



Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

<https://orcid.org/0000-0003-4315-2226>

e-mail: borawska@uwb.edu.pl

Uniwersytet w Białymstoku

Funkcjonowanie dzieci w przestrzeni informacji cyfrowych – zagrożenia i problemy a edukacyjne strategie rozwoju ich kompetencji informacyjnych

The Functioning of Children in the Digital Information Space – Threats, Problems and Educational Strategies for the Development of their Information Literacy

KEYWORDS ABSTRACT

digital information,
information
overload, media
literacy, information
literacy, media
education

The aim of the article is to indicate the importance of developing children's information competences in the context of information overload. The author of the article presents selected threats related to the use of digital information by young Internet users. A short description of their activity in cyberspace is also provided. Information overload and low quality of information available on the web mean that the process of their use is conditioned by the proper development of information literacy. The author of the article also formulates the thesis according to which the way to overcome difficulties in obtaining and using information includes the development of information and media competences of students from the digital generation. Finally, the quality of media education in early childhood education is assessed and some postulates for its improvement are indicated. The importance of choosing the right goals, content and methods of education is pointed out. Moreover, it is emphasized that an important goal of media education is the development of children's media literacy understood in a cultural and not technological terms.

SŁOWA KLUCZE **ABSTRAKT**

informacje cyfrowe,
przeciążenie
informacyjne,
kompetencje
medialne,
kompetencje
informacyjne,
edukacja medialna

Celem artykułu jest wskazanie znaczenia procesu kształcenia kompetencji informacyjnych dzieci w sytuacji problemów wynikających z przeładowania informacyjnego. W rozwinięciu artykułu przedstawiono wybrane zagrożenia związane z korzystaniem z informacji cyfrowych przez młodych użytkowników Internetu. Dokonano także krótkiej charakterystyki ich aktywności w cyberprzestrzeni. Przeładowanie informacyjne oraz niska jakość informacji dostępnych w sieci powodują, że proces ich użytkowania uwarunkowany jest posiadaniem odpowiednio rozwiniętych kompetencji informacyjnych. Narracja artykułu budowana jest wokół tezy, że sposobem pokonywania trudności i ograniczeń w zakresie pozyskiwania i wykorzystywania informacji powinno być rozwijanie kompetencji informacyjnych i medialnych uczniów z pokolenia cyfrowego. W zakończeniu dokonano oceny jakości edukacji medialnej w edukacji wczesnoszkolnej oraz wyróżniono wybrane postulaty jej doskonalenia. Wskazano na znaczenie doboru właściwych celów, treści i metod kształcenia. Podkreślono, że ważnym celem edukacji medialnej jest kształtowanie kompetencji medialnych uczniów rozumianych w opisie kulturowym, a nie technologicznym.

Cyfrowa przestrzeń informacyjna

Współczesną przestrzeń informacyjną utożsamia się ze środowiskiem skupiającym w sobie niezliczone ilości danych i informacji dostępnych w zróżnicowanych formatach. Dodatkowo uwagę zwraca dynamika przemian tej przestrzeni, uwarunkowana postępem technologii cyfrowej. W publikacjach podejmujących problematykę przestrzeni informacyjnej pojawia się zamiennie pojęcie środowiska informacyjnego. Na różnicę między nimi zwraca uwagę Małgorzata Kisilowska, konstatując, że to drugie jest „stosowane bez jakiegokolwiek próby definicji, intuicyjnie, w celu nazwania pewnego otoczenia (informacyjnego), w jakim realizowane są opisywane czynności” (2011, s. 42). Geneza produkcji i przekazywania informacji sięga początków procesu komunikacji, ale pojęcie „przestrzeni informacyjnej” jest terminem utożsamianym z powstaniem i rozwojem nowych technologii cyfrowych. Przez minione stulecia środowisko (przestrzeń) informacyjna pozostawało prawie niezmiennie i dość ustabilizowane. Następował wprawdzie znaczny wzrost liczby publikowanych materiałów drukowanych, ale ich produkcja i dystrybucja pozostawały pod kontrolą wydawnictw, drukarni i innych stowarzyszeń informacyjnych. Znaczące zmiany w środowisku informacyjnym nastąpiły z chwilą gwałtownego rozwoju Internetu, który wykreował możliwości nieograniczonej publikacji i rozpowszechniania informacji, zachęcając każdego użytkownika wirtualnego świata do wejścia w rolę nie tylko konsumenta, ale i producenta informacji.

