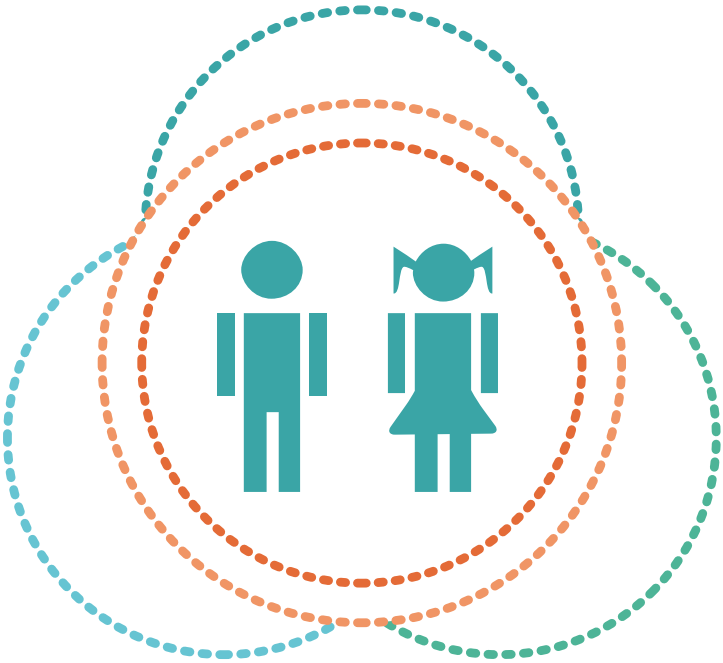


Dzieci Sieci

kompetencje komunikacyjne najmłodszych

RAPORT Z BADAŃ

Gdańsk 2012

Redakcja naukowa: Piotr Siuda, Grzegorz D. Stunża

Redakcja językowa: Maria Klaman
Opracowanie graficzne i skład: Nylon Studio
Projekt logotypu: Michał Szota

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego

Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego.

ISBN 978-83-936289-3-3

Treść raportu dostępna na licencji Uznanie autorstwa 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL)
http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/

CIP - Biblioteka Narodowa

Dzieci Sieci : kompetencje komunikacyjne najmłodszych : raport z badań / [red. nauk. Piotr Siuda, Grzegorz D. Stunża]. - Gdańsk : Instytut Kultury Miejskiej, 2012

Instytut Kultury Miejskiej
ul. Długi Targ 39/40
80-830 Gdańsk
www.ikm.gda.pl

instytut kultury miejskiej

GDAŃSK
miasto wolności

Spis treści

Piotr Siuda, Grzegorz D. Stunża – **Wprowadzenie** 5

Marta Klimowicz, Emanuel Kulczycki, Renata Piotrowska, Ewa Rozkosz, Marcin Sieńko, Piotr Siuda, Grzegorz D. Stunża, Damian Muszyński, Anna Dąbrowska – **Model kompetencji związanych z posługiwaniem się internetem przez dzieci w wieku od 9 do 13 lat** 11

Emanuel Kulczycki, Marcin Sieńko, Piotr Siuda – **Wywiad skategoryzowany** 21

Marta Klimowicz, Grzegorz D. Stunża – **Netnografia** 47

Damian Muszyński – **Obserwacja uczestnicząca** 65

Renata Piotrowska, Ewa Rozkosz – **Ilościowa analiza programów nauczania** 73

Anna Dąbrowska, Grzegorz D. Stunża – **Jakościowa analiza programów nauczania** 85

Piotr Siuda, Grzegorz D. Stunża – **Słowo końcowe** 99

Aneks metodologiczny 105

Aneks: Ilościowa analiza programów nauczania – model kompetencji jako narzędzie analizy 113

Aneks: Analiza programów nauczania – wykaz programów poddanych analizie ilościowej i jakościowej 123

Aneks: Ilościowa analiza programów nauczania – tabele z wartościami zmiennych 129

Bibliografia 185

Piotr Siuda, Grzegorz D. Stunża
Wprowadzenie

Dla wielu ludzi internet jest medium, bez którego nie wyobrażają sobie funkcjonowania; służy on zarówno do nauki, pracy, ale również zabawy, a co więcej, jego rola stale wzrasta. W środowiskach akademickich coraz większe znaczenie zaczyna nabierać naukowe opisywanie tak zwanego cyfrowego pokolenia (*the digital generation*), przez które rozumie się młode osoby będące z siecią za pan brat i mające do niej dostęp od najwcześniejszych lat swojego życia (zob. Livingstone, 2003). Pokolenie digitalne ma stanowić o przyszłości elektronicznej pajęczyny. Sposób, w jaki młodzi ludzie ją wykorzystują, ma kształtować jej formę, a także skutkować ważkimi konsekwencjami dla młodzieży.

Badania nad cyfrowym pokoleniem nie są rzadkością, co znajduje potwierdzenie w kolejnych publikacjach traktujących o dzieciach czy nastolatkach posługujących się konkretnymi narzędziami, a także budujących przy ich pomocy swoją tożsamość. Dla przykładu Farzaneh Moinian (2006) zrealizowała netnograficzne badania blogów szwedzkich nastolatków; dzienniki owe umieszczone były w sieciowej społeczności Youngsters. W artykule *Young people's internet use* Tom Boonaert i Nicole Vettenburg (2011) zajęli się przede wszystkim procesem wyszukiwania przez nastolatki informacji, natomiast w tekście *Children's Positive and Negative Experiences With the Internet* Patti M. Valkenburg oraz Karen E. Soeters (2001) przedstawiły czynności najchętniej wykonywane przez nieletnich. Inni akademicy, opisują procesy budowania tożsamości oraz zróżnicowane narzędzia popularne wśród młodych, wyodrębniając różne wzorce użytkowania internetu w oparciu o status społeczny dzieci oraz ich rodziców (zob. de Almeida, de Almeida Alves, Delicado, Carvalho, 2011; Holmes, 2011; Lee, 2005; Lewis, 2006; Livingstone, Helsper, 2007).

W natłoku różnych publikacji zajmujących się pokoleniem digitalnym zaskakuje brak uwagi poświęcanej analizie działalności młodych ludzi przez pryzmat kompetentnego posługiwania się internetem. Mamy do czynienia z sytuacją, kiedy o internetowym pokoleniu pisze się dużo, ale nie analizuje się go z perspektywy wykształcenia szeregu umiejętności niezbędnych do aktywnego, twórczego, bezpiecznego i społecznego korzystania z sieci, co można rozumieć jako użycie przyczyniające się do szeroko rozumianego rozwoju osobistego (między innymi rozwinięcie umiejętności wiążących się z pracą i nauką, budowanie kapitału społecznego i kulturowego, umiejętność dbania o własne bezpieczeństwo) i zaangażowania w życie społeczne. Do chlubnych wyjątków należą badania, w których zajęto się kompetencjami związanymi z tak zwanymi *internet risks*, czyli zagrożeniami wynikającymi z używania elektronicznej pajęczyny. Wielu badaczy (zob. Livingstone, Helsper 2010; Ey, Cupit 2011; Leung, Lee 2011) podejmowało zagadnienie radzenia sobie przez dzieci z niebezpieczeństwami

sieciowymi (w tym przede wszystkim z sieciową agresją – chodzi zarówno o agresję użytkowników wobec siebie, jak i przemoc w treściach sieciowych – czy pornografią). Studia te dotyczą jednak tylko jednego obszaru umiejętności korzystania z internetu, a naukowcy zdają się nie dostrzegać, że kompetencje mają zdecydowanie więcej wymiarów. Wspomniana luka badawcza nie jest charakterystyczna tylko dla naszego kraju; nie jest tak, że tylko Polacy nie poświęcają uwagi ogółowi internetowych umiejętności młodych[1]. Na uwagę zasługuje fakt, że większość ze wspominanych wyżej analiz zajmowała się osobami w wieku od 12 do 19 lat (przedział ten podany jest w przybliżeniu, co oznacza, że część badań dotyczyła osób w przedziale wiekowym 16-19, natomiast inne badania ludzi w wieku od 12 do 15 lat itd.).

Aby zmienić optykę, a także ze względu na powiązanie dociekań ze stanem edukacji formalnej (będzie o tym mowa dalej) projekt badawczy „Dzieci sieci" zajął się osobami w wieku od 9 do 13 lat (drugi etap edukacji szkolnej – szkoła podstawowa). Zadanie zostało podjęte z myślą zainicjowania procesu wypełniania opisanej wyżej luki badawczej. Aby podkreślić, że celem badań jest skupienie się na ogóle kompetencji sieciowych, postanowiono, że punktem wyjścia w analizie będzie skonstruowanie modelu umiejętności związanych z posługiwaniem się internetem. Wykaz, który zdecydowano się przedstawić jako oddzielną część raportu (ze względu na jego ważność dla badania), podzielono na kilka standardów związanych z różnymi kompetencjami wyodrębnionymi w sposób intuicyjny (powody takiego postępowania podano dalej). Stworzony model stał się centralną częścią projektu z tego względu, że w oparciu o niego zdecydowano się na wybór konkretnych metod badawczych. Dodatkowo model poprzedził powstanie narzędzi badawczych i nadał im kształt w tym sensie, że każde użyte narzędzie miało odnosić się do różnych standardów obecnych w modelu.

Niezwykle ważne jest, że, w założeniu badaczy, model ma być nie tyle niezmienną stałą i mieć tylko charakter teoretyczny czy empiryczny. Funkcje modelu określić można jako mieszane, co oznacza, że jest on konstrukcją teoretyczną, która ma być weryfikowana pod wpływem badań (dlatego właśnie pozwolono sobie na intuicyjny dobór kompetencji). Takie funkcje modelu wpłynęły na sam charakter projektu „Dzieci sieci" – jego rezultaty mają posłużyć jako punkt wyjścia do dalszych dociekań. Dlatego właśnie zespół badawczy nie zdecydował się na konstruowanie dużych prób probabilistycznych, lecz postawił na wielość metod badawczych, przebadanie mniejszej liczby aktorów społecznych oraz generalnie etnograficzny „nalot" całego przedsięwzięcia. Rola skonstruowanego wykazu umiejętności jest zatem szczególna – nie jest on „gotowy" w tym sensie, że projekt ma spełniać zadanie drogowskazu dla badaczy chcących zmagać się z problemem kompetencji internetowych najmłodszych.

1 Warto jednak wskazać wyjątek od reguły, którym jest projekt „Cyfrowa przyszłość" realizowany przez Fundację Nowoczesna Polska. Składał się z trzech etapów: przygotowania raportu na temat stanu i możliwości rozwoju edukacji medialnej i informacyjnej w Polsce, przygotowania katalogu kompetencji medialnych i informacyjnych i wypracowania materiałów edukacyjnych do wykorzystania przez nauczycieli, animatorów i innych zainteresowanych do podnoszenia kompetencji medialnych i informacyjnych zarówno osób objętych systemem kształcenia, jak i w ramach edukacji ustawicznej.

Analiza i interpretacja danych uzyskanych w trakcie realizacji zadania ma być podpowiedzią, jak przekształcić model, aby mógł być wykorzystany w dalszych działaniach badawczych jako podstawa badania sondażowego realizowanego na dużej próbie i w ten sposób stał się „dojrzałym" narzędziem diagnostycznym. Możliwe byłoby także jego zastosowanie w badaniach będących kontynuacją obecnego projektu, lecz dotyczących dalszych etapów kształcenia, a także w badaniach podejmowanych lokalnie na użytek instytucji prowadzących formalną lub nieformalną działalność edukacyjną w zakresie rozwijania kompetencji komunikacyjnych (niekoniecznie dzieci).

