesnej Edukacji”, 2 (2).
- Peräkylä A. (2009), *Analiza rozmów i tekstów*. W: N.K. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Postman N. (2004), *Technopol, triumf techniki nad kulturą*. Warszawa, Muza SA.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rożyńska M., Szwejkwowska-Kulpa A. (2017), *Uczymy się z Bratkiem*. Gdynia, Operon.
- Schumacher E., Zarzycka I., Prebisz-Wala K., Hanisz J. (2017), *Szkolni Przyjaciele*. Warszawa, WSiP.
- Wasilewska A. (2006), *Czytanki w elementarzach – zaniedbany obszar refleksji krytycznej*. W: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk, Wydawnictwo UG,
- Zalewska E. (2009), *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zalewska E. (2005), „Przekonasz się, że warto chodzić do szkoły” – o socjalizacji do roli ucznia z perspektywy podręczników do klasy pierwszej. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(2).

Małgorzata Dągiel

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
mdag@uwm.edu.pl

Małgorzata Kowalik-Olubińska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl

***Growing up online, czyli wiedzieć i działać
w świetle internetowych poradników nie tylko dla nauczycieli***

To połączenie braku kontroli nad aktywnością dzieci w Sieci z przejawianymi wyobrażeniami na temat Internetu tworzy realny problem: jak pomóc najmłodszemu odnaleźć się w cyfrowym świecie?
(*Wychowanie do życia w cyfrowym świecie*)

Summary

Growing up online, or to know and to act in light of the Internet guides not only for teachers

The aim of the article is to compare selected Internet guides for teachers and parents. The results of a comparative analysis made by the authors are as follows: institutional senders prevail in terms of a category of a guide's sender; the creation of a reality shared by its sender and receiver takes place in the guides; the language of the guides is used mainly in the informative and persuasive functions; there is a clear tendency to exaggerate threats posed by the participation in the digital world at the cost of recognizing opportunities for development. The authors of the article conclude with the statement that the discourse of the analysed guides supports traditional approach to perceiving and upbringing of children and young people.

Słowa kluczowe: młodzi użytkownicy TIK, poradniki online, zagrożenia w Sieci, bezpieczeństwo

Keywords: young ICT users, online guides, threats in the Internet, safety

Wprowadzenie

Problematyka obecności dzieci i młodzieży w Sieci, w tym bezpiecznego uczestnictwa, jest aktualna i niezwykle ważna z punktu widzenia pomyślnego rozwoju młodych ludzi (por. Brown, Jackson, Cassidy 2006; Furmanek 2014; Grabowska 2010; Lipińska 2008; Prensky 2001; Third et al. 2014). Zgromadzone dotychczas dane pokazują bowiem, że

wiek użytkowników Internetu systematycznie się obniża, zwiększa się jednocześnie intensywność korzystania z nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Oznacza to, że znaczną część swojego codziennego życia młodzi ludzie wiodą w świecie online. Zjawisko to trafnie oddaje użyty w tytule artykułu zwrot *growing up online*. Internet to medium otwarte, egalitarne, nie jest zarezerwowane dla określonej grupy wiekowej. W kulturze postmodernistycznej media stają się głównym źródłem życiowych doświadczeń jednostki (por. Kozak 2014: 197). Zdając sobie sprawę z rozwojowego potencjału cyfrowego świata, dokonujemy wyboru i w niniejszym artykule naszą uwagę ogniskujemy na problematyce zapewnienia młodym ludziom bezpieczeństwa. Celem artykułu jest przedstawienie wyników analizy wybranych poradników online, dedykowanych nauczycielom i rodzicom młodych użytkowników TIK. Rozpoczynamy od ukazania problematyki dorastania młodych ludzi w Sieci w kontekście globalnym, odwołując się do Raportu UNICEF *Perils and Possibilities: Growing up online*, który stał się dla nas inspiracją do podjęcia namysłu nad uczestnikami TIK w polskiej rzeczywistości. Dalej dokonujemy, w kontekście polskich badań, analizy wybranych, dostępnych w Internecie, polskojęzycznych poradników, zawierających propozycje działań z zakresu profilaktyki i interwencji wobec zagrożeń bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni.

Dorastanie w Internecie – kontekst globalny

Rozważania dotyczące globalnego kontekstu problematyki dorastania w Sieci koncentrujemy głównie wokół wspomnianego wyżej Raportu UNICEF oraz wynikających z niego kierunków przeciwdziałania przemocy seksualnej wobec dzieci i młodzieży. Dane zawarte w Raporcie pochodzą z badań sondażowych przeprowadzonych w 2016 roku, którymi objęto ponad 10 000 respondentów w 25 krajach. Większość badanych (około 80%) zgadza się ze stwierdzeniem, iż dzieci i młodzież stanowią obiekt różnych form przemocy seksualnej online. Blisko 60% respondentów wskazuje jednocześnie na przypadki podejmowania ryzykownych zachowań przez znanych im nastolatków. Świadomość istnienia zagrożeń w Sieci nie chroni młodych ludzi przed podejmowaniem tego typu zachowań. Ponad 40% badanych rozpoczęło korzystanie z Internetu przed 13. rokiem życia. Prawie wszystkie badane nastolatki (90%) deklarują, iż wiedzą, w jaki sposób mogą uniknąć niebezpiecznych/ryzykownych sytuacji w Internecie. Wydaje się, że przekonanie młodych ludzi o posiadaniu wystarczającego zasobu wiedzy i umiejętności w zakresie bezpiecznego użytkowania Sieci czyni ich bardziej podatnymi na obecne w niej rzeczywiste zagrożenia, co ilustrują historie młodych ludzi zawarte zarówno w sygnalizowanym wyżej raporcie, jak również w takich dokumentach, jak *Global Threat Assessment 2018. Working together to end the sexual exploitation of children online* oraz *End Violence Against Children. The Global Partnership, Strategy 2016–2020*. Analiza tych dokumentów uprawnia do postawienia tezy, iż działać należy **wielokierunkowo, wielopłaszczyznowo, wielopodmiotowo**.

Wielokierunkowość oznacza podejmowanie inicjatyw zmierzających zarówno do poszukiwania skutecznych sposobów przeciwdziałania powstawaniu sytuacji zagrażają-

cych bezpieczeństwu dzieci i młodzieży, jak i do interwencji w przypadkach ujawnienia aktów przemocy wobec nich. Przedsięwzięcia o charakterze interwencyjnym powiązane są ściśle z uruchamianiem systemu wsparcia dla ofiar przemocy, zapewnienie dostępu do różnych form pomocy prawnej, medycznej, socjalnej, pedagogicznej i psychologicznej. **Wielopłaszczyznowość** wiąże się z podejmowaniem zróżnicowanych działań przez rządy państw, instytucje wymiaru sprawiedliwości, instytucje edukacyjne i opieki społecznej, sektor zajmujący się rozwojem TIK. **Wielopodmiotowość** oznacza angażowanie wielu osób w działania na rzecz bezpieczeństwa w Sieci, czyli polityków, prawników, sędziów i prokuratorów specjalnie przygotowanych do zwalczania przemocy wobec dzieci, a także rodziców, opiekunów, nauczycieli, pedagogów, psychologów i pracowników socjalnych. Dąży się przy tym do poznania przez dorosłych poglądów dzieci i młodzieży na temat użytkowania TIK, co uznaje się za kluczowy element w procesie budowania programów przeciwdziałających przemocy. Coraz bardziej realny staje się współdziałanie dzieci i młodzieży w tworzeniu polityki i praktyki przeciwdziałania i zwalczania przemocy wobec nich.

***Wiedzieć i działać* – kontekst polski – analiza zawartości poradników**

Interesujące wydaje się sprawdzenie, w jaki sposób ujmowane są powyższe zagadnienia na gruncie polskim, to jest jak przedstawiają się wyniki badań, które legitymizują proponowane działania. Polskie badania nad interesującą nas problematyką dotyczą m.in. takich kwestii, jak stan świadomości niebezpieczeństw, rodzaje zagrożeń, na jakie narażeni są młodzi użytkownicy TIK, kontrola rodzicielska, poziom wiedzy i umiejętności młodych, cyberprzemoc, poczucie zagrożenia cyberprzemocą (por. Lange, Osiecki 2014; Nowakowska, Przewłocka 2015; Feliksiak 2015; Wójcik, Makaruk 2014). Do ważkich społecznie zagadnień należy porównanie wiedzy młodych użytkowników Internetu z ich przekonaniami na temat bezpieczeństwa. Badania ujawniają, że młodzi są przekonani o własnej kompetencji w zakresie przeciwstawiania się zagrożeniom w Internecie. Jednocześnie stwierdza się istotne braki w wiedzy dotyczącej zasad poufności serwisów pocztowych i praw autorskich w serwisach społecznościowych. W wypowiedziach badanych ujawnia się powszechność zjawiska cyberprzemocy, dokonywanej za pomocą portali społecznościowych, głównie Facebooka, jak włamania na konta, umieszczanie kompromitujących zdjęć oraz obraźliwych wpisów o podtekście seksualnym (Nowakowska, Przewłocka 2015: 43, 44).

Podjęta refleksja nad wynikami badań pozwala pytać o to, jak *działać* na rzecz bezpieczeństwa dzieci. Wśród wielu dostępnych w Sieci narzędzi edukacyjnych wymienia się poradniki, zwane także przewodnikami. Poradniki online są ogólnodostępne, w założeniu są literaturą praktyczną, stosowaną. Zadaniem tego typu tekstów jest zapewnienie (za pośrednictwem dorosłych) młodym użytkownikom TIK bezpieczeństwa, w świetle narastających w cyberprzestrzeni zagrożeń. Naszym celem jest porównanie wybranych poradników w wersji online, przeznaczonych dla rodziców i nauczycieli, w kontekście *wiedzieć i działać*. Interesuje nas (pozorna) *oczywistość* i *naturalność* poradników, tek-

stów pisanych w języku – narzędziu komunikacji i czynnikiem konstytuującym rzeczywistość, oddziałującym na myślenie i działania ludzi. Nawiązujemy do szeroko zaświadczanego w literaturze podejścia zwanego analizą dyskursu (por. van Dijk 2001; Duszak 1998), bliskie jest nam rozumienie dyskursu jako zdarzenia komunikacyjnego, w którym ludzie używają języka, aby przekazać swoje idee i przekonania. „Nieustanne ścieranie się różnych dyskursów wpływa na kształt życia społecznego i po prostu na fizyczne warunki życia człowieka – dlatego tak istotne jest ich ujawnianie, badanie i opis” (Lisowska-Magdziarz 2006a). Materiał badawczy składa się z ośmiu poradników w wersji cyfrowej, powstałych od 2013 roku, na wybór wpłynęła aktualność materiału i wysokie pozycjonowanie wskazanych dokumentów w Internecie:

- *10 porad dla rodziców dotyczących bezpiecznego korzystania z Internetu przez dzieci,*
- *Bezpiecznie Tu i Tam Materiały edukacyjne Orange Polska dotyczące bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie,*
- *Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów,*
- *Jak postępować w przypadku (cyber) przemocy? Systemowa interwencja i profilaktyka w szkole,*
- *Jak bezpiecznie zwiedzać cyfrowy świat,*
- *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół,*
- *Jak zapewnić dzieciom bezpieczeństwo w Internecie? Poradnik dla rodziców opracowany w ramach projektu Cyfrowobezpieczeni.pl,*
- *Wychowanie do życia w cyfrowym świecie. Przewodnik dla nauczycieli i nie tylko.*

Zebrany materiał jest wystarczający, aby podjąć próbę odpowiedzi na pytanie badawcze, czemu służy dyskurs w ww. poradnikach i przy pomocy jakich środków ten cel jest osiągany. W analizie, nawiązującej do modelu dyskursywnego, uwzględniamy wzajemnie przenikające się, ale względnie rozdzielne wymiary przestrzeni dyskursywnej: gatunek, wewnętrzną strukturę, relacje nadawczo-odbiorcze, środki językowe i ich funkcje. W przyjętych wymiarach analizy nawiązujemy do propozycji M. Lisowskiej-Magdziarz (2006, 2006a).

Poradniki, różne pod względem objętości – od jednej strony *10 porad dla rodziców...* po liczące 146 stron *Bezpieczeństwo dzieci online*, mają wspólne dwa główne wątki tematyczne: poszerzenie wiedzy potencjalnych odbiorców oraz zachętę do podejmowania działań, realizacje wątków są odmienne. Wiedza, w postaci używania i wyjaśniania specjalistycznej terminologii oraz/lub przytoczenia wyników badań, służy jako wprowadzenie do proponowanych opiekunom działań na rzecz młodych. W innym podejściu są jedynie spójne, jednoznaczne wyjaśnienia i zalecenia, np. w typowej, liniowej, powtarzalnej strukturze po charakterystyce zagrożenia następują odpowiedzi na pytania „Jak zapobiegać?” i „Jak reagować?” (*Jak zapewnić dzieciom bezpieczeństwo w Internecie?*). To przykład prezentacji typowych problemów skoncentrowanej na „tu i teraz”, bez odniesień do przyszłości. Podobny układ ograniczony jest do części: „Co to jest?”, „Zasady bezpieczeństwa”, „Dowiedz się więcej” (*Bezpiecznie Tu i Tam*). Odmienność graficznego układu

treści, jej rozproszenie, brak liniowej realizacji wątków tematycznych inaczej angażuje uwagę odbiorcy, ale grozi utratą spójności (*Wychowanie do życia w cyfrowym świecie*). Nowością w zawartości poradnika tłumaczonego z niemieckiego jest przedstawienie założeń interwencji systemowej; część „Co robić w nagłym przypadku? 10 podstawowych punktów” jest obudowana licznymi formularzami dokumentującymi incydent przemocowy oraz kwestionariuszami wywiadów ze sprawcą przemocy, ofiarą i świadkiem (*Jak postępować w przypadku (cyber) przemocy?*). Warto podkreślić szersze spojrzenie na kontekst dokonującej się przemocy i proces wspierania ofiary.

W zakresie kategorii nadawcy dostrzegamy przewagę nadawców instytucjonalnych, do których należą: Zespół Ekspertów Naukowej Sieci Komputerowej NASK, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, TNS Polska dla Orange, Platforma edukacyjna dla profesjonalistów na temat ochrony dzieci i młodzieży przed przemocą fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, Polskie Centrum Programu Safer Internet. Jest to jednocześnie obraz **uwiarogodnienia treści** poprzez autorytet instytucji. Wiarygodność nadawcy jest zestawem cech, na podstawie których odbiorca uznaje nadawcę za źródło informacji warte uwagi, jedną z cech jest „obiektywizm”. Nadawcy wszystkich analizowanych poradników starają się go zachować m.in. przez odwołanie do badań bezpieczeństwa młodych użytkowników Internetu. Wyznacznikiem perspektywy eksperckiej jest także posługiwanie się specjalistyczną terminologią, nasycenie nią tekstów zależy od zakładanego poziomu wiedzy i możliwości percepcyjnych odbiorcy, skutkiem jest dodawanie/pomijanie wyjaśnienia znaczenia terminów.

Kolejna kategoria – nadawcy zbiorowego występuje jedynie w dwóch analizowanych tekstach: *Jak reagować na cyberprzemoc...* oraz *Wychowanie do życia w cyfrowym świecie...* Nie zawsze wskazanie nadawcy jest możliwe w sposób rozstrzygający, mowa tu o kategorii nadawcy niedookreślonego, jak w przypadku autorów i wydawcy niemieckiego obok tłumacza z języka niemieckiego oraz autora polskiej adaptacji poradnika *Jak postępować w przypadku (cyber) przemocy?*. W analizowanych poradnikach zauważalny jest brak autora indywidualnego całości danej publikacji, ujawnieni autorzy występują jedynie jako nadawczy poszczególnych części/rozdziałów.

Dopełnieniem nadawcy jest kategoria **odbiorcy**, której przyglądamy się, nie wdając się w zawiloci teoretycznoliterackie. W założeniu grupą docelową poradników są dorośli opiekunowie dzieci i młodzieży, co potwierdzają tytuły, np. *10 porad dla rodziców...* i/lub podtytuły poradników *Kompendium dla rodziców i profesjonalistów*; *Poradnik dla szkół*; *Poradnik dla rodziców...*; *Przewodnik dla nauczycieli i nie tylko*. Charakter informacyjny publikacji *Wychowanie do życia w cyfrowym świecie* tłumaczy brak we wstępie bezpośredniego zwrotu, przyjętej w naszym kręgu kulturowym w kontakcie oficjalnym formy Pani/Pan/Państwo. Odmiennym wyborem jest stosowana w kontakcie nieoficjalnym forma „my”, np. *Rozmawiajmy o potencjalnych konsekwencjach (...)*, *Podejmujemy interwencję (...)*, *Obserwujemy zachowanie dziecka* – w ten sposób następuje **kreowanie** wspólnej dla odbiorcy i nadawcy rzeczywistości (*Jak zapewnić dzieciom bezpieczeństwo w Internecie?*).

Język w poradnikach użyty został głównie w funkcji informatywnej i perswazyjnej. J. Bralczyk podkreśla, iż zazwyczaj teksty perswazyjne odwołują się do sfery racji, do sfery emocji oraz do sfery norm; autor nazywa ten toczący się we wszystkich sferach proces **grą nadawcy z odbiorcą w racje i emocje** (Bralczyk 2004: 18), poradniki są tego obrazem. Często formą językową tekstów perswazyjnych jest użycie trybu rozkazującego. W ten sposób zbudowano na przykład *10 porad dla rodziców...*, rozpoczynając każdy kolejny punkt rozkaznikiem: *poznaj, naucz, pamiętaj, zgłaszaj, bądź wyrozumiały* itd. Wskazane formy gramatyczne należą do **językowych środków perswazji**, obok stosowania słów istotnych z punktu widzenia odbiorcy, już pobieżny ogląd tytułów zwraca uwagę na *bezpieczeństwo* jako **słowo klucz**.

Warte podkreślenia jest zagadnienie **miejsca młodego użytkownika TIK** w sieci omawianych problemów, dostrzegamy **słabe uwzględnianie jego perspektywy, potrzeb. Sposób traktowania młodego człowieka wynika z tradycyjnego podejścia do dzieci, nacechowanego dyrektywnością i nierównością w relacjach**. Powszechnie jest np. w poradnikach propagowanie kontraktu między rodzicem a dzieckiem, dotyczącego używania Internetu, ale liczba zobowiązań jest różna, z ich przewagą po stronie dziecka. **Nie uznaje się młodych ludzi ani za bezpośrednich odbiorców poradników, ani za ich współtwórców**. Taki sposób traktowania młodych użytkowników TIK pozostaje w sprzeczności z ideami nowej socjologii dzieciństwa akcentującej konieczność usłyszenia *głosów dzieci* (por. Corsaro 2011; Kowalik-Olubińska 2015). Dyskurs w analizowanych poradnikach służy jedynie do **wywierania wpływu na opiekunów młodych użytkowników TIK**, a tym samym do konstruowania społecznej akceptacji zastanego porządku

Podsumowanie

Raport UNICEF *Perils and Possibilities: Growing up online* dowodzi konieczności **przeciwdziałania, interwencji, pomocy** jako form stosowanych przez dorosłych na rzecz młodych użytkowników TIK. Wyraźnie akcentuje się potrzebę **współdziałania młodych** w zapewnieniu im bezpieczeństwa w Sieci. Zasygnalizowane wyniki polskich badań korespondują z ustaleniami badawczymi w skali globalnej przede wszystkim w zakresie świadomości zagrożeń, natomiast w niewielkim stopniu zauważa się potrzeby partycypacji dzieci i młodzieży. W podejściu do zagadnień bezpieczeństwa młodych **dominuje tendencja do wyolbrzymiania zagrożeń kosztem dostrzegania szans** rozwojowych, edukacyjnych, kulturowych związanych z uczestnictwem dzieci i młodzieży w świecie online (por. np. Andrzejewska 2014; Kozak 2014). **Większość analizowanych poradników wpisuje się w tę tendencję**. Problemy etyczne w świecie cyfrowym „generalnie wykazują podobieństwo do odpowiednich problemów występujących poza cyberprzestrzenią” (Bober 2008: 177), różny jest poziom refleksyjności ujawniony w analizowanych materiałach, m.in. w nawiązaniu do etyki (por. Dąbrowska i in.) i odpowiedzialności. Zainteresowanie etyką jest szczególnie widoczne w poradniku *Bezpieczeństwo dzieci online...*, czego brak w pozostałych analizowanych tekstach.

W tekstach adresowanych do opiekunów potrzebne jest niewątpliwie całościowe spojrzenie na sytuację (rodzinną, szkolną) młodego człowieka i szerszy kontekst zagrożeń i/lub działań przemocowych – online i offline. Z tego punktu widzenia za szczególnie ważne dla pomyślnego rozwoju młodych należy uznać *model uważnego rodzicielstwa*, oparty na budowaniu pogłębionych relacji z dzieckiem (por. Dziemidowicz, Wojtasik 2018). W analizowanych poradnikach należy podkreślić nieliczne hasła i uwagi, które mogą stanowić podstawę do pobudzania refleksji nad **wzrastaniem w Internecie** w miejsce rozwijania jedynie kompetencji technicznych i straszenia zagrożeniami (aspekt pozytywny w miejsce negatywnego), co J. Pyżalski określa rezygnowaniem z paradygmatu zagrożeń na rzecz paradygmatu szans (Pyżalski 2013: 107).

Literatura

- Andrzejewska A. (2014), *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa, Difin.
- Bober W.J. (2008), *Powinność w świecie cyfrowym. Etyka komputerowa w świetle współczesnej filozofii moralnej*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Bralczyk J. (2004), *Język na sprzedaż*. Gdańsk, GWP.
- Brown K., Jackson M., and Cassidy W. (2006), *Cyber-bullying: Developing policy to direct responses that are equitable and effective in addressing this special form of bullying*. "Canadian Journal of Educational Administration and Policy", 57.
- Corsaro W.A. (2011), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press, an Imprint of SAGE Publication, Inc.
- Dijk T.A. van (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa, PWN.
- Duszak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa, PWN.
- Dziemidowicz E., Wojtasik Ł. (2018), *Uważne rodzicielstwo a problem uwodzenia dzieci w Internecie*. „Psychologia w Praktyce”, 2.
- Furmanek W. (2014), *Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii informacyjnych*. „Dydaktyka Informatyki”, 9.
- Grabowska A. (2005), *Uwodzenie, cyberprzemoc oraz pornografia – wiktyimizacją dziecka w wirtualnym świecie*. „Forum Oświatowe”, 1 (42).
- Kowalik-Olubińska M. (2015), *Listening to children's voices, or on the paradigm shift in childhood studies*. In: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (eds.), *The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kozak S. (2014), *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i szkołach*. Warszawa, Difin.
- Lipińska J. (2008), *Internet i młode pokolenie. Przeciwdziałanie potencjalnym zagrożeniom*. W: M. Kowalski (red.), *Internet. Między edukacją, bezpieczeństwem a zdrowiem*. Tychy, Maternus Media.
- Lisowska-Magdziarz (2006), *Analiza tekstu w dyskursie medialnym*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Pyżalski J. (2013), *Rodzina i szkoła a przeciwdziałanie zaangażowaniu młodych ludzi w ryzykowne zachowania online*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, vol. 12, 1.

Third A., Bellerose D., Dawkins U., Keltie E., Pihl K. (2014), *Children's Rights in the Digital Age: A Download from Children Around the World*. Melbourne, Young and Well Cooperative Research Centre.