Przestrzeń informacyjna stała się płaszczyzną zróżnicowanych form aktywności jednostki, które można rozpatrywać w aspekcie technicznym (organizacji i reprezentacji treści, innowacyjności rozwiązań technologicznych) oraz społecznym (wykorzystujące je społeczności wraz z istniejącymi wewnątrz nich relacjami) i kulturowym (Głowacka i in., 2015, s. 19). Głównymi jej składnikami są: zasoby i treści informacyjne, środki interakcji informacji i infrastruktura informacyjna. Zdaniem Kisilowskiej „samo pojęcie przestrzeni kryje w sobie pewne wyzwanie – zachętę do działania, do poznawania, eksplorowania, organizowania, projektowania, zapanowania nad nią” (2011, s. 48–49). Przestrzeń informacyjna zyskuje na dynamice dzięki jej eksploracji i poznawaniu – czyli procesom dokonywanym przez użytkowników informacji. Stan ich umysłów, poziom ciekawości poznawczej, zaawansowanie procesów kognitywnych sprawiają, że przestrzeń informacyjna staje się dynamiczna, rozwija się i modyfikuje.

Celem artykułu jest wskazanie znaczenia procesu kształcenia kompetencji informacyjnych dzieci w sytuacji problemów wynikających z przeładowania informacyjnego. W rozwinięciu przedstawione zostały wybrane zagrożenia związane z funkcjonowaniem młodych użytkowników Internetu w świecie cyfrowych informacji. Narracja budowana jest wokół tezy, że sposobem pokonywania trudności i ograniczeń w zakresie pozyskiwania i wykorzystywania informacji powinno być rozwijanie kompetencji informacyjnych i medialnych uczniów pokolenia cyfrowego. Zakończenie stanowi ocena jakości edukacji medialnej w edukacji wczesnoszkolnej oraz propozycja wybranych postulatów poprawy kształcenia w tym obszarze.

Zagrożenia i problemy cyfrowej przestrzeni informacyjnej

Intensywne zanurzenie młodych użytkowników w przestrzeni wirtualnej przyczyniło się do zmiany stylu zdobywania i przetwarzania informacji. Dotychczasowy pracowity proces przeszukiwania zasobów papierowych został zastąpiony błyskawicznym, ale tylko pozornie łatwym eksplorowaniem źródeł cyfrowych. Koszt dostępu do informacji został zminimalizowany, ale jednocześnie niewspółmiernie wzrosły koszty ich selekcjonowania i wykorzystania. Cyfrowa przestrzeń informacyjna dostarczyła problemów i wyzwań zarówno w skali jednostkowej, jak i globalnej. Digitalizacja danych umożliwiła z jednej strony dostęp (na niespotykaną dotychczas skalę) do potężnych zasobów informacyjnych, ale z drugiej wykreowała przestrzeń do powstawania i doświadczania cyfrowych nadużyć i zagrożeń. W kontekście tematyki artykułu uwaga zostanie skoncentrowana na problemach dotyczących odbioru i wykorzystywania cyfrowych informacji. Z uwagi na ograniczone ramy tekstu przedstawione zostaną wybrane konsekwencje wynikające z zalewu informacyjnego oraz niektóre zagrożenia związane z dostępem do informacji fałszywych.