Wymienione w modelu kompetencje nie mają struktury hierarchicznej, celem badań nie było skonstruowanie typologii badanych wyróżnionej ze względu na stopień opanowania umiejętności sieciowych. W „Dzieciach sieci" chodzi o zdiagnozowanie kompetencji, ale bez określania, które z nich są ważniejsze, a które mniej lub zupełnie nieważne. Oczywiście wprawny obserwator zauważy, że w wypadku pewnych obszarów modelu można pokusić się o posegregowanie kompetencji (na przykład w Standardzie 1 docieranie do informacji zdaje się być mniej istotne niż krytyczna ocena owych informacji). Nie zmienia to faktu, że celem badaczy nie było kategoryzowanie wedle stopnia ważności lub nieważności, co widać w przypadku standardów modelu odnoszących się do produkcji własnych treści czy „życia w internecie" – właśnie tutaj decyzja, co jest ważniejsze, a co liczy się mniej, nie jest prosta.

Projekt „Dzieci sieci" realizowany był od 1 lipca do 13 grudnia 2012 roku pod egidą Instytutu Kultury Miejskiej w Gdańsku i przy dofinansowaniu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. W skład zespołu badawczego wchodziły następujące osoby: Piotr Siuda (koordynator projektu), Grzegorz D. Stunża (asystent koordynatora), Anna Justyna Dąbrowska, Marta Klimowicz, Emanuel Kulczycki, Damian Muszyński, Renata Piotrowska, Ewa Rozkosz oraz Marcin Sieńko. Zespół merytorycznie wsparty został radą konsultantów ekspertów, których opinie znaleźć można w raporcie. Konsultantami byli prof. dr hab. Wiesław Godzic, prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek oraz prof. dr hab. Tomasz Szlendak. Budowanie zespołu badawczego miało swój początek na jednym z serwisów społecznościowych. Informacja na temat konkursu grantowego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego wywołała dyskusję znajomych (często tylko internetowych) osób, które postanowiły współpracować. W ciągu pół godziny zespół był niemal kompletny, było też wstępne zainteresowanie ze strony Instytutu Kultury Miejskiej wnioskowaniem o dotację ministerialną. Mamy w tym względzie do czynienia z idealnym wręcz przykładem budowania kapitału społecznego przez wykorzystanie mediów społecznościowych, ponieważ członkowie zespołu „skrzyknęli się" i zmobilizowali do działania przy pomocy nowoczesnego kanału komunikowania.

Jak już wspomniano, zadanie dotyczyło diagnozy kompetencji komunikacyjnych wskazanej grupy wiekowej. Po zbudowaniu modelu umiejętności internetowych, przystąpiono do realizacji badań – wówczas wykorzystano rozmaite metody badawcze: wywiady skategoryzowane, obserwację w terenie, netnografię oraz analizy dokumentów. Raport dzieli się na kilka części. Są to sprawozdania z badań z wykorzystaniem różnych metod (na zasadzie – jeden odcinek raportu to analiza i inter-

pretacja danych uzyskanych w wyniku użycia danej metody). Dodatkowy fragment raportu stanowi Aneks metodologiczny, w którym opisuje się wykorzystane metody oraz ich zastosowanie w projekcie „Dzieci sieci". Wspomnieć trzeba o niereprezentatywnym charakterze wszystkich prób wykorzystanych w dociekaniach. Nie należy jednak owej niereprezentatywności traktować jako wady w kontekście opisanego już, to jest rozpoznawczego, charakteru badań mających być raczej wskazówką dla kolejnych uczonych niż definitywnym rozwiązaniem problemu.

Przyjęte rozwiązania nie wykluczają faktu, że, zarówno w wypadku każdego z badań cząstkowych, jak i całości projektu, można pokusić się o pewne podsumowania. Są one ważne tym bardziej, że zadanie rozszerza dociekania o kompetencjach dzieci o analizę stanu działań dotyczących edukacji medialnej i informacyjnej realizowanych w ramach systemu edukacji formalnej. Realizacja kompleksowego projektu jest rozwojowym działaniem. Zrealizowano wywiady z osobami, które są uczestnikami systemu edukacyjnego, będąc również użytkownikami nowych mediów. Przeprowadzono ponadto obserwację takich osób, tak samo jak działań ze strony samego systemu w warunkach szkolnych. W tym samym czasie prowadzono analizę ilościową programów nauczania i ich krytyczne, jakościowe odczytanie przy jednoczesnym badaniu oferty dla młodych ludzi i ich zachowań komunikacyjnych w serwisach społecznościowych. Efekty projektu powinny zostać poddane dyskusji w celu wypracowywania dalszych strategii badawczych, starających się ująć złożoną materię nowoczesnych technologii i ich stosowania w życiu jednostek i społeczeństw, a także trudnej tematyki rozwijania kompetencji komunikacyjnych, co było jednym z głównych zadań projektu.

Model kompetencji związanych z posługiwaniem się internetem przez dzieci w wieku od 9 do 13 lat

Marta Klimowicz, Emanuel Kulczycki, Renata Piotrowska, Ewa Rozkosz, Marcin Sieńko, Piotr Siuda, Grzegorz D. Stunża, Damian Muszyński, Anna Dąbrowska

Model kompetencji związanych z posługiwaniem się internetem przez dzieci w wieku od 9 do 13 lat

ZACHOWANIA INFORMACYJNE

STANDARD 1. SPRAWNE I SKUTECZNE DOCIERANIE DO INFORMACJI

Rozpoznaje potrzeby informacyjne.
Przykłady:
- Identyfikuje potrzebę zdobycia informacji w sytuacjach problemowych (na przykład, gdy napotyka trudności w pracy z określonym oprogramowaniem).
- Własnymi słowami tłumaczy postawione pytanie/problem.

Formułuje pytania w oparciu o potrzeby informacyjne.
Przykłady:
- Dobiera słowa kluczowe identyfikujące problem, dobiera powiązane ze słowami kluczowymi terminy oraz synonimy.
- Dostosowuje pytania do źródła informacji (na przykład inne pytanie wpisuje do wyszukiwarki Google, inne zadaje użytkownikom forum internetowego).
- Formułuje pytania pomocnicze (na przykład, kiedy nie rozumie terminów pojawiających się w treści szkolnego zadania, szuka ich objaśnienia w encyklopedii lub słowniku).

Wie, że jest wiele źródeł informacji.
Przykłady:
- Wylicza różne źródła informacji – nie tylko wyszukiwarkę Google i Wikipedię (na przykład wie, że aby znaleźć tapetę na pulpit swojego komputera, może posłużyć się wyszukiwarką Google lub wykorzystać specjalny serwis z tematycznymi tapetami).
- Wie, że w różnych źródłach internetowych znajdują się różne ujęcia tego samego problemu.

- Tłumaczy, jak zorganizowana jest informacja związana z interesującym go tematem (na przykład zna serwisy fanowskie poświęcone grom RPG; wie, że informacje o filmie znajdzie w serwisie Filmweb, a fragmenty – lub film w całości – obejrzy na YouTube).
- Rozróżnia źródła pierwotne od agregatorów informacji (na przykład wie, że artykuły w serwisie Wykop.pl pochodzą z różnych stron internetowych).
- Wie, że rezultaty wyszukiwania za pomocą wybranej wyszukiwarki będą uzależnione od algorytmu, jakiego używa dostawca narzędzia.
- Wie, że rezultaty wyszukiwania w określonym serwisie mogą być zależne od danych, jakie zamieszcza w swoim profilu w tym serwisie.

Odnajduje, wybiera i ocenia źródła informacji.
Przykłady:
- Planuje działania związane z wyszukiwaniem informacji.
- Odnajduje źródło informacji (na przykład na podstawie pozyskanego – chociażby od koleżanki/kolegi – adresu; w tym celu posługuje się wyszukiwarką).
- Wybiera źródło informacji, które potencjalnie zawiera pożądaną informację.
- Wykorzystuje powiązania pomiędzy źródłami (na przykład pomiędzy artykułami w Wikipedii; przechodzi od grafiki w Google Grafika do strony internetowej, na której grafika jest opublikowana; korzysta z powiązań między informacjami jednego autora lub autorów oznaczonych tym samym tagiem).
- Ocenia dany serwis na podstawie wybranych przez siebie kryteriów (przykładowe kryteria: zawiera zdjęcia w dużej rozdzielczości; znajduje się w domenie .edu lub .gov; posiada duży wybór plików; zawiera zasoby, które można wykorzystać nieodpłatnie).
- Udoskonala wykorzystywane techniki wyszukiwawcze (na przykład stosuje filtr w wyszukiwarce Google; używa w wyszukiwarce Google wyrażenia „link: http://...", aby odnaleźć strony powiązane z danym serwisem; porównuje użyteczności oferowane przez różne wyszukiwarki przeznaczone dla dzieci;sprawdza trzecią, czwartą, piątą i dalsze strony wyszukiwania w Google i na tej podstawie formułuje nowe zapytanie w wyszukiwarce).

Archiwizuje informacje.
Przykłady:
- Archiwizuje różne informacje (na przykład archiwizacja stron WWW, różnych plików medialnych itd.).
- Buduje archiwa w taki sposób, aby zgromadzone informacje można było łatwo odnaleźć.
- Zabezpiecza zgromadzone przez siebie dane (na przykład wykonuje kopie bezpieczeństwa; zapisuje dane na różnych nośnikach; korzysta z internetowych narzędzi automatycznego tworzenia kopii zapasowych treści).
- Korzysta z różnych form subskrypcji informacji (na przykład czytnik RSS, biuletyn elektroniczny itd.).

Rozumie treść komunikatu.
Przykłady:
- Własnymi słowami streszcza, tłumaczy uzyskaną informację (na przykład treść przeczytanego tekstu, obejrzanego fragmentu materiału wideo, odsłuchanej audycji radiowej, instrukcji danego programu).

Odnajduje, wybiera i ocenia informacje (pod kątem aktualności, dokładności, ważności, wiarygodności źródła: autor, domena, instytucja sprawcza, autorytet nauczyciela, wszechstronności).
Przykłady:
- Samodzielnie wyszukuje potrzebne informacje.
- Ocenia trafność (poprawność) znalezionych informacji.
- Weryfikuje użyteczność znalezionych informacji i powtarza proces wyszukiwania informacji, jeśli zajdzie taka potrzeba (na przykład wówczas, gdy znajdzie coś przestarzałego: jeśli znajdzie opis ekwipunku dla nieaktualnej wersji ulubionej gry RPG, nie korzysta z zawartych w owym opisie wskazówek, tylko szuka dalej; jeśli czyta w internecie o traktacie ACTA, nie poprzestaje na newsach, ale czyta treść traktatu).
- Ocenia aktualność informacji (na przykład na podstawie daty w stopce strony internetowej).
- Odnajduje wiadomości o autorze danej informacji, a także źródła, z których autor korzystał.
- Ocenia intencje autora danej informacji.
- Odnajduje punkty wspólne i rozbieżne informacji pochodzących z różnych źródeł.
- Znajduje informację alternatywną (przedstawiającą inny punkt widzenia) do tej, którą odnalazł i z którą się zgadza.

Decyduje, co jest faktem, a co opinią.
Przykłady:
- Rozróżnia, które partie tekstu na stronie internetowej są faktami, a które opiniami (na przykład w prognozie pogody wskazuje, że faktami są dane meteorologiczne, a opiniami wypowiedzi autora o wpływie deszczu na nasze samopoczucie).
- Wie, że istnieją tak zwane serwisy plotkarskie oraz wie, że treści w nich zamieszczone mogą być nieprawdziwe.
- Rozróżnia kolumny zawierające treści z serwisów plotkarskich, wkomponowane w serwisy informacyjne (na przykład na portalu Onet.pl).

Rozróżnia treści reklamowe od niereklamowych.
Przykłady:
- Wskazuje, co jest – w danym serwisie, na danym blogu, forum itd. – reklamą, a co nią nie jest (na przykład wskazuje, które treści są reklamą, nawet jeśli nie są oznaczone jako reklamy).