Netografia

Bezpiecznie Tu i Tam Materiały edukacyjne Orange Polska dotyczące bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie https://fundacja.orange.pl/files/user_files/user_upload/materialy_edu_dla_nauczycieli/Broszury_educacyjne_Bezpiecznie_Tu_i_Tam/Broszury_educacyjne_Bezpiecznie_Tu_i_Tam.pdf

Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów. Warszawa 2014, Polskie Centrum Programu Safer Internet http://www.saferinternet.pl/images/artykuly/projekty-edukacyjne/Kompendium_www.pdf

End Violence Against Children. The Global Partnership, Strategy 2016–2020. <http://www.end-violence.org/take-action/strategy>

Jak postępować w przypadku (cyber) przemocy? Systemowa interwencja i profilaktyka w szkole <http://www.saferinternet.pl/pliki/publikacje/Jak%20post%C4%99powa%C4%87%20w%20cyberprzemocy.pdf>

Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół https://www.edukacja.fdds.pl/cb0428e3-c0d8-47cb-8508-1b865100a1f9/Extras/ksiazka-jak_reagowac_na_cyberprzemoc-FDDS-12042017.pdf

Jak zapewnić dzieciom bezpieczeństwo w Internecie? Poradnik dla rodziców opracowany w ramach projektu Cyfrowobezpieczni.pl <https://akademia.nask.pl/pliki/2-jak-zapewnic-dzieciom-bezpieczenstwo-w-internecie-poradnik-dla-rodzicow.pdf>

Lange R., Osiecki J. (oprac.) (2014), *Nastolatki wobec Internetu*. Ogólnopolskie badanie realizowane na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka i NASK przez Pedagogium WSNS, w okresie maj – czerwiec 2014 r., Warszawa http://brpd.gov.pl/sites/default/files/raport_z_badania_nastolatki_wobec_internetu_-_po_poprawkach_edytorskich.pdf

Lisowska-Magdziarz M. (2006a), *Dyskurs – semiotyka – wspólnota interpretacyjna. W stronę modelu zintegrowanego instrumentarium badań nad zawartością mediów (zaproszenie do dyskusji)*. „Global Media Journal-Polish Edition”, 1.

<http://www.globalmediajournal.collegium.edu.pl/artykuly/wiosna%202006/Lisowska-Magdziarz-Zawartosc-dyskurs-semiotyka.pdf>

Nowakowska A., Przewłocka J. (2015), *Szkola oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna. Raport z badania jakościowego*. Warszawa, IBE <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analazy-07-2015-raport-szkola-oczami-uczniow.pdf>

Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants Part I*. “On the Horizon”, 9 (5), <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

UNICEF (2016), *Perils and Possibilities: Growing up online*. http://www.unicef.org/endviolence/endviolenceonline/files/UNICEF_Growing-up-online.pdf

We Protect Global Alliance (2018), *Global Threat Assessment 2018. Working together to end the sexual exploitation of children online*. https://static1.squarespace.com/static/5630f48de4b00a75476ecf0a/t/5a85ad65c8302506ea23ed78/1518710119375/6.4159_WeProtect+GA+report+%281%29.pdf

Wojtasik Ł. (red) [2017], *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. https://www.edukacja.fdds.pl/cb0428e3-c0d8-47cb-8508-1b865100a1f9/Extras/ksiazka-jak_reagowac_na_cyberprzemoc-FDDS-12042017.pdf

Wychowanie do życia w cyfrowym świecie. Przewodnik dla nauczycieli i nie tylko (2016). Oprac. A. Obem i in., Fundacja Panoptykon https://panoptykon.org/sites/default/files/publikacje/podr-online-dwiestrony_0.pdf

10 porad dla rodziców dotyczących bezpiecznego korzystania z Internetu przez dzieci. Platforma edukacyjna dla profesjonalistów na temat ochrony dzieci i młodzieży przed przemocą fundacji Dajemy Dzieciom Siłę https://www.edukacja.fdds.pl/7ce4a906-b545-482b-9e6b-4a7dc5307d25/Extras/10_porad_dla_rodzicow_internet-ulotka.pdf

Agnieszka Lewicka-Zelent

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
agnieszka069@poczta.onet.pl

Agnieszka Pytka

Fundacja na rzecz promocji nauki i rozwoju TYGIEL w Lublinie
a.pytka@fundacja-tygiel.pl

Telefony i komputery w codziennym życiu uczniów w młodszym wieku szkolnym

Summary

Telephones and computers in students' everyday life at younger school age

The daily use of multimedia brings a number of advantages and threats, especially for the development of school-age children, who more and more frequently move their real life to the virtual world. Hence, the aim of the research was to determine the importance of telephones and computers for children. The research was conducted among pupils from Class III and IV in two primary schools in the Lubelskie Voivodeship. The results of the research indicate the need to carry out preventive actions in the field of preventing cyber-dependences, with particular emphasis on the function of family relationships in the process of shaping the proper development of children.

Słowa kluczowe: telefon, komputer, Internet, dzieci w młodszym wieku szkolnym

Keywords: phone, Internet, computer, children at younger school age

Wprowadzenie. Współczesne zagrożenia dla prawidłowego rozwoju dzieci

Rozwój technologii cyfrowych w znaczący sposób determinuje funkcjonowanie jednostek, a w szczególności małych dzieci. Współcześnie proces wychowania przebiega nie tylko w świecie rzeczywistym, ale i w cyberprzestrzeni. Oba światy przenikają się, stanowiąc punkt odniesienia w procesie rozwoju młodych ludzi. Z jednej strony nadmierne korzystanie ze sprzętu elektronicznego negatywnie wpływa na układ nerwowy, przyczynia się do ograniczenia zdolności poznawczych użytkowników, osłabia ich umiejętności interpersonalne oraz zaburza prawidłowy rozwój kompetencji społecznych (Langier 2016: 177–178). Z drugiej zaś strony świat wirtualny i nowe technologie stanowią pewne dopełnienie (np. nawiązanie kontaktu z rówieśnikami przez nieśmiałe dziecko), a i niekiedy alternatywę dla dzieci ze względu na znaczące różnice między tym, co rzeczywiste a fikcyjne (np. dziecko rodziców z problemem alkoholowym w roli „dziecka we mgle”). W przestrzeni

wirtualnej dziecko nabiera pewności siebie, czuje się mniej samotne i bardziej odważne, z większą łatwością nawiązuje relacje z innymi. W przypadku pojawiających się problemów instynktownie zaczyna szukać wsparcia w cyberprzestrzeni, co nierzadko stwarza kolejne zagrożenia dla jego bezpieczeństwa (Machnio 2014: 176; Andrzejewska 2001: 100). Pozornie bezpieczny świat wirtualny staje się niezmiernie atrakcyjny. Dziecko coraz chętniej przynosi się do niego i zaczyna większość działań wykonywać przy użyciu sprzętu elektronicznego, który z czasem staje się niezbędnym w życiu akcesorium (Olszewska 2013: 18). Szczególnie uzależniające są aplikacje online (komunikatory, chaty) (van den Eijnden 2010: 5).

J. Izdebska dokonała przeglądu negatywnych skutków nadmiernego korzystania z mediów przez dzieci. Uznała, że najbardziej niepokojące są: choroby (np. nerwica, wady postawy), bezkrytyczny odbiór treści (np. bierna postawa, stereotypowe myślenie), problemy w komunikacji bezpośredniej, ograniczenia językowe, nasilenie agresji i przemocy oraz rezygnacja z bardziej konstruktywnych aktywności (Potoczna 2017: 244–255). Pomimo wielu negatywnych konsekwencji działania mediów nie można młodemu ludziom zakazać dostępu do nich. Zadaniem rodziców i szkoły jest bowiem przygotowanie dzieci do współczesnych wyzwań i przemian, w których ranga sprzętu elektronicznego coraz bardziej wzrasta (van den Eijnden 2010: 5; Chojnacki 2013: 24). Dzieci i młodzież są bardzo aktywnymi użytkownikami Internetu i w związku z tym wymagają lepszej ochrony (Wójcik 2017: 271). Istotne jest zatem świadome i celowe włączenie nowoczesnych mediów do procesu wychowawczego i dydaktycznego zarówno w rodzinie, jak i w szkole. Konkretnie działania muszą być jednak poprzedzone dokładnym określeniem roli czynników związanych z użytkowaniem sprzętu elektronicznego w rozwoju dzieci.

Podstawy metodologii badań własnych

Zgodnie z przyjętym założeniem telefony i komputery odgrywają bardzo ważną rolę w życiu codziennym dzieci, dlatego celem niniejszego opracowania było określenie znaczenia, jakie te urządzenia elektroniczne pełnią w życiu dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Problem badawczy zawiera się w pytaniu: Jakie znaczenie dla dzieci mają telefony i komputery?

Sformułowano następujące pytania badawcze:

- 1) Jak często dzieci korzystają z telefonów i komputerów?
- 2) Jakie są korzyści i zagrożenia wynikające z korzystania przez badane dzieci ze sprzętów elektronicznych?
- 3) Jakie przejawy uzależnienia od sprzętów elektronicznych występują u dzieci w młodszym wieku szkolnym?
- 4) W jakim stopniu klasa, do której uczęszczają dzieci różnicuje badanych uczniów z klas młodszego w zakresie użytkowania telefonów i komputerów?

Do pytań o charakterze diagnostycznym nie formułowano hipotez, natomiast w przypadku pytania nr 4 założono, że uczniowie z klas IV mają większy problem z nadmiernym korzystaniem z telefonów i komputerów, a jednocześnie są bardziej świadomi zagrożeń, jakie są z tym związane w porównaniu do uczniów z klas III.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety. Pytania zawarte w autorskim kwestionariuszu ankiety dotyczyły: częstości korzystania przez dzieci z telefonu i komputera, wykorzystywania przez nie multimediów do wykonywania różnych czynności, korzyści i zagrożeń wynikających z dostępu do komputera i Internetu, reakcji rodziców na zbyt długie korzystanie przez nie z multimediów oraz reakcji dzieci na ograniczenie dostępu do tychże urządzeń.

Badania zostały przeprowadzone w lutym 2018 roku wśród uczniów z klas III i IV w dwóch szkołach podstawowych z terenu województwa lubelskiego. Grupa badawcza liczyła 117 osób, z czego uczniowie z klas IV stanowili 63% próby. Czterdzieści siedem procent badanych uczniów kształciło się w szkole gminnej, a pozostałe osoby – w szkole miejskiej. W grupie nieznacznie przeważały dziewczęta (54%). Do obliczeń statystycznych wykorzystano program IBM SPSS Statistics 24.0. W celu sprawdzenia, czy dwie zmienne nominalne (jedna z nich to klasa, do której uczęszczają badane dzieci) są niezależne od siebie zastosowano test chi-kwadrat, zaś w celu sprawdzenia, czy różnice w wartościach średnich porównywanych grup są istotne statystycznie (alfa = 0,05) zastosowano test t-Studenta.

Korzystanie z telefonu i komputera przez uczniów z klas III i IV szkoły podstawowej

Zgodnie z założeniami badawczymi postanowiono sprawdzić, jakie znaczenie w życiu codziennym dzieci z klas III i IV szkoły podstawowej odgrywają telefony i komputery. Analizy zebranego materiału empirycznego dokonano w kolejności odpowiadającej sformułowanym pytaniom szczegółowym.

Częstość korzystania przez dzieci z mediów

W pierwszej kolejności sprawdzono, jak dużo czasu dzieci spędzają na czynnościach, w których wykorzystują sprzęt elektroniczny.

Tabela 1. Czas spędzony przez uczniów z klas III–IV z telefonem i komputerem

Czas	Klasa III		Klasa IV		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
telefon						
do godziny	32	74,4	47	63,5	79	67,5
2–4 godziny	8	18,6	20	27,0	28	23,9
powyżej 4 godzin	3	7,0	7	9,5	10	8,6

Czas	Klasa III		Klasa IV		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
komputer						
do godziny	5	11,6	7	9,5	12	10,3
2–4 godziny	23	53,5	58	78,4	81	69,2
powyżej 4 godzin	15	34,9	9	12,1	24	20,5
ogółem	43	100,0	74	100,0	117	100,0

Telefon – Chi-kwadrat = 1,481; df = 2; p = 0,476; Komputer – Chi-kwadrat = 9,403; df = 2; p < 0,01

Źródło: opracowanie własne.

Badane dzieci więcej czasu przeznaczają na czynności wykonywane przy pomocy komputerów niż telefonów. Na poziomie istotności statystycznej uzyskano różnicę w zakresie częstości korzystania z tych sprzętów między uczniami z porównywanych grup ($p < 0,01$). 78% badanych czwartoklasistów posługuje się komputerem od 2 do 4 godzin dziennie w porównaniu do 53% badanych trzecioklasistów. Najbardziej niepokoi sytuacja 34% dzieci, które długie godziny spędzają w wirtualnej przestrzeni. Większość z nich zdaje jednak sobie sprawę, że „komputer i telefon kradną im czas.”

Ponad połowa dzieci (63%), niezależnie od wieku, idąc do szkoły nie pozostawia telefonów w domu (tabela 2). Można jednak przypuszczać, że po Dniu Pierwszej Komunii Świętej sytuacja zmieni się wśród uczniów z klas III, którzy bardzo często jako prezenty otrzymują telefony. Wartości średniej uzyskane w porównywanych grupach dzieci świadczą o tym, że w szkole często korzystają one z telefonów, co może sugerować, że również podczas lekcji (klasa III – $M = 3,50$ i klasa IV – $M = 3,6$).

Tabela 2. Posiadanie przez uczniów z klas III–IV telefonów w szkole

Telefon w szkole	Klasa III		Klasa IV		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
tak	16	37,2	27	36,5	43	36,8
nie	27	62,8	47	63,5	74	63,2
ogółem	43	100,0	74	100,0	117	100,0

Chi-kwadrat = 0,006; df = 1; p = 0,937

Źródło: opracowanie własne.

Silnie szkodliwy wpływ na zdrowie dzieci ma używanie sprzętu elektronicznego przed snem. Skoro 1/3 z nich korzysta z mediów powyżej 4 godzin dziennie, to można przypuszczać, że często czyni to w czasie wolnym, tuż przed nocnym odpoczynkiem (tabela 3).

Tabela 3. Korzystanie z komputera lub telefonu przed snem przez uczniów z klas III–IV

Korzystam...	Klasa III		Klasa IV		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
codziennie	5	11,6	17	23,0	23	19,7
1–2 razy/tydz.	7	16,2	13	17,6	20	17,1
w weekend	14	32,6	24	32,4	38	32,5
kilka razy w tygodniu	10	39,6	17	27,0	27	30,7
ogółem	43	100,0	74	100,0	117	100,0

Chi-kwadrat = 1,504; df = 3; p = 0,681

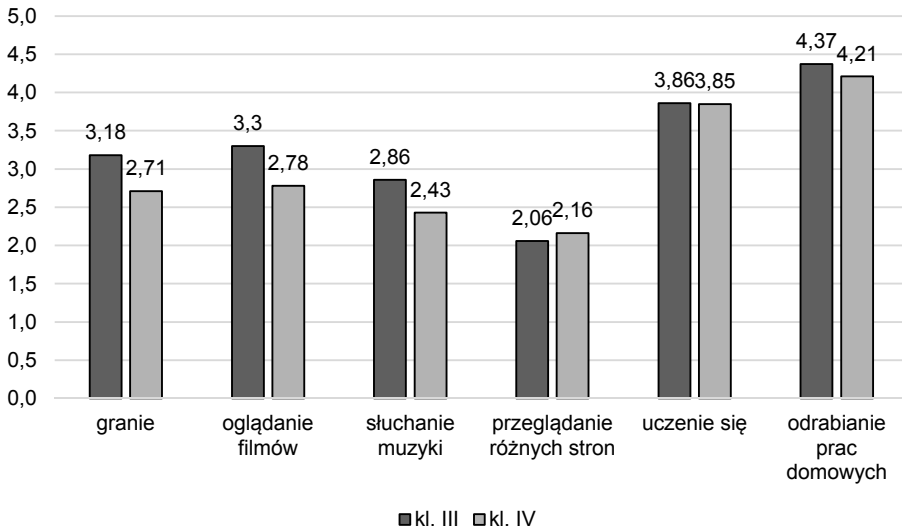
Źródło: opracowanie własne.

Jedna trzecia badanych uczniów najczęściej korzysta z telefonów lub komputerów przed snem w weekendy, codziennie robi to 12% trzecioklasistów i 23% uczniów czwartoklasistów. Ponadto 31% uczniów kilka razy w tygodniu zasypia przy telefonie lub komputerze, co niewątpliwie znajduje swoje odzwierciedlenie w niespokojnym śnie oraz niezbyt dobrej kondycji psychicznej i poznawczej kolejnego dnia rozpoczynającego się nauką szkolną. Jedynie 17% badanych osób sporadycznie zdarza się taka sytuacja.

Korzyści i zagrożenia wynikające z korzystania przez dzieci ze sprzętów elektronicznych

Zgodnie z założeniami teoretycznymi przyjęto, że wykorzystywanie przez dzieci mediów przynosi określone korzyści, ale i wiąże się z poważnymi zagrożeniami. Dlatego próbowano ustalić, do jakich celów służy im komputer i telefon. Badani uczniowie dokonali oceny poszczególnych czynności wykonywanych z użyciem sprzętu elektronicznego na 5-stopniowej skali (1 – nigdy, 5 – bardzo często) (wykres 1).

Uczniowie, niezależnie od wieku, często wykorzystują sprzęt elektroniczny podczas odrabiania prac domowych (t-Studenta = 0,937; df = 115; p = 0,351) oraz uczenia się (t-Studenta = 0,045; df = 115; p = 0,964). Można zatem domniemywać, że niejednokrotnie przepisują gotowe rozwiązania zadań domowych, które są ogólnie dostępne dla wszystkich użytkowników Internetu. Niemniej jednak media pełnią ważną funkcję edukacyjną, związaną z pozyskiwaniem nowej wiedzy w bardziej atrakcyjny sposób aniżeli ten prezentowany przez nauczycieli i nieco rzadziej – funkcję rozrywkową. W czasie wolnym dzieci czasami oglądają filmy w komputerze (t-Studenta = 2,003; df = 115; p < 0,05) i grają on-line (t-Studenta = 1,712; df = 115; p < 0,05) – najczęściej w Clash Royale (gra o charakterze strategicznym) oraz Minecraft (gra pozwalająca na budowanie i niszczenie obiektów), przy czym częściej robią to uczniowie z klas III. Badani uczniowie czasami słuchają muzyki (t-Studenta = 1,470; df = 115; p = 0,144), rzadziej przeglądają strony internetowe związane z ich zainteresowaniami (t-Studenta = 0,374; df = 115; p = 0,709).



Wykres 1. Czynności wykonywane przez dzieci z klas III–IV na komputerze i telefonie (średnie wyniki)

Istnieje duże prawdopodobieństwo, że dzieci traktują telefon w szkole jako źródło kontaktu z rodzicami, aczkolwiek z praktyki szkolnej wynika, że nierzadko służy on do innych celów, np. korzystania z Internetu. Dlatego zapytano je o możliwość wchodzenia na strony internetowe przez telefon i okazało się, że 37% dzieci ma stały dostęp do Internetu, także podczas lekcji. Internet pełni ważną funkcję społeczną w zakresie nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi ludźmi, niemniej jednak stanowi równocześnie zagrożenie z uwagi na swój anonimowy charakter. Dlatego zapytano badane osoby, czy posiadają własne konta na portalach społecznościowych. Ustalono, że niemal 60% uczniów korzysta z nich (najczęściej są to: Facebook, Instagram, Snapchat oraz Messenger) w celu komunikowania się z członkami rodziny i kolegami, niemniej jednak zdecydowanie częściej robią to uczniowie z klas IV (68%) niż z klas III (40%) (Chi-kwadrat = 6,145; $df = 1$; $p < 0,01$).

W świetle prawa osoba małoletnia w wieku badanych osób nie powinna posiadać własnego konta na portalach społecznościowych, gdyż nie można uznać jej za w pełni świadomego użytkownika Internetu. Niemniej jednak 27% uczniów samodzielnie założyło je, a w 15% – starsze rodzeństwo. Niezrozumiałe jest jednak to, że 43% matek i 15% ojców umożliwiło swoim dzieciom korzystanie z portali społecznościowych. Z pewnością należy w przyszłości sprawdzić, jakiego rodzaju są to portale i przeprowadzić z rodzicami obowiązkowe zajęcia mające na celu uświadomienie im niebezpieczeństw wynikających z korzystania przez dzieci z Internetu.

W przypadku osób, które założyły badanym uczniom konta na portalach społecznościowych zanotowano różnice istotne statystycznie (Chi-kwadrat = 14,460; $df = 5$; $p < 0,05$). Dzieciom z klas III konta najczęściej zakładały matki (58%), najrzadziej – starsze rodzeństwo i ojcowie (odpowiednio: 7% i 9%). Część trzecioklasistów (26%) samodzielnie

nie założyła konta na tych portalach. Uczniom z klas IV najczęściej pomagały w tym zakresie matki (34%), najrzadziej zaś ojcowie. Część czwartoklasistów (28%) samodzielnie utworzyła swoje konta.

Korzystając z Internetu, uczniowie narażeni są na różne niebezpieczeństwa. W związku z tym poproszono badane osoby o podzielenie się swoimi doświadczeniami związanymi z użytkowaniem Internetu.

Tabela 4. Negatywne doświadczenia uczniów z klas III–IV podczas korzystania z Internetu

Osoba nieżyczliwa	Klasa III		Klasa IV		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
nigdy	30	69,8	57	77,01	87	74,4
raz	7	16,2	12	16,2	19	16,2
2 i więcej razy	6	14,0	5	6,79	11	9,4
ogółem	43	100,0	74	100,0	117	100,0

Chi-kwadrat = 1,691; df = 2; p = 0,429

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z deklaracjami 77% uczniów z klas IV i 70% z klas III nie posiada negatywnych doświadczeń w tym zakresie, jednak 16% wskazało na negatywne doświadczenia związane z użytkowaniem Internetu. Pojedyncze osoby kilkakrotnie doświadczyły nieprzyjemności w Sieci, nie oznacza to jednak, że uzyskały właściwe wsparcie ze strony osób dorosłych po tym zdarzeniu.

Doświadczenia związane z Internetem nie przekładają się w sposób bezpośredni na poczucie bezpieczeństwa dzieci. Okazuje się bowiem, że 63% z nich nie czuje się **bezpiecznie w Sieci**. Silniejsze zagrożenie odczuwają uczniowie z klas III (65%) niż z klas IV (20%) (p < 0,001).

Tabela 5. Poczucie bezpieczeństwa w Sieci uczniów z klas III–IV

Poczucie bezpieczeństwa	Klasa III		Klasa IV		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
tak	28	65,1	15	20,3	43	36,8
nie	15	34,9	59	79,7	74	63,2
ogółem	43	100,0	74	100,0	117	100,0

Chi-kwadrat = 14,619; df = 1; p < 0,001

Źródło: opracowanie własne.

Przejawy uzależnienia od sprzętów elektronicznych u dzieci z młodszych klas

Częste, niekontrolowane korzystanie ze sprzętu elektronicznego może skutkować uzależnieniem behawioralnym. „W uzależnieniu czynność przestaje pełnić właściwą sobie funkcję (telefon dla człowieka) i staje się celem samym w sobie (człowiek dla telefonu).”

Osobę uzależnioną od telefonu lub komputera można poznać między innymi po nieustannym korzystaniu z urządzenia i trzymaniu telefonu w zasięgu wzroku. Telefon lub komputer są urządzeniami służącymi do codziennych kontaktów z rówieśnikami, a ich awaria lub rozładowana bateria wywołuje: paniczny lęk, niepokój i atak paniki (Kozak 2014: 165). Wobec tego uczniowie zostali zapytani, czy wyobrażają sobie dzień, w którym nie korzystają z komputera i telefonu.

Tabela 6. Dzień uczniów z klas III–IV bez telefonu i komputera

Możliwe	Klasa III		Klasa IV		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
telefon						
tak	37	86,0	56	75,7	93	79,5
nie	6	14,0	18	24,3	24	20,5
komputer						
tak	37	86,0	62	63,8	99	84,6
nie	6	14,0	12	36,2	18	15,4
ogółem	43	100	74	100	117	100

Telefon – Chi-kwadrat = 0,794; df = 1; p = 0,180; Komputer – Chi-kwadrat = 0,107; df = 1; p = 0,744

Źródło: opracowanie własne.

Dzień bez telefonu i komputera wyobraża sobie zdecydowana większość trzecioklasistów (86%) oraz czwartoklasistów (82%). 1/5 uczniów z klas IV przyznaje, że nie mogłaby wytrzymać bez telefonu, a ponad 1/3 – bez komputera (uczniowie z klas III – 14%), co może świadczyć o tendencji do uzależniania się od mediów.

Z uwagi na niemal ciągle korzystanie ze sprzętu elektronicznego osoby uzależnione często zaniedbują swoje obowiązki domowe. Spośród 117 badanych uczniów większość twierdzi, że wywiązuje się z nich pomimo korzystania z telefonu i komputera. Pojedyncze osoby szczerze przyznają, że tak się nie dzieje. Obowiązki domowe zaniedbuje przez korzystanie z telefonu 9% trzecioklasistów i 10% czwartoklasistów, a przez użytkowanie komputera odpowiednio: 7% i 4% uczniów z poszczególnych klas.