Media społecznościowe umożliwiły lokowanie informacji na dowolny temat w dowolnym formacie przez każdego użytkownika cyfrowej przestrzeni, co stało się głównym impulsem do niekontrolowanego zalewu informacyjnego. Stan odczuwania zjawiska nadmiaru informacji przez człowieka określany jest jako przeciążenie informacyjne, w którego toku ilość danych oraz tempo odbieranych informacyjnych bodźców przekracza indywidualne zdolności przetwarzania i przyswajania informacji (zob. Toffler, 2007). Z perspektywy funkcjonowania ludzkiego umysłu informacyjne przeładowanie niezaprzeczalnie oddziałuje na kondycję intelektualną jednostki. Zalew danych powoduje poznawcze zagubienie, trudności w odnalezieniu właściwych informacji i ich ocenie. Strumień treści z przestrzeni mediów cyfrowych wielokrotnie przewyższa możliwości przetworzenia ich przez ludzki mózg. Maria Ledzińska używa określenia „patologicznej nierównowagi” pomiędzy „ilością dostarczanej informacji a możliwością jej przetworzenia przez umysł człowieka będącego przy zdrowych zmysłach” (2005, s. 15). Niekorzystne skutki oddziaływania cyfrowych technologii na procesy poznawcze dostrzega Maggie Jackson, zauważając, że tworzą one „kulturę społecznego rozproszenia, intelektualnej fragmentaryzacji, zmysłowego oddzielenia. Gubimy w niej zdolność do zachowania uwagi i koncentracji” (2008, s. 8). W ujęciu Czesława Nosala (2012) współczesne media cyfrowe oddziałujące ma ludzkie zmysły powodują liczne trudności występujące w relacji umysł–media. Autor zalicza do nich m.in.: „zmniejszanie się zakresu równoczesności przetwarzania i rosnącą tendencję do fragmentaryzowania informacji oraz wiedzy; [...] trudności w redukowaniu i uogólnianiu informacji pochodzących z różnych mediów; trudności w ocenie trafności przekazów i ich wiarygodności” (Nosal, 2012, s. 37).

M. Ledzińska (w badaniu dotyczącym doświadczania stresu informacyjnego) wymienia następujące:

[...] trudności w koncentrowaniu uwagi, trudności w selekcionowaniu informacji, trudności w planowaniu uczenia się, trudności w integrowaniu bieżących informacji z dotychczasową wiedzą, trudności w przekształcaniu informacji w wiedzę, dyskomfort związany z poczuciem dezaktualizowania się wiedzy, trudności w ocenie stanu własnej wiedzy, trudności w przypominaniu sobie potrzebnych informacji, trudności w wykorzystywaniu informacji w codziennym życiu (Ledzińska, 2005, s. 17).

Dodatkowo dla niedojrzałych poznawczo dzieci wizualna atrakcyjność informacji jest nadrzędna wobec ich własności merytorycznych. Dążenie do uproszczonego wyszukiwania informacji wiąże się także ze wskazywanym przez Nosala złudzeniem zupełności, wynikającym z tendencji do traktowania mediów cyfrowych jako jedyne źródła kompletnej informacji (2012, s. 38). Przeciążenie informacyjne należy także łączyć z nasilającą się w ostatnich latach dezinformacją i napływem informacji fałszywych. W ujęciu Claire Wardle i Hosseina Derakhshana (2017, s. 20) tworzą one

tzw. nieład informacyjny, w obrębie którego można wyróżnić różne grupy fałszywych treści, różniące się intencją ich twórcy. Przyczyniają się do powstania niepokoju poznawczego, trudności w rozwiązaniu problemów informacyjnych, zakłócenia procesu przetwarzania informacji i skutecznego osądu rzeczywistości wraz z podjęciem decyzji.

Negatywne konsekwencje dla procesów poznawczych wywołuje także schemat ich konstrukcji informacji cyfrowych. Są one zazwyczaj opatrzone nagłówkiem (*clickbait*) lub wizualną miniaturą zachęcającą do kliknięcia w dany materiał. Tytuł bywa mało powiązany z treścią samego artykułu, często jest niepowiązany wcale. Z uwagi na rozwijające się kompetencje czytelnicze najmłodszych wydaje się, że kontakt z informacyjnym nieładem następować może najczęściej właśnie za pośrednictwem hiperbolicznych w treściach nagłówków lub przyciągających uwagę kolorowych obrazów. Z uwagi na wzbudzane emocje oddziałują na utrwalenie nieadekwatnych informacji w pamięci. W uzupełnieniu warto dodać, że odbiór i rozumienie treści cyfrowych w postaci tekstu (do których oceny wymagane są kompetencje informacyjne – *information literacy*) są w przypadku dzieci zastępowane przez odbiór treści graficznych, do których analizy i weryfikacji należy legitymować się także właściwym poziomem kompetencji wizualnych (*visual literacy*) (Harrison, b.d.).