- Rozpoznaje, kiedy jest obiektem docelowym działań reklamodawców.
- Wie, jak ograniczyć spożycie reklam w internecie (na przykład blokować reklamy w przeglądarce; stworzyć filtr w skrzynce e-mail; używać serwisów typu Readability.com; wypisać się z list mailingowych dostarczających reklamy itd.).
- Wskazuje elementy tytułu/leadu, które mają za zadanie przykuć uwagę odbiorcy (na przykład: „Szok!", „Makabryczne odkrycie!").

ZACHOWANIA PRODUKCYJNE

STANDARD 3. TWORZENIE, PRZETWARZANIE I PREZENTOWANIE TREŚCI

Tworzy nowe treści.

Przykłady:

- Robi zdjęcie i/lub kręci krótki film wideo (wykorzystuje do tego na przykład kamerę lub aparat zintegrowany z telefonem komórkowym, smartfonem czy tabletem).
- Nagrywa rozmowę i/lub dźwięki otoczenia za pomocą dyktafonu, telefonu komórkowego, tabletu itp.
- Przygotowuje grafikę (rysunek) przy użyciu odpowiedniego oprogramowania.
- Przygotowuje tekst w edytorze tekstu.
- Tworzy proste narracje medialne z wykorzystaniem różnorodnych treści składowych (*digital storytelling*).
- Przygotowuje w grupie różne treści, dzieląc się zadaniami (na przykład tworzy w zespole krótki film złożony ze scen przygotowanych wcześniej przez członków społeczności, w oparciu o napisany wcześniej wspólnie scenariusz; tworzy w zespole reportaż zdjęciowy w oparciu o zdjęcia zrobione przez uczestników społeczności i na bazie przygotowanego wcześniej wspólnie scenariusza).

Przetwarza znalezione w internecie i/lub stworzone przez siebie treści.

Przykłady:

- Wykorzystuje oprogramowanie do obróbki (i/lub łączenia ze sobą) zdjęć, grafiki, filmów wideo, dźwięku.
- Skanuje dokumenty, zdjęcia, rysunki.
- Przetwarza w grupie różne treści, dzieląc się zadaniami (obrabia w grupie i/lub łączy ze sobą zdjęcia, grafiki, filmy wideo, dźwięk).

Prezentuje nowe i/lub przetworzone treści.

Przykłady:

- Publikuje pliki tekstowe, graficzne, dźwiękowe, wideo, prezentacje multimedialne w różnych miejscach w internecie.
- W serwisach do publikacji i dzielenia się treściami tworzy przejrzyste kolekcje (treści) i udostępnia je zainteresowanym odbiorcom.
- Rozpowszechnia informacje na temat opublikowanych przez siebie treści.
- Obsługuje urządzenia pozwalające na wyświetlanie cyfrowych prezentacji oraz prezentowanie treści cyfrowych w różnej formie (na przykład korzysta z rzutnika

multimedialnego, tablicy multimedialnej do zaprezentowania przygotowanych treści – prezentacje multimedialne, hipermedia, film, grafika, dźwięk).
- Eksportuje prezentację multimedialną przygotowaną przy użyciu narzędzi internetowych do pliku.
- „Osadza" przygotowaną prezentację na stronie internetowej (na przykład na blogu).

STANDARD 4. PRAWNE ASPEKTY PRODUKOWANIA I DYSTRYBUCJI TREŚCI

Jest świadome istnienia prawnego i etycznego wymiaru tworzenia treści.
Przykłady:
- Jest świadome, że treści obecne w internecie podlegają ograniczeniom prawnym.
- Dba o etyczny wymiar produkowania i dystrybuowania nowych i przetworzonych treści.
- Jest wrażliwe na obowiązki związane z korzystaniem z utworów obłożonych prawem autorskim (na przykład jest świadome, że musi wskazać autorów określonego utworu, jeśli ów utwór przetwarza).

Wie, które treści może przetwarzać zgodnie z prawem.
Przykłady:
- Zna podstawy prawa autorskiego i licencji opartych na prawie autorskim.
- Wie, czym są wolne licencje.
- Wie, jakie treści może przetwarzać na określonych warunkach.

Zna swoje prawa jako twórcy treści zamieszczanych w internecie.
Przykłady:
- Rozpoznaje, kiedy podczas tworzenia nowych treści może powołać się na prawo dozwolonego użytku.
- Wie, że może wymagać, aby ktoś, kto przetwarza jego utwór, wskazał go jako autora oryginału.

Rozpoznaje problemy związane z własnością w internecie.
Przykłady:
- Tłumaczy kontrowersje narastające wokół terminów „piractwo" i „kradzież".
- Rozróżnia skopiowanie pliku cyfrowego od na przykład zabrania – bez zgody i zapłaty – książki z księgarni.
- Wie, że obecnie obowiązujące prawo nie rozwiązuje aktualnych problemów związanych z autorstwem, tworzeniem i dystrybucją treści.

ŻYCIE W INTERNECIE

STANDARD 5. EMPATIA I WIZERUNEK

Wie, że internet jest przestrzenią wspólną dzieloną z innymi ludźmi.
Przykłady:

- Wie, że w internecie łatwo o nieporozumienia w kontaktach z innymi ludźmi (na przykład, że w internecie sprawia się wrażenie osoby bardziej agresywnej i ukierunkowanej zadaniowo niż w interakcjach face to face).
- Tłumaczy powody, dla których niektórzy internauci mogą zachowywać się w różnych sytuacjach w sposób ironiczny, obraźliwy, niegrzeczny, niekulturalny, nieokazujący szacunku.
- Rozpoznaje sytuacje, w których budowanie swojego wizerunku może wyrządzić krzywdę innym (na przykład budowanie swojej wartości na poniżaniu kolegów).

Dba o empatię w komunikacji internetowej.
Przykłady:
- Jest otwarte na odmienności spotykane w internecie (na przykład nie krytykuje zainteresowań innych osób).
- Jest wrażliwe na potrzeby internautów, z którymi się komunikuje (na przykład rozpoznaje, że ktoś w danej chwili chce uzyskać poradę lub pomoc).
- Jest chętne do rozwiązywania internetowych nieporozumień w kontaktach z innymi ludźmi (na przykład łagodzi ton wypowiedzi; nie odpowiada na zaczepki; przeprasza innych; nie wysyła wiadomości, kiedy jest w złym humorze).
- Jest zdeterminowane, aby nie zachowywać się wobec innych w sposób ironiczny, obraźliwy, niegrzeczny, niekulturalny, nieokazujący szacunku.

Swój wizerunek buduje w sposób przemyślany i adekwatny do otoczenia.
Przykłady:
- Przestrzega reguł etykiety (na przykład nie przesyła zbyt dużych plików; nie pisze kapitalikami, chyba że ma to uzasadnione zastosowanie).
- Swój wizerunek buduje inaczej w kontaktach z różnymi osobami (na przykład inaczej się prezentuje w kontaktach z przyjaciółmi, a inaczej w sytuacjach formalnych, na przykład pisząc do nauczyciela).

STANDARD 6. BEZPIECZEŃSTWO I PRYWATNOŚĆ

Zna zagrożenia związane z poruszaniem się w internecie.
Przykłady:
- Wie, że osoba siedząca po drugiej stronie monitora może być zupełnie kimś innym niż ta, za którą się podaje.
- Rozróżnia internetową komunikację publiczną od prywatnej.
- Identyfikuje informację w internecie, którą można uznać za osobistą.
- Rozpoznaje zagrożenia związane z dzieleniem się z innymi osobami w internecie informacjami na swój temat.
- Identyfikuje sytuacje, w których internetowa rozmowa z innymi staje się zagrożeniem.
- Rozpoznaje, jakie kontakty internetowe można uznać za niebezpieczne.
- Wie, że to, co zamieszcza w internecie, może tam przetrwać na zawsze, a także być skopiowane przez ludzi, których nie zna.

- Wie, jakie ryzyko wiąże się z dopisaniem się na określoną listę mailingową, ściągnięciem aplikacji, zaakceptowaniem zaproszenia do gry facebookowej czy ściągnięciem darmowych materiałów.
- Wskazuje, jakie awatary, sygnatury czy nicki są bezpieczne, a jakie nie.

Radzi sobie z internetowymi niebezpieczeństwami.
Przykłady:
- Odpowiednio reaguje na *cyberbulling* (internetową przemoc), zawiązanie się niebezpiecznych relacji w internecie, zagrażające rozmowy itd.
- Tworzy „silne" hasła.
- Odpowiednio reaguje na spam.

Uzyskuje kontrolę nad informacjami udzielanymi innym.
Przykłady:
- W internecie umieszcza tylko odpowiednie zdjęcia swojej osoby i odpowiednią twórczość.
- Nie ujawnia innym internautom osobistych informacji bez skonsultowania się z rodzicem lub inną godną zaufania dorosłą osobą.
- Nie podaje swoich haseł innym osobom.
- Sprawdza prawdziwość informacji, którą chce zamieścić w internecie, zanim przedstawi ją jako fakt.
- Ocenia, jakie informacje o nim są znane innym osobom w internecie (na przykład ocenia – nie tylko na pierwszej stronie wyszukiwania – jak „wypada" w Google).
- Reaguje odpowiednio, gdy jakiś internetowy znajomy zada pytanie naruszające zasady prywatności.
- Skutecznie blokuje pliki *cookies*.
- Posługując się mediami społecznościowymi, potrafi zadbać o swoją prywatność (na przykład odpowiednio ustawić *privacy settings* na Facebooku).

Jest świadome powiązań oraz różnic między komunikacją zapośredniczoną przez internet i niezapośredniczoną.
Przykłady:
- Jest świadome różnić między przyjaciółmi pozainternetowymi, a tymi, znanymi tylko w internecie.
- Jest świadome, dlaczego relacje internetowe mają wpływ oraz przekładają się na kontakty niezapośredniczone przez internet, a czynności dokonywane w internecie mogą mieć realne konsekwencje.
- Dba o prywatność innych internautów podczas otagowywania, zamieszczania treści oraz komunikowania się z innymi osobami w internecie.
- Jest świadome, jaką rolę internet odgrywa w jego życiu.
- Jest świadome, że wielozadaniowość (*multitasking*) ma zalety oraz wady.
- Rozumie, że wiele zdjęć zamieszczonych w internecie było poddanych cyfrowej obróbce (jest świadome etycznych kontrowersji związanych z takimi zabiegami).

Stosuje zasady higieny związanej z korzystaniem z komputera.
Przykłady:
- Siedząc przed komputerem, robi sobie przerwy poświęcone na aktywność fizyczną (ćwiczenia, spacer itp. – minimum pięć minut na godzinę siedzenia przed ekranem komputera).
- Zachowuje odpowiednią pozycję siedzenia przed komputerem.
- Ustawia jasność i kontrast ekranu monitora tak, aby przebywanie przed komputerem było mniej szkodliwe dla wzroku.
- Czyści sprzęt, za pomocą którego uzyskuje dostęp do internetu (w szczególności ekran komputera).

STANDARD 7. PARTYCYPACJA W SPOŁECZNOŚCIACH INTERNETOWYCH

Rozpoznaje elementy kultury internetowej.
Przykłady:
- Wymienia i charakteryzuje różne narzędzia internetowe (czaty, fora, blogi, mikroblogi itd.; zna ich typy).
- Wie, co oznacza pojęcie multimediów jako technologii integrującej różne techniki przekazu, wskazuje zalety posługiwania się multimediami.
- Dostrzega zjawisko konwergencji mediów (na przykład związki TV z internetem).
- Zna ogólny żargon (slang) internetowy.
- Wymienia zabiegi językowe związane z: akronimami, emotikonkami, kolokwialnym i technicznym wymiarem języka internetowego, zwielokrotnianiem znaków interpunkcyjnych i liter, wersalikami w funkcji krzyku, brakiem polskich liter i znaków, pisemnym oznaczaniem reakcji niewerbalnych (np. buahahaha), niestandardowym spacjowaniem, werbalno-wizualnymi grami słów, formami hybrydowymi łączącymi tekst i grafikę (sygnatury, awatary, nicki), skrótowością.
- Rozpoznaje zjawisko wulgaryzacji języka internetu.