Nieumiejętność powstrzymania się od korzystania ze sprzętu elektronicznego oraz niewywiązywanie się z codziennych zadań mogą stanowić przejawy uzależnienia. Uczniowie zostali zapytani o ewentualne zwrócenie im uwagi na uzależnienie przez osoby z ich najbliższego otoczenia (tabela 7).

Tabela 7. Informacja o uzależnieniu uczniów z klas III–IV

Informacja	Klasa III		Klasa IV		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
telefon						
tak	13	30,2	16	21,6	29	24,8
nie	30	69,8	58	78,4	88	75,2

Tabela 7. cd.

Informacja	Klasa III		Klasa IV		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
komputer						
tak	4	9,3	10	13,5	14	11,9
nie	39	90,7	64	86,5	113	88,1
ogółem	43	100,0	74	100,0	117	100,0

Telefon – Chi-kwadrat = 1,802; df = 1; p = 0,298; Komputer – Chi-kwadrat = 0,458; df = 1; p = 0,498

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych uczniów nie otrzymała od nikogo informacji, że może być uzależniona od mediów elektronicznych, należy zaznaczyć, że 30% trzecioklasistów i 22% czwartoklasistów dowiedziało się o swoim uzależnieniu od telefonów; mniej osób (12%) może uzależniać się od komputera.

Sprawdzono również, w jaki sposób dzieci reagują, gdy dorośli zakazują im korzystania ze sprzętu (tabela 8).

Tabela 8. Reakcja uczniów z klas III–IV na zakaz korzystania z telefonu lub wyłączenie komputera

Reakcja	Klasa III		Klasa IV		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
obrażam się	11	25,6	16	21,6	27	23,1
nic sobie z tego nie robię i nadal wykonuję czynność	17	39,5	40	54,1	57	48,7
złoszczę się, krzyczę	15	34,9	18	24,3	33	28,2
ogółem	43	100,0	74	100,0	117	100,0

Chi-kwadrat = 2,437; df = 2; p = 0,295

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie z klas III i IV podobnie reagują w sytuacji, gdy rodzice zakazują im korzystania z telefonu lub każą im wyłączyć komputer. Ponad połowa czwartoklasistów (54%) i 40% trzecioklasistów „nic sobie z tego nie robi”, co może świadczyć o braku wpływu wychowawczego rodziców na swoje dzieci. Kolejnych 28% badanych dzieci złości się na rodziców i kłóci się z nimi, a 23% przestaje się do nich odzywać. Oznacza to, że wszyscy badani uczniowie bardzo negatywnie zachowują się w sytuacji zablokowania ich potrzeby spędzania czasu z wykorzystaniem sprzętów elektronicznych. Ich reakcja pokazuje, jak ważne w ich życiu są media.

Podsumowanie

Stały dostęp do multimediów staje się współcześnie bardzo dużym problemem, który może prowadzić do uzależnień również wśród młodszych dzieci. Przeprowadzone badania umożliwiły udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze i zrealizowanie założonego celu. Na ich podstawie stwierdzono, że wielu uczniów z klas III i IV ma stały dostęp do Internetu, a nawet zdarza im się zasypiać z telefonem. Dzieci podkreślają, że telefon najczęściej służy im do kontaktu z rodzicami i nauki, przyznają jednocześnie, że czasami korzystają z komputerów w niekontrolowany sposób. Badane dzieci są świadome tego, że multimedia „kradną im czas”. Większość z nich posiada już konta na portalach społecznościowych, często zakładane przez rodziców. Niektóre szczerze przyznają, że zdarzyło im się nie wywiązywać ze swoich obowiązków domowych z powodu nadmiernego korzystania ze sprzętów elektronicznych, co może wskazywać na objawy uzależniania się od nich. Zagrożenie staje się tym bardziej poważne, że dzieci nieadekwatnie reagują w sytuacji związanej ze zbyt długim używaniem telefonów i komputerów.

Z uzyskanymi wynikami badań własnych korespondują inne, wcześniej prowadzone. Dla przykładu z raportu S. Livingstone, L. Haddon, A. Görzig i K. Ólafssona wynika, że dzieci najczęściej korzystają z Internetu w domu (87%) i w szkole (63%). Uczniowie między 9 a 16 rokiem życia najczęściej wykorzystują Internet do: odrabiania prac domowych (85%), grania w gry komputerowe (83%) oraz oglądania klipów video (76%) (Livingstone i in. 2012: 6). Z badań przeprowadzonych przez Fundację Orange w 2016 roku wynika, że 62% dzieci i młodzieży nie potrafi wyobrazić sobie życia bez Internetu (Wójcik 2017: 272). Największy odsetek młodych ludzi posiada konto na Facebooku (96%), a loguje się na nie codziennie 92% z nich. Korzystają z tego portalu, ponieważ „chcą być na bieżąco”, z nudów, a także dla rozrywki (Ciszewska 2016: 33). Telefon stanowi kolejne urządzenie, od którego dzieci i młodzież uzależniają się bardzo szybko. Badania przeprowadzone przez E. Łuczak i W. Łuczak świadczą o tym, że 20% dzieci odczuwa niepokój w przypadku ograniczonego dostępu do telefonu, a ok. 7% nie jest w stanie skupić się na wykonaniu zadań bez możliwości korzystania z telefonu (za: Olszewska 2013: 22).

Powyższe wyniki pokazują, że dzieci w młodszym wieku szkolnym narażone są na niebezpieczeństwo związane z nadmiernym i niekontrolowanym korzystaniem z multimediów. Można nawet pokusić się o stwierdzenie, że komputer i telefon stanowią centralną przestrzeń w rzeczywistości młodego człowieka. Dlatego tak ważne jest zadbanie o aranżowanie odpowiednich działań profilaktycznych, zarówno w szkole, jak i poza nią. Wysoki poziom świadomości rodziców, dzieci i nauczycieli w połączeniu z ich wiedzą i otwartą komunikacją mogą skutkować zmianą postaw wobec świata wirtualnego.

Literatura

- Andrzejewska A. (2014), *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa, Difin.
- Ciszewska K. (2016), *Ryzyko uzależnienia od Facebooka jako jedna z kategorii zagrożeń związanych z użytkowaniem portali społecznościowych*. W: E. Golbik-Madej (red.), *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w przestrzeni wirtualnej – teoria i praktyka*. Gliwice, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości.
- Chojnacki L. (2013), *Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej dlaczego i jak – wprowadzenie*. W: P. Plichta, J. Pyżalski (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*. Łódź, Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi.
- Jędrzejczyk I. (2013), *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków, Centrum Metody Krakowskiej.
- Kozak S. (2014), *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny skutki i zapobieganie w rodzinach i szkołach*. Warszawa, Difin.
- Langier C. (2016), *Miejsce i rola multimediów w życiu dzieci w młodszym wieku szkolnym*. „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2(16).
- Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K. (2012), *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16 year olds and their parents in 25 countries*. [http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet\(lsero\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet(lsero).pdf), 14.07.2018.
- Machnio D. (2014), *Kiedy komputer staje się bogiem. Dziecko z epoki obrazkowej*. „Świat i Słowo”, 1 (22).
- Olszewska E. (2013), *Uzależnienie od telefonu komórkowego jako nowe wyzwanie edukacji dla bezpieczeństwa*. „Zeszyty Naukowe WSOWL”, 4(170).
- Potoczna M. (2017), *Szansa i zagrożenia wynikające z zastosowania mediów we wczesnej edukacji dziecka*. „Edukacja – Technika – Informatyka”, 1(19).
- van den Eijnden R., Spijkerman R., Vermulst A., van Rooij T, Engels R. (2010), *Compulsive Internet Use Among Adolescents: Bidirectional Parent–Child Relationships*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 38(1).
- Wójcik Sz. (2016) *Zagrożenia dzieci i młodzieży w Internecie*. W: *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. <http://fdds.pl/wp-content/uploads/2017/07/fdds-dzsl2017-calosc.pdf>, 14.07.2018.

Joanna Dziekońska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
joanna.dziekonska@uwm.edu.pl

Zostań *MovieStarPlanet!* – czyli o partycypacji kultury dziecięcej w kulturze cyfrowej

Summary

Become *MovieStarPlanet!* – on the participation of children's culture in digital culture

This article reflects on the specificity of contemporary children's participation in digital culture. It comprises study results, whose aim was the reconstruction of children's culture created by children during internet communication in the *MovieStarPlanet* service. The communication in the service has been treated as an example of a new dimension of children's culture and, as such, it is the subject of the present study. The adopted study procedure mainly comprised the netnographic method and revealed many original examples of children's culture. Among the creations published by children in the service, the following were distinguished, among others, multimedia images (*ArtBooks*, *arts*), several short audio-visual pieces, animated photos, stylings (*looks*) as well as text thematic games published on the forum. The analysis of children's e-folklore made it possible to formulate conclusions on the communal and creative functioning of children in a selected web place, a rich variety of themes and types of undertaken communication initiatives and the existence of specific features of children's language implying the existence of the internet aspect of children's culture.

Słowa kluczowe: kultura dziecięca w internecie, e-folklor, komunikacja internetowa dzieci, sieciowe podwórka

Keywords: children's culture on the Internet, e-folklore, children's Internet communication, network backyard

Teoria cyfrowego podziału vs partycypacja dzieci w kulturze cyfrowej

Eskalacja udziału nowych mediów w życiu dzieci i młodzieży zaowocowała wieloma badaniami dotyczącymi specyfiki dzieciństwa w zmediatyzowanej rzeczywistości. W efekcie dość szybko w dyskursie społecznym zaczęły pojawiać się różnorodne określenia pokoleń, które determinował stopień oswojenia z poszczególnymi rodzajami mediów: „Baby Boomers”, „Pokolenie X”, „Pokolenie Y”, „Generacja Z” (Cantelmi 2015: 47–54), „Klik Generation” (Górny, Zygmunt 2011: 49), „Pokolenie sieci”, „Millenarsi”, „Pokolenie Ja”, „E-generacja” (Tapscott 2010: 10). Za pioniera w zakresie definiowania populacji w zależności od poziomu zaangażowania przedstawicieli owych pokoleń w kulturę cyfrową

uznaje się Marca Prensky'ego, który na stałe wprowadził do nauk społecznych biegunowe pojęcia *digital natives/ digital immigrants*. Różnice między „cyfrowymi tubylcami” a „cyfrowymi imigrantami” widoczne m.in. na poziomie myślenia i uczenia się, budowania i podtrzymywania relacji społecznych czy kreowania własnej tożsamości, zdaniem autora, dzielą oba pokolenia na tyle mocno, iż przejawiają one problemy w porozumieniu się wzajemnym (Prensky 2001a; Prensky 2001b).

Teoria cyfrowego podziału spotkała się ze znacznym zainteresowaniem badaczy, była bowiem przywoływana w ponad dziesięciu tysiącach prac (Toczyski 2017: 100). Wśród nich znalazły się też takie, których autorzy oceniali ją jako uproszczone rozróżnienie, negatywnie rzutujące na sposób rozumienia zjawiska (Zob. Bayne, Ross 2007; Helsper, Eynon 2010). Na polskim gruncie do głosów kwestionujących zasadność teorii Prensky'ego dołączyli jako jedni z pierwszych Lucyna Kopciewicz i Hussein Bougsiaa. Zdaniem tych autorów, stawianie sztywnej granicy między pokoleniami prowadzi do szerzenia uproszczeń i fałszywych diagnoz oraz determinuje dwie grupy badań: „badania utrzymane w alarmistycznym duchu, amplifikujące model »zagrożonego dzieciństwa« i badania aprioryczne celebryjące wzór wyemancypowanych, kompetentnych *cyberkids*” (Bougsiaa, Kopciewicz 2016: 87). Między koncepcjami technoentuzjastycznymi i technofobicznymi brakuje jednak takich, które traktowałyby o tym, w jaki sposób dzieci postrzegają media, jakie znaczenia im nadają, jakie są społeczne konteksty użytkowania mediów przez dzieci, a więc takich badań, które „rozjaśniają obraz faktycznego, zróżnicowanego sposobu partycypacji dzieci w kulturze cyfrowej” (tamże: 90–91). Deficyt tego typu badań zdaniem Davida Buckinghama może być warunkowany funkcjonującym przekonaniem o sprawczości technologii samych w sobie, bez względu na sposób ich używania i bez odniesień do oddziaływań społecznych i kulturowych, a także ekonomiczno-politycznych (Buckingham 2008: 156, 167–168).

Odnosząc się do koncepcji Kopciewicz i Bougsi, podjęłam się poszukiwania przykładów udziału dzieci w kulturze cyfrowej, analizując różnorodne rodzaje komunikacji dziecięcej w serwisie internetowym *MovieStarPlanet*. Komunikację postrzegam jako przykład nowego oblicza kultury dziecięcej. Kategoria kultury dziecięcej w tradycyjnym wymiarze w polskich opracowaniach naukowych jest znana bardziej jako „podkultura dziecięca” (Cieślowski 1975), folklor dziecięcy (Papuzińska 2010), czy też „kultura dzieci” – w opozycji do „kultury dla dzieci” (Simonides 1996). Współczesne spojrzenie na kulturę dziecięcą formułuje m.in. William Corsaro, który opisuje ją jako stały (stabilny) zestaw zrutyinizowanych działań, artefaktów, wartości i zainteresowań (postaw), które dzieci wytwarzają i współdzielą z rówieśnikami w ramach interakcji społecznych (Corsaro 2015: 148). Interesuje mnie szczególnie jej wymiar elektroniczny, który Marzenna Nowicka określiła mianem e-folkloru (2013: 43). Jestem jednak świadoma obcości kultury dziecięcej podyktowanej różnicą doświadczeń dziecka i badacza (Maciejewska-Mroczek 2012: 15), a także tego, że kultura dziecięca ma się najlepiej, kiedy jest wolna od wpływów dorosłych – co nie znaczy, że służy jej sztuczne izolowanie od kultury dorosłych (Jenks 2008: 128; Corsaro 2015: 123). Traktuję ją jako swego rodzaju wytwór „plemienia nieznanego” (Waksmund 1994), którego odkrywa-

nie pozwoliłoby pełniej opisywać specyfikę współczesnego zanurzonego w cyfrowym świecie dzieciństwa.

Metodologia badań

Badania przywołane w dalszej części artykułu stanowią fragment większego projektu badawczego, którego celem jest rekonstrukcja przejawów kultury dziecięcej kreowanej przez dzieci podczas komunikacji internetowej w wybranych miejscach sieciowych. W realizacji powyższego celu nie chodzi tyle o formułowanie uogólnień, czy też „rekonstrukcję »prawdy«”, a raczej ukazywanie różnorodnych ścieżek myślenia (Nowicka 2010: 386). Moją intencją jest więc chęć zagłębiania się w miejsca sieciowe zajmowane przez dzieci, by dokonać eksploracji zjawisk w niej zachodzących i podjąć interpretację zaobserwowanych aktywności podejmowanych przez dzieci, traktując jednocześnie interpretację tę, jako jedną z możliwych. W niniejszym artykule skoncentrowałam się na kilku przykładach aktywności komunikacyjnej dzieci w serwisie *MovieStarPlanet* (nazywanym dalej *MSP*). Wybór miejsca był następstwem kilku wcześniejszych kroków badawczych. Serwis wyłonił się m.in. podczas badań ankietowych przeprowadzonych wśród niespełna 500 dzieci w wieku 9–13 lat, w ramach których skierowałam zapytanie do dzieci dotyczące ich ulubionych stron internetowych. W drugim kroku, podczas analizy zawartości wskazanych przez dzieci miejsc sieciowych (łącznie dzieci podały 167 aktywnych stron internetowych), wybrałam w sposób celowy, nielosowy serwisy, w tym właśnie *MSP*, które poddałam dalszej analizie jakościowej. W niniejszym artykule skoncentrowałam się na przykładach aktywności komunikacyjnej dzieci w serwisie *MovieStarPlanet* (nazywanym dalej *MSP*)¹. Gromadzenie materiału badawczego w serwisie *MSP* rozpoczęłam w sierpniu 2017 roku (od początku 2016 roku analizowałam jego zawartość), posługując się przy tym etnografią wirtualną. Zastosowałam tu pozycję obserwatora nieuczestniczącego, zapisując interesujące mnie dostępne internetowe dane archiwalne w postaci zrzutów ekranów w numerowanych plikach w formacie DOC. W trakcie gromadzenia materiału prowadziłam też notatki terenowe, w ramach których zapisywałam spostrzeżenia, wyjaśniałam nieznanne skróty i skrótowce, relacjonując tym samym drogę „od statusu outsidera do insidera, z procesu uczenia się języków, rytuałów i praktyk, [opisując – przyp. J.D.] swoje stopniowe uwikłanie w społeczną sieć znaczeń i osobowości” (Kozinets 2012: 165).

¹ Etap badań ankietowych został opisany w artykule: J. Dziekońska (2017), *Sieciowe podwórka cyfrowych tubylców. Doniesienie z badań*. W: M. Nowicka, J. Dziekońska (red.), *Współczesny uczeń a dydaktyka 2.0*. T. 1 z serii: *Cyfrowy tubylec w szkole. Diagnozy i otwarcia*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Aktywność komunikacyjna dzieci na wirtualnym placu zabaw. Doniesienie z badań

MovieStarPlanet jest serwisem internetowym uruchomionym w 2009 roku – w języku polskim w 2013 roku – z myślą o użytkownikach w wieku 8–15 lat. Miejsce sieciowe wyróżnia bogata kolorystyka i imponująca animacja. Sceneria jest zaaranżowana na świat gwiazd filmowych, w którym wszystkie postaci – kierowane i stylizowane przez użytkowników serwisu – dążą do tego, by stać się popularnymi, rozpoznawalnymi i oryginalnymi. Istotą użytkowania serwisu jest stałe poszerzanie grona znajomych, ponieważ tylko dzięki wspólnotowemu działaniu można tu osiągnąć sukces i zdobyć sławę. Specyfika funkcjonowania w serwisie opiera się również na gromadzeniu diamentów oraz wirtualnych pieniędzy *Star Coins*, które częściej określane są tu po prostu *SC*. Przyrost środków ma miejsce wtedy, gdy wejdziemy w interakcję z innymi użytkownikami oraz odniesiemy się do ich cyfrowych wytworów: ocenimy film, stylizację, zaprosimy innych uczestników do grona znajomych, ale także rozwiążemy konkurs lub quiz, zagramy w grę itp. Po zdobyciu określonej sumy *SC* i diamentów (którymi użytkownicy płacą za ubrania, fryzury, makijaż, gadzety i tła do filmów, zwierzęta i wiele innych) użytkownik osiąga kolejny poziom, a więc *LEVEL*, w serwisie nazywany przez użytkowników *lvl*. Posiadany poziom jest istotną kategorią, a użytkownicy przywiązują do niego dużą uwagę, ponieważ z jednej strony świadczy o poziomie zaawansowania i zaangażowania członka społeczności w działalność w *MSP*, z drugiej strony, im jest wyższy, tym dostarcza większych możliwości. Zawieszenie aktywności uczestnika *MSP*, a więc tzw. *ban*, grozi za używanie obraźliwego i wulgarnego słownictwa oraz inicjowanie tematyki zabronionej w regulaminie serwisu.

Specyfika *MSP* sprzyja tworzeniu i podtrzymywaniu relacji społecznych, a różnorodność oferowanych tu form umożliwia istnienie kultury dziecięcej. Jej przejawami są wytwory elektroniczne kreowane i przetwarzane przez dzieci. Przykładem e-folkloru może być *ArtBook* a więc prezentacja multimedialna w postaci pojedynczego obrazu zawierająca tekst, zdjęcie, ilustrację lub film video (rys. 1 i 2).



Rysunek 1. ArtBook „SzuQam IBFF”

Źródło: strona internetowa MSP, 15.02.2018.



Rysunek 2. ArtBook „zaproszenie na ślub”

Źródło: strona internetowa MSP, 15.02.2018.

Arty, tak są tu w skrócie określane przez użytkowników, bywają najczęściej odwzorowaniem emocji autora, jego zainteresowań, pasji lub powstają na skutek potrzeby chwili. Często bywają formą ogłoszenia, zapytania czy też zaproszenia na rekomendowane wydarzenie. Prezentacje zawierają autorskie treści opatrzone adekwatnym obrazem. Pierwszy z nich jest ogłoszeniem o poszukiwaniu przez użytkownika serwisu *IBFF*, co w rozwinięciu oznacza *Internetową Best Friend Forever*. Uczestnicy, którzy zainteresowani są ogłoszeniem i spełniają wyznaczone warunki zaproponowane przez twórcę prezentacji mogą zgłaszać się, pisząc prywatną wiadomość do autora ogłoszenia lub zamieszczając komentarz na ogólnodostępnym czacie. Interesujące są same wymagania, które odwołują się do wartości i emocji (punkty 1–3), do wyglądu (punkty 7–8), czy nawet do poziomu zaangażowania w uczestnictwo w serwisie *MSP* (punkty 4–6). Wśród prezentacji *ArtBook* pojawiają się również często zaproszenia na wydarzenia, które mają miejsce w sieciowych pokojach użytkowników. W przypadku rysunku 2 mamy do czynienia z zaproszeniem na ślub, które ma charakter otwarty, a więc skierowane jest do wszystkich użytkowników serwisu. To oznacza, iż pojawiając się w danym czasie, w sieciowym pokoju danego użytkownika, będziemy świadkami wirtualnego ślubu, który można obserwować i komentować wspólnie z innymi świadkami wydarzenia.

Obok wspomnianych wytworów elektronicznych użytkownicy serwisu zamieszczają również wiele zdjęć opatrzonych różnego rodzaju animacjami, komentarzami, tytułami. Przy każdym zdjęciu wyświetlana jest informacja, ile osób oglądało zdjęcie, ile osób je polubiło a także widoczne są komentarze pozostawione przy danym zdjęciu. Fotografie przedstawiają zarówno osoby – zazwyczaj ich autorów – ale także animacje, zabawne obrazki, zwierzęta, aktualne krajobrazy. Popularne wśród użytkowników są również tzw. *looki*, a więc stylizacje, które można tworzyć dla siebie lub innych użytkowników serwisu znajdujących się w grupie naszych znajomych. Autorzy *looków* dobierają odpowiednie ubrania, akcesoria, proponują fryzurę i makijaż. Stworzona stylizacja może być pobrana przez zainteresowanych, oceniona, można ją również skomentować.

Z racji specyfiki serwisu, który jest odwzorowaniem świata gwiazd filmowych, można w nim również tworzyć *seki*, a więc krótkie, kilkusekundowe lub dłuższe, około minutowe filmy, w których występują aktorzy wybrani spośród członków naszej grupy znajomych. Użytkownik serwisu może więc zamienić się w reżysera, zaprojektować scenariusz do filmu, wybrać aktorów, napisać dialogi, dobrać odpowiednie tło, rekwizyty i muzykę. Po stworzeniu filmu, można go opublikować w serwisie, wystawiając go jednocześnie na ocenianie przez i komentowanie. Tematyka filmów jest bardzo zróżnicowana, od filmów okazjonalnych²: np. „HAPPY EASTER”, „1 Świąteczne życzenia”, „Powiew wiosny”, przez filmy instruktażowe: „jak mieć darmowego vipa?”, po takie, które są odwzorowaniem osobistych emocji, przeżyć: „Co się stanie gdy umrzemy”, „klutnonia-impreza”, „Pokora wg mnie”, „BĄDŹ SOBA...”. Kreatywność użytkowników serwisu widoczna zarówno w zakresie fabuły filmów, umieszczanych dialogów, jak i samego montażu wzbudziła moje zaskoczenie. Wiele z publikowanych filmów świadczy o wysokiej znajomości obsługi programu do tworzenia utworów audiowizualnych oferowanego w *MSP*. Interesujące są też dialogi aktorów, często inspirowane tematyką rozmów osób dorosłych, własnymi przeżyciami, obserwacjami. Przykładem takiej dyskusji, mogą być dialogi zaproponowane w filmie „Tato?!”, którego główną bohaterką jest Katrin:

I scena – Katrin znajduje się wśród znajomych. Żegna się z nimi, idąc w zamierzonym kierunku. Ma dobry humor: (Katrin) – *Jestem Katrin, normalna nastolatka, która wiodła normalne życie, aż do tego fatalnego dnia, w którym (...).* (znajomi Katrin) – *Do jutra!*

II scena – Katrin napotyka przypadkiem swojego tatę, który całuje młodą dziewczynę: (Katrin) – *Tata?* (młoda dziewczyna) – *Tata?* (tata Katrin – zwraca się do córki) – *Kochanie to nie tak jak myślisz. Porozmawiamy o tym w domu!* (młoda dziewczyna) – *A jak mi to wyjaśnisz?*

III scena – Katrin ucieka, płacze, przewraca się, chwyta za telefon i chce zadzwonić do swojej mamy. (Katrin) – *Mamo... proszę, odbierz.* (tata Katrin – podbiega do niej) – *Nie radzę...* (Katrin) – *Ta-?* (tata Katrin) – *Jeśli kochasz mamę, radzę jej nie wspominać o tym co widziałaś.* (ciąg dalszy nastąpi).