Dzieci jako użytkownicy mediów cyfrowych

Wydawać by się mogło, że doświadczanie problemów informacyjnego zalewu dotyka w większym stopniu starszych użytkowników sieci: osoby nastoletnie lub dorosłych. Zapewne część rodziców żywi przekonanie, że dzieci korzystają z sieci w znacznie mniejszym zakresie i w innych celach niż starsi, a co za tym idzie – są mniej podatne na doświadczanie informacyjnych zagrożeń. Jest to jednak myślenie życzeniowe, gdyż wraz z rozwojem technologii cyfrowych rośnie ich dostępność (niższy poziom cen urządzeń i kosztów dostępu, uproszczony interfejs), co raportują wybrane badania empiryczne.

Badania prowadzone przez NASK „Nastolatki 3.0”, udowadniają, że między edycjami badania z 2014 r. i 2018 r. nastąpiło „obniżenie przeciętnego wieku deklarowanego przez badanych jako ten, w którym rozpoczęli samodzielne użytkowanie sieci” (Lange, 2021, s. 30). Wyniki raportu wskazują, że co trzeci nastoletni ankietowany samodzielnie używa Internetu od 4 do 6 lat, a co piąty nastolatek przyznaje, że korzystanie z technologii cyfrowych rozpoczął około 9–10 lat temu. Niemal tyle samo uczniów deklarowało, że ich doświadczenie użytkowania sieci wynosi 7–8 lat. Dłuższą niż 11-letnią aktywność w przestrzeni cyfrowej szacuje 15% badanych, a prawie 5% przyznaje, że już od 13 lat korzysta z mediów cyfrowych (Lange, 2021, s. 30). Wiedząc, że najstarsi badani mieli 17 lat, można wnioskować, że rozpoczęli samodzielne

korzystanie z sieci w wieku 6 lat lub wcześniej. Z badań wynika, że 20,5% nastoletnich respondentów już w młodszym wieku szkolnym posiadało smartfon z dostępem do Internetu, co wskazuje na zagrożenie niekontrolowanego i zapewne Nielimitowanego dostępu do cyfrowych treści (Lange, 2021, s. 33).

Inne badania potwierdzają tzw. przesunięcie paradygmatyczne obserwowane w związku ze zmianą technologiczną i dominacją urządzeń dotykowych. Intuicyjność obsługi powoduje, że użytkowanie mobilnych sprzętów cyfrowych staje się dla najmłodszych dzieci całkowicie naturalne, niewymagające szczególnych kompetencji technicznych (Kopciwicz i Bougsiaa, 2020, s. 60). Podobne wnioski wynikają z badań Urzędu Komunikacji Elektronicznej: przeciętny wiek dziecka rozpoczynającego korzystanie z Internetu to 7–8 lat (46,8%), nieco rzadziej jest to 5–6 lat (27,6%). Co więcej, prawie 59% rodziców wskazało, że dzieci samodzielnie instalują sobie aplikacje na telefon i są użytkownikami portali społecznościowych (38,2% dzieci) (Urząd Komunikacji Elektronicznej, 2021). Z przytoczonych powyżej statystyk wynika, że dzieci już w młodszym wieku szkolnym mogą być narażone na kontakt z informacją niekompletną czy fałszywą, zmanipulowaną. Tym bardziej że łatwo dostępnym źródłem tych wysoce problematycznych treści są media społecznościowe, których użytkownikami są niestety dzieci.

Reasumując, przeładowanie informacyjne oraz niski poziom merytoryczny informacji dostępnych w sieci powodują, że proces ich użytkowania uwarunkowany jest posiadaniem odpowiednio rozwiniętych kompetencji informacyjnych. Szczególną troskę o ich rozwój należy wykazać w odniesieniu do najmłodszych, gdyż to dzieci, z uwagi na kształtujące się zdolności kognitywne, są narażone w największym stopniu na zagrożenia wynikające z informacyjnego nieładu.