Aktywnie uczestniczy w społecznościach internetowych.
Przykłady:
- Znajduje i przyłącza się do społeczności internetowych.
- Sprawnie korzysta z różnych internetowych kanałów komunikowania.
- Nawiązuje i podtrzymuje relacje z innymi za pomocą różnych narzędzi (blog, forum, serwis itd.).
- Dzieli się z innymi członkami społeczności swoją wiedzą i umiejętnościami.
- Przestrzega regulaminów obowiązujących w społecznościach, których jest uczestnikiem.
- Stosuje reguły i dyrektywy wzajemnej pomocy i odwzajemniania się w społecznościach (na przykład: „podawaj linki tylko do sprawdzonych źródeł, a jeśli nie masz pewności, poinformuj o tym zainteresowanego").
- Współpracuje z innymi członkami społeczności przy identyfikowaniu i rozwiązywaniu jakiegoś problemu lub realizowaniu danego zadania (na przykład wspólnie z innymi członkami planuje proces wyszukiwania informacji; projektuje, podejmuje i ocenia dane działanie).

- Docenia współudział i uznaje wkład innych członków społeczności w rozwiązywanie danego problemu czy wykonanie zadania.
- Otagowuje lub w inny sposób oznacza treści pojawiające się w społecznościach.
- Korzysta z zastanych folksonomii (na przykład posługuje się nazwami własnymi kotów przy kategoryzacji ich zdjęć).

Inicjuje i rozwija społeczności internetowe oparte o wspólne zadania.
Przykłady:
- Potrafi założyć społeczność przy wykorzystaniu różnych narzędzi (bloga, forum, serwisu internetowego – na przykład utworzenie grupy na Facebooku itd.).
- Przestrzega reguł prowadzenia dobrej społeczności – zarówno technicznych, jak i związanych z kierowaniem grupą ludzi (na przykład daje innym członkom społeczności możliwość publikowania treści i administrowania społecznością).
- Stosuje mechanizmy promujące społeczność.
- Stymuluje zespołowe poszukiwanie rozwiązań określonego problemu, wspólne szukanie przydatnych informacji lub realizację danego zadania.
- Dobiera najbardziej skuteczne narzędzia do określonych potrzeb społeczności (na przykład uznaje, które narzędzie będzie najlepsze do grupowej dyskusji, gromadzenia odnośników, udostępniania plików; korzysta z narzędzi pozwalających na grupowe używanie zgromadzonych treści – chociażby Google Docs, Google Drive, Dropbox; dobiera alternatywne narzędzia, które może wykorzystać w razie awarii podstawowego narzędzia).

Wywiad skategoryzowany

Emanuel Kulczycki, Marcin Sieńko, Piotr Siuda

Wywiad skategoryzowany

WPROWADZENIE

W trakcie realizacji zadania „Dzieci sieci – kompetencje komunikacyjne najmłodszych" przeprowadzono wywiad skategoryzowany z dziećmi w wieku od 9 do 13 lat oraz z opiekunami dzieci w tym właśnie wieku (nie musieli to być opiekunowie dzieci biorących udział w badaniu). Do obydwu grup skierowany został inny zestaw pytań, ale zarówno dzieci, jak i dorośli przepytani zostali w kontekście kompetencji związanych z posługiwaniem się internetem. Młodsi respondenci odpowiadali na pytania mające określić poziom kompetencji, natomiast wywiady z dorosłymi miały charakter uzupełniający – odnosiły się do postępowania dorosłych dotyczącego umiejętności sieciowych ich pociech. Wywiad z opiekunami sprawdzał, w jakim zakresie, i w jaki sposób, dorośli kształtują niektóre z wymiarów internetowych kompetencji.

O czasie i miejscu prowadzenia wywiadów więcej informacji znaleźć można w Aneksie metodologicznym; tutaj warto jedynie wspomnieć o kluczowym aspekcie doboru próby obydwu grup respondentów. Zdecydowano przepytać trzydzieścioro dzieci oraz trzydzieścioro opiekunów z pięciu ośrodków miejskich – Gdańsk, Poznań, Toruń, Warszawa i Zielona Góra. Niezwykle ważne jest, że tylko niektórzy przebadani opiekunowie są opiekunami przebadanych dzieci (młodsi respondenci nie zostali powiązani z respondentami dorosłymi). Powodem tego był nieprobabilistyczny charakter doboru prób dla obydwu grup respondentów – dobór z jednej strony oparty był na dostępności, z drugiej miał charakter arbitralny i celowy, co oznacza, że wyników badania nie powinno się uogólniać na szerszą populację (na przykład populację polskich dzieci w wieku od 9 do 13 lat, jak również na populację opiekunów). Nie należy zatem generalizować, choć nie jest to poważną wadą badania, gdyż badanie ma sygnalizować pewien istotny obszar badawczy, a także być ewentualnym zaczątkiem przyszłych badań o charakterze reprezentatywnym.

DZIECI – DOCIERANIE DO INFORMACJI ORAZ UTRWALANIE WYNIKÓW POSZUKIWAŃ

Jako pierwszy omówiony zostanie wywiad przeprowadzony z dziećmi w wieku od 9 do 13 lat. Pierwsze skierowane do badanych zadanie służyło przebadaniu kompetencji opisywanych w modelu kompetencji (znajdującym się w tym raporcie) w Standardzie 1 dotyczącym zachowań informacyjnych, a konkretnie sprawnego

i skutecznego docierania do informacji. W modelu założono, że dziecko: rozpoznaje potrzeby informacyjne, formułuje pytania w oparciu o te potrzeby oraz wie, że jest wiele źródeł informacji, które potrafi odnaleźć, wybrać i ocenić. Dodatkowo Standard 1 określa kompetencje związane z archiwizowaniem i zabezpieczaniem informacji.

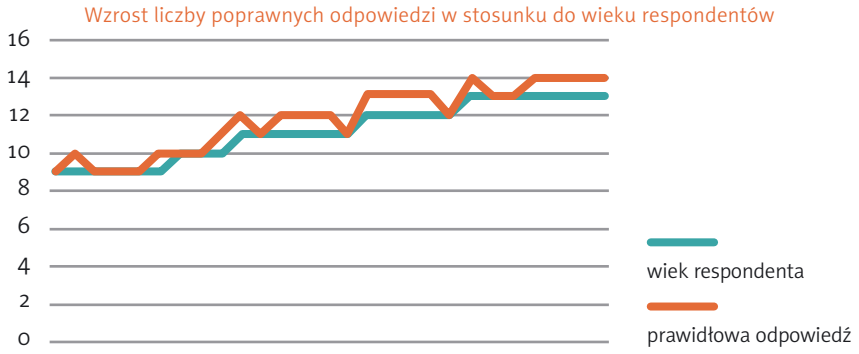
Po zaprezentowaniu respondentowi celu wywiadu oraz zaznajomieniu z podstawową wiedzą dotyczącą realizacji badania, badacz zlecał wykonanie następującego zadania:

Posługując się internetem jako źródłem informacji, wskaż, kto jest reżyserem i scenarzystą filmu Shrek.

Spośród wszystkich respondentów prawidłową odpowiedź wskazało 19 badanych – wskazało zarówno reżysera, jak i scenarzystę filmu *Shrek*. Najczęściej (27 na 30 respondentów) badani korzystali z wyszukiwarki internetowej (głównie wyszukiwarka Google – ustawiona jako strona domowa, jako okno wyszukiwania w przeglądarce Firefox, czy też jako zintegrowany element paska adresowego w przeglądarce Chrome). 9 badanych znalazło informacje o filmie w artykule na Wikipedii. Nie oznaczało to jednak zawsze prawidłowego wskazania reżysera i scenarzysty filmu. 6 respondentów, którzy odnaleźli artykuł na Wikipedii, nie udzieliło poprawnej odpowiedzi (na przykład wskazali jedynie reżysera, nie odróżnili scenografa od scenarzysty, czy też pomyli film *Shrek* z filmem *Shrek Forever*). Poszukując poprawnej odpowiedzi, 5 respondentów wpisało adres serwisu specjalistycznego (na przykład Filmweb.pl) w pasek adresu przeglądarki (niekiedy korzystając z podpowiedzi wyświetlanych na bazie wcześniej przeglądanych stron) – wszystkie te osoby poprawnie wskazały poszukiwane informacje.

Można zauważyć, że wzrost liczby poprawnie wykonanych zadań rośnie wraz ze wzrostem wieku respondentów (wykres 1). Skuteczność znalezienia i ocenienia źródła informacji wzrastała wraz z wiekiem respondentów – innymi słowy, starsi respondenci lepiej radzili sobie z zadaniem (wynikało to na przykład z posiadanej wiedzy na temat tego, kim jest scenarzysta).

WYKRES 1. Zależność między wiekiem respondenta a udzieleniem prawidłowej odpowiedzi



Po wyszukaniu informacji respondenci zostali zapytani (pytanie otwarte) o to, w jaki sposób mogą zarchiwizować źródło informacji, dzięki któremu odnaleźli odpowiedź na pytanie – odpowiedzi przedstawione są w tabeli 1.

TABELA 1. Jak zarchiwizować znalezione źródło? Na podstawie odpowiedzi udzielonych przez respondentów

KATEGORIA ODPOWIEDZI	LICZBA OSÓB
Dodanie strony do zakładek	7
Zapisanie adresu (nazwy) strony	5
Zapamiętanie wpisanych do wyszukiwarki słów kluczowych	4
Odszukanie znalezionej strony w historii przeglądarki	6
Inny sposób (na przykład skopiowanie znalezionej informacji do edytora tekstu)	3
Odpowiedź typu: „Nie wiem, jak zapamiętać tę stronę”	5
Ogółem	30

Powyższe wyniki pokazują, że dzieci zdają sobie sprawę z potrzeby archiwizowania nie tylko samych materiałów i informacji, ale również sposobów ich wyszukiwania. Należy podkreślić liczne wskazania respondentów na zapisywanie informacji w historii przeglądarki – świadomość takiego procesu umożliwia późniejsze zrozumienie mechanizmów bezpiecznego korzystania z sieci oraz zasad higieny pracy w internecie.

Kompetencje związane z archiwizowaniem informacji badane były również w następujący sposób:

Badacz przedstawia respondentowi poniższy obrazek (wydrukowany na oddzielnej karcie). *Czy wiesz, co oznacza ten obrazek?*

RYSUNEK 1. Ikona RSS

Źródło: http://www.iconspedia.com/icon/rss-637-.html

Jedynie 1 respondent rozpoznał ikonę RSS, 21 respondentów odpowiedziało, że nie wie, co ona oznacza, a 8 respondentów powiedziało, że oznacza coś innego. Wśród tych ostatnich, co interesujące, aż 7 skojarzyło zaprezentowany obrazek z ikoną Wi-Fi (wskazywało wprost na: Wi-Fi, zasięg sieci, Internet). Poniżej znajduje się zestawienie przykładowej ikony Wi-Fi wraz z ikoną RSS (inną wersją ikony zaprezentowanej respondentom).

RYSUNEK 2. Ikony Wi-Fi i RSS

Źródło:
http://www.psdgraphics.com/psd-icons/psd-wireless-icon/;
http://d1l8737wcwfl1q.cloudfront.net/wp-content/uploads/2011/03/rss_icon.png

Badani respondenci nie potrafili poprawnie nazwać zaprezentowanej im ikony przede wszystkim dlatego, że nie korzystają z podstawowych form subskrypcji (na przykład nie zamawiają newsletterów), a znajdowanie informacji traktują raczej jako zadanie po stronie użytkownika-odbiorcy („muszę sam znaleźć") niż po stronie nadawcy („chcę, aby ktoś mnie o tym informował").