W przypadku wymienionych elektronicznych wytworów dziecięcych stworzonych i opublikowanych w serwisie widoczny jest aspekt społeczny. Użytkownicy tworzą je, by zakomunikować coś innym, by nawiązać interakcję, by zasięgnąć informacji, by podzielić się z innymi własnymi pomysłami. Posługują się przy tym specyficznym językiem, używają znanych jedynie zaangażowanym w internetowy świat *MSP* sformułowań i określeń, ale jednocześnie trzymają się pewnych konwencji (schemat ogłoszenia, wzór zaproszenia, budowa filmu itp.), które obowiązują również w kulturze dorosłych.

Egzemplifikacją istnienia internetowej kultury dziecięcej jest również publiczne forum znajdujące się w serwisie. Osoby, które chcą nawiązać kontakt z innymi użytkow-

² We wszystkich przywołanych w artykule ilustracjach słownych pochodzących z serwisu *MSP* została zachowana pisownia oryginalna. Filmy można odnaleźć na stronie www.movistarplanet.pl wybierając kolejno zakładki: „Aktywności”, „Miasto filmów”, „Filmy”.

nikami *MSP* publikują posty, włączając się w dyskusję zaproponowaną przez inną osobę lub proponują własny temat internetowej zabawy. Imponująca jest liczba osób włączająca się do tego typu aktywności, czasami sięgająca kilku tysięcy pozostawionych postów. Poza tym różnorodna jest tematyka inicjowanych zabaw. Popularnymi wśród dzieci są te, w których należy się odnieść w określony sposób do osoby, która umieściła post bezpośrednio przed nimi, np.:

Jakie imie pasuje osb.wyżej? Ubrałaś byś się taj jak osoba nad tobą? Jakiego nauczyciela przypomina osoba wyżej?! Co oszpeca osobę nad tobą? Ile może mieć lat w realu? Kobieto, zdejmij te włosy!

O ile często tematy zabaw i gier są oczywiste i nie wymagają umieszczania dodatkowych wyjaśnień, o tyle zdarzają się również takie, które należy doprecyzować. Autorzy zabawy publikują więc wówczas pierwszy post, w którym opisują jej cel. Tak jak w przypadku ostatniego, przywołanego wyżej tematu, w którym autor dopowiada: *Myszę, ze każdy wie o co chodzi więc zaczynamy! Co powinna zdjąć osoba wyżej? J.*

Podczas analizy forum napotkałam również wiele zabaw, które miały bardziej złożony charakter. W ich przypadkach także pojawiały się opisy podane przez autorów w pierwszych postach (rys. 3). Zabawy te wyróżnia dobrowolność, autorzy kierują się tu potrzebą chwili, czasami wchodzą w przyjętą w innych zabawach konwencję i dodają jedynie pewne elementy. Często jednak starają się inicjować takie tematy, które wyróżniają się oryginalnością. Zabawy te zazwyczaj są zamknięte w ramach przestrzennych i czasowych. Nie wymagają przemieszczania się, odkładania urządzenia i mogą być wykonywane są w zaledwie kilka sekund. Zabawy ze skomplikowanym i niejasnym opisem odbierane są negatywnie i nie cieszą się dużą popularnością, natomiast w zabawach typu „Bitwa klas”, w których uczestnicy wpisują jedynie swój symbol klasy, bierze udział kilka tysięcy osób. Użytkownicy *MSP* chętnie włączają się również do zabaw, w których proponuje się naruszenie pewnych zasad, wyznaczonych przez regulamin serwisu. Moderatorzy strony szybko reagują bowiem na pojawiające się w serwisie niewłaściwe wyrazy lub podejmowanie niewskazanej tematyki, blokując wyrażenia lub zawieszając aktywność danego użytkownika na określony czas. Wyrazy te wówczas ukrywane są pod ciągiem kratek #####. Uczestnicy inicjują więc zabawy polegające na zapisaniu wyrazu tak, by można było go zobaczyć. Poza tym wśród publikowanych tematów, można odnaleźć wiele takich, które mają charakter typowo użytkowy (rys. 4). Uczestnicy pytają w postach o kwestie związane z codziennym funkcjonowaniem, inni aktywnie włączają się w dyskusje, publikując konkretne porady lub równie często odnosząc się negatywnie do zaproponowanej tematyki. Tego typu konwersacje przypominają komunikację na ogólnodostępnych forach internetowych, z których korzystają osoby dorosłe. Forum jest też często miejscem zwierzeń uczestników. Widoczna jest w wielu przypadkach potrzeba rozmowy, chęć nawiązania kontaktu z drugą osobą. W wielu przypadkach, trudno jest jednak stwierdzić, czy potrzeba nawiązania relacji jest warunkowana autentycznym, wewnętrznym pragnieniem, czy raczej służy pozyskaniu znajomych, dzięki którym możliwe będzie zdobywanie kolejnych poziomów w świecie *MSP*.



Rysunek 3. Zabawy z opisem

Źródło: www.moviestarplanet.pl, 08.2017–03.2018.



Rysunek 4. Porady na forum

Źródło: www.moviestarplanet.pl, 08.2017–03.2018.

Funkcjonowanie w serwisie, wymaga przyswojenia specyficznego języka oraz zwrotów, którymi użytkownicy *MSP* posługują się w sposób naturalny. Widoczna jest skrótowość i lapidarność wyrażań. Akronimy i skróty pojawiają się niemal w każdej zabawie. Z racji krótkich wypowiedzi trudno jest osobie spoza społeczności internetowej odczytać z kontekstu ich znaczenie, a bez ich wyjaśnienia niemożliwe jest zrozumienie sensu zdań. Charakterystyczne jest również to, iż inicjowane przez uczestników tematy odzwierciedlają, w jaki sposób dzieci adaptują zabawę do specyfiki czasów, w których żyją, jak wykorzystują dostępne technologie do tego, by żywiołowo i dla przyjemności inicjować wybrane aktywności, spędzać czas wolny, podejmować interakcję z innymi. W pewnym sensie zabawy te oddają więc charakter współczesnej kultury cyfrowej, w której dzieci

partycypują. Zdaniem Rogera Caillois istnieje bowiem bezpośrednia korelacja między specyfiką społeczeństwa a charakterystycznymi dla niego, popularnymi aktywnościami ludycznymi (Caillois 1973: s. 301 i nast.). Stąd też warto w tych z pozoru spontanicznych, bezinteresownych działaniach internetowych dzieci poszukiwać informacji o nich samych, o znaczeniach jakie nadają otaczającej rzeczywistości, a także być może o specyfice współczesnego społeczeństwa.

Uwagi końcowe

Zmiany w zakresie funkcjonowania dzieci i specyfiki dzieciństwa uwarunkowane zostały w dużej mierze niepoahamowanym postępem technologicznym. Przed nastaniem ery cyfrowej kultura dziecięca powstawała wszędzie tam, gdzie dzieci przebywały wspólnie ze sobą, z dala od dorosłych. Były to wówczas lasy, łąki, wiejskie podwórka, osiedlowe place zabaw, zakamarki wokół szkół, w których dzieci spędzały przerwy, ośrodki kolonijne, w których dzieci przebywały podczas wakacji letnich lub zimowych. Na skutek kumulacji przeobrażeń społeczno-politycznych zapoczątkowanych jeszcze przez dziewiętnastowieczne rewolucje, które doprowadziły m.in. do powstaniem „nowoczesnej koncepcji dzieciństwa” (Maciejewska-Mroczek 2012: 126–127), a także w wyniku zwiększonego zainteresowania dzieckiem i wzmożonej troski o nie, co skutkowało ukonstytuowaniem się praw dziecka (Kowalik-Olubińska 2012: 15), dominującą przestrzenią dzieciństwa stał się dom (Maciejewska-Mroczek 2012: 127). „Udomowienie”, w pewnym sensie ograniczające swobodne wędrówki dziecięce (tamże), spotkało się jednak z dynamicznie postępującym rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dzieci dość szybko zaczęły kolonizować przestrzeń cyfrową i – jak przedstawiam to w niniejszym artykule – kreować w niej nowe oblicze kultury dziecięcej.

Można mieć wrażenie, iż badania na temat funkcjonowania dzieci w świecie mediów znajdują się dziś w fazie imponującego rozkwitu. O ile jednak wywołane zagadnienie jest dziś szeroko opisywane i analizowane, o tyle można dostrzec, iż nadal niewiele wiadomo, jaka jest specyfika funkcjonowania dzieci w przestrzeni internetowej, jakie znaczenia nadają dzieci używanym technologiom obecnym w ich życiu. Na podstawie własnych doświadczeń badawczych, mogę dodać, iż trudność w prowadzeniu tego typu pogłębionych badań online może implikować zarówno problem w sprecyzowaniu pola badawczego czy też grupy badawczej. Bogaty repertuar różnorodnych miejsc sieciowych, aplikacji, programów, zasobów internetowych sprawia, iż dzieci rozproszyły się w internecie i dotarcie do nich wymaga ciągłego podążania ich śladem, a tym samym rezygnacji z wygodnej pozycji badacza-eksperta. Poza tym anonimowość w sieci osłabia pewność, czy mamy rzeczywiście do czynienia z dzieckiem. Raczkująca i nadal niesprecyzowana metodologia badań netnograficznych wzmacnia tylko niepewność kroków badawczych stawianych w przestrzeni internetowej. Stąd też chaotyczne i nieliniarne poruszanie się badacza w sieci, analizowanie wielu różnorodnych danych o złożonej, hipertekstowej budowie, może przyczynić się do odczucia, iż internet w przypadku badań nad dzieckiem staje się raczej „przyczyną bólu

głowy niż jego leczeniem” (Markham 2010: 228). Mimo to podjęcie trudu rekonstrukcji nowych internetowych przestrzeni dzieciństwa, wsłuchiwanie się przy tym w głosy dzieci i podążanie ich śladem w sieci może okazać się nieocenionym źródłem wiedzy o współczesnych dzieciach, a także wszystkich sferach, w których one uczestniczą.

Literatura

- Bayne S., Ross J. (2007), *The 'Digital Native' and 'Digital Immigrant': a Dangerous Opposition*, https://www.mindmeister.com/generic_files/get_file/115922?filetype=attachment_file, 27.02.2018.
- Bougsiaa H., Kopciwicz L. (2016), *Dzieci w kulturze mobilnej. Partycypacja, uczenie się i emancypacja pokolenia „cyfrowych tubylców”*. W: H. Bougsiaa, M. Cackowska, L. Kopciwicz, T. Nowicki, *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach*. Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Buckingham D. (2008), *Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Caillois R. (1973), *Żywioł i ład*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Cantelmi T. (2015), *Technopłynność. Człowiek w epoce Internetu: technopłynny umysł*. Kraków, Wydawnictwo Franciszkanów „Bratni Zew”.
- Cieślakowski J. (1975), *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Corsaro W. (2015), *The Sociology of Childhood*. Fourth Edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, SAGE.
- Górny A., Zygmunt A. (2011), *Świat według „Click Generation”*. W: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Helsper E.J., Eynon R. (2010), *Digital Natives: Where is the Evidence?* „British Educational Research Journal”, 36(3).
- Kowalik-Olubińska M. (2012), *Wokół metodologii i etyki eksplorowania dziecięcych głosów*. W: M. Kowalik-Olubińska (red.), *Dzieństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kozinets R.V. (2012), *Netnografia. Badania etnograficzne online*. Warszawa, PWN.
- Maciejewska-Mroczek E. (2012), *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*. Kraków, Universitas.
- Markham A.N. (2010), *Metody, polityka i etyka reprezentacji w etnografii online*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 2. Warszawa, PWN.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowicka M. (2013), *Korczak – etnograf i jego badania dziecięcej kultury kolonialnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(22).
- Nowicka M., Dziekońska J. (red.) (2017), *Współczesny uczeń a dydaktyka 2.0*. T. 1, Seria: *Cyfrowy tubylec w szkole. Diagnozy i otwarcia*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Papuzińska J. (2010), *Folklor dziecięcy i jego losy*. „Tekstualia”, 2(21).
- Prensky M. (2001a), *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part 1. „On the Horizon”, 9(5).
- Prensky M. (2001b), *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part 2. „On the Horizon”, 9(6).

- Simonides D. (1996), *Wymiary i rozmiary kultury dzieci*. „Literatura Ludowa”, 4–5(XL).
- Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Toczyski P. (2017), *Srebrne treści cyfrowe: międzypokoleniowy transfer mądrości poprzez internetowe twórcze pisanie osób starszych*. „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, 60(121), z. 1.
- Waksmund R. (1994), *Dzieci – plemię nieznane. Od folklorystyki do etnografii dzieciństwa*. „Literatura Ludowa”, 3.

Małgorzata Dankowska-Kosman

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
malgorzata.dk@uwm.edu.pl

Iwona Staszkiwicz-Grabarczyk

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
iwona.staszkiwicz-grabarczyk@uwm.edu.pl

Portale społecznościowe w doświadczeniach ośmiolatków

Summary

Social media in the experience of eight-year-olds

The subject of considerations are social media in the experience of children aged 8. The methodology selected was the method of focus groups. Focus participants were recruited from forty third-grade students from two selected primary schools. The results of the research presented in the text indicate a great interest on the part of the youngest generation in social networking sites. At the same time, they signal that children, despite the systematic use of these portals, are aware of the dangers resulting from applying these tools. Keeping watch of the education of their children, parents very often do not permit their offspring to use online resources unconsciously. Students recognize the risk of making inappropriate acquaintances, the consequences of self-presentation on the Internet, while being curious about the world of young citizens who will join active recipients of social networking sites in the near future.

Słowa kluczowe: Internet, portale społecznościowe, dzieci, grupy fokusowe, surfowanie w sieci

Keywords: Internet, social media, children, focus groups, surfing on the web

Wprowadzenie

Marc Prensky (2001), opisując obecne pokolenie uczniów, spędzających swoje życie w otoczeniu tabletów, komputerów, gier wideo, cyfrowych odtwarzaczy muzycznych czy telefonów komórkowych, nazywa ich *cyfrowymi tubylcami*. Wskazuje, iż wymienione wyżej narzędzia stały się integralną częścią ich życia. Internet daje ludziom nowe możliwości komunikacyjne. Specyficzny sposób komunikacji użytkowników Internetu przelamuje tradycyjne wzory kulturowe, konwenanse, jak również głęboko zakorzenione stereotypy w świadomości przeciętnego użytkownika języka. Wirtualny sposób komunikacji wymaga tworzenia wewnętrznego, często charakterystycznego języka wśród grup, które go tworzą (Bednarek, Andrzejewska 2009: 164). Jednym z kluczowych elementów skłaniających do

podjęcia badań dotyczących użytkowania portali społecznościowych przez ośmiolatków były dane zawarte w raporcie agencji badawczej Millward Brown Poland z 2015 roku sporządzonego dla fundacji Dzieci Niczyje. Wynika z niego, iż 64% polskich dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 roku używało urządzeń mobilnych takich jak smartfony czy tablety. Biorąc pod uwagę kategorie wiekowe, dane raczej nie napawają optymizmem – ponad 40% rocznych i 2-letnich maluchów korzystało z tego typu urządzeń, udział w grupie 3- i 4-latków wyniósł 62%, natomiast wśród najstarszych dzieci 84% (Bąk 2015). Ważny także wydaje się fakt, iż co czwarty respondent (26%) – w tym wypadku rodzic – deklaruje, iż jego dziecko ma własne urządzenie mobilne. Najczęściej zaznaczono posiadanie komputera stacjonarnego lub laptopa (97%), smartfonu (91%), a także tabletu (62%). Pewien niepokój budzi również częstotliwość, z jaką najmłodszy korzystali z owych urządzeń – co czwarte dziecko codziennie używało ich w różnych celach. Starsze dzieci najczęściej wykorzystywały je do grania, do aplikacji o charakterze edukacyjnym czy też oglądania filmów, wśród najmłodszych głównie pełniły one formę zabawy, raczej bez konkretnego celu (Bąk 2015).

W ramach niniejszego opracowania zaprezentowano wyniki badań empirycznych, które dotyczyły korzystania z serwisów społecznościowych, przeprowadzonych w sześciu siedmiuosobowych grupach fokusowych.

Strategia badawcza

Przedmiotem podjętych rozważań są portale społecznościowe w doświadczeniach dzieci ośmioletnich. Z uwagi na fakt, iż samo doświadczenie stało się istotnym elementem analiz, punkt wyjścia stanowiła fenomenologiczna perspektywa badawcza. „Mówiąc o badaniach, których celem jest dotarcie do doświadczeń, mamy na myśli badania, które są «bliskie doświadczeniom»” (Kacprzak 2016: 285). Inspiracją do podjęcia niniejszych badań były spontaniczne rozmowy 8-latków, skupione wokół współczesnych środków masowego przekazu. Główny problem badawczy przyjął formę następującego pytania: **W jaki sposób portale społecznościowe funkcjonują w doświadczeniach 8-latków?**

Jako metodę badań wybrano grupy fokusowe będące jednym z przykładów przeprowadzenia badań społecznych w bezpośrednim kontakcie z badanymi (za Babbie, Morgan 2003: 330). Ze względu na szereg wątpliwości, o których pisze R. Barbour, dotyczących samej definicji grup fokusowych, a także zamiennie używanych terminów „wywiady grupowe”, „zogniskowane wywiady grupowe” czy „zogniskowane dyskusje grupowe”, sprecyzowano definicję w następujący sposób: „Každą dyskusja grupowa może być nazywana grupą fokusową dopóty, dopóki badacz aktywnie zachęca do interakcji w grupie i je podtrzymuje” (Barbour 2011: 23). Uczestnikami fokusów było czterdziestu dwóch uczniów klas trzecich z wybranych olsztyńskich szkół podstawowych. Kluczem doboru próby do badań były dwie kategorie: wiek i miejsce przeprowadzenia badań. Zastosowana strategia badań fokusowych pozwoliła na poznanie poglądów ośmiolatków na temat portali społecznościowych. Należy podkreślić, iż zaprezentowany materiał badawczy dotyczy jedynie wąskiej grupy dzieci i nie może stanowić podstawy do uogólnień.

Pola problemowe w przeprowadzonych wywiadach dotyczą zagadnień takich, jak:

- portale społecznościowe jako nieodzowny element Internetu w doświadczeniach dzieci,
- stosunek opiekunów do korzystania z portali społecznościowych przez dzieci,
- preferencje, zainteresowania dzieci,
- zamieszczanie w sieci materiałów z wykorzystaniem własnego wizerunku.

Zgromadzony materiał uporządkowano zgodnie z podejmowanymi polami problemowymi w zestawieniu z ustaleniami, które zawarte są w literaturze naukowej. Jednym z istotnych elementów badań fokusowych było miejsce, w którym się odbywały. Rozmowy przeprowadzono w pomieszczeniu, w którym nie było materiałów mogących wpłynąć na treść dyskusji. Podstawę interpretacji stanowił paradygmat kodowania zaproponowany przez Anselma Straussa i Juliet Corbin (1990), jako narzędzie najlepiej przystosowane do analizy wywiadów. „Konstrukcja teorii odbywa się poprzez nadawanie określonej struktury danym przy pomocy pojęć. Jednak zawsze treść i struktura teorii są odniesione do danych empirycznych i na nich się opierają. Konstrukcja ma charakter ciągłych nawrotów od dedukcji do indukcji, by modyfikować wcześniejsze ustalenia (rekonstruować kategorie, zmieniać hipotezy, rekonfigurować schematy teoretyczne), jeśli tak sugerują dane” (Konecki, 2015). Jako formę analizy jakościowej przyjęto kodowanie tematyczne (Gibbs, 2007).

Portale społecznościowe znaczącym elementem Internetu w doświadczeniach dzieci

W ciągu kilku ostatnich lat fundamentalnym elementem wirtualnej rzeczywistości stały się portale społecznościowe, nazywane inaczej serwisami społecznościowymi (Andrzejewska 2014: 32). Według danych z najnowszego raportu *Digital in 2017: Global Overview* sporządzonego przez We Are Social and Hootsuite blisko 3 miliardy ludzi na świecie korzysta z mediów społecznościowych. W Polsce liczba użytkowników wykorzystujących je w sposób aktywny stanowi 39%¹. Do najpopularniejszych należą: Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, Snapchat, Twitter czy LinkedIn². Rosnące zainteresowanie tym sposobem komunikacji wśród młodzieży i dorosłych sprawia, iż coraz chętniej korzysta z nich najmłodsze pokolenie. Komunikacja online dodaje młodym internautom pewności siebie, a także sprzyja większej otwartości. Jednostka wchodzi w złożone interakcje z innymi, które – jeśli nie mają charakteru jednorazowego – wywołują proces więzi społecznych (Andrzejewska 2014: 37–38). Wiek wczesnej adolescencji to okres, kiedy dzieci chcą być akceptowane, poddają się wpływowi innych, często zabiegają o to, żeby

¹ *Digital in 2017: Global Overview*. <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>, 14.03.2018.

² *Facebook nie ma sobie równych w Polsce. Tak wypadamy na tle reszty świata*. <https://businessinsider.com.pl/media/internet/najpopularniejsze-serwisy-spolesnosciove-w-polsce-i-na-swiecie/m9gkxls>, 16.03.2018.

znaleźć się w centrum uwagi, a serwisy społecznościowe są elementem, który doskonale może im w tym pomóc (Andrzejewska 2014).

Uczestnicy badań mieli duży problem z dookreśleniem terminu „portal społecznościowy”, tylko pięcioro dzieci podjęło próbę jego wyjaśnienia. Identyfikowały one portal jako *miejsce, gdzie różni ludzie mogą porozmawiać na fajne tematy*³; *coś, co ułatwia nam kontakt z innymi koleżankami i ciocią mieszkającą za granicą* czy też ze stroną, na której można umieszczać zdjęcia z najważniejszych wydarzeń. Pozostałe osoby w grupie wymieniały znane im serwisy społecznościowe, a do najczęściej wskazywanych należały: Facebook, YouTube, Instagram, Snapchat, a także Twitter.

Tylko czworo dzieci sygnalizowało posiadanie własnych kont w serwisach społecznościowych, pozostali uczniowie korzystali z kont rodziców, rodzeństwa czy też dalszej rodziny: *Nie mogę mieć konta bo mam 8 lat a muszę być starszy; Ja korzystam z konta mojej siostry; Ja mam Instagram na niby w swoich notatkach na tablecie*. Pojedyncze osoby deklarowały także odwiedzanie publicznych kont na Facebooku czy Instagramie. Najchętniej zaglądały one na konta znanych aktorów (daje to możliwość poznania ich preferencji dotyczące oglądanych filmów), gwiazd sportu czy muzyki: *Najchętniej wchodzę na profil Karol Sewilla, bo ona super jeździ na wrotkach i osiąga sukcesy na wrotkowisku; Ja wchodzę na Instagram Roberta Lewandowskiego, jest najlepszy; Ja lubię obserwować sławnych ludzi, którzy mają dużo pieniędzy*.

Wszyscy uczestnicy badań chcieliby w przyszłości mieć swoje konta w różnych portalach. Najczęstszym powodem ich posiadania jest chęć autoprezentacji: *W przyszłości chciałabym nagrywać filmiki tak jak inne dziewczynki na YouTube; Chciałabym umieszczać zdjęcia na Instagramie, żeby inne koleżanki mogły obserwować, gdzie jestem i co dzisiaj na przykład robię; Mógłbym robić desery i wszystkim pokazywać na świecie, jak to robię*.