Edukacyjne strategie rozwoju kompetencji medialnych dzieci

Właściwie realizowana edukacja medialna nabiera szczególnego znaczenia już z chwilą wykorzystywania mediów cyfrowych w zabawie i codziennej aktywności dziecka. Wczesne zainicjowanie wychowania medialnego jest gwarantem zapobiegania zagrożeniom medialnym. W młodszym wieku szkolnym dopiero kształtują się zdolności do krytycznej oceny odbieranych przez dzieci treści, jednakże już na tym etapie rozwoju są one w stanie rozumieć, że media cyfrowe mogą być źródłem treści szkodliwych. Badacze i eksperci z zakresu edukacji medialnej wskazują, że zajęcia z tej problematyki mogą być z powodzeniem stosowane w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Ogonowska, 2013; Penkowska, 2013; Borkowska i Polak, 2019; Ptaszek, 2019).

Jednakże edukacji medialnej nie należy utożsamiać z wyposażeniem uczniów w czysto techniczne kompetencje, umożliwiające sprawną obsługę narzędzi i aplikacji cyfrowych technologii, jej treści i cele powinny dotyczyć zagadnień wynikających z powszechnego dostępu do technologii cyfrowych i źródeł informacji, a związanych z rozwojem zdolności do ich krytycznej analizy i twórczego wykorzystania. Edukację medialną powinno interpretować się jako „wdrażanie rozmaitego typu działań zaplanowanych i podejmowanych przez nauczyciela, zmierzających do wyposażenia uczniów w kompetencje medialne, rozumiane w ujęciu kulturowym, a nie technologicznym” (Łuc, 2018, s. 188). Wśród składowych kompetencji medialnych eksperci UNESCO wskazują dostęp, rozumienie i ocenę oraz tworzenie nowych informacji, treści medialnych lub wiedzy w określonym celu w innowacyjny, etyczny i kreatywny sposób (UNESCO, 2013).

W kontekście problematyki artykułu szczególną pozycję w grupie kompetencji cyfrowych zajmują kompetencje informacyjne. Przyjmuje się, że stanowią one zestaw „zintegrowanych umiejętności obejmujących refleksyjne odkrywanie informacji, zrozumienie, w jaki sposób informacje są wytwarzane i wartościowane, oraz wykorzystanie informacji w tworzeniu nowej wiedzy i etycznym uczestnictwie w społecznościach uczących się” (Association of College & Research Libraries, 2015, s. 8). Kompetencje te obejmują „zestaw umiejętności i zdolności, których każdy potrzebuje do podjęcia zadań związanych z informacją, takich jak na przykład: poszukiwanie, uzyskiwanie dostępu, interpretowanie, analizowanie, zarządzanie, tworzenie, przechowywanie czy udostępnianie informacji. Obejmuje krytyczne myślenie i świadomość oraz zrozumienie zarówno etycznych, jak i politycznych problemów związanych z wykorzystaniem informacji” (CILIP, 2018, s. 4).

Ekspert zajmujący się problematyką kształtowania kompetencji cyfrowych podkreśla słabości dotychczasowego modelu praktyki edukacyjnej. Zauważana jest rozbieżność pomiędzy niekontrolowaną aktywnością dzieci i młodzieży w przestrzeni cyfrowej a zbyt wolnym tempem dostosowywania systemowych rozwiązań edukacyjnych, pedeutologicznych czy naukowo-badawczych (Zespół Pedagogiki Medialnej, b.d.). Niedostatki zauważane są w „obszarze krytycznego rozumienia otoczenia medialnego, czynników kulturowych, ekonomicznych i technologicznych wpływających na korzystanie z mediów, krytycznego rozumienia zasad rządzących światem nowych mediów, używania ich w celu własnej ekspresji, zwracania uwagi [...] na pilną potrzebę rozwijania umiejętności krytycznego myślenia” (Pacewicz i Ptaszek, 2019, s. 5).

Propozycja rozwoju kompetencji informacyjnych uczniów powinna uwzględniać klasyczną triadę procesu kształcenia: cele – treści – metody, dobrane stosownie do założeń szeroko pojmowanej edukacji medialnej, realizowanej dzięki wsparciu nauczyciela posiadającego wysokie kompetencje cyfrowe.