DZIECI – SPRAWNE I SKUTECZNE DOCIERANIE DO INFORMACJI

Zadanie drugie miało służyć ocenie sprawnego i skutecznego docierania do informacji (Standard 1). Realizacja zadania postawionego przed dziećmi zakładała posiadanie podstawowej wiedzy na temat rodzajów stron internetowych. W modelu kompetencji wiąże się to ze Standardem 7 („Partycypacja w społecznościach internetowych"), czyli kompetencjami związanymi miedzy innymi z rozpoznawaniem elementów kultury internetowej, aktywnym uczestniczeniem w społecznościach internetowych. Przed respondentami postawiono następujące zadanie:

Wyobraź sobie, że kolekcjonujesz maskotki i masz kilka takich samych maskotek świnek. Chciałbyś się z kimś wymienić i chcesz to zrobić za pomocą odpowiedniego forum internetowego. Znajdź takie forum oraz miejsce na tym forum, gdzie można zamieścić ogłoszenie, że chcesz się wymienić.

Poprawne wykonanie zadania zależało od przejścia trzech etapów: poprawnego wyszukania odpowiedniego forum, chęci założenia konta na forum, znalezienia

odpowiedniego działu (związanego z wymianą maskotek). Poszczególne etapy zakładały posiadanie przez dziecko wiedzy na temat tego, czym jest forum i w jaki sposób funkcjonuje (chęć założenia konta na forum wynika z wiedzy na temat sposobu funkcjonowania tego rodzaju strony internetowej).

Jedynie 6 respondentów poprawnie wykonało wskazane zadanie, to jest odnalazło odpowiednie forum, chciało założyć konto i odnalazło odpowiedni dział. 3 respondentów nie potrafiło wykonać polecenia, ponieważ nie wiedziało, czym jest forum. Część respondentów stwierdziła, że można wymienić się maskotkami nie tylko za pomocą forum internetowego, ale również dzięki innym serwisom – badani uznali, że wymianę można rozumieć również jako „sprzedanie maskotek oraz kupienie nowych". Stąd wskazano także na serwisy: Gumtree (4 razy), tablica.pl (2 razy), Allegro (4 razy) jako strony, gdzie można wymienić się maskotkami. 7 respondentów odnalazło odpowiednie forum internetowe, jednakże w dalszej realizacji zadania nie podjęło się zakładania konta, wykazując w ten sposób brak wiedzy na temat funkcjonowania tego typ stron internetowych.

Analizując wyniki uzyskane na bazie powyższego zadania, należy podkreślić dwa główne wnioski:

- Badani respondenci nie rozpoznają dobrze różnych elementów kultury internetowej (nie wiedzą, czym jest forum i jaka jest jego specyfika) – przyczyną może być znaczący spadek popularności tego rodzaju stron internetowych wynikający z wykorzystania do tych samych celów serwisów społecznościowych (dyskusje tematyczne, przesyłanie plików itd.).
- Respondenci nastawieni są na realizację postawionego celu: nawet jeśli nie wiedzą, czym jest forum internetowe, starają się wykorzystać do wymiany maskotek inne znane im serwisy.

Podsumowując, można założyć, że z perspektywy sprawnego i skutecznego docierania do informacji oraz oceny ich źródeł (ze względu na realizację celu) nieznalezienie odpowiedniego forum i wskazanie alternatywnego rozwiązania można uznać za (częściowy) sukces.

DZIECI – WYSZUKIWANIE ORAZ KRYTYCZNA OCENA INFORMACJI

W zadaniu trzecim respondenci mieli odnaleźć źródła informacji, które pozwoliłyby im odpowiedzieć na następujące pytania:

Posługując się internetem jako źródłem informacji, spróbuj odpowiedzieć na pytanie: czy jedzenie czekolady jest zdrowe? UWAGA – Badacz ma zwrócić uwagę na to, że zależy mu na kompleksowej odpowiedzi i chciałby, aby respondent wskazał dokładnie:

- *Dlaczego jedzenie czekolady jest zdrowe lub niezdrowe?*
- *Dla kogo jedzenie czekolady jest zdrowe lub niezdrowe?*
- *Czy zawsze jedzenie czekolady jest zdrowe lub niezdrowe?*

Spośród wszystkich dzieci 22 wyszukało informację i odpowiedziało na wszystkie pytania lub tylko na niektóre. 4 respondentów odpowiedziało tylko na pierwsze pytanie, 4 odpowiedziało na pierwsze i drugie pytanie. Blisko połowa respondentów

(14 z 30) wyszukiwała samodzielnie informacje, kompilując wyniki uzyskane w internecie. 19 respondentów uwzględniło własną wiedzę i opinię na temat jedzenia czekolady do udzielenia odpowiedzi.

24 dzieci użyło wyszukiwarki Google do wyszukania informacji (dwoje respondentów użyło innej wyszukiwarki: Bing oraz – w drugim przypadku – domyślnie ustawionej wyszukiwarki mysearchresults.com). Jedynie 2 respondentów wyszło poza pierwszą stronę wyszukiwarki (dotarli do drugiej strony). Żaden z respondentów nie skorzystał z zaawansowanych technik wyszukiwania, czyli nie użył operatorów logicznych fraz, nie wskazał typów plików oraz nie wyszukiwał w wynikach wyszukiwania. Również żaden z respondentów nie wykorzystał innych narzędzi internetowych niż wyszukiwarka. 2 respondentów wpisało adres strony bezpośrednio w pasek adresu – były to Wikipedia oraz serwis zadane.pl.

Jednym z kluczowych elementów wykonywania zadania była krytyczna ocena znalezionych źródeł informacji. Jedynie 8 z 30 respondentów odnalazło i posłużyło się w konstruowaniu odpowiedzi różnymi źródłami informacji. Podczas wyszukiwania informacji 20 badanych wpisało „naturalne" pytanie w wyszukiwarkę, na przykład: „Czy czekolada jest zdrowa", „Czy jedzenie czekolady jest zdrowe?", „Czy czekolada jest niezdrowa?". 4 respondentów wpisało w wyszukiwarkę słowa kluczowe: „jedzenie czekolady", „czekolada", „zdrowie", „kakao".

Zadanie to było trudne dla respondentów, ponieważ należało samodzielnie podzielić je na kilka etapów: sformułować swoje potrzeby informacyjne (nie tylko odnaleźć informacje o czekoladzie, ale odnaleźć takie informacje, które pozwolą udzielić odpowiedzi na wszystkie pytania), sformułować odpowiednie pytania i/lub wskazać słowa kluczowe, odnaleźć kilka źródeł informacji – ocenić je i wybrać odpowiednie, sformułować na bazie znalezionych informacji (oraz własnej wiedzy) odpowiedzi. Jak widać w tabeli 2, 4 respondentów było w stanie wskazać luki w znalezionych informacjach, a jedynie 2 – po znalezieniu tychże luk – powtórzyło proces wyszukiwania informacji.

Dzieci zdawały sobie sprawę, że odnalezienie informacji umożliwiających im udzielenie odpowiedzi zależne jest od wskazania odpowiednich pytań, jednakże – jak już zostało wspomniane – żaden z respondentów nie użył zaawansowanych technik (na przykład operatorów logicznych), a jedynie 2 respondentów dotarło do drugiej strony wyników.

Kolejne zadanie odnosiło się do Standardu 1 i 2 – respondent musiał zapoznać się z artykułem zamieszczonym na stronie internetowej (rysunek 3). Po zapoznaniu się z materiałem badany musiał odpowiedzieć na szereg pytań (otwartych):

- *O czym jest ten artykuł? Czy potrafisz go w dwóch zdaniach streścić?*
- *Jaka jest opinia autora o piractwie?*
- *Czy ten artykuł jest aktualny? Na jakiej podstawie jesteś w stanie to stwierdzić?*
- *Kto jest autorem tego artykułu?*
- *Z jakich źródeł korzystał autor tego artykułu?*

TABELA 2. Krytyczna ocena źródeł informacji

KROKI SPRAWDZAJĄCE KRYTYCZNĄ OCENĘ ZNALEZIONYCH INFORMACJI	LICZBA OSÓB
Odnalazł różne źródła informacji (na przykład newsy na portalach informacyjnych, artykuły popularnonaukowe i naukowe, filmy itd.).	8
Odrzucił wyszukane przez siebie źródła.	7
Znalazł więcej niż jedną opinię o tym, że jedzenie czekolady jest zdrowe.	14
Znalazł więcej niż jedną opinię o tym, że jedzenie czekolady jest niezdrowe.	7
Ocenił poprawność znalezionych informacji.	5
Poprawnie ocenił luki w znalezionych informacjach.	4
Po odnalezieniu luk w znalezionych informacjach powtórzył i/lub udoskonalił proces wyszukiwania informacji.	2

RYSUNEK 3. Strona pokazywana respondentom

Źródło: http://www.wykop.pl/ramka/821593/piraci-kupuja-najwiecej-filmow-zaskakujacy-raport-o-piractwie/

Respondenci zostali poproszeni o streszczenie przeczytanego tekstu. Ze streszczenia wynikało, że 23 respondentów zrozumiało tekst, natomiast 7 go nie zrozumiało. Odpowiedź 16 respondentów zaklasyfikować można do kategorii „autor chce pokazać, ze piractwo może nie być tak negatywnym zjawiskiem, jak się wydaje na pierwszy rzut oka". 2 respondentów uznało, że autor uznaje, że piractwo to bardzo negatywne zjawisko (1 z tych respondentów – jak wynikało z zaprezentowanego streszczenia – zrozumiał treść artykułu). 4 respondentów uznało, że nie wie, jaka jest opinia autora o piractwie.

Dzieci zapytane o uzasadnienie aktualności przeczytanego tekstu wskazywały przede wszystkich na ważność i aktualność tematu (kategorie odpowiedzi na pytanie o aktualność tekstu przedstawione są w tabeli 3). Największa liczba odpowiedzi wskazujących na nieaktualność tematu oparta była na wskazaniu daty publikacji – 22 lipca 2011 roku (badanie prowadzone było w trzecim kwartale 2012 roku).

TABELA 3. Ocena aktualności przeczytanego artykułu

WSKAZYWANY POWÓD AKTUALNOŚCI ARTYKUŁU (KATEGORIE)	LICZBA OSÓB
Jest aktualny, bo podejmuje aktualny i/lub ważny temat.	11
Jest aktualny, bo jest z 22 lipca 2011 roku.	5
Nie jest aktualny, bo jest z 22 lipca 2011 roku.	7
Jest aktualny, ale nie wiem dlaczego.	2
Jest aktualny z innych powodów.	3
Jest nieaktualny z innych powodów.	4
Nie wiem.	1

Dużo lepiej dzieci radziły sobie z odpowiedzią na pytanie autora artykułu. Aż 23 respondentów poprawnie wskazało autora (Mariusza Koryszewskiego), a 5 respondentów przyznało, że nie potrafi odnaleźć poprawnej odpowiedzi. Respondenci zapytani o to, z jakich źródeł korzystał autor artykułu, odpowiadali następująco: 4 wskazało serwis idg.pl, 2 zasugerowało, że z „własnych źródeł", 7 respondentów wskazało artykuł w serwisie PCWorld (poprawna odpowiedź), 4 odpowiedziało, że nie wie, z jakich źródeł korzystał autor. Aż 8 respondentów jako źródło wskazało badania prowadzone przez firmę GfK Group, na które autor powoływał się w tekście siedem razy na przykład w taki sposób: „Badania przeprowadzone przez firmę GfK Group wykazały, że użytkownicy pirackich serwisów w internecie dużo filmów kupują legalnie". 5 respondentów wskazało na inne źródła.