W licznych publikacjach na temat oddziaływania szeroko rozumianych środków masowego przekazu ważną kategorią staje się częstotliwość uczestnictwa w kulturze audio-wizualnej. Jest ona wyrażana przy pomocy elementów takich, jak: „częstość korzystania z poszczególnych mediów elektronicznych i określonych typów przekazów przez badane generacje, codzienność bądź odświętność tych kontaktów, ich regularność, ciągłość i intensywność” (Czykier 2014: 97). Uczestniczące w badaniach dzieci jednogłośnie deklarowały wykorzystywanie bogatych zasobów internetowych. Często podkreślały, iż korzystają z nich codziennie lub *prawie codziennie*, kilkanaścioro 8-latków mówiło o weekendowym dostępie do Internetu. Jeden z respondentów opisał to obrazowo: *Mogę korzystać codziennie, chyba że mam karę, bo dostanę złą ocenę albo się na mnie wkurzą, ale tak to mogę zawsze – no, prawie zawsze*. Limitowany dostęp do sieci wynikał również z dużej liczby zajęć pozalekcyjnych (sportowych, tanecznych, językowych), odrabiania prac domowych czy też braku przyzwolenia ze strony rodziców lub opiekunów. W rozmowach z badanymi zwrócono uwagę także na trzy osoby (dwie dziewczynki i jednego chłopca), które nie mogły korzystać z Internetu, tego typu doświadczenia były możliwe w ich przypadku tylko w szkole w trakcie zajęć informatycznych bądź rodzinnych spo-

³ Cytowane wypowiedzi uczniów zapisano kursywą.

tkań. Czas (w skali dnia), w jakim dzieci surfowały po Internecie, był bardzo zróżnicowany i wynosił od kilkunastu minut w ciągu dnia do 5–6 godzin w trakcie weekendu. Uczestnicy badań często podkreślali, że nigdy sami nie rezygnowali z iPada czy tabletu, robili to wyłącznie na sygnał opiekuna. Jedynie dwie dziewczynki zaznaczyły, iż długa obecność w sieci *czasami nudzi* lub też sprawia, że dziecko podejmuje inną aktywność: *wolę telewizję albo pójść pograć z mamą albo tatą w jakąś grę*. W trakcie badań zauważano w wypowiedziach dzieci pewną regularność w sięganiu po możliwości internetowe, wyjątek stanowiły sytuacje, w których najmłodszy mieli zapewnioną organizację dnia lub też nie zasłużyli zdaniem rodziców na korzystanie z sieci.

Stosunek opiekunów do korzystania z portali społecznościowych przez dzieci

Demonizowanie korzystania z tabletów, smartfonów czy telefonów jest coraz powszechniejsze. Rodzice często pod wpływem doniesień medialnych doświadczają poczucia zamętu, zagubienia w związku z wykorzystywaniem nowoczesnych mediów. Zdarza się, że upatrują jedynie negatywnych cech związanych z wykorzystaniem sieci, broniąc tym samym swoich dzieci przed ryzykownymi zachowaniami i doświadczeniami. Z jednej strony ich obawy są całkowicie uzasadnione, bowiem wielu badaczy twierdzi, że surfowanie w sieci przynosi szereg skutków ubocznych (zob. M. Spitzer, R. Kraut, J. Gajda), z drugiej zaś „nieustanna partycypacja w świecie internetowym i zwielokrotnione reakcje poszerzają nasze możliwości umysłowe” (Klus-Stańska 2014: 13). Dorota Klus-Stańska podkreśla iż, „tworzenie społeczności uczących się kooperatywnie, aż po różnorodne formy oddolnego wytwarzania wiedzy i udostępniania jej innym” (Klus-Stańska 2014: 13), to ogromny atut globalnego dostępu do Internetu.

Niemalże wszyscy badani uczniowie w trakcie dyskusji akcentowali posiadanie własnych urządzeń mobilnych typu smartfon czy tablet. Jednocześnie zdawali sobie sprawę zarówno z szans, jak i zagrożeń dotyczących użytkowania tych urządzeń. Pytani o ingerencję ze strony rodziców prawie wszyscy dostrzegali wysoki stopień kontroli z ich strony. Niektórzy skarżyli się wręcz na zbyt ścisły nadzór (*ciągle zaglądają, przeszkadzają, sprawdzają, z kim piszę*), inni mówili o umiarkowanej pieczy, ale byli też tacy rozmówcy (w zdecydowanej mniejszości), których zaskoczyło pytanie o kontrolę. Odpowiadali zwykle *To mój tablet i nikt tam nie zagląda, chyba że się zgodzę pożyczyć*. Z wypowiedzi uczestników wywiadów wynika, że dorośli (poza pojedynczymi przypadkami) ingerują w to, co robią ich podopieczni.

Preferencje, zainteresowania

Użytkowanie Internetu stanowi swoisty rodzaj zabawy. „Włączenie się do sieci, tak jak uczestnictwo w grze, pozwala zapomnieć na chwilę o codzienności” (Wilson 2001: 217). W trakcie wywiadów uczniowie często zaznaczali, że to, co dzieje się w sieci, jest znaczącym elementem rozmów z rówieśnikami. Dzieci tak o tym mówiły: *Często rozmawiam*

z moimi przyjaciółkami w szkole o nowym odcinku filmiku, który lubimy no na przykład... Little Princess TV albo coś innego; Ja z moim kolegą omawiam poziomy gry, do których dochodzę; Uwielbiam filmiki taneczne i razem z koleżanką powtarzamy figury i takie super układy, których się uczymy potem.

Dzieci najczęściej prowadzą konwersacje dotyczące gier, filmów obejranych na YouTube, rekomendując sobie nawzajem adresy stron internetowych: *Najlepsze gry poleca zawsze Adam, on dochodzi do najwyższych poziomów; Ja polecam moim koleżankom filmiki – tylko szkoda, że nie możemy nagrywać takich samych; codziennie, jak przychodzę do szkoły, to rozmawiamy z chłopakami o Milionerach – lubimy w to grać, tylko szkoda, że nie wypłacają tych pieniędzy, które wygrywamy.* W jakie gry i dlaczego dzieci grają? – to jedno z pytań postawionych w trakcie badań. Gry stanowią jedno z narzędzi używanych już od wczesnego dzieciństwa, pozwalają otrzymać to, czego chcemy od świata, w którym funkcjonujemy (Stewart, Joines 2016: 332). Uczniowie we wszystkich badanych zespołach wymieniali podobne tytuły gier, dominowały takie, jak: *Minecraft, Royal Cash, Pokemon Go* czy *Milionerzy*. W trakcie naszego spotkania chwaliły się swoimi osiągnięciami na poszczególnych poziomach. Tematem częstych rozmów dzieci były także krótkie filmy zamieszczane w serwisie internetowym, jakim jest YouTube. Uczniowie wskazywali różną tematykę oglądanych treści, od bajek poprzez krótkie filmiki instruktażowe (np. w zakresie makijażu, prezentacji multimedialnych), wywiady ze swoimi idolami aż po materiały mogące pomóc w edukacji.

Zamieszczanie w sieci materiałów z wykorzystaniem własnego wizerunku

Niepokój wywołany powszechnym współcześnie ujawnianiem przez dzieci swojej prywatności w portalach społecznościowych był impulsem do zapytania uczestników badania o kwestie związane z prezentowaniem własnych zdjęć w sieci. Dzieci zafascynowane obserwacją innych zdecydowanie stroniły od zamieszczania własnego wizerunku w serwisach społecznościowych i, co warto podkreślić, nie zawsze było to podyktowane zakazami ze strony rodziców. Uczniowie w sposób bardzo dojrzały dywagowali na temat ewentualnych niebezpieczeństw wynikających z autoprezentacji w sieci: *Nie można umieszczać swoich zdjęć, bo może oglądać je ktoś, kto chce nam zrobić krzywdę; Nasze zdjęcia można przerobić i pokazać komuś, kto będzie śmiać się z naszego wyglądu, włosów lub okularów.* Były też pojedyncze głosy, które zaprzeczały wypowiedziom kolegów czy koleżanek na temat niebezpieczeństw. Ośmiolatkowie argumentowali to posiadaniem kont przez rodzeństwo czy rodziców, na których nic takiego się nie dzieje. Dzieci raczej nie toczyły dyskusji, która mogłaby prowadzić do nieporozumień, w sposób bardzo dyplomatyczny broniły swoich poglądów, nie ulegając oponentom. W swoich wypowiedziach podkreślały często, iż logując się na wybrany portal społecznościowy *lepiej nie podawać swojego prawdziwego imienia czy nazwiska.* Zdarzyły się też głosy (w typ przypadku dotyczyły czterech dziewczynek), które deklarowały posiadanie tzw. *kont na niby* zawartych w notatkach iPadów. Ośmiolatki przy okazji spotkań wymieniały się informacjami zawartymi w obrębie tych pseudokont, porównywały liczbę „lajków” (dawanych przez siebie), oglądały zamieszczane tam zdjęcia i komentarze ze strony innych internautów.

Zakończenie

Na zakończenie poproszono dzieci o zajęcia określonego stanowiska wobec pozytywów lub negatywów korzystania z portali społecznościowych. Uczestnicy mieli się „wcielić” w trakcie rozprawy sądowej dotyczącej owych portali w publiczność zgromadzoną na sali. Mogli zająć miejsca po prawej stronie, opowiadając się za pozytywnymi aspektami portali społecznościowych lub też po lewej stronie, pozostając zwolennikami negatywnej oceny korzystania z owych serwisów. Żadne dziecko nie zajęło jednoznacznego stanowiska, dopytując, gdzie można usiąść, jeśli się uważa, że *trochę są złe, a trochę dobre*. Proszeni o uzasadnienie swoich decyzji uczniowie prezentowali argumenty świadczące na korzyść jednej i drugiej teorii, choć swoje oceny odnosili raczej do Internetu ogólnie niż do samych tylko portali. W ocenie badanych do korzystnych czynników zaliczano m.in. ściąganie materiałów niezbędnych do nauki w szkole (w tym np. modlitw), oglądanie filmów, kopiowanie przepisów kulinarnych, możliwość komunikowania z najbliższymi pozostającymi aktualnie w dużej odległości, poznanie nowych przyjaciół, a także – albo przede wszystkim – udzielanie się w grach i robienie internetowych zakupów. Dzieci zauważały również mniej bezpieczne strony Internetu i najczęściej akcentowały rozprzestrzenianie wirusów, ataki hakerów, problemy ze wzrokiem, obawy przed fikcyjnymi znajomymi, a nawet dostęp do stron pornograficznych (choć tu większość uczestników dopytywała pozostałych, co to są za strony).

Prezentowane wyniki badań, pomimo że odnoszą się do czterdziestoosobowej grupy ośmiolatków, wskazują na ich ogromne zainteresowanie dzieci serwisami społecznościowymi. Sygnalizują jednocześnie, iż dzieci pomimo systematycznego korzystania z owych portali, mają świadomość zagrożeń wynikających z obcowania z nimi. Rodzice, stojąc na straży wychowania, bardzo często nie dają przyzwolenia na bezrefleksyjne korzystanie z zasobów internetowych. Uczniowie dostrzegają ryzyko zawierania niewłaściwych znajomości, konsekwencje autoprezentacji w Internecie. Jednocześnie są ciekawymi świata młodymi ludźmi, którzy w niedalekiej przyszłości chętnie dołączą do aktywnych odbiorców serwisów społecznościowych. Przedstawione badania wyraźnie wskazują, iż uczniowie korzystający z portali społecznościowych komunikują się ze sobą w przestrzeni Internetowej, tworząc pewne społeczne światy ułatwiające im podtrzymywanie więzi. Świat internetowy, który tworzą dzieci, ma ścisły związek ze światem realnym, stanowiąc niejako jego przedłużenie. Elementy wirtualnego życia stają się wyznacznikiem rozmów czy zabaw w realnej grupie rówieśniczej.

Literatura

- Andrzejewska A. (2014), *Dzieci i młodzież w sieci zagrożenia realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa, Difin.
- Babbie E. (2003), *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barbour R. (2011), *Badania fokusowe. Niezbędnik badacza*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bąk A. (2015), *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małych dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Fundacja Dzieci Niczyje. http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Bak_Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport.pdf.
- Bednarek J., Andrzejewska A. (red.) (2009), *Cyberświat. Możliwości i zagrożenia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Czykier K. (2014), *Audiowizualne doświadczenie świata. Kontekst międzypokoleniowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dankowska-Kosman M. (2008), *Media i ich odbiorcy. Międzypokoleniowe różnice w odbiorze*. Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP.
- Denzin N., Lincoln Y. (2010), *Metody badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Digital in 2017. Global Overview*. <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>.
- Facebook nie ma sobie równych w Polsce. Tak wypadamy na tle reszty świata*. <https://businessinsider.com.pl/media/internet/najpopularniejsze-serwisy-spolesznosciowe-w-polsce-i-na-swiecie/m9gksls>.
- Gajda J. (2003), *Media w edukacji*. Kraków, WSP ZNP.
- Gibbs G.R. (2007), *Thematic coding and categorizing*. W: idem, *Analyzing Qualitative Data*. London, SAGE Publications Ltd.
- Kacprzak K. (2016), *Interpretacyjna analiza fenomenologiczna. Charakterystyka podejścia i możliwości zastosowania w pedagogice/andragogice*. „Rocznik Andragogiczny”, 23.
- Klus-Stańska D. (2014), *Cyfrowi tubylcy w szkole cyfrowych emigrantów, czyli awatar w świecie Petyś i Balbinki*. W: I. Staszkievicz-Grabarczyk, M. Dankowska-Kosman (red.), *Problemy społeczne wynikające z powszechności mediów*. Warszawa, Wydawnictwo WSP.
- Konecki K. (2015), *Anselm L. Strauss – pragmatyczne korzenie, pragmatyczne konsekwencje*. http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume29/PSJ_11_1_Konecki.pdf.
- Kraut R., Kiesler S., Boneva B., Cummings J., Helgeson V., Crawford A. (2002), *Internet paradox revisited*. „Journal of Social Issues”, 58 (1).
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants, Part I*. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, 14.03.2018.
- Serwis społecznościowy* [hasło] <https://sjp.pwn.pl/sjp/serwis-spolesznosciowy;5579205.html>.
- Silverman D. (2007), *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Spitzer M. (2016), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Słupsk, Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Stewart I., Joines V. (2016), *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Strauss A., Corbin J. (1997), *Grounded Theory in Practise*. London, SAGE Publications.
- Szmiigielska B. (red.) (2008), *Cale życie w Sieci*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wilson T. (2001), *Użytkowanie Internetu jako zabawa*. W: Z. Rosińska, *Blaustein. Koncepcja odbioru mediów*. Warszawa, Prószyński i S-ka.

Adrianna Sarnat-Ciastko

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
a.sarnat-ciastko@ajd.czyst.pl

Szkoła dla dziecka – cyfrowego tubylca. Postrzeżenie szkoły przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej – uczestników projektu „Wychować człowieka mądrego”

Summary

School for the child – digital native. Perception of school by early education children, participants of the “Raise a wise man” project

The main goal of this article is to show how early education pupils see school as a place of their development. This presentation is built upon two resources used by the contemporary Polish school – information and communication technologies and personalization of education. The presented image is based on data collected through on-line questionnaires from 1,772 pupils from Classes I–III at primary schools taking part in the project of implementing the method of tutoring “Raise a wise man”. As a result of the analysis, it can be stated that the group of the youngest students rates the school best, and the growing need to contact tutors who build with them individual relationships based on trust may indicate room for modeling the proper use of information and communication technologies.

Słowa kluczowe: technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), edukacja spersonalizowana, tutoring, szkoła, edukacja wczesnoszkolna

Keywords: information and communication technologies, personalization of education, tutoring, school, early childhood education

Współcześnie można dostrzec dwie ścieżki rozwoju polskiej szkoły. Z jednej strony dostrzegamy edukację spersonalizowaną, skoncentrowaną na uczniu jako podmiocie kształcenia. Ten „powrót do personalizacji” (Handke 1990: 10) legł u założeń trwającej permanentnie reformy oświaty wpisanej w transformację ustrojową po 1989 roku w Polsce. Z drugiej strony mamy do czynienia z wizją nowoczesnej edukacji zakładającej włączenie w przestrzeń dydaktyczną technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) tak, by szkoła zsynchronizowała się z dynamicznymi zmianami, które dzieją się poza jej murami i je przenikają. Perspektywa tych dwóch ścieżek edukacyjnych staje się ciekawym obszarem do obserwacji, szczególnie w odniesieniu do najmłodszych uczestników życia szkoły. Ważne zatem wydaje się to, jak nowo przybyli odbierają ją jako miejsce ich rozwoju i czy widzą potrzebę zaistnienia personalistycznych relacji z bądź co bądź cyfrowymi imigrantami.

Dyskusje o TiK

W 2014 roku Instytut Badań Edukacyjnych wydał komunikat prezentujący wnioski z prowadzonych analiz pn. „Nowe technologie mogą pomóc się uczyć, ale i mogą zaszkodzić” (IBE 2014). Tytuł tego krótkiego komunikatu jest znaczący wobec toczącej się dyskusji o wykorzystaniu nowych technologii w edukacji. Bezspornie należy przyznać, że uczniowie polskich szkół wkraczając w ich mury są już – korzystając z określenia Prensky’ego – cyfrowymi tubylcami (Morbitzer 2014), podczas gdy „(...) współczesni rodzice i nauczyciele mają mało, jeśli w ogóle, doświadczenia z narzędziami, które ich dzieci będą wykorzystywać każdego dnia w ich dorosłym życiu” (OECD 2015: 185). Raport „Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017” potwierdza niejako ten problem, dostrzegając, że placówki są wyposażone w sprzęt umożliwiający stosowanie TiK, który jednak nie jest wykorzystywany na lekcjach. Jak zauważają autorzy raportu, dotyczy to około 50% szkół, przy czym zajęcia z wykorzystaniem TiK w 70% placówek opierają się na metodach podających (Plebańska 2017: 9), nastawionych na przekaz informacji bez uwzględniania wielowymiarowego rozwoju ucznia. W ten sposób sprzęt elektroniczny spełnia swoje funkcje połowicznie, a jego posiadanie przez szkołę jedynie pozoruje nowoczesność. W tej perspektywie warto dostrzec, że obecna w placówkach oświatowych własna aktywność uczniów w zakresie korzystania z Internetu oraz smartfonów traktowana jest częstokroć jako zagrożenie wiążące się z takimi zjawiskami jak: uzależnienia, cyberprzemoc czy problemy z socjalizacją (Pejs, Turek 2016: 229–230; Pyżalski 2017: 167). Czy jednak nadmierna koncentracja na ryzyku nie odwraca uwagi „(...) od potencjalnych korzyści i stanowi generalizację utożsamiającą użytkowanie TiK przez (...) dzieci z zagrożeniem dla ich rozwoju” (Pyżalski 2017: 160)? Jak zauważają Plebańska i Halska, poprawę tego stanu rzeczy „(...) mogłoby przynieść nie tylko podnoszenie kompetencji pedagogów i głębsze wykorzystanie funkcjonalności narzędzi TiK, ale także postawienie na współpracę i kreatywność uczniów oraz zaangażowanie ich w proces nowoczesnej edukacji” (2017: 133). W ten sposób TiK mogłyby zmieniać „(...) środowisko uczenia się w klasie ze zdominowanego przez nauczyciela na ucznia w centrum” (Pitler i in. 2015: 10–11).

Tutoring i personalizacja kształcenia

Pitler, Hubbell, Kuhn, prowadzący obserwacje nad metodyką nauczania wspomaganego komputerowo, odnotowali cechy takiej formy pracy, które szczególnie korzystnie wpływają na proces uczenia się. Nauczanie takie: „(...) nie osądza i motywuje, umożliwia częste i szybkie przekazywanie informacji zwrotnej, indywidualizuje proces uczenia się poprzez dostosowanie do potrzeb uczniów, pozwala uczniom na większą samodzielność, zapewnia multisensoryczne środowisko uczenia się (obrazy, dźwięki i symbole)” (2015: 11). Biorąc pod uwagę wymienione zasoby, można przyznać, że praca z TiK w pewien sposób ukierunkowana jest na działalność spersonalizowaną, opartą na paradygmacie

podmiotowym, która „(...) zasadza się przede wszystkim na wzorze autokreacji, wsparcia młodego człowieka w budowaniu swojej podmiotowości w relacjach społecznych” (Bałachowicz 2013: 17). W ten sposób wpisuje się w perspektywę edukacji spersonalizowanej, stanowiącej ważny cel dla polskich szkół, realizowanej m.in. w postaci tutoringu opartego na relacji nauczyciel – uczeń (Karpińska-Musiał, Panońko 2018: 9).

Jak zauważają Herman, Meissner, Plak: „Głównym założeniem tutoringu jest wspieranie podopiecznego przez nauczyciela w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności oraz zdobywaniu wiedzy i budowaniu osobistej ścieżki rozwojowej. Innymi słowy, tutoring polega na wdrażaniu ucznia do ciągłego samorozwoju” (2014: 51). Jest to forma pracy realizowanej w indywidualnym kontakcie z podopiecznym, która jest nastawiona na cel, realizowana systematycznie i długoterminowo z uwzględnieniem jego mocnych stron. Co ważne, doświadczenia praktyków tutoringu wskazują, że jest on „(...) procesem składającym się z pięciu wyraźnych etapów: poznania podopiecznego (budowania dobrych relacji, diagnozy), wyznaczania celów rozwojowych, planowania rozwoju, realizacji planów (motywowania, monitorowania) i oceny rezultatów (ewaluacji)” (Traczyński 2009: 36). Etapy te stają się kluczowe dla rozwijania relacji tutorskiej przynoszącej satysfakcję zarówno obu jej stronom, jak i szkole, „(...) która staje się miejscem bezpiecznym oraz przyjaznym, co i dla uczniów, i dla ich rodziców ma duże znaczenie” (Herman i in. 2014: 53). Nic więc dziwnego, że po tutoring chętnie sięgają placówki¹ szukające dodatkowych źródeł wsparcia dla realizacji swoich zadań wychowawczych i dydaktycznych.

Projekt „Wychować człowieka mądrego” i założenia badawcze jego ewaluacji

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, wskazujące na obecność w polskich szkołach TiK i tutoringu, warto dostrzec, że obie te perspektywy mogą przenikać się w dwójaki sposób, wskazując jednocześnie kierunki eksploracji badawczych. W pierwszej kolejności personalizacja kształcenia może oddziaływać na efektywność wykorzystywania w szkole TiK. W drugiej – można zakładać, że zastosowanie obu propozycji może mieć znaczenie na przykład dla odbieranego przez uczniów i nauczycieli klimatu szkoły.

W kontekście niniejszej prezentacji kluczowy pozostaje drugi kierunek rozważań, przy czym szansą na jego rozwinięcie stała się realizacja badań służących ewaluacji projektu „Wychować człowieka mądrego. Wprowadzenie modelu pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej z zastosowaniem metody tutoringu szkolnego jako profilaktyki pozytywnej problemów w polskiej szkole”. Projekt ten (trwający w latach 2016–2018) stał się odpowiedzią na wyrażaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej potrzebę wdrażania tutoringu do placówek oświatowych w Polsce². Jego realizacji podjęło się Towarzystwo Edukacji Otwartej z Wrocławia przy wsparciu Akademii im. Jana Długosza w Częstoch-

¹ Obecnie trudno jest wskazać jaka jest skala tutoringu w polskich szkołach, ale można założyć, że w roku 2013 było ich 316 (Sarnat-Ciastko 2015: 108).

² Chodzi o realizację zadania publicznego pn. „Metoda tutoringu innowacyjnym sposobem pracy wychowawczej, profilaktycznej i resocjalizacyjnej” <https://men.gov.pl/finansowanie-edukacji/zadania-publicz->

wie. Zgodnie z założeniami wdrożenie tutoringu nastąpiło w 76 placówkach oświatowych i objęło minimum 1368 nauczycieli oraz 9576 uczniów.