W ujęciu Piotra Drzewieckiego „ideałem wychowawczym jest cnota medialnej mądrości – praktyki rozeznawania i dokonywania dobrych wyborów medialnych” (2010, s. 66). Ten ogólny cel kształcenia medialnego jest ważnym punktem wyjścia do operacjonalizacji celów dydaktycznych służących kształtowaniu wiedzy, umiejętności i postaw związanych z bezpiecznym korzystaniem z technologii cyfrowych. Wskazany cel edukacji medialnej pozwala uniknąć błędnego mniemania, że technologia jest skuteczna i pożyteczna sama w sobie. Oczywiście może posiadać potencjał twórczy, ale jej wykorzystanie jest zdeterminowane sposobem użycia narzędzi technologicznych, jak i stosunków społecznych konstruowanych wokół niej (Buckingham, 2008, s. 168).

W obowiązującej podstawie programowej kształcenia wczesnoszkolnego ujęto zalecenia przygotowywania uczniów do dokonywania świadomych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w Internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej (Rozporządzenie..., 2017). W moim przekonaniu treści te są wyekspozowane w niewystarczający sposób, a co ważniejsze, nie zostały one włączone w nurt edukacji informatycznej. Treści z zakresu edukacji informatycznej są w podstawie programowej zbiorem celów szczegółowych dotyczących głównie technicznych umiejętności medialnych. Zatarciu ulega tym samym kluczowa idea realizacji edukacji medialnej, tj. wyposażenie uczniów w kompetencje medialne w ujęciu kulturowym. Tak pojmowane cele i treści z zakresu edukacji medialnej wpisują się w ideę edukacji medialnej 3.0, dyskutowaną przez Grzegorza Ptaszka. Jego zdaniem powinna ona

[...] koncentrować się z jednej strony na badaniu praktyk, aktywności, motywacji użytkowników mediów cyfrowych odnoszących się do takich zjawisk, jak: dane cyfrowe, dezinformacja i propaganda online, dystrybucja fałszywych informacji [...] i na proponowaniu konkretnych działań edukacyjnych związanych z kształceniem kompetencji ukierunkowanych na krytyczne rozumienie tych zjawisk (Ptaszek, 2019, s. 164).

W interpretacji organizacji *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE) na kompetencje medialne składają się następujące kategorie: *Access* (dostęp), *Analyze* (analiza), *Evaluation* (ocena), *Create* (tworzenie) i *Act* (działanie) (NAMLE, b.d.). Kompetencje te mogą stanowić jedno z ważnych kryteriów doboru treści kształcenia w procesie edukacji medialnej, tak aby uczeń mógł rozwijać umiejętności uzyskiwania dostępu do informacji, ich analizowania, oceniania, tworzenia i działania przy użyciu wszystkich form mediów.

Istotnym składnikiem skutecznej realizacji edukacji medialnej są metody kształcenia, wśród których szczególnie miejsce zajmują metody aktywizujące ucznia. Sprawiają one, że uczenie się dominuje nad nauczaniem, a tym samym dzieci pobudzane są do samodzielnego myślenia i działania. Ważną przesłanką jest taki dobór metod