DZIECI – ROZRÓŻNIANIE FAKTÓW OD OPINII

Zadanie czwarte wiązało się ze wspomnianym wyżej artykułem (rysunek 3) – w artykule tym respondent miał wskazać jedno zdanie będące opinią oraz jedno

będące faktem. 10 respondentów wskazało, że nie potrafi odróżnić faktów od opinii; 3 wskazało tylko fakt, nie wskazało opinii; 1 badany wskazał tylko opinię; 16 podało opinię i fakt.

Przykładowe fakty wskazywane przez respondentów:

- „Badania przeprowadzone przez firmę GfK Group wykazały, że użytkownicy pirackich serwisów w internecie dużo filmów kupują legalnie".
- „Piractwo nadal jest niezgodne z prawem i nie powinniśmy korzystać z nielegalnych źródeł".
- „Z informacji niemieckiego serwisu Telepolis wynika, że firma, która zamówiła raport w GfK, nie oczekiwała takich wyników badań i dlatego teraz próbuje go zakopać, bojąc się, że wytrąci on z ręki przemysłu filmowego argument przeciwko piractwu".

Przykładowe opinie wskazywane przez respondentów:

- „Wygląda na to, że internauci korzystający z pirackich serwisów p2p, to wcale nie okropni złodzieje, którzy pozbawiają producentów milionów dolarów".
- „Przynajmniej piraci nie są tak źli jak Piraci z Karaibów na nieznanych wodach...".
- „Wygląda więc na to, że stanowisko przemysłu rozrywkowego najlepiej można określić tak – jeżeli ich przekonania nie zgadzają się z prawdą, to tym gorzej dla prawdy".

Rozróżnianie faktów od opinii wymaga nie tylko wiedzy na temat tego, czym jest fakt i opinia, ale również umiejętności rozpoznania ich w tekście. Jest to kompetencja, której w zadowalającym stopniu nie można opanować na najwcześniejszym etapie edukacji formalnej. Dlatego też żaden z dziewięcioletnich respondentów (6 osób) nie był w stanie poprawnie wskazać faktu i opinii. W grupie najstarszych respondentów (13 lat) 6 poprawnie wskazało oba elementy, natomiast 4 respondentów miało z tym problem.

DZIECI – KRYTYCZNA OCENA INFORMACJI (REKLAMY)

Zdolność do krytycznej oceny wartości i wiarygodności napotykanych informacji nabiera szczególnej wagi w kontakcie z treściami marketingowymi i reklamowymi (Standard 2). Aby wstępnie oszacować kompetencje dzieci w tym zakresie, postawiono przed nimi kilka zadań. Respondenci zostali poproszeni o obejrzenie strony dużego portalu internetowego i wskazanie przekazów, których wiarygodność może budzić wątpliwości. Posłużono się przykładem serwisu Onet (http://www.onet.pl/):

Wskaż kilka odnośników do informacji, które Twoim zdaniem mogą być nieprawdziwe, zmyślone lub zafałszowane. Czy jesteś w stanie znaleźć odnośniki do takich informacji?

Zadanie sprawiło naszym rozmówcom trudności. Spośród 30 respondentów, 9 – głównie tych najmłodszych – miało problemy ze zrozumieniem zadania i nie było w stanie go wykonać lub stwierdziło, że na stronie nie ma takich informacji. Tak, jak gdyby idea „nieprawdziwej, zmyślonej lub zafałszowanej" informacji w serwisie informacyjnym była trudna do pojęcia.

1 osoba stwierdziła kategorycznie, że żadnych wątpliwych informacji na stronie nie ma. Pozostali respondenci najczęściej wskazywali całe działy tematyczne, które wydawały im się podejrzane, na przykład: Plotki (7 wskazań), Rozrywka (3), Styl życia (3), a także Sport (1), Technologie i gry (1) a nawet Prognoza pogody (1). 1 osoba wskazała jako wątpliwe oferty sponsorowane.

Tylko 7 dzieci wskazało konkretne artykuły, uzasadniając (nie zawsze trafnie), co budzi ich wątpliwości. Wśród wymienionych artykułów znalazły się treści plotkarskie (na przykład artykuł o zawartości torebki Kate Middleton), jak również informacje o charakterze ciekawostek (na przykład artykuł *To nie są komputerowe przeróbki, ze zdjęciami kręgosłupów*), porad (na przykład *Jak pozbyć się tłuszczu?*) lub relacji (na przykład *Skandal w gimnazjum. Jest reakcja prokuratury*). Uzasadnienia podawane przez respondentów pozwalają przypuszczać, że kwestia wiarygodności informacji nie jest dla nich zrozumiała. Czasem respondenci w swoich uzasadnieniach wskazywali informacje budzące wątpliwości (na przykład „List z zaświatów" lub „Dwa gigantyczne pająki większe od człowieka"). Czasem odrzucali informację ze względu na dosłowne odczytanie zbyt sensacyjnych sformułowań (na przykład „Nie jest możliwe, by człowiek żył w gorszych warunkach niż pies, a aktorka wyglądała o 30 lat młodziej").

Kolejne zadanie polegało na wskazaniu reklam znajdujących się na stronie główniej serwisu Onet („Wskaż reklamy znajdujące się na tej stronie"). Wszyscy respondenci bez problemu rozpoznali i wskazali reklamy w formie graficznych banerów. Gorzej wypadli w przypadku reklam mniej oczywistych, takich jak loga na dole strony (5 wskazań), oferty sponsorowane (5), odnośniki do artykułów oznaczone słowem reklama (3). Tylko 2 osoby uznały za przekaz reklamowy zwykłe artykuły o motoryzacji lub filmie, 1 osoba wskazała wyszukiwarkę Google umieszczoną na stronie Onet.

Badane dzieci są w stanie rozpoznać reklamy „oczywiste", rzucające się w oczy i oznaczone jako takie. W wielu przypadkach nie uznają jednak za przekaz reklamowy, takich treści jak: linki do sklepów, oznaczenia sponsorów. Tylko nieliczni są w stanie dostrzec marketingową rolę artykułów, które nie są oznaczone jako reklamy.

Następne zadanie miało oszacować umiejętności rozpoznawania leadów w tekstach i rozumienia ich roli, jako zachęty do lektury:

Pod paroma tytułami znajdują się kilkuzdaniowe streszczenia danego artykułu. Wskaż fragmenty (na przykład słowa albo wyrażenia) tych krótkich streszczeń, mające zachęcić Ciebie do dalszego czytania (kliknięcia, aby otworzyć dany artykuł).

6 rozmówców w ogóle nie było w stanie wykonać tego zadania. Nie rozumieli, co właściwie pytający ma na myśli. Reszta była w stanie wskazać cały lead tekstu, a 11 respondentów wskazało konkretną frazę lub sformułowanie zachęcające do czytania. Wskazywano na takie frazy, jak na przykład: „Zobaczcie", „Czy miała romans z nauczycielem", „Prowincja atakuje zmysły pięknymi krajobrazami", „Zabił kochankę", „Czekają ich nowe wyzwania i mnożące się problemy", „Kontrowersyjną decyzję zaaprobował papież", „Skandaliści ujawniają prawdę o rozróbie w hotelu".

8 osób spróbowało wyjaśnić mechanizm, którego użyto w celu zachęcenia do kliknięcia, tłumacząc, że są to fragmenty zaciekawiające, zaskakujące, sensacyjne, mówiące o tragedii, stawiające pytania. Zachętą może być też zdanie urwane w połowie.

DZIECI – EMPATIA

W celu oszacowania empatii w kontaktach zapośredniczonych internetowo (Standard 5), zapytano (pytanie otwarte) respondentów o to, jak zareagowaliby, gdyby ich znajomy umieścił w serwisie społecznościowym wpis o treści:

Jestem dziś taki przygnębiony... Zresztą nie tylko dziś. Czuję się tak już około miesiąc. Szkoła mnie przybija, jest za dużo sprawdzianów, a mi nie idzie za dobrze. Moja mama na pewno będzie wkurzona, jeśli z ostatniego sprawdzianu dostanę jedynkę, a na pewno tak będzie. Z wielu przedmiotów nie idzie mi za dobrze, więc nic dziwnego, że jestem przygnębiony.

5 spośród naszych rozmówców w ogóle nie odpowiedziałoby na taki wpis. Swoją decyzję uzasadniali rozmaicie: niektórzy nie komentują niczego z zasady i deklarują, że tego typu wpisy ich nie interesują (3) albo też nie potraktowaliby takiego wpisu poważnie, bo znajomi często narzekają na takie drobiazgi (2). Inni woleliby omówić sprawę w bezpośredniej rozmowie (3). 1 osoba uznała, że warto byłoby powiadomić o takim wpisie kogoś dorosłego.

U pozostałych respondentów dominowały próby pocieszenia (15 wskazań). Rzadziej pojawiały się deklaracje chęci działania (4), porady (3) lub wyrazy troski (1). Odpowiedzi pocieszające były najpopularniejsze, co może świadczyć o tym, że dystans emocjonalny wobec rozmówcy w kontaktach internetowych nie jest duży. Respondenci potrafią współczuć, współdzielić emocje oraz w naturalny sposób próbują pomóc cierpiącemu znajomemu i pocieszyć go. W niektórych wypowiedziach pojawiały się także przejawy krytyki (4) lub zniecierpliwienia (6).

Osoby, które zareagowały pozytywnie (pocieszenie, działanie, porada, troska), zostały zapytane, czy i jak uzasadniłyby ewentualne wpisy krytyczne (krytyka, zniecierpliwienie), gdyby takie zobaczyły. Niektórzy wyrażali przypuszczenie, że intencją autora złośliwego komentarza nie jest obrażenie kogoś (6), bolesna szczerość jest dozwolona (4), autor miał zły dzień (4), nie lubi krytykowanej osoby (2) lub nadmiernego narzekania (3). Tylko 2 osoby stwierdziły, że autora takiego złośliwego komentarza należałoby potępić.

Respondenci zapytani o to, jak sami zareagowaliby na złośliwy komentarz skierowany do nich, zwykle deklarowali, że zignorowaliby taki wpis (9) lub skasowali go (6). Rzadziej odpowiadaliby, pisząc o swoich uczuciach (2), krytykując niegrzeczną wypowiedź (3), żartując (2) lub zdenerwowaniem (2).

DZIECI – UPUBLICZNIANIE INFORMACJI

Ważną umiejętnością jest selekcja informacji, które publikujemy na swój temat i kontrolowanie własnego internetowego wizerunku (Standard 5 i 6). Kolejne

pytania miały sprawdzić, jakie informacje dzieci uznają za prywatne, a jakie chętnie upubliczniają.

Z przeprowadzonych rozmów wynika, że przebadane dzieci uważają za dopuszczalne upublicznianie, takich informacji jak: lista lubianych aktorów, muzyków czy sportowców (24), zdjęcia swojego zwierzaka (22), zdjęcia swojego miasta (16), adres i nazwa szkoły (15). Większe wątpliwości budzi publikowanie zdjęć z imprezy urodzinowej u koleżanki – te upubliczniłoby 11 osób. Znacznie mniej osób opublikowałoby treści, takie jak: zdjęcie własnego pokoju lub domu (2), członków rodziny (4), informacje o seansie kinowym, na który ktoś się wybiera (3).

W przypadku osobistych informacji, 24 osoby chętnie wskażą nazwę swojego ulubionego zespołu lub filmu, czy ulubioną potrawę (20). Nieco więcej ostrożności można dostrzec w przypadku nazwy swojego miasta (15) i wieku (14). Respondenci byli najmniej otwarci w przypadku wyznawanej religii (4), numeru telefonu (4) i adresu (1).