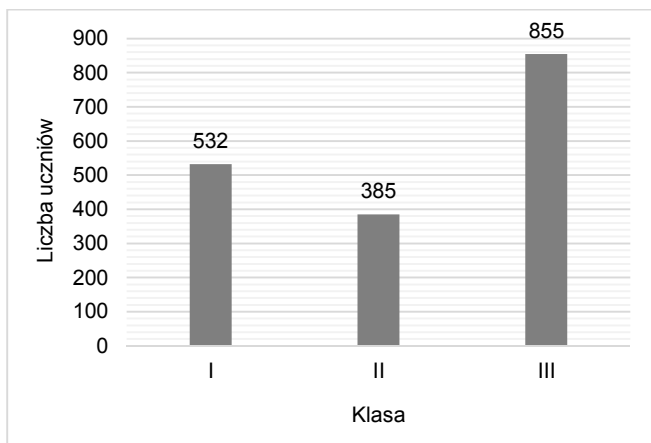
Celem podejmowanych działań ewaluacyjnych w projekcie stało się określenie efektywności tutoringu wdrażanego w postaci rocznej innowacji pedagogicznej. Przyjęta procedura opierała się na weryfikacji szeregu problemów badawczych m.in. tego, jak uczestnicy projektu oceniają klimat swojej szkoły w kontekście wprowadzenia tutoringu. Przyjęto przy tym, że kategoria „klimatu szkoły” będzie definiowana jako „sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania” (Ostaszewski 2012: 23). Co ważne, zdecydowano, aby prowadzone badania realizowane były na początku i końcu wdrażanej innowacji, co służyłoby dostrzeżeniu ewentualnych efektów zastosowanego tutoringu. Do weryfikacji powyższej problematyki badawczej wykorzystano sondaż diagnostyczny z zastosowaniem kwestionariuszy on-line. Dotyczyło to także uczniów klas I–III szkoły podstawowej, dla których przygotowano narzędzie zawierające 18 pytań zamkniętych z wykorzystaniem 5-stopniowej skali Likerta wzbogaconej emotikonami.

Szkoła oczami uczniów – analiza badań

Na wstępie prezentacji uzyskanych wyników badań należy zauważyć, że ogólna problematyka postrzegania szkoły przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej nie stanowi *novum* w literaturze przedmiotu. W zależności od przyjmowanej perspektywy obserwacje w tym zakresie czynione były m.in. przez: Struzik (2006), Żegnałką (2011), Konopnicką (2010), Krauze-Sikorską (2010) i wielu innych. Prezentowane poniżej efekty badań wyróżnia jednak ich znaczny zasięg (badaniami objęto 1772 uczniów klas I–III z 35 szkół podstawowych, przy czym mowa jest tutaj o pierwszym etapie procedury badawczej), a także odniesienie do tutora jako osoby współpracującej z uczniem.

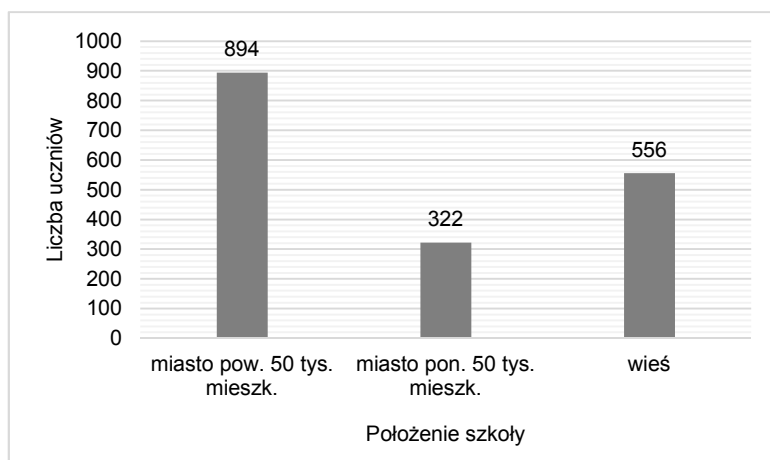
Dokonując wglądu w zebrane dane, warto zauważyć, że badania objęły 931 chłopców (52,54%) i 841 (47,46%) dziewczynek. Ponadto wśród odnotowywanych zmiennych zwracano uwagę na klasę oraz umiejscowienia szkoły uczniów, co ilustrują wykresy 1 i 2.

Należy zaznaczyć, że uczniowie wypełniający kwestionariusz mieli ocenić klimat szkoły przez odniesienie się do szeregu kategorii z nim związanych. Kategorie te dotyczyły m.in.: ich sympatii do szkoły, jakości panujących w placówce relacji interpersonalnych, a także indywidualnej otwartości na współpracę z tutorem. Zebrane dane odniesiono do przyjętych zmiennych niezależnych, tj. klasy i płci uczniów oraz umiejscowienia szkoły. W poniższej prezentacji wzięto pod uwagę jedynie tę pierwszą zmienną, która zawiera w sobie w pewnym stopniu informacje o wieku i dojrzałości szkolnej uczniów.



Wykres 1. Klasa, do której uczęszczali badani

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Umiejscowienie szkoły badanych uczniów

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi badanych uczniów zostały zilustrowane za pomocą statystyk opisowych ujętych w tabeli 1.

Tabela 1. Wyniki podstawowych statystyk opisowych wybranych kategorii oceny klimatu szkoły przez uczniów klas I–III (N = 1772)

	Klasa	Liczba uczniów	Średnia	Mediana	Wariancja	Odechl. Stand.	Min.	Maks.	Skośność	Kurtoza
Sympatia do szkoły	I	532	4,69	5	0,65	0,810	1	5	-3,16	10,210
	II	385	4,64	5	0,61	0,780	1	5	-2,96	9,870
	III	855	4,53	5	0,73	0,860	1	5	-2,31	5,620
Jakość relacji	I	532	4,40	5	0,86	0,940	1	5	-1,63	2,130
	II	385	4,40	5	0,70	0,840	1	5	-1,31	1,310
	III	855	4,29	5	0,80	0,893	1	5	-1,03	0,323
Otwartość na tutora	I	532	4,65	5	0,60	0,780	1	5	-2,31	5,210
	II	385	4,73	5	0,47	0,690	1	5	-2,77	7,960
	III	855	4,73	5	0,56	0,750	1	5	-3,09	9,710

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę powyższe dane, należy stwierdzić, że uzyskane przez uczniów poszczególnych klas średnie sugerują, że odbierają swoją szkołę w sposób pozytywny. Dotyczy to w szczególności klas I i II. Nieco inaczej postrzegana jest otwartość uczniów na tutora, gdyż tę samą wartość średniej posiadają zarówno uczniowie klasy II, jak i III, a zatem grupa dzieci bardziej doświadczonych. Warto jednak dostrzec inne uwzględnione w tabeli parametry, szczególnie wartości skośności i kurtozy. Pierwsza we wszystkich przypadkach przyjmuje wartości ujemne, natomiast druga – dodatnie, co wskazuje na rozkład leptokurtyczny i lewostronny. W ten sposób odbiega od rozkładu normalnego, co też zostało potwierdzone za pomocą testów Kołmogorowa-Smirnowa i Shapiro-Wilka. Do dalszych analiz, pozwalających ustalić obecność istotnych statystycznie różnic między średnimi, wykorzystano test nieparametryczny dla k-prób niezależnych Kruskala-Wallisa. Wykonane za pomocą programu SPSS obliczenia ilustruje tabela 2.

Powyższe wyniki wskazują, że w każdym z analizowanych przypadków zaistniały różnice istotne statystycznie przynajmniej w jednej badanej parze klas. Aby wskazać jednak, między którymi klasami różnice te występują, zwrócono uwagę na wyniki automatycznie pojawiającego się w programie SPSS (przy wykorzystywaniu testu Kruskala-Wallisa) porównania par za pomocą testu Dunna³. W przypadku pierwszej kategorii, związanej z sympatią do szkoły, okazało się, że istotne różnice dotyczą uczniów klas I i III ($p = 0,000$ skorygowane metodą Bonferroniego) oraz II i III ($p = 0,025$ skorygowane metodą Bonferroniego), przy czym najbardziej pozytywne emocje przejawiają względem szkoły uczniowie klasy I ($M_{\text{rang}} = 952,51$). W przypadku drugiej kategorii, związanej z oceną jakości relacji interpersonalnych w szkole, stwierdzono obecność istotnych różnic jedynie między

³ Dla porównania wykonano dodatkowo serię testów U Manna-Whitneya z uwzględnieniem poprawki poziomu istotności na liczbę porównań, których wyniki okazały się analogiczne.

Tabela 2. Wyniki testu H Kruskala-Wallisa

Lp.	Hipoteza zerowa	Klasa	Liczba uczniów	Średnia ranga	Wskaźnik H Kruskala-Wallisa	Wartość istotności asymptotycznej (dwustronnej) ($p < 0,05$)	Decyzja o przyjęciu hipotezy zerowej
1.	Rozkład „Sympatia do szkoły” jest taki sam dla kategorii klasa	I	532	952,51	28,373	0,000	Odrzuć hipotezę zerową
		II	385	902,00			
		III	855	838,45			
3.	Rozkład „Ocena relacji w szkole” jest taki sam dla kategorii klasa	I	532	933,40	12,353	0,002	Odrzuć hipotezę zerową
		II	385	906,11			
		III	855	848,48			
4.	Rozkład „Chęć wejścia w relację tutorska” jest taki sam dla kategorii klasa	I	532	854,30	7,346	0,025	Odrzuć hipotezę zerową
		II	385	894,38			
		III	855	902,99			

Źródło: opracowanie własne.

klasami I i III ($p = 0,002$ skorygowane metodą Bonferroniego), przy czym ponownie najbardziej pozytywnie odbierają w tym zakresie swoją szkołę uczniowie z klas I ($M_{rang} = 933,40$). Ostatnia analizowana kategoria, dotycząca otwartości uczniów z danych klas na tutora, również istotnie różnicowała klasy I i III ($p = 0,024$ skorygowane metodą Bonferroniego). W tym przypadku jednak okazało się, że to uczniowie z klas III w największym stopniu są otwarci na budowanie nowych relacji z tutorem ($M_{rang} = 902,99$). Obserwacja ta sugeruje, że tutor (przy mniej pozytywnych opiniach związanych z pozostałymi kategoriami) może stać się dla trzecioklasistów ważną postacią, której obecność może przyczynić się do lepszego odbioru samej szkoły i lepszego w niej funkcjonowania. Ta hipoteza wymaga jednak koniecznie prowadzenia dalszych poszerzonych obserwacji (wynikających z drugiego etapu badań ewaluacyjnych). Warto zauważyć, że uzupełnione w ten sposób dane mogą mieć duże znaczenie dla szczegółowego ilustrowania procesu przejścia uczniów z edukacji wczesnoszkolnej na etap nauczania przedmiotowego, który w swojej strukturze jest zupełnie inny i znacznie bardziej wymagający dla uczniów. W tej perspektywie języckiem u wagi staje się postać tutora, który zgodnie z założeniami samego wdrożenia, mógłby stać się dla nich godnym zaufania towarzyszem w szkole, mając przy tym unikatową możliwość jednoczesnego bycia moderatorem w świecie TiK, osobą która modeluje (Pyżalski 2017: 173).

Podsumowanie

We wspomnianym na wstępie raporcie OECD można przeczytać następujące zdanie, wskazujące kierunek działań szkoły w obszarze wykorzystywania TiK: „Jeśli chcemy, aby uczniowie stawali się mądrzejsi niż smartfony, musimy starannie przemyśleć pedagogie, które stosujemy w nauczaniu. Technologia może wzmocnić bardzo dobre nauczanie, ale nawet bardzo dobra technologia nie zastąpi słabego nauczania” (OECD 2015: 4). Kluczowymi elementami dla twórców tego raportu są „(...) nauczyciele, szkolni liderzy i inni decydenci, którzy mają wizję i możliwość wytworzenia połączenia między uczniami, komputerami i procesem uczenia się” (tamże: 191). To wydaje się być szczególnie istotne dla tych przedstawicieli placówek oświatowych w Polsce, którzy przyjmują założenia edukacji spersonalizowanej i zwracają uwagę na podmiotowość podopiecznych, rozumianą jako „(...) atrybut człowieka, jako właściwość dana, przynależna człowiekowi” (Bałachowicz 2013: 16).

Prezentowany w niniejszym artykule obraz jest wielowymiarowy. Jak zauważono, wykorzystywanie TiK może stanowić wyzwanie dla osób, które nie urodziły się w cyfrowej rzeczywistości, jednakże ponoszona odpowiedzialność za losy nowych generacji winna przewyższać ich lęk i niechęć. W tym miejscu można przyjąć, że wartościową platformą porozumienia poprzez współtowarzyszenie staje się tutoring. W szczególności dotyczy to dostrzeżonej potrzeby posiadania tutora przez uczniów III klas szkoły podstawowej. Wydaje się, że tutor może stawać się dla dzieci znaczącym wsparciem w przeddzień zmiany poziomu kształcenia, którego negatywne reperkusje dostrzec można w spadającej ocenie sympatii do szkoły. Warto zauważyć jednak, że zasygnalizowane tutaj zagadnienia wymagają dodatkowych, pogłębionych analiz, które wynikać będą choćby z dalszych obserwacji szkół biorących udział w projekcie „Wychować człowieka mądrego”. To z pewnością będzie kontynuowane przez autorkę prezentowanego artykułu.

Literatura

- Bałachowicz J. (2013), *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*. Warszawa, WSP im. Janusza Korczaka.
- Handke M. (1999), *Wychowanie na tle reformy edukacji*. W: K. Korab (red.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole. Biblioteczka Reformy nr 13*. Warszawa.
- Herman T., Meissner K., Plak J. (2014), *Tutoring nauczycielski*. W: A.I. Brzezińska i in. (red.), *6-latki w szkole edukacja i pomoc*. Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- <https://men.gov.pl/finansowanie-edukacji/zadania-publiczne-ogloszenia/metoda-tutoringu-innowacyjnym-sposobem-pracy-wychowawczej-profilaktycznej-i-resocjalizacyjnej.html>, 01.03.2018.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2014), *Informacja prasowa: Nowe technologie mogą pomóc się uczyć, ale i mogą zaszkodzić* http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/nowe_technologie_informacja_prasowa_IBE_17.06.2014.pdf, 10.03.2018.
- Karpińska-Musiał B., Panońko M. (red.) (2018), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*. Warszawa, Wolters Kluwer.

- Konopnicka I. (2010), *Obraz nauczyciela w marzeniach dzieci w młodszym wieku szkolnym (komunikat z badań)*. W: E. Murawska (red.), *Obraz szkoły i nauczyciela: egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krauze-Sikorska H. (2010), *Wsparcie społeczne w sytuacji wystąpienia Syndromu Adaptacyjnej Dekompensacji u dzieci i młodzieży z niepowodzeniami szkolnymi*. W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Morbitz J. (2014), *Ekspertyza dotycząca zmian uczenia się osób urodzonych po 1990 r. (pokolenie C, pokolenie homo mediens), z uwzględnieniem rekomendacji dotyczących dostosowania metod i treści nauczania, w szczególności e-podręczników, do potrzeb i sposobu uczenia się współczesnych uczniów oraz wyzwań wynikających z rozwoju technologii informacyjnych*. Warszawa, ORE.
- OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Ostaszewski K. (2012), *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*. „Edukacja”, 4 (120).
- Pejś A., Turek P. (2016), *Edukacja młodzieży elementem przeciwdziałania zagrożeniom cyberprzestrzeni w zglobalizowanym świecie*. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.), *Edukacja w zglobalizowanym świecie*. Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- Pitler H., Hubbell E.R., Kuhn M. (2015), *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*. Warszawa, CEO.
- Plebańska M. (red.) (2017), *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*. Warszawa, Uniwersytet Warszawski i PCG Edukacja.
- Plebańska M., Halska B. (2017), *Rola wykorzystania nowych technologii we współczesnych szkołach – rezultaty pierwszego etapu badań*. „Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula”, 1(51).
- Pyżalski J. (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Między utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Łódź, Wydawnictwo Eter.
- Sarnat-Ciastko A. (2015), *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa, Difin.
- Struzik A. (2006), *Współczesna szkoła w percepcji uczniów klas I–III*. W: B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjne*. T. 2. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Traczyński J. (2009), *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?* W: P. Czekierda i in. (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław, Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Żegnałek K. (2011), *Zewnętrzny obraz nauczyciela wczesnej edukacji*. W: A. Tyl (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społecznej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Lidia Bielinis

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
lidia.berk@uwm.edu.pl

Cezary Kurkowski

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
cezary.kurkowski@uwm.edu.pl

Monika Maciejewska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
monika.maciejewska@uwm.edu.pl

„Tubylec tubylcowi nierówny”.

Przyszli nauczyciele o uczeniu się w epoce cyfrowej

Summary

“Discrepancy between digital natives”. Future teachers about learning in the digital era

In the study we present results of two research projects conducted simultaneously at the Faculty of Social Sciences, UWM in Olsztyn referring to the place digital technologies have in the learning processes in the opinions of Early Education students. The results show that the group of surveyed students might be situated on the borderline of digital natives and digital immigrants' worlds. The conducted survey demonstrated limited trust to digital sources of knowledge amongst students and discrepancy between their personal experiences with using new technology, on a daily basis, and traditional ways of learning proposed by the University. The analysis of the case study indicated that for preparing future teachers to work with children (digital natives), it is important to organize a learning environment in which both worlds – digital and analogue – are connected.

Słowa kluczowe: cyfrowi tubylcy, technologie cyfrowe, elektroniczna mapa myśli

Keywords: digital natives, digital technologies, electronic mind map

Wprowadzenie

Dynamika rozwoju technologii cyfrowych w ostatnich latach zwiększa się bardzo szybko. Przestrzeń cyfrowa zdominowała w zasadzie wszystkie obszary społecznego funkcjonowania, zaczyna także odgrywać istotną rolę w środowiskach edukacyjnych. W kształceniu szkolnym technologie cyfrowe zaczynają być postrzegane nie tylko w kategoriach odpowiedniego wyposażenia sal lekcyjnych w sprzęt informatyczny, ale także jako niezbędny element codziennej pracy dydaktycznej nauczycieli (Nowicka 2018: 126). Zdaje się, że

wraz z przemianami w szkolnictwie niższego szczebla naturalnie powinniśmy obserwować idące za tym przeobrażenia w dydaktyce szkoły wyższej, szczególnie wtedy, gdy mowa o przygotowaniu studentów do pracy w zdigitalizowanej szkole. Tymczasem akademicka edukacja formalna oparta w dalszym ciągu na ideologii transmisji kulturowej (Kohlberg, Mayer 1972: 452–453) często nadal nie uwzględnia tych przemian i zatrzymała się na etapie tradycyjnego notowania oraz odczytywania slajdów z prezentacji multimedialnych (Czachorowski 2016). Podjęty wątek wydaje się o tyle ciekawy, że obecni studenci, urodzeni w połowie lat 90. XX wieku, należą już do pokolenia cyfrowych tubylców i możemy śledzić zarówno ich własny proces uczenia się z wykorzystaniem technologii cyfrowych, jak też sposób rozumienia przez nich nowej szkolnej rzeczywistości.

W ostatnich latach badacze sformułowali nowe pojęcia na określenia pokolenia urodzonego na przełomie XX i XXI wieku. Są one związane z postępującą ingerencją przetrzeni cyfrowej w życie współczesnego człowieka. Marc Prensky wprowadził wyraźne rozróżnienie na dwie grupy ludzi: *cyfrowych tubylców* i *cyfrowych imigrantów*. Ci pierwsi są charakteryzujący się intensywnym wykorzystywaniem gier wideo, telefonów komórkowych oraz Internetu. Dodatkowo, bardzo dobrze poruszają się w cyfrowym świecie, w konsekwencji czego ich mózgi znacząco różnią od mózgów przedstawicieli wcześniejszych pokoleń (Prensky 2001: 1). Z kolei cyfrowy imigrant to ten, który zmuszony jest do uczenia się najnowszej technologii oraz adaptacji do nowych, cyfrowych warunków życia (Prensky 2001: 2). Ludzi urodzonych między 1994 a 2004 rokiem określa się również jako *pokolenie Z* (Cantelmi 2015: 54). Należy nadmienić, że wymienione dotychczas prace zagranicznych badaczy wskazują na ogólnoswiatowe tendencje rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnej, w wyniku której wyłoniła się zupełnie nowa generacja. Trudno mówić o dokładnej analogii tych doświadczeń do zmian i rozwoju sfery digitalnej w kontekście polskim. Procesy rozwoju nowoczesnych technologii z różnych względów zachodziły w naszym kraju wolniej. Dlatego też jednym z celów tej pracy będzie przyjrzenie się badanym studentom pod kątem umiejscowienia ich w ramach konkretnej generacji.

Na uwagę zasługuje także sam proces uczenia się w epoce cyfrowej, który został opisany przez kanadyjskiego badacza w koncepcji konektywizmu (Siemens 2005: 5). G. Siemens wymienił specyficzne zasady uczenia się konektywnego. Według niego uczenie się jest procesem łączenia wyspecjalizowanych węzłów i źródeł informacji, a także różnorodnych opinii. Wiedza opiera się o najświeższe informacje, które uczący się potrafi odnaleźć w natłoku różnych źródeł, również internetowych. Poza tym, jak twierdzi Siemens, uczenie się może funkcjonować poza człowiekiem – w technologiach (Siemens 2005: 5). G. Siemens odnosi się także do uczenia się na poziomie edukacji akademickiej. Podkreśla, że na tym etapie znaczenie mają doświadczenia związane z aktywną partycypacją i poszerzaniem wiedzy, a także umiejętność pracy w różnych zespołach czy kulturach i przy aktywnym wykorzystaniu nowoczesnych technologii (Polak 2009). Elementy koncepcji konektywizmu widoczne są również w szeregu polskich badań i rozwiązań dotyczących modeli kształcenia (Dylak 2013: 203–216, Perzycka 2015: 36–38, Klichowski 2017: 29–48).

Nota metodologiczna

W prezentowanym opracowaniu przedstawiamy wyniki dwóch projektów badawczych prowadzonych równolegle na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Staraliśmy się w ich ramach znaleźć odpowiedzi na dwa pytania: Jak studenckie działania w cyfrowym świecie wpisują się w procesy uczenia się i rozumienie rzeczywistości cyfrowej szkoły? Na ile wykorzystanie technik cyfrowych w ramach uniwersyteckiego kształcenia może wyzwać konektywne uczenie się studentów?

Pierwszy z projektów został osadzony w schemacie badań sondażowych (*survey*) (Babbie 2006: 268). Badania ankietowe przeprowadzono dwukrotnie z wykorzystaniem tego samego autorskiego narzędzia, w odstępie dwóch lat. Próbę stanowili studenci III roku studiów licencjackich oraz I i II roku studiów magisterskich w zakresie edukacji wczesnoszkolnej. Ogółem badaniami objęto 203 osoby, w tym 99 w 2016 roku i 104 w roku 2018.

Drugi projekt miał na celu pogłębienie analiz związanych ze wspieraniem procesu uczenia się przez używanie nowoczesnych technologii. W jego ramach przeprowadzono badania jakościowe w strategii *case study* (Stake 1994: 236–237). Przypadkiem uczyniliśmy dwie grupy studentów Wydziału Nauk Społecznych (I rok studiów magisterskich na kierunku pedagogika) uczestniczące w zajęciach, których metodyka oparta została na technikach cyfrowych. Do ich realizacji regularnie stosowano elektroniczne mapy myśli. Na potrzeby zajęć wybrano bezpłatne oprogramowanie Mindmeister (<https://www.mindmeister.com>), które umożliwiło zaproszonym do edycji mapy studentom wspólną pracę nad konkretnymi zagadnieniami. Każdy z uczestników na bieżąco widział wprowadzane przez pozostałe osoby zmiany. Dodatkowo efekt pracy studentów można było wygenerować do pliku PDF, który zawierał wszelkie umieszczane na mapie notatki, linki i refleksyjne komentarze. Zapisany plik stanowił z kolei materiał do uczenia się.

Aby lepiej poznać i zrozumieć związki zastosowanego narzędzia z uczeniem się, studenci zostali poproszeni o wykonanie dodatkowych zadań: wpisanie skojarzeń i krótkich komentarzy związanych z mapą myśli online oraz napisanie refleksyjnego eseju (Kyles, Olafson 2008: 507–509) dotyczącego świeżo nabytych doświadczeń.

Studenckie działania w cyfrowym świecie

Biorąc pod uwagę granice czasowe wyznaczające pojawienie się *pokolenia Z*, moglibyśmy wyraźnie wskazać, że badana grupa studentów do niego należy, wszyscy bowiem urodzili się po 1994 roku. Jednak o „tubylczych” cechach tego pokolenia świadczy przede wszystkim zanurzenie w cyfrowym świecie i sprawność poruszania się w jego ramach. Wyraźnie opóźnione w stosunku do świata zachodniego wejście technologii cyfrowych do codziennego użytku w naszym kraju sytuuje studentów raczej na pograniczu przestrzeni cyfrowych imigrantów i tubylców. W badaniach odnieśliśmy się do trzech ważnych cech charakteryzujących funkcjonowanie w cyfrowym świecie: znaczenia, jakie nadaje się do-

stępnosci sieci, co za tym idzie wykorzystywania dostępu do mobilnego Internetu oraz oceny własnej skuteczności posługiwania się nim.