praktycznych, aby uczniowie dzięki umiejętnie zorganizowanym ćwiczeniom mieli możliwość wyszukiwania informacji w zróżnicowanych źródłach, ich oceny i wartościowania, interpretacji oraz twórczego wykorzystania, kształtować krytyczne myślenie, zdolności selekcji oraz weryfikacji treści cyfrowych. Tak rozumiane metody mogą służyć pomocą w rozwijaniu myślenia krytycznego, m.in. przez identyfikowanie wiarygodnych źródeł informacji czy kwestionowanie stereotypowych wątków. W dyskusji na temat metod kształcenia ważna jest zmiana filozofii edukacyjnej – od dydaktyki transmisyjnej ku problemowym strategiom kształcenia. Innowacyjne środowiska uczenia się charakteryzują się dobrą równowagą między samodzielnym odkryciem przez ucznia a odpowiednio dobranymi instrukcjami i wskazówkami nauczyciela, przy jednoczesnym uwzględnieniu indywidualnych różnic w zdolnościach, potrzebach i motywacji uczniów (Schleicher, 2012, s. 45). Wykorzystywanie nieadekwatnych strategii kształcenia w kontekście współczesnej zmiany technologiczno-kulturowej jest – w opinii Doroty Klus-Stańskiej – efektem „inercji mentalnej” (2012, s. 36). Tendencja ta jest szczególnie widoczna w obszarze kształcenia z zakresu problematyki edukacji medialnej, tym bardziej że proces dydaktyczny dotyczy uczniów, dla których naturalnym środowiskiem aktywności jest przestrzeń cyfrowa. Obserwacja szkolnej rzeczywistości edukacyjnej dowodzi, że pomiędzy systemem edukacji formalnej z obszaru mediów a pozaszkolną aktywnością dzieci i młodzieży istnieje poważna luka kulturowa i obyczajowa (Ogonowska, 2015). Dowodzą tego także badania przeprowadzone przez Lucynę Kopciewicz i Husseina Bougsiaa na temat podejmowania praktyk technologicznych związanych z kształtowaniem umiejętności XXI wieku. Wnioski pokazują, że w analizowanych szkołach (także na etapie edukacji wczesnoszkolnej) rozwój kompetencji cyfrowych nie zalicza się do priorytetowych zadań, a kształcenie umiejętności XXI wieku sprowadza się do działań incydentalnych. „Technologie mobilne, niezależnie od modelu ich integracji, są podporządkowane zdefiniowanym celom szkoły, nie zaś celom kulturowym (w zakresie kultury cyfrowej)” (Kopciewicz i Bougsiaa, 2020, s. 218).

Zakończenie

Dzieci w młodszym wieku szkolnym mają styczność nie tylko z treściami cyfrowymi adresowanymi bezpośrednio do ich poziomu rozwoju, ale także spotykają się z wieloma innymi komunikatami medialnymi niejako „przy okazji”, „niechcący”, na uboczu innych aktywności tak swoich, jak i dorosłych. Efekt wykorzystania treści cyfrowych zależeć będzie od ich umiejętności medialnych – z jednej strony mogą prowadzić do maksymalizowania korzyści wynikających z eksplorowania przestrzeni informacyjnej, a z drugiej – do doświadczania wielorakich zagrożeń. Tę dychotomię

przywołuje teoria miękkiego determinizmu technologicznego Paula Levinsona (2006, s. 24), której zrozumienie nakreśla ważne zadania edukacyjne stojące przed nauczycielami najmłodszych użytkowników mediów cyfrowych: „uczynienie technologii zrozumiałymi, aby stały się źródłem głębokiego i złożonego procesu uczenia się, narzędziem do krytycznego odczytywania treści kulturowych” (Parmigiani, 2019, s. 3). Tak interpretowane cele edukacji medialnej otwierają możliwości wykorzystywania korzyści oferowanych przez technologie cyfrowe, co sprzyja realizacji idei zrównoważonej relacji człowieka z technologią we wszystkich sferach życia.