Kolejne pytanie służyło określeniu, w jaki sposób respondenci decydują o tym, jakie informacje z życia można zamieszczać w publicznie dostępnych serwisach. Dzieciom przedstawiono listę przykładowych wpisów i poproszono o opinię, czy powinny być one umieszczone w powszechnie dostępnych serwisach internetowych:

Który z poniżej wymienionych wpisów nie nadaje się do zamieszczenia na blogu lub w jakimś serwisie (chodzi o takie zamieszczenie, kiedy wpis jest widoczny dla wielu ludzi)?

- *Czuję się w tej chwili bardzo źle – mam strasznego doła i mam wrażenie, że nikt mnie nie lubi.*
- *Dzisiaj w szkole Jan Kowalski się ze mnie nabijał. On myśli, że jest najfajniejszą osobą w całej szkole, tylko dlatego, że jego Tata jest dyrektorem szkoły! Nie cierpię go!!*
- *Grając w koszykówkę w szkole, udało mi się dzisiaj zdobyć w jednym meczu 16 punktów!!*
- *Ten weekend byś cudowny – rodzice zabrali mnie do kina i restauracji.*
- *Nienawidzę, że na lekcjach wychowania fizycznego musimy nosić te głupie stroje.*
- *Dzisiaj na lekcji języka polskiego nauczycielka wzięła mnie do odpowiedzi i postawiła ocenę dobrą. Uważam się za pokrzywdzoną – odpowiadałam na bardzo dobry. Nienawidzę tej nauczycielki.*

Aż 26 respondentów uznało, że nie należy publikować wpisu o treści: „Dzisiaj w szkole Jan Kowalski się ze mnie nabijał. On myśli, że jest najfajniejszą osobą w całej szkole, tylko dlatego, że jego Tata jest dyrektorem szkoły! Nie cierpię go!!". Uzasadniali to tym, że osoba wymieniona we wpisie może być zła (7), taki wpis mógłby być wykorzystany przeciw nim (5) i spowodować problemy w szkole (2). Wątpliwości budziło także ujawnianie czyjegoś imienia i nazwiska (4), i to, że nie wiadomo, kto mógłby wpis przeczytać (3). Pojawiały się także inne uzasadnienia – że taki wpis jest dziecinnym prowokowaniem do kłótni (2), że nie warto by inni wiedzieli o takiej sytuacji (2), zwyczajnie nie powinno się narzekać w internecie (1), a o takich sprawach można przecież porozmawiać prywatnie (1).

Podobnie 24 rozmówców uznało, że nie powinno się publikować wpisu o treści: „Dzisiaj na lekcji języka polskie nauczycielka wzięła mnie do odpowiedzi i postawiła ocenę dobrą. Uważam się za pokrzywdzoną – odpowiadałam na bardzo dobry. Nienawidzę tej nauczycielki". Najczęściej uzasadniano to tym, że opisana osoba może być zła (6) i wpis może być wykorzystany przeciw piszącemu (5). Niektórzy uznali, że taki wpis może skrzywdzić nauczycielkę (3), która potem może się mścić (1). Krytykowano także publiczne narzekanie (2), dziecinność problemu (1), 2 osoby zwróciły uwagę, że czwórka to przecież pozytywna ocena, również 2 zwróciły uwagę, że autor może kłamać.

W podobnym duchu krytykowano publikowanie komentarza o treści: „Nienawidzę, że na lekcjach wychowania fizycznego musimy nosić te głupie stroje". 14 osób uznało, że takiego wpisu nie powinno się publikować. Uzasadniano to tym, że nie wiadomo, kto czyta publicznie dostępne wpisy (3), że takich rzeczy po prostu nie powinno się umieszczać w sieci (1), bo są dziecinne (2).

16 osób wskazało, że nie powinno się publikować komentarzy, takich jak: „Czuję się w tej chwili bardzo źle – mam strasznego doła i mam wrażenie, że nikt mnie nie lubi". 14 nie umieściłoby wpisu o treści: „Ten weekend byś cudowny – rodzice zabrali mnie do kina i restauracji".

Powyższe odpowiedzi wskazują na to, że respondenci mają świadomość, że ich wpisy mogą być czytane przez różnych ludzi i podlegają ocenie. W odpowiedziach można też dostrzec krytyczne nastawienie do osób nadmiernie narzekających w publicznych wpisach oraz do pisania o banalnych sprawach, które nikogo nie interesują.

DZIECI – BEZPIECZEŃSTWO I PRYWATNOŚĆ

Dobór odpowiednich pseudonimów i haseł jest sprawą kluczową w przypadku dbania o własną prywatność i bezpieczeństwo (Standard 6). Źle dobrany nick może zdradzać zbyt wiele informacji na nasz temat, a zbyt słabe hasło nie gwarantuje bezpieczeństwa naszych danych. Ocenie umiejętności doboru bezpiecznych danych identyfikacyjnych i haseł służyły kolejne pytania wywiadu.

Nasi rozmówcy najchętniej wybierali *nicki*, które były neutralne. 14 osób posłużyłoby się pseudonimem typu „Fan7444" (pytanie zamknięte). 7 respondentów zbudowałoby swój nick w oparciu o własne imię („Agnieszka_13"), a 7 innych wykorzystałoby imię i nazwisko („Anna_Nowak13"). Jak widać, blisko połowa respondentów nie widzi zagrożenia związanego z ujawnianiem własnego imienia i/lub nazwiska. Nie jest to zależne od wieku – na taki wariant decydowali się zarówno respondenci dziewięcioletni, jaki i trzynastoletni.

Większość badanych dzieci ma świadomość konieczności doboru silnych haseł. Aż 19 osób za wystarczająco bezpieczne uznało hasło złożone z przypadkowych liczb i liter („18p1zza2wknp"). Równocześnie niektórzy (5 osób) użyliby hasła złożonego z imienia i daty urodzenia („Piotr2002"), samej daty urodzenia (3 osoby) lub nazwy swojego zwierzaka (5).

Większość respondentów (28) nie wiedziała, czym są pliki cookies, jaka jest ich rola w śledzeniu naszego zachowania w sieci i jak je kontrolować lub usunąć. Może

to oznaczać, że nie zdają sobie sprawy z tego, że prywatność może być naruszana przez strony internetowe i serwisy gromadzące informacje na ich temat.

Nieświadomość, tego że, na podstawie zachowań w internecie, budowane są profile użytkowników, może być związana z brakiem wiedzy na temat widoczności dla innych użytkowników sieci. Jednym z zadań, jakie postawiono przed badanymi, było odszukanie publicznie dostępnych informacji na swój temat (zadanie ósme). 22 osoby wpisały swoje imię i nazwisko w wyszukiwarkę. Rzadko jednak respondenci posługiwali się zaawansowanymi technikami wyszukiwania – jedynie 6 osób wpisało w wyszukiwarce informację szerszą niż imię i nazwisko (na przykład „Facebook", *nick*, nazwa szkoły), 1 osoba skorzystała z wyszukiwarki graficznej, poszukując zdjęć. Jedynie 3 respondentów zajrzało na dalsze strony wyników wyszukiwania, reszta przejrzała wyłącznie pierwszą.

Młodzi użytkownicy internetu wielokrotnie mają okazję spotkać się z agresją i nękaniem ze strony innych dzieci. Respondentów zapytano, jak należy sobie radzić w tego typu sytuacjach:

Maria to trzynastolatka, która codziennie – uruchamiając używany przez siebie komunikator – dostawała od swojej koleżanki z klasy obraźliwe wiadomości. Koleżanka pisała w nich, że Maria jest brzydka i że koleżanka da Marii popalić w szkole (pobije ją), ponieważ Maria ją denerwuje. Dodatkowo koleżanka pisała, że jak zostanie przez Marię zablokowana w komunikatorze, będzie wysyłać jej maile. Co powinna zrobić Maria?

W tabeli 4 zaprezentowano odpowiedzi na powyższe pytanie (pytanie zamknięte, możliwa więcej niż jedna odpowiedź). Respondenci mają świadomość zagrożeń i znają strategie radzenia sobie z nimi – w sytuacji zagrożenia albo zwróciliby się o pomoc do dorosłych, albo – korzystając z możliwości oferowanych przez techniczne zapośredniczenie komunikacji (filtrowanie, blokowanie) – usiłowaliby odseparować się od zagrożenia.

TABELA 4. Odpowiedzi na pytanie związane z zachowaniem Marii

KATEGORIE ODPOWIEDZI	LICZBA OSÓB
Nie powinna nic robić, tylko ignorować przychodzące wiadomości (w ogóle ich nie czytać).	7
Powinna wdać się z koleżanką w rozmowę i postarać się jej wytłumaczyć, że niczego jej nie zrobiła.	6
Powinna odwdzięczyć się pięknym za nadobne, to znaczy wysyłać koleżance takie same wiadomości.	1
Powinna napisać do koleżanki z prośbą o to, aby przestała.	8
Powinna zablokować koleżankę i nie przejmować się groźbą wysyłania maili.	11

KATEGORIE ODPOWIEDZI	LICZBA OSÓB
Powinna opowiedzieć o tej sprawie swojej Mamie lub swojemu Tacie.	19
Powinna opowiedzieć o tej sprawie nauczycielowi.	9
Powinna skopiować z archiwum przychodzące wiadomości i zapisać je w oddzielnym pliku (powinna przy tym zadbać, aby widoczny był nick koleżanki oraz data wysłania wiadomości).	1
Powinna zgłosić to do administratora strony (jeśli komunikator jest w obrębie jakiegoś serwisu) albo wysłać wiadomość do producenta danego komunikatora.	3
Powinna zrobić coś innego. Co?	0

WYWIAD Z OPIEKUNAMI

Uzupełnieniem omówionego wyżej wywiadu z dziećmi były rozmowy przeprowadzone z dorosłymi (dane demograficzne respondentów przedstawione są w tabeli 5) – opiekunami osób w wieku od 9 do 13 lat (tylko niektórzy z przebadanych opiekunów są opiekunami przebadanych dzieci). Jedno z pierwszych pytań związane było z czasem, jaki dziecko średnio poświęca na korzystanie z internetu w ciągu jednego dnia. Opiekunowie szacowali bardzo różnie, a ich odpowiedzi podsumować można, wyodrębniając kilka przedziałów (tabela 6).

TABELA 5. Cechy przebadanych opiekunów

		LICZBA OSÓB
płeć	Kobieta Mężczyzna	23 7
wiek	Poniżej 30 Od 30 do 33 Od 34 do 37 Od 38 do 41 Od 42 do 50 Powyżej 50	0 1 7 14 6 2

TABELA 6. Średnia liczba godzin korzystania przez dzieci z internetu w ciągu jednego dnia (zdaniem opiekunów)

PRZEDZIAŁ	LICZBA OSÓB
Mniej niż 1 godzinę	8
Od 1 do 2 godzin	7
Od 3 do 4 godzin	10
Od 5 do 6 godzin	3
Więcej niż 6 godzin	1
Ogółem	30

Dorośli narzekali, że ich pociechy spędzają w sieci za dużo czasu (tabela 7 i tabela 8). Mimo to, ujmując owo niezadowolenie przez pryzmat odpowiedzi związanych z zdaniem „Korzystanie z internetu przez moje dziecko, powoduje, że ma ono mniej czasu na inne rzeczy (odrabianie lekcji, zajęcia pozaszkolne, czytanie itd.)" (tabela 9), stwierdzić można, że opiekunowie opowiadają się za ograniczeniem czasu korzystania z internetu niejako pro forma. Troska o nadmiar czasu poświęcanego na używanie elektronicznej pajęczyny może wynikać na przykład z wyobrażeń na temat internetowych niebezpieczeństw czyhających na nieletnich.