Porównanie danych empirycznych uzyskanych w kolejnych badaniach wykazuje ich zbieżność. W roku 2018 studenci wskazali, że 93% z nich uważa za istotne korzystanie z sieci (91% w roku 2016). Z kolei odniesienia badanej młodzieży do własnych umiejętności skutecznego przeglądania i wyszukiwania potrzebnej informacji w sieci niezależnie od roku badań zawierają deklaracje bardzo wysokich i wysokich kompetencji w tym zakresie w przypadku ponad połowy z badanych (67% w roku 2016 i 63% w roku 2018). W ciągu dwóch lat zaznaczył się również wyraźny wzrost mobilnego dostępu do sieci wśród badanych studentów. Do korzystania z Internetu używane są obecnie przede wszystkim urządzenia mobilne, głównie telefony komórkowe, odnotowano w tym przypadku wzrost wskazań z 66% w roku 2016 do 98,1% w roku 2018. Spada zaś zainteresowanie dostępem do sieci ze stacjonarnych stanowisk komputerowych (spadek z 21,2% wskazań w roku 2016 do 13,5% wskazań w roku 2018). Wyniki te potwierdzają sytuowanie się badanej grupy w *pokoleniu Z*.

Interesującą nas kwestią było przede wszystkim wykorzystywanie możliwości stwarzanych przez cyfrowe technologie w uczeniu się. Analiza zmian zachodzących w deklaracjach młodzieży akademickiej na przestrzeni dwóch lat (2016–2018) pokazuje, że między grupami jest wyraźna różnica w sposobie wykorzystania stron internetowych do pozyskiwania wiedzy.

W obu grupach (2016 i 2018) najczęściej do nauki wykorzystywano te same strony www, tj. wyszukiwarki internetowe typu Google (96%; 80,8%), strony z materiałami do pobrania typu Chomikuj.pl (79,8%; 57,7%), biblioteki/czytelnie online (64,6%; 57,7%) oraz strony Wikipedia.pl (61,6%, 50%). Warto jednak zwrócić uwagę na różnicę w nasileniu poszczególnych wskaźników pomiędzy latami badań, która może być interpretowana jako dokonywanie się jakościowej zmiany w kategorii pozyskiwania wiedzy. Potwierdzenia tej tezy upatrujemy w zmniejszających się wartościach procentowych wśród wskaźników odnoszących się do stron określanych jako źródła „nienaukowe”, a zwiększania się zainteresowania stronami o charakterze „naukowo-informacyjnym”. W pierwszej kategorii można odnotować wyraźny spadek wyszukiwarki Google (o ponad 15 pkt. % w stosunku do roku 2016) na rzecz wyszukiwarki naukowej Google scholar (wzrost w stosunku do roku 2016 o 24 pkt. %). Tendencja ta dotyczy również stron typu: Chomikuj.pl (spadek o 22 pkt. % w stosunku do roku 2016) czy baz typu Ściąga.pl (spadek o 10 pkt. % w stosunku do roku 2016). Wzrasta natomiast wykorzystanie czasopism online (o 7 pkt. % w stosunku do roku 2016), portali informacyjnych (o 11 pkt. % w stosunku do roku 2016) czy stron z informacjami o kulturze i sztuce (o 14 pkt. % w stosunku do roku 2016). Również co 3 respondent poszukuje informacji przydatnych w procesie uczenia się na YouTube, gdzie znajdują się nagrania prezentujące np. wykłady, szkolenia czy materiały instruktażowe.

Niestety dane dotyczące częstotliwości wykorzystania multimediów podczas zajęć dydaktycznych na wydziale wskazują na wyraźne sytuowanie kształcenia poza światem cyfrowym. Podstawowa forma pracy dydaktycznej, jaką są wykłady, nadal ma przede

wszystkim charakter „analogowy”, choć to na wykładach stosunkowo najczęściej wykładowcy używają narzędzi multimedialnych. Najbardziej multimedia wykorzystywane są podczas warsztatów (11,2% w roku 2016 oraz 21,1% w roku 2018) i seminariów (5% w roku 2016 oraz 17,3% w roku 2018). Wyraźny wzrost rysuje się natomiast w kategorii wykorzystania multimedii na ćwiczeniach, z 24% w roku 2016 do 43% w roku 2018. Zarysowany kontekst doświadczeń studentów w cyfrowym świecie stał się punktem wyjścia do próby rozpoznania ich opinii dotyczących możliwości wykorzystania nowych technologii w procesach edukacyjnych. Odnosząc się do poddanych pod ich rozagę twierdzeń, ujawnili dwie istotne kwestie: własne przekonanie o wpływie zdigitalizowanego świata na procesy nauczania-uczenia się oraz wyraźną niepewność co do tego, w jaki sposób nowe technologie zmieniają tę przestrzeń.

Większość z badanych studentów nie ma wątpliwości co do tego, że najmłodsze generacje funkcjonują inaczej niż starsze pokolenia, w związku z czym metody edukacji powinny ulec radykalnej zmianie. Z takim twierdzeniem zgadza się 69% badanych w 2016 roku i 78% badanych w roku 2018, chociaż warto zaznaczyć, że około 20% uczestników obu grup nie ma sprecyzowanego zdania na ten temat. Ponad 90% pytanych zauważa też, że wykorzystywanie świata cyfrowego w edukacji wymaga zmiany sposobu myślenia o edukacji, a nie tylko tworzenia w szkołach pracowni komputerowych. Studenci zgadzają się także ze zdaniem, że technologie cyfrowe służą nauczycielowi tylko do uatrakcyjnienia zajęć (92,9% w 2016 r. i 93,3% w 2018 r.), nie stanowią natomiast głównego materiału do pracy. Można zatem przypuszczać, że wśród badanej młodzieży zaufanie do digitalnych źródeł wiedzy jest ograniczone. Częściowe potwierdzenie tego wniosku wylania się z odpowiedzi na kolejne pytania, w których znaczące miejsce zajmuje kategoria „trudno powiedzieć”. Dużo wątpliwości budzi w badanych grupach twierdzenie: „Chociaż Internet daje prawie nieograniczony dostęp do wiadomości, to w szkole uczniowie powinni przede wszystkim korzystać z tradycyjnych źródeł (np. podręczniki, encyklopedie)”. Większość głosów rozłożona jest pomiędzy *raczej tak* i *raczej nie* (po 30% w 2016 r. i 25–26% w 2018 r.) przy braku zdania 16% badanych w 2016 r. i 35% badanych w 2018 r. Niezdecydowanie wzmaga się jeszcze w przypadku oceny działań, które powinny być podejmowane przez uczących się uczniów i wspierających ich nauczycieli. Aż 52% studentów w 2016 r. i 33% badanej grupy w 2018 r. nie jest przekonana, co jest zadaniem nauczyciela: podążanie za charakterystycznym dla cyfrowych tubylców wzrostem zapotrzebowania na bodźce czy koncentracja na wyciszaniu uczniów i dbaniu o ich skupienie na jednej rzeczy. W tym wypadku dominują też zwolennicy wyciszania dzieci (30% wskazań w 2016 r. i 54% wskazań w 2018 r.), co niewątpliwie nawiązuje do tradycyjnego asocjacyjnego modelu uczenia się, odbywającego się stereotypowo w ciszy i skupieniu.

Wyraźna rozbieżność pojawiła się też w kwestii możliwości wykorzystywania w procesie nauczania kolektywnego zaangażowania, które jest wytwarzane przez „bycie” uczniów w sieci. W 2016 r. ponad połowa z pytanych nie miała wyrobionego zdania na ten temat (53% wskazań), 32% raczej popierało taką możliwość, a tylko 8% było do niej zdecydowanie przekonane. W 2018 r. stosunek ten zmienił się na korzyść poparcia dla

takiej myśli – 19% wskazań kategorii *tak* i 51% wskazań kategorii *raczej tak*, nie potrafiło określić swojego stanowiska 30% badanych. Zmiana ta może wynikać z faktu, że część ze studentów badanych w 2018 r. brała wcześniej udział w zajęciach prowadzonych z wykorzystaniem nowych technologii, które opisujemy poniżej jako *case study*. Wskazywałyoby to na dosyć prostą i naturalną ścieżkę zmiany opinii studentów na temat wykorzystania nowych technologii w edukacji – tworzenie pola do doświadczania przez nich praktycznego oddziaływania tych rozwiązań w ramach uniwersyteckiej dydaktyki. Doświadczenia studentów zanurzonych na co dzień w cyfrowym świecie zdecydowanie ścierają się ze sposobem, w jaki muszą się uczyć, aby zrealizować stawiane im w czasie studiów zadania. To wymaga zdecydowanej zmiany. Przeprowadzony przez nas drugi projekt badawczy pozwolił na opisanie podejmowanych w tym zakresie prób.

Konektywne uczenie się – praktyczne zastosowanie cyfrowego podejścia na zajęciach uniwersyteckich

Przyjęta strategia *case study* pozwoliła na poznanie doświadczeń studentów związanych z wykorzystaniem elektronicznych map myśli podczas ćwiczeń. Badanie stanowiło próbę odnalezienia znaczeń, jakie nadali mu studenci oraz wyłonienia obszarów, które mogą wyzwalać uczenie się podczas zajęć prowadzonych w oparciu o elementy koncepcji konektywizmu.

Analiza pierwszych skojarzeń dotyczących mapy myśli pozwoliła na zwrócenie uwagi na pozytywny odbiór zaproponowanej elektronicznej formy pracy na ćwiczeniach. Chmura wyrazów zawierała wpisywane przez uczestników asocjacje dotyczące mapy myśli. Studenci zostali poproszeni o wskazanie ich przy użyciu aplikacji Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>). Największe wyrazy oznaczały te skojarzenia, które pojawiały się najczęściej. Chmurę wyrazową zastosowano w obu grupach dwukrotnie, za każdym razem po zakończeniu pracy z mapą myśli na zajęciach. Pierwsze skojarzenia studentów skierowały naszą uwagę na wątki związane ze współpracą, uczeniem się oraz powtarzaniem materiału. W grupie 1. dostrzeżliśmy nieznaczne różnice we wskazywanych skojarzeniach w obu terminach. Za pierwszym razem studenci raczej kojarzyli mapę myśli ze słowami takimi, jak: *interesująca, problemy techniczne, nowoczesna, przejrzysta, współpraca, kreatywność*, podczas gdy za drugim razem na pierwszą pozycję wysunęło się skojarzenie związane ze współpracą. Z kolei w grupie 2. (w obu terminach) studenci najczęściej wskazywali na asocjacje związane ze współpracą, innowacją, powtórzeniem, technologią, uczeniem się i kreatywnością. Wątek związany z problemami technicznymi nie wyłonił się w tej grupie z bardzo prozaicznego powodu, bowiem zajęcia grupy 2. odbywały się w sali z szybszym łączem Wi-Fi, w związku z czym badani studenci nie doświadczyli problemów związanych z działaniem narzędzia.

Dodatkowo, po zakończeniu pracy z mapą myśli w drugim terminie, obu grupom zaproponowano napisanie krótkiego komentarza za pośrednictwem aplikacji Mentimeter. Zebrane wypowiedzi studentów wskazywały głównie na wątki związane z powtórzeniem

materiału, współpracą, nowym doświadczeniem oraz problemami technicznymi z obsługą narzędzia.

Komentarze dotyczące problemów technicznych zostały rozwinięte przez studentów w refleksyjnych esejach. Wyraźnie wyłoniły się tam dwie grupy trudności, z którymi mierzyli się studenci w trakcie pracy z mapą myśli online. Po pierwsze, relacjonowali początkowe trudności w korzystaniu z aplikacji. Obrazuje to poniższa wypowiedź: *Początkowe potyczki związane z problemami technicznymi oraz ze słabym rozumieniem funkcjonowania tego systemu sprawiały, że metoda pracy nieco mniej zniechęciła* (Gr. 1 St. 1). Po drugie, wypowiedzi dotyczyły problemów związanych z zapleczem technicznym uczelni, a mianowicie braku bardzo dobrego połączenia z siecią Wi-Fi. Tego typu doświadczenia dotyczyły głównie studentów grupy pierwszej, która spotykała się w sali gorzej przystosowanej do zajęć z wykorzystaniem przestrzeni cyfrowej. Obrazuje to następująca wypowiedź: *Ważne jest też bardzo dobre połączenie z Internetem, gdyż często mimo dodawania jakiś elementów do mapy nie pojawiają się one (...)* (Gr. 1 St. 5). Znacznie rzadziej takie doświadczenia były udziałem uczestników drugiej badanej grupy.

Najważniejsza z punktu widzenia postawionego celu badań stała się dla nas pogłębiona analiza refleksyjnych esejów studentów, która umożliwiła wyłonienie się kategorii analitycznych i dostrzeżenie występujących pomiędzy nimi relacji. Zrekonstruowane teksty uczestników *case study* stanowią odwzorowanie założeń koncepcji konektywizmu. Szczególnie ważne stały się dla nas obszary związane z unowocześnieniem zajęć i wspólnym konstruowaniem wiedzy. Studenci opowiadali o tym, że wykorzystana forma pracy na zajęciach była dla nich czymś zupełnie nowym: *Nigdy wcześniej nie miałam okazji pracować wykorzystując mapę myśli (nie wiedziałam również, że coś takiego istnieje)* (Gr. 2 St. 22). Wskazuje to przede wszystkim na brak doświadczeń w zakresie wykorzystania nowoczesnych narzędzi cyfrowych, które badani *cyfrowi tubylcy* wynieśli z wcześniejszym etapów edukacyjnych. Ponadto, zrekonstruowane wypowiedzi studentów umożliwiły wyłonienie kategorii związanych z budowaniem wiedzy na podstawie różnych opinii i źródeł, różnych miejsc i czasu uczenia się, a także ze słynnym hasłem „wiedzieć gdzie”, opisanym przez G. Siemensa w koncepcji uczenia się konektywnego (Siemens 2005: 2). Mówili o tym następująco: *Nie musieliśmy skupiać się tylko na czystej teorii, lecz także skorzystać z różnych filmików oraz artykułów znajdujących się w Internecie (...)* (Gr. 1 St. 4), *Po kilku tygodniach od pierwszego powtórzenia w jednej ze swoich prac musiałam odwołać się do przykładu – faz w cyklu życia, nie pamiętałam dokładnie, jak ta teoria brzmiała (...), otworzyłam plik z mapą myśli i mogłam już bez żadnych problemów i długiego poszukiwania informacji zasięgnąć wiedzy.* (Gr. 2 St. 11). *Najbardziej w mapie myśli podoba mi się to, że mogliśmy uzupełniać ją w domu, w przerwie pomiędzy zajęciami czy chociażby w tramwaju* (Gr. 1 St. 8). Ostatnia wypowiedź studentki zwróciła naszą uwagę również ze względu na fakt wyłaniającej się z niej istotnej kategorii nawiązującej do uczenia się współpracy dzięki wspólnemu tworzeniu elektronicznej mapy myśli. Okazało się, że dwie studenckie grupy biorące udział w zaplanowanym *case study* doświadczyły w trakcie zajęć możliwości **uczenia się współpracy** i **uczenia się dzięki nawiązaniu**

współpracy. Najlepiej oddają to poniższe wypowiedzi studentów: *Nie było to na zasadzie „jestem zdana na siebie”, pracowała grupa, odpowiedzialność za wszystkich i umiejętność rozmowy oraz dopełniania się J (Gr. 1 St. 3), Sposób jej powstawania samoistnie angażuje wszystkich uczestników spotkania, pobudza do myślenia, kojarzenia, znajdowania powiązań, które w normalnych warunkach pracy trudno byłoby wychwycić (Gr. 1 St. 10).*

Zebrany materiał badawczy pozwolił na wyłonienie kategorii istotnych z punktu widzenia wyzwania uczenia się za pośrednictwem przestrzeni cyfrowej. Poza pozytywnym odbiorem zaproponowanego studentom narzędzia i skojarzeniami wskazującymi na współpracę oraz uczenie się, ważne okazały się wątki dotyczące różnych przestrzeni i czasu uczenia się. Uczenie się może zachodzić w technologiach, tak jak opisuje to G. Siemens (2005: 7) w różnych miejscach i o różnych porach. Wskazuje to także na znaczenie nieformalnego uczenia się (Schugurensky 2001: 2), odbywającego się poza murami instytucji. Najważniejsze jednak okazało się to, że badani studenci „łaknęli” współpracy na zajęciach uniwersyteckich i dzięki pracy zespołowej uczyli się. Ponadto jako przyszli nauczyciele mieli okazję uczyć się przy wykorzystaniu przestrzeni cyfrowej, która zbliżyła ich do pracy z dziećmi jeszcze bardziej zanurzonymi w cyfrowy świat niż oni sami.

Kilka uwag końcowych

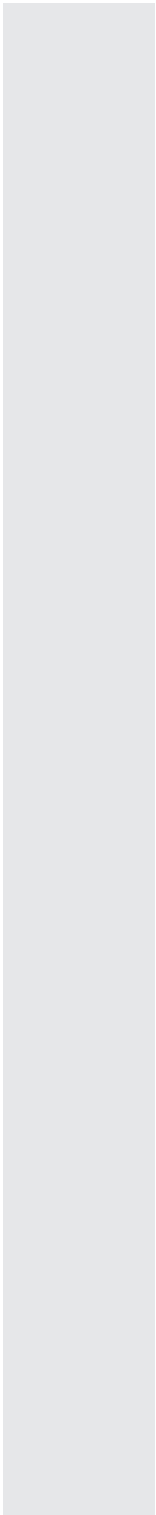
Wspomniane na początku tego opracowania ciągle przyspieszenie rozwoju technologii cyfrowych i ich „bezpardonowe” wchodzenie w kolejne przestrzenie społecznego działania skłania do dokładnego przeanalizowania możliwości, jakie stwarzają one w wymiarze wczesnej edukacji. W obszarze zainteresowań edukacyjnymi losami cyfrowych tubylców pojawiają się zarówno dzieci rozpoczynające swoją ścieżkę kształcenia, jak i studenci, którzy stanowią swoistą forpocztę tego pokolenia i napotykać na uczelniach na wyraźny rozdźwięk pomiędzy przekazywaną im wiedzą o potencjałach cyfrowego świata a codzienną praktyką akademickiego nauczania, w której dominują tradycyjne metody podające. Stąd też może wynikać wiele wątpliwości studentów odnośnie do tego, jak można kształtować szkolną rzeczywistość w cyfrowym świecie. Analiza danych wyłonionych w ramach *case study* wskazuje, że ciekawym i efektywnym rozwiązaniem może być tworzenie *środowiska* uczenia się, w którym *łączy się oba światy – cyfrowy i analogowy*. Sprzyja to zarówno kreowaniu odpowiednich warunków do autentycznego uczenia się, jak i rzeczywistego przygotowania przyszłych edukatorów do pracy z dziećmi – cyfrowymi tubylcami.

Literatura

- Babbie E. (2006), *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
Cantelmi T. (2015), *Technopłynność. Człowiek w epoce Internetu. Technopłynny umysł*. Kraków, Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew” Sp. z o.o.

- Czachorowski S., *Ryslenie, czyli myślograficznie i lapbookowo*. <https://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/3649-ryslenie-czyli-myslograficznie-i-lapbookowo>.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Klichowski M. (2017), *Learning in cyberparks*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kohlberg L., Mayer R. (1972), *Development as the aim of Education*. “Harvard Educational Review”, 42 (4).
- Kyles C.R., Olafson L. (2008), *Uncovering Preservice Teachers’ Beliefs About Diversity Through Reflective Writing*. “Urban Education”, 43 (5).
- Nowicka M. (2018), *E-podręcznik jako multimedialny środek dydaktyczny w świetle wypowiedzi studentek wczesnej edukacji*. W: M. Nowicka, J. Dziekońska (red.), *Cyfrowy tubylec w szkole. Diagnozy i otwarcia*. Tom I: *Współczesny uczeń a dydaktyka 2.0*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Perzycka E. (2015), *The Essence and Meaning of ICT-assisted Education In the Light of a Culture of Trust*. W: E. Perzycka (red.), *Contexts of Trust in ICT-Aided Educational Interactions*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Polak M., *W poszukiwaniu nowych modeli kształcenia*. <https://edunews.pl/badania-i-debaty/wywiady/749-w-poszukiwaniu-nowych-modeli-ksztalcenia>.
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*. Part 1. “On the Horizon”, 9 (5).
- Schugurensky D. (2000), *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*. Working Paper 19-2000. Presented at the New Approaches for Lifelong Learning (NALL) Fourth Annual Conference, October 6–8. <http://hdl.handle.net/1807/2733>
- Siemens G. (2005), *Connectivism: A learning theory for the Digital Age*. “International Journal of Instructional Technology and Distance Learning”, 2 (1).
- Stake R. (1994), *Case Studies*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*. Part II. Thousand Oaks, Sage Publications.

NARRACJE I PRAKTYKI



Dorota Sobierańska

Uniwersytet Warszawski
dsobieranska@uw.edu.pl

ArtAпки w edukacji plastycznej uczniów w wieku wczesnoszkolnym

Summary

ArtApps in art education of children at early school age

An important problem of the present is the preparation of young people to live among an increasing number of visual messages that come from the world of traditional and modern art and among visual messages from the media environment. In this situation, it is necessary to change early school art education from the traditional transfer of knowledge into educational settings through which students actively develop visual literacy. The artistic applications presented in the text, available on the websites of American museums, are one of the means leading to this goal. However, it should be emphasized that these applications should be a supplement rather than an alternative to school activities, and their selection and use must be carefully thought over.

Słowa kluczowe: alfabetyzm wizualny, edukacja plastyczna, aplikacja, sztuki plastyczne

Keywords: visual literacy, art education, application, visual arts

Obserwowane aktualnie zjawiska, tj. cyfrowy charakter przekazów kulturowych, olbrzymi udział obrazu w domenie komunikacji masowej oraz złożony, procesualny i interaktywny charakter wypowiedzi artystycznych i medialnych, wskazują na konieczność wprowadzania w obszar życia społecznego różnorodnych działań służących rozwijaniu tzw. alfabetyzmu wizualnego. Jest to zespół kompetencji, które „(...) pozwalają człowiekowi na wyodrębnianie i interpretację wizualnych działań, obiektów, symboli, naturalnych lub wykonanych przez człowieka, które ten spotyka w swoim otoczeniu, a przez twórcze wykorzystanie tych kompetencji jest zdolny do komunikowania się, zaś twórcze użycie tych kompetencji pozwala mu zrozumieć i cieszyć się arcydziełami komunikacji wizualnej” (Debes 1969, cyt. za Dylak 2012: 127).

Szkolna edukacja plastyczna – jedno z ogniw wychowania estetycznego – stanowić może doskonałą formę wprowadzenia dzieci już od najmłodszych lat w sferę kodu wizualnego, zarówno przez aktywną percepcję dzieł sztuki, jak i stymulowanie procesów twórczej ekspresji artystycznej. Szczegółowymi celami edukacji wczesnoszkolnej w tym zakresie jest budowanie świadomości wartości alfabetyzmu wizualnego oraz rozwijanie umiejętności percepcyjnych i językowych, umożliwiających mówienie i pisanie o obrazach, umiejętności odczytywania i rozumienia treści wizualnych, ich krytycznej oceny

oraz samodzielnej kreacji przedstawięń wizualnych, także z wykorzystaniem narzędzi technologicznych (Pater-Ejgierd 2009: 203).

W praktyce szkolnej obserwować można jednak zjawisko marginalizowania edukacji plastycznej, które przejawia się w ograniczaniu czasu przeznaczonego na tego rodzaju zajęcia oraz w ich powierzchownej i instrumentalnej realizacji. Romualda Ławrowska i Bożena Muchacka zwracają uwagę, iż edukacja plastyczna operuje właściwymi dla siebie kodami niewerbalnymi oraz znaczeniami estetycznymi i emocjonalnymi, do których uczniowie nie otrzymują żadnego klucza. Nie odnajdują przez to „własnej drogi do skarbnicy dóbr estetycznych i etycznych: prawdy, dobra i piękna” (Ławrowska, Muchacka 2009: 6).