Bibliografia

- Association of College & Research Libraries. (2015). *Framework for information literacy for higher education*. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Borkowska, A. i Polak, Z. (2019). Edukacja medialna jako forma przeciwdziałania dezinformacji. Jak chronić dzieci i młodzież przed manipulacją? W: M. Wrzosek (red.), *Zjawisko dezinformacji w dobie rewolucji cyfrowej* (s. 37–41). NASK.
- Buckingham, D. (2008). Nowe media, nowe postaci dzieciństwa? (M. Kościelniak, tłum.). W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 151–169). Wydawnictwo WAM.
- CILIP. (2018). *CILIP definition of information literacy 2018*. <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>
- Drzewiecki, P. (2010). *Media aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej?* http://otworzksiazke.ceon.pl/images/ksiazki/media_aktywni/media_aktywni.pdf
- Głowacka, E., Górny, M., Kisilowska, M. i Osiński, Z. (2015). Model indywidualnej przestrzeni informacyjnej w procesie badawczym – wstępne założenia. *Zagadnienia Informatyki Naukowej*, 53(2), 18–30. <https://doi.org/10.36702/zin.332>
- Harrison, K. (b.d.). *What is visual literacy?* <https://visualliteracytoday.org/what-is-visual-literacy>
- Jackson, M. (2008). *Distracted: The erosion of attention and the coming dark age*. Prometheus.
- Kisilowska, M. (2011). Przestrzeń informacyjna jako termin informatologiczny. *Zagadnienia Informatyki Naukowej*, 2(98), 35–52.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 24(1), 21–40.
- Kopciwicz, L. i Bougsiaa, H. (2020). *Tablety i smartfony w szkole. Uczenie się wspomagane technologiami mobilnymi*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lange, R. (red.) (2021). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*. NASK. <https://www.nask.pl/download/30/4252/media202109ThinkstatNastolatki30-Digital.pdf>
- Ledzińska, M. (2005). Rola inteligencji poznawczej i emocjonalnej w dobie nadprodukcji informacji. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J*, 18, 14–20.

- Levinson, P. (2006). *Miękkie ostrze. Naturalna historia i przyszłość rewolucji informacyjnej* (H. Jankowska, tłum.). Muza.
- Łuc, I. (2018). Edukacja medialna w szkole podstawowej pomiędzy teorią a koniecznością edukacyjną. *Studia z Teorii Wychowania*, 9(3), 179–200.
- NAMLE. (b.d.) *The ability to access, analyze, evaluate, create, and act using all forms of communication*. National Association for Media Literacy Education. <https://namle.net/resources/media-literacy-defined/>
- Nosal, C. (2012). Umysł wobec mediów. *Chowanna*, tom specjalny, 31–46.
- Ogonowska, A. (2013). *Współczesna edukacja medialna. Teoria i rzeczywistość*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Ogonowska, A. (2015). Kompetencje medialne i informacyjne: wybrane modelowe ujęcia i koncepcje. *Zeszyty Prasoznawcze*, 58(1), 72–88. <https://doi.org/10.4467/2299-6362PZ.15.006.3144>
- Pacewicz, A. i Ptaszek, G. (red.). (2019). *Model edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej (MEMIC)*. https://fina.gov.pl/wp-content/uploads/2019/12/memic_publicacja.pdf
- Parmigiani, D. (2019). Media & ICT in teacher education. *Research on Education and Media*, 11(1), 1–3. <https://doi.org/10.2478/rem-2019-0001>
- Penkowska, G. (2013). Wprowadzenie do problematyki edukacji medialnej. W: G. Penkowska (red.), *Spoleczne konteksty edukacji medialnej* (s. 7–19). Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Ptaszek, G. (2019). *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dz. U. 2017, poz. 356. (2017). (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>
- Schleicher, A. (red.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Toffler, A. (2007). *Szok przyszłości* (W. Osiatyński, E. Grabczak-Ryszka i E. Woydytło, tłum.). Wydawnictwo Kurpisz.
- UNESCO. (2013). *Global media and information literacy (MIL). Assessment framework: Country readiness and competencies*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-media-and-information-literacy-assessment-framework-country-readiness-and-competencies-2013-en.pdf>
- Urząd Komunikacji Elektronicznej. (2021). *Badanie opinii publicznej w zakresie funkcjonowania rynku usług telekomunikacyjnych oraz preferencji konsumentów. Raport z badania dzieci i rodziców*. <https://www.uke.gov.pl/akt/badanie-konsumentenckie-2021-dzieci-rodzice-oraz-nauczyciele,412.html>
- Wardle, C. i Derakhshan, H. (2017, 31 października). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Shorenstein Center. <https://shorensteincenter.org/information-disorder-framework-for-research-and-policymaking>

Zespół Pedagogiki Medialnej. (b.d.). *Propozycje Zespołu Pedagogiki Medialnej przy KNP PAN dla Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczące roli i miejsca edukacji medialnej w szkołach*. Polska Akademia Nauk. http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=219:rekomendacje-zespołu-pedagogiki-me-dla-ministerstwa-edukacji-narodowej&catid=47&Itemid=182