OPIEKUNOWIE – BEZPIECZEŃSTWO I PRYWATNOŚĆ

Jednym z celów wywiadu z dorosłymi było wykrycie, w jaki sposób dbają oni o kompetencje swoich pociech dotyczące przedstawionego w raporcie Standardu 6 (związanego z bezpieczeństwem oraz prywatnością). Analiza odpowiedzi na szereg pytań wykazała, że opiekunowie deklarują wywiązywanie się ze swojego zadania, to znaczy twierdzą, że mają kontrolę nad dziećmi. Większość respondentów (aż 24) uważa, że miałaby znaczne obiekcje, gdyby ich dziecko rozmawiało w internecie z obcymi (tabela 7), co więcej, opiekunowie twierdzą, że generalnie zdają sobie sprawę (17 osób), kim są znajomi ich podopiecznych na portalach społecznościowych, w komunikatorach i innych podobnych narzędziach (tabela 7).

TABELA 7. Opinie na temat stwierdzeń dotyczących internetowej działalności dziecka

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Trudno powiedzieć	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
Miałbym/abym obiekcje, wiedząc, że moje dziecko rozmawia w internecie z obcymi (nieznanymi „na żywo") osobami.	17	7	3	1	2
Uważam, że moje dziecko powinno spędzać w internecie mniej czasu.	8	6	9	3	4
Zdaję sobie sprawę, co moje dziecko pisze w komentarzach na blogach, w serwisach internetowych oraz o czym rozmawia z innymi za pomocą komunikatorów.	6	3	13	4	4
Wiem, kim jest większość znajomych mojego dziecka na portalach internetowych, w komunikatorach itp. (wiem, skąd moje dziecko ich zna; co robią na co dzień; skąd pochodzą; w jakim są wieku itd.).	13	4	5	4	4
Korzystanie z programów blokujących niepożądane treści internetowe (seks, przemoc, wulgaryzmy) to dobry sposób, aby kontrolować, co dziecko ogląda w internecie.	11	8	7	2	2
Korzystanie z internetu przez moje dziecko powoduje, że ma ono mniej czasu na inne rzeczy (odrabianie lekcji, zajęcia pozaszkolne, czytanie itd.).	7	4	6	5	8
Moje dziecko chętnie pokazuje mi, co robi/robiło w internecie.	7	12	4	5	4

TABELA 8. Opinie na temat tego, jak często zachodzą konkretne sytuacje

	W ogóle	Rzadko	Od czasu do czasu	Często	Bardz często	Nie wiem jak często
Jak często rozmawiasz z dzieckiem na temat jego internetowej działalności?	2	7	11	7	1	2
Jak często narzekasz na to, że dziecko spędza w internecie za mało czasu?	23	4	0	0	1	2
Jak często narzekasz na to, że dziecko spędza w internecie za dużo czasu?	6	9	1	2	12	0
Jak często zabraniasz dziecku zbyt długiego korzystania z internetu?	2	7	8	10	3	0
Jak często dziecko nie przestrzega nałożonych przez Ciebie ograniczeń związanych z czasem korzystania z internetu?	5	7	6	7	5	0
Jak często dziecko siedzi nieprawidłowo (chodzi o pozycję siedzenia) przed komputerem?	3	2	4	8	11	2
Jak często korzystasz z programów, które blokują niepożądane treści (seks, przemoc, wulgaryzmy) internetowe?	23	1	0	0	3	3
Jak często prosisz dziecko, aby pokazało Ci swoją pocztę elektroniczną, pisane przez siebie komentarze na portalach społecznościowych, archiwum rozmów w komunikatorach itp.?	14	5	2	4	2	3
Jak często dziecko czyści (chodzi o usuwanie brudu) sprzęt, za pomocą którego łączy się z internetem (komputer, tablet, smartfon, telefon itp.)?	13	8	2	3	1	3
Jak często dziecko staje się tajemnicze, kiedy jest zapytane o to, co robiło w internecie?	14	7	2	4	0	3

	W ogóle	Rzadko	Od czasu do czasu	Często	Bardz często	Nie wiem jak często
Jak często pozwalasz dziecku korzystać z internetu w ramach nagrody za wykonanie jakiejś czynności (dziecko może skorzystać z internetu, wtedy gdy pomoże Ci w pracach domowych, posprząta swój pokój, pójdzie do sklepu, odrobi lekcje, pościeli łóżko, umyje zęby itp.)?	11	4	5	7	2	1
Jak często razem z dzieckiem szukasz w internecie różnych informacji?	3	7	4	11	3	2

TABELA 9. „Korzystanie z internetu przez moje dziecko powoduje, że ma ono mniej czasu na inne rzeczy (odrabianie lekcji, zajęcia pozaszkolne, czytanie itd.)" skrzyżowane z „Jak często narzekasz na to, że dziecko spędza w internecie za dużo czasu?"

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Trudno powiedzieć	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam	Ogółem
Bardzo często	4	2	1	2	3	12
Często	0	0	1	0	1	2
Od czasu do czasu	0	0	1	0	0	1
Rzadko	1	1	3	3	1	9
W ogóle	2	1	0	0	3	6
Nie wiem jak często	0	0	0	0	0	0
Ogółem	7	4	6	5	8	∑ N=30

Niestety, owa dbałość ma w części przypadków charakter deklaratywny. Dorośli uważają, że wiedzą, z kim przyjaźnią się w sieci ich pociechy, jednak bardzo rzadko proszą je o pokazanie poczty elektronicznej, profili na portalach czy rozmów w komu-

nikatorach (ci opiekunowie, którzy twierdzą, że wiedzą dużo, często w ogóle nie proszą o pokazanie wspomnianych narzędzi – tabela 10). Ponad połowa badanych (16), zapytana o stały wgląd w działalność internetową dziecka, stwierdziła, że takowego nie posiada lub nie miała na ten temat zdania (tabela 11).

Mimo wspomnianej sprzeczności (wyobrażona – deklarowana – kontra rzeczywista wiedza na temat tego, co nieletnia osoba robi w elektronicznej pajęczynie) respondenci są wyczuleni na sieciowe bezpieczeństwo ich dzieci, co uwidoczniło się w dwóch pytaniach związanych z hipotetycznymi sytuacjami. W wypadku pierwszego badacz pytał:

Wyobraź sobie, że Twoje dziecko przychodzi do Ciebie i oświadcza, że ma internetowego chłopaka/internetową dziewczynę (to znaczy sympatię, z którą zna się tylko przez internet). Co byś w takiej sytuacji zrobił/a?

Intencją pytania było sprawdzenie, czy dorośli uwrażliwieni są na potencjalnie niebezpieczny charakter takiej znajomości, to znaczy, czy uznają, że warto ingerować, aby zapobiec ewentualnym niebezpieczeństwom. Pytanie było zamknięte, każdy respondent mógł zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź – większość badanych rzeczywiście preferowałaby ingerowanie (jeśli doszłoby do opisanej sytuacji), choć takie, które nie zraża dziecka i daje mu pewien margines swobody. W porównaniu z 9 osobami, które stwierdziły, że kategorycznie nakazałyby zerwanie kontaktu, aż 19 uznało, że musiałyby się czegoś dowiedzieć o internetowym „chodzeniu" oraz internetowej sympatii, aby zezwolić na takie „chodzenie" lub go zakazać. 10 osób wspomniało o trzymaniu ręki na pulsie i sprawdzaniu jak przebiega znajomość, tylko 3 osoby zadeklarowały, że nie zrobiłyby w takiej sytuacji absolutnie nic.

TABELA 10. „Wiem, kim jest większość znajomych mojego dziecka na portalach internetowych, w komunikatorach itp. (wiem, skąd moje dziecko ich zna; co robią na co dzień; skąd pochodzą; w jakim są wieku itd.)" skrzyżowane z „Jak często prosisz dziecko, aby pokazało Ci swoją pocztę elektroniczną, pisane przez siebie komentarze na portalach społecznościowych, archiwum rozmów w komunikatorach itp.?"

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Trudno powiedzieć	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam	Ogółem
Bardzo często	0	1	1	0	0	2
Często	4	0	0	0	0	4
Od czasu do czasu	2	0	0	0	0	2
Rzadko	0	2	1	1	1	5

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Trudno powiedzieć	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam	Ogółem
W ogóle	6	1	3	2	2	14
Nie wiem jak często	1	0	0	1	1	3
Ogółem	13	4	5	4	4	∑ N=30

TABELA 11. „Czy masz stały wgląd w to, co Twoje dziecko robi i/lub robiło w internecie (wiesz, co dziecko zamieszcza i/lub zamieszczało na profilach w portalach społecznościowych, o czym rozmawia i/lub rozmawiało ze znajomymi za pomocą komunikatora, do kogo wysyła i/lub wysyłało e-maile i od kogo je dostaje i/lub dostawało, jakie strony przegląda i/lub przeglądało itd.)?"

	Liczba osób
Tak	14
Nie	8
Trudno powiedzieć	6
Ogółem	30

Następne pytanie, odnoszące się do hipotetycznej sytuacji, przedstawiało badanym historię (pytanie zamknięte, możliwa jedna odpowiedź):

Maria to trzynastolatka, która codziennie – uruchamiając używany przez siebie komunikator – dostawała od swojej koleżanki z klasy obraźliwe wiadomości. Koleżanka pisała w nich, że Maria jest brzydka i że koleżanka da Marii popalić w szkole (pobije ją), ponieważ Maria ją denerwuje. Dodatkowo koleżanka pisała, że jeśli zostanie przez Marię zablokowana w komunikatorze, będzie wysyłać jej maile. Jak sądzisz, co powinni zrobić rodzice Marii, wiedząc o wiadomościach wysyłanych przez koleżankę?

Większość uczestników badania deklarowała bardzo odpowiedzialne zachowanie – wybierano następujące odpowiedzi: ignorowanie wiadomości i nieczytanie ich (5 osób), zablokowanie koleżanki i nieprzejmowanie się groźbami (5), kontakt z rodzicami Marii (25), zgłoszenie sprawy nauczycielowi (19), zgłoszenie sprawy policji (10). Mimo to zaskakująco mało respondentów (tylko 11) udzieliło odpowiedzi: „Skopiować z archiwum komunikatora przychodzące wiadomości i zapisać je w oddzielnym pliku (powinni przy tym zadbać, aby widoczny był nick koleżanki oraz data

wysłania wiadomości)". Takie posunięcie (skopiowanie wiadomości) jest właściwe ze względu na – chociażby – potencjalne niebezpieczeństwo opisanej sytuacji, a także ewentualny kontakt z rodzicami agresora, nauczycielem czy policją. 9 osób wskazało na działanie niedopuszczalne z perspektywy przeciwdziałania cyberprzemocy (*cyberbullying*) (zob. Parris et al., 2012; Vandebosch i Van Cleemput, 2009), to znaczy poleciło nawiązanie kontaktu z Marią (Maria powinna porozmawiać z koleżanką offline [6 osób], należy do agresora napisać prośbę, aby zaniechał nękania [3]). Jeśli chodzi o *cyberbullying*, taki kontakt z dużym prawdopodobieństwem wywołałoby efekt odwrotny od zamierzonego, to znaczy spowodował eskalację konfliktu.

OPIEKUNOWIE – PODEJŚCIE DO KONTROLI

Wywiad z opiekunami miał sprawdzić, jakie podejście do kontroli preferują rodzice – czy jest to tak zwane rodzicielstwo proaktywne (*proactive parenting*) czy też reaktywne (*reactive parenting*). Larry D. Rosen (2007) mianem drugiego określił działania związane z kontrolowaniem internetowej działalności dzieci (Rosen pisał o nastolatkach) przez system nakazów i zakazów – chodzi o wszelkie metody, które opierają się na ustalaniu limitów (na przykład: ograniczanie czasu korzystania z sieci, wyznaczanie stron, które można odwiedzać lub nie, monitorowanie odwiedzanych miejsc internetowych, wprowadzanie haseł, odłączanie komputera od prądu itp.). Sposoby reaktywne podszyte są nieufnością i opierają się na byciu surowym – rodzice, którzy je stosują nie boją się dzieci karać. Inaczej jest w wypadku rodzicielstwa proaktywnego