Niedostatki w zakresie edukacji plastycznej najmłodszych przekładają się następnie na uczestnictwo dorosłych w życiu kulturalnym społeczeństwa, w tym na odbiór i rozumienie przekazu wizualnego zawartego w dziełach sztuki, zarówno tradycyjnej, jak i współczesnej, posługiwanie się językiem wizualnym w procesie dialogu z innymi oraz używanie kodów niewerbalnych do tworzenia własnych komunikatów. Wyrazem zaniechań w tym zakresie są „nie tylko pustki w galeriach sztuki (które wypełniają się jedynie w dniach wernisaży, traktowanych bardziej jako wydarzenie towarzyskie, a nie artystyczne). Bardziej znamienne jest powszechne wręcz przyznawanie się do braku kompetencji odbiorczych, braku zrozumienia – szczególnie dla form, którymi posługuje się sztuka współczesna. (...) Ma to negatywne skutki w wymiarze społecznym i jednostkowym” (Mazur 2013: 61).

Jak zatem można sprostać wymaganiom stawianym aktualnie przed edukacją plastyczną na poziomie elementarnym? Jakie miejsce w tym procesie mogą pełnić nowe media? Jakimi zasadami powinni kierować się nauczyciele chcąc z ich pomocą rozwijać alfabetyzm wizualny najmłodszych cyfrowych tubylców? Niniejszy tekst jest próbą zarysowania odpowiedzi na tak postawione pytania. W tym celu przeanalizowano wybrane ogólnodostępne aplikacje, które odnoszą się do sztuk wizualnych i rozważono pokrótce możliwość ich włączenia do zajęć plastycznych w klasach I–III.

Pierwszą propozycję stanowi pakiet 17 aplikacji pod nazwą The ArtZone, dostępny na stronie National Gallery of Art w Waszyngtonie (<https://www.nga.gov/education/kids.html>). Każdy z programów umożliwia tworzenie własnych dzieł sztuki, przy czym aplikacje są zróżnicowane pod względem rodzaju aktywności podejmowanych przez użytkownika, poziomu interaktywności programu, liczby dostępnych funkcji i przede wszystkim odniesień do określonych nurtów w malarstwie czy stylów konkretnych artystów. Wiele z nich bazuje graficznie na elementach zapożyczonych z zasobów NGA. Na szczególną uwagę zasługują programy: FACES i PLACES (tworzenie portretów i pejzaży w stylu amerykańskich artystów naiwnych), JUNGLE (oparta na konstruowaniu własnych obrazów, nawiązujących do twórczości francuskiego malarza prymitywisty – Henriego Rousseau), BRUSHSTER (malowanie za pomocą ponad 40 pędzli obrazów, szczególnie polecana do tworzenia dzieł abstrakcyjnych) oraz 3D TWIRLER (umożliwiająca modyfikowanie różnych brył, obracanie ich wokół osi i oglądanie w ruchu).

Drugi zestaw aplikacji ArtGames 2.0 znajduje się na stronie Albright-Knox Art Gallery w Buffalo w stanie Nowy Jork (<https://www.albrightknox.org/community/ak-innovation-lab/artgames-20>). Autorzy 8 programów składających się na pakiet starają się wykorzystać zainteresowanie młodych ludzi zręcznościowymi grami multimedialnymi, aby obudzić w nich pasję do sztuk plastycznych. Wśród nich znajdują się m.in. aplikacje: SPECIAL DELIVERY inspirowana dziełem Vincenta van Gogha *The Old Mill* (1888), BRUSH TONES oparta na obrazie *Fragment 2 Kompozycji VII* (1913), którego autorem jest Wassily Kandinsky, KARMA CATCH nawiązująca do rzeźby *Karma Do Ho Suh* (2010) czy LIGHT QUEST inspirowana rzeźbą *Underlife* Jasona Middlebrooka (2012–13).

Ciekawy program oferuje również na swojej stronie internetowej The National Gallery w Londynie (<http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/explore-the-paintings/artist-a-to-z>). To darmowe interaktywne narzędzie umożliwiające oglądanie obrazów „z bliska”, przybliżanie poszczególnych fragmentów dzieła i „wędrowanie” po całym płótnie, jakby interaktywna lupa. Dzięki aplikacji żaden szczegół obrazu nie ujdzie uwagi oglądającego, możliwe jest dostrzeżenie nawet najdrobniejszych namalowanych lub narysowanych elementów, ale także obserwowanie sposobu nakładania farby na podobrazie i jej faktury. Użytkownik może korzystać z zasobów muzeum, w których znajduje się ponad 2300 dzieł sztuki, głównie malarstwa zachodnioeuropejskiego, począwszy od artystów późnego średniowiecza aż po francuskich impresjonistów.

Wykorzystanie powyższych zasobów we wczesnoszkolnej edukacji plastycznej musi przede wszystkim opierać się na założeniach konstruktywizmu. A zatem, na wstępie warto podkreślić znaczenie regularnego, systematycznego organizowania uczniom sytuacji wizualnych opartych na zaskoczeniu, stwarzających okazję do dokonywania odkryć czy zmiany dotychczasowego widzenia świata. Niewątpliwie muszą być to sytuacje dla dzieci nowe, stanowiące swego rodzaju wyzwania poznawcze, skłaniające dzieci do działań eksploracyjnych. Ważne jest to szczególnie, gdy, jak pisze Janina Uszyńska-Jarmoc, „(...) poza tematyką różnych „-landii” (...) lub tematyką „ufoludków” trudno jest nauczycielom zaproponować uczniom nowe, ciekawe, ale jednocześnie bardziej poważne tematy stanowiące bodźce do tworzenia nowych i oryginalnych pomysłów ulepszania świata oraz siebie samego lub kreowania nowych wizji siebie i świata” (Uszyńska-Jarmoc 2011: 16). Inspiracji do tak zaprojektowanych sytuacji edukacyjnych można szukać zarówno w sztuce tradycyjnej, jak i współczesnej.

W przypadku tej pierwszej, ograniczona wiedza i niewielkie doświadczenia większości uczniów utrudniać mogą co prawda rozumienie sensu przekazów artystycznych, ale jednocześnie czynią dzieła sztuki dawnych mistrzów tajemniczymi i nierzadko niezwykłymi. Jak twierdzi Anna Mazur: „Poczucie niecodzienności pobudza wyobraźnię, rodzi zaciekawienie i prowokuje do własnych poszukiwań. Dotyczy to zarówno tajemnic dawnych cywilizacji, jak i fascynujących osobowości artystycznych czy niezwykłych losów niektórych dzieł” (Mazur 2014: 14). Elementem budzącym zainteresowanie może też okazać się wykorzystanie dzieł sztuki dawnej do tworzenia nowoczesnych narzędzi multimedialnych. W przypadku uczniów, którzy zetknęli się już z twórczością jakiegos

artysty z minionych epok, odnalezienie jego dzieła w nowoczesnej aplikacji może zaintrygować. Zaskakujące może okazać się także wpisanie stylistyki obrazów dawnych epok, mniej „oswojonych wizualnie” przez uczniów w nowoczesną formę gry multimedialnej. Wśród omówionych wcześniej aplikacji znajdziemy wiele, które bazują na dziełach sztuki tradycyjnej. Są to między innymi: FACES i PLACES, JUNGLE, SPECIAL DELIVERY, BRUSHTONES czy wreszcie interaktywna lupa ze strony NG w Londynie.

Młodszy wiek szkolny to także dobry moment na wprowadzanie uczniów w świat sztuki współczesnej. Wiele tendencji i koncepcji artystycznych powstałych po II wojnie światowej, mimo braku ich jednolitego charakteru, cechuje m.in. eksperymentowanie z treścią i materią artystyczną, poszukiwanie różnorodnych środków wyrazu, w tym także na coraz większą skalę cyfrowych, wieloznaczność oraz traktowanie oryginalności jako głównej wartości wytworów. Jak pisze Jolanta Skutnik: „Większość tych cech koresponduje z pewnymi cechami rozwojowymi dziecka. Sztuka nowa jest zatem zjawiskiem szczególnie sprzyjającym dziecięcej percepcji. Awangardowe eksperymentowanie połączone z zasadą oryginalności jest zbliżone do świeżego spojrzenia na rzeczywistość oraz ciekawości, która może być zaspokajana przez doznania osobiste, przeprowadzanie eksperymentów oraz ingerowanie w strukturę przedmiotów i zdarzeń” (Skutnik 2005: 196). Dzieci w naturalny sposób przyjmują dzieła sztuki współczesnej, tworzą własne, indywidualne znaki i schematy wizualne, nie poddają krytyce nowatorskich rozważań, ale raczej starają się znaleźć dla nich uzasadnienie. Traktują wytwory artystyczne jako zagadkę, grę, poszukując w nich tego, co interesujące, śmieszne, zaskakujące, co skłania do snucia własnych wyobrażeń, pobudza wyobraźnię. Znacznie gorzej wypada na tym polu sztuka tradycyjna, która jak twierdzi Skutnik, „dzięki mimetyczności kieruje ją raczej ku sprawom konkretnym, stosunkowo trudnym w odbiorze, ponieważ odwołującym się od minionej, nieznanej dzieciom z autopsji rzeczywistości” (Skutnik 2005: 198). Aplikacje umożliwiające uczniom klas I–III kontakt z dziełami sztuki współczesnej to m.in.: BRUSHSTER, KARMA CATCH oraz LIGHT QUEST. W tym miejscu nasuwa się jednak pytanie, czy odbiór sztuki za pośrednictwem narzędzi cyfrowych może i czy powinien zastąpić bezpośrednie kontakty z dziełami sztuki w muzeach, galeriach i na ulicach oraz z ich twórcami?

Analizując uwarunkowania kształtujące kompetencje odbiorcze w zakresie dzieł sztuki plastycznej, można odnieść się do koncepcji Tadeusza Marciniaka, który wyodrębnił trzy ich filary, formowane w toku życia człowieka i zależne od jego indywidualnych doświadczeń biograficznych.

Filtr sensoryczny odpowiada za odbiór zmysłowo ujmowanych jakości wizualnych. W przeważającej mierze jakość jego funkcjonowania uwarunkowana jest rozwojem wrażliwości percepcyjnej, dla której okresem krytycznym jest właśnie wczesne dzieciństwo. W zasadzie wszystkie wskazane aplikacje plastyczne, poprzez dużą różnorodność stylów graficznych i wielość propozycji kompozycyjnych, pobudzają dziecięcą percepcję. Dodatkowym atutem aplikacji zamieszczonych w pakiecie The ArtZone jest możliwość tworzenia własnych układów linii, punktów, czy plam, korzystania z całej palety kolorów i ich walorów oraz modyfikowania wielkości lub kształtów obiektów umieszczonych na

obrazach. Co więcej, powstające prace podlegają stałej kontroli spostrzeżeniowej, a wprowadzane na bieżąco zmiany poddawane są dokładnej obserwacji. Dzięki interaktywnej lupie natomiast uwadze obserwatora nie ujdzie żaden szczegół obrazu, np. dostrzec można niewidoczne na pierwszy rzut oka, nawet na dużym ekranie, owady i gryzonie umieszczone na martwych naturach, których autorem jest holenderski malarz – Jan van Os.

Sprawność dziecięcego spostrzegania wzrokowego ma także uwarunkowania społeczne i jest mocno powiązana z procesami rozwoju mowy, intensywnie przebiegającymi również w tym okresie życia dziecka. Zatem wspieranie ucznia w procesie konstruowania struktury pojęć, „dotyczącej zjawisk wizualnych, jest niezbędne dla świadomego odbierania takich jakości i dostrzegania ich w nowych sytuacjach. Dzieci powinny poznawać nazwy, które pozwolą określić odcienie i temperaturę barw, różnorodne kształty, wielkości, faktury, walory, plamy, kreski, bryły itp.” (Mazur 2013: 63). W ten sposób kształtuje się drugi z filtrów – operacyjny, który pozwala na odbiór wartości semantycznych, wspomaga intelektualne ujęcie, odczytanie sensu przekazu artystycznego. Jego działanie zależy też od posiadanej wiedzy na temat dziejów sztuki, ale także podłoża historycznego, filozoficznego czy obyczajowego twórczości konkretnych artystów. We wczesnoszkolnej edukacji plastycznej nie wolno także zapominać o trzecim z filtrów wskazanych przez Marciniaka, zwanym filtrem kulturowym. To świadomość różnorodności form, w jakich konkretyzują się wartości wizualne oraz nabyte w toku społecznych interakcji postawy wobec zjawisk kulturowych, upodobania, gust, oceny i wynikające z nich wybory (Marciniak 2004: 40).

Kształtowaniu opisanych filtrów najlepiej służą metody dydaktyczne oparte na aktywności uczących się, wsparte elementami zabawy i pozytywnym pobudzeniem emocjonalnym. Takie cechy charakteryzują omawiane aplikacje. Dzięki The ArtZOne można uzyskać wiele komicznych efektów graficznych (zniekształcone postacie na portretach – FACES, nietypowe ruchy osób tańczących przy skocznej muzyce na tle pejzaży – PLACES, zaburzone proporcje zwierząt i roślin – JUNGLE), ale także bawić się tworząc własne animacje i dźwięki. Biorąc jednak pod uwagę małą dynamikę akcji i ograniczone możliwości wyboru elementów wizualnych rodzi się pytanie, w jakim stopniu aplikacje te zaspokajają zwiększone zapotrzebowanie na silne bodźce, jakie charakteryzuje pokolenie digital natives? Jak bowiem twierdzi Dorota Klus-Stańska, nuda zabija współczesnych uczniów „znacznie wcześniej niż nas kiedyś” (Klus-Stańska 2013: 10).

Wydaje się, że użytkownicy ArtGames 2.0 mogą liczyć na silniejsze pobudzenie emocji. Chęć wykazania się zręcznością w przeskakiwaniu przez przeszkody z ważną przesyłką dla ukochanej (SPECIAL DELIVERY), próby ustawienia kolejnych postaci na ramionach tonących i coraz mniej stabilnych poprzedników (KARMA CATCH) czy wreszcie uruchomienie pamięci, by powtórzyć coraz bardziej skomplikowane układy dźwięków (BRUSHTONES) to tylko wybrane elementy zwiększające atrakcyjność tych aplikacji. Ich łatwa, intuicyjna obsługa sprawia, że gracz podejmuje wyzwanie, rodzi się ambicja i wytrwałość w dążeniu do wygranej. A wszystko rozgrywa się w scenerii, której twórcami są dawni lub współcześni artyści.

W kontekście koncepcji Marciniaka warto także zwrócić uwagę na tworzenie okazji do refleksji i wypowiedzi wynikających z kontaktów dziecka z dziełami sztuki, ale także do wymiany opinii z rówieśnikami czy innymi osobami uczestniczącymi w edukacji plastycznej (ekspertami, artystami itp.). Świadomy nauczyciel rozumie, że w procesie odbioru dzieł sztuki aktywny powinien być przede wszystkim uczeń, zaś efektem samorządnej lub kierowanej przez dorosłego obserwacji muszą być osobiste refleksje, sądy i wnioski, których wymianę umożliwiają rozmowy z nauczycielem lub dyskusje z rówieśnikami w grupach. Sprzyjają one nie tylko formułowaniu opinii, uzasadnianiu własnych ocen, pogłębianiu świadomości dokonanych wyborów, budowaniu tolerancji wobec innych poglądów, ale także kształtowaniu się aktywnej postawy odbiorcy, opartej na osobistym stosunku do sztuki. Jak twierdzi Mazur: „Odbiór sztuki to jeden z najbardziej intymnych, osobistych obszarów procesów kulturowych. Uczniowie od najmłodszych lat muszą czuć, że mogą szczerze artykułować swoje refleksje, nawet całkiem różne od podręcznikowych analiz, że mogą pytać i prosić o wyjaśnienia. Tylko tak prowadzona dyskusja wciąga i angażuje osobiście” (Mazur 2014: 11).

Wszystkie zaprezentowane aplikacje związane ze sztukami plastycznymi można uczynić podstawą uczniowskich dyskusji. Dotyczy to sytuacji celowo organizowanych przez nauczyciela, w których zadaniem uczniów może być np. wskazanie elementów graficznych charakterystycznych dla twórczości Rousseau wśród dostępnych opcji programu JUNGLE, porównanie utworzonych dzięki aplikacji FACES portretów z ich odpowiednikami dostępnymi w zasobach muzeum, czy porównanie procesu tworzenia obrazu wzorowanego na Pollocku metodą tradycyjną (action painting) lub za pomocą narzędzia cyfrowego (BRUSHSTER). Wymiana znaczeń między uczniami zachodzi też spontanicznie w trakcie pracy z programami komputerowymi, które są częścią ich społecznego świata, niejednokrotnie wpływając na wzajemne relacje, zainteresowania czy tematykę podejmowanych rozmów.

Warto też pamiętać, że aktywne obserwowanie dzieł sztuki, zarówno dawnej, jak i nowej może stać się jednym ze sposobów inspirowania uczniów do wyrażania własnych emocji i przeżyć za pomocą języka wizualnego oraz wyzwiania ich aktywności twórczej, połączonej z zabawą i pozytywnymi emocjami. Artyści różnych epok i kierunków, ich biografie i konkretne wytwory mogą stać się pretekstem do tworzenia przez uczniów własnych prac nimi inspirowanych, ale także do samorządnej działalności plastycznej. Przyciągająca, bliska uczniom forma gier komputerowych, dodatkowo podsycać może potrzeby twórcze. Motywację do pracy i zainteresowanie uczniów tą aktywnością wspierają takie elementy aplikacji, jak: interaktywność – możliwość animowania postaci (np. PLACES, FACES), multimedialność – dodatkowe efekty dźwiękowe i podkład muzyczny (np. JUNGLE, BRUSHTONES) oraz hipertekstowość – powiązanie wszelkich treści, np. w formie tekstu, dźwięku, filmu, siecią logicznych relacji umożliwiających nieprzerwane trwanie działalności poznawczej. Znaczący jest także brak negatywnych informacji zwrotnych i ocen ze strony programów, szybki efekt pracy, czy możliwość wielokrotnego poprawiania stworzonych prac oraz ich zapisania, wydrukowania i opublikowania. Taka

procedura powstawania pracy plastycznej stwarza szansę na elastyczne kształtowanie rzeczywistości przez dzieci, w odróżnieniu od wykorzystania tradycyjnych materiałów i narzędzi, gdzie wiele decyzji jest nieodwracalnych. Istotne wydaje się również, że po zaprezentowane aplikacje służące przetwarzaniu obrazu mogą sięgnąć także uczniowie o obniżonych możliwościach manualnych i uzyskać dzięki nim efekty niemożliwe do osiągnięcia za pomocą zwyczajnych technik plastycznych.

W tym miejscu warto dodać, że pracę ucznia z programem zapisanym na komputerze lub tablecie, stwarzającym możliwość wyboru spośród wielu możliwości graficznych, trudno jest sterować z zewnątrz za pomocą konkretnych zadań, próśb czy dokładnych instrukcji nauczyciela. Uczeń sam planuje działania, przewiduje skutki decyzji i projektuje poszczególne elementy dzieła. Pojawia się więc szansa na nadanie twórczości proaktywnej, skoncentrowanej na procesie twórczym i jego uwarunkowaniach, właściwej rangi i ograniczenie twórczości reaktywnej, wyznaczonej przez „cele operacyjne, które mają charakter bardzo szczegółowo określonych przewidywanych rezultatów i dotyczą bez wyjątku wszystkich uczniów” (Uszyńska-Jarmoc 2011: 15). Czy jednak zaprezentowane aplikacje, mimo iż licznych zalet, winny być jedynymi narzędziami twórczości i kreowania przedstawień wizualnych przez uczniów wczesnoszkolnych? Zasadne wydaje się tutaj przytoczenie wciąż aktualnych słów Bronisława Siemienieckiego: „malowania za pomocą komputera nie należy rozumieć jako czynności zastępującej malowanie tradycyjne, lecz jako inny środek wyrazu” (Siemieniecki 1994: 12).

Jak stwierdzono na wstępie, niezmiernie ważnym problemem współczesności staje się przygotowanie młodych ludzi do życia wśród coraz większej liczby przekazów wizualnych, pochodzących ze świata tradycyjnych i współczesnych sztuk plastycznych, ale także komunikatów obrazowych dostępnych w otoczeniu medialnym. W tej sytuacji koniecznością wydaje się przekształcenie procesu kształcenia, w tym także wczesnoszkolnej edukacji plastycznej, z tradycyjnego przekazu wiedzy na rzecz organizowania sytuacji edukacyjnych, dzięki którym uczniowie aktywnie rozwijając będą alfabetyzm wizualny, a w konsekwencji staną się świadomymi oraz twórczymi uczestnikami kultury. Zaprezentowane w tekście aplikacje artystyczne to jeden ze środków prowadzących do tego celu. Warto przy tym pamiętać, że stanowić one powinny raczej uzupełnienie niż alternatywę dla prowadzonych zajęć szkolnych. Ich dobór, sposób wykorzystania i zasady pracy muszą podlegać krytycznej analizie i wartościowaniu przez nauczycieli o wysokich kompetencjach, zarówno w zakresie prowadzenia edukacji plastycznej, jak i medialnej.

Literatura

- Debes J. (1969), *The loom of visual literacy: an overview*. „Audiovisual Instruction”, 14 (8)
- Dylak S. (2012), *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media – Edukacja – Kultura*. Poznań, Rzeszów, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Klus-Stańska D. (2013), *Cyfrowi tubylcy w szkole cyfrowych imigrantów, czyli awatar w świecie Petyś i Balbinki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4 (23).

- Ławrowska R., Muchacka B. (2009), *Wstęp*. W: R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Marciniak T. (2004), *Struktura obrazów*. W: W. Limont (red.), *Z teorii i praktyki artystycznej*. Zeszyt 1. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Mazur A. (2013), *Rozwijanie wrażliwości percepcyjnej jako podstawowy element przygotowania do odbioru dzieła sztuki*. W: A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Mazur A. (2014), *Edukacja artystyczna – zadanie do wykonania czy radość tworzenia*. W: A. Mazur, R. Tarasiuk (red.), *Interpretacje i inspiracje dla edukacji plastycznej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Pater-Ejgierd N. (2009), *Alfabetizm wizualny jako element nowoczesnej edukacji artystycznej*. W: R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Siemieniecki B. (1994), *Rysunek i grafika komputerowa w kształceniu dzieci*. „Wychowanie na co Dzień”, 9 (12).
- Skutnik J. (2005), *Spotkanie dziecka ze sztuką nową*. W: W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*. T. 1. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2011), *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane*. W: K. Krasoń (red.), *Twórczość-ekspresja-aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Autorzy/Authors

Beata Adrjan – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Lidia Bielinis – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Małgorzata Dagiel – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Joanna Dziekońska – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Małgorzata Dankowska-Kosman – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie, Poland

Sylvia Galanciak – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie, Poland

Alina Kalinowska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Lucyna Kopiciewicz – prof. zw. dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Małgorzata Kowalik-Ołubińska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie, Poland

Cezary Kurkowski – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Agnieszka Lewicka-Zelent – dr hab., prof. nadzw. UMCS,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Poland

Monika Maciejewska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Marzenna Nowicka – dr hab., prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie, Poland

Adam Naruszewicz – mgr, Uniwersytet w Białymstoku, Poland

Agnieszka Pytka – mgr, Fundacja na rzecz promocji nauki i rozwoju TYGIEL
w Lublinie, Poland

Adrianna Sarnat-Ciastko – dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Poland

Marek Siwicki – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie, Poland

Dorota Sobierańska – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

Iwona Staszkievicz-Grabarczyk – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie, Poland

Janina Uszyńska-Jarmoc – dr hab., prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku, Poland

Natalia Walter – dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland

Anna Weiss – mgr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie, Poland

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 0,5 arkusza (20 tys. znaków).
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*.
 W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>)** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 0.5 publishing sheet.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as keywords (4–7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
 - Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

**Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji” / „Issues in Early Education”
jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma**

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities CEJSH
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library CEEOL
(http://www.ceeol.com/asp/editeurs_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences ERIH PLUS
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<http://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. 89 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: sklep@gnu.univ.gda.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer – 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka książki zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**” / “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail (sklep@gnu.univ.gda.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/16 USD, payable after the e-mail form the Gdańsk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.univ.gda.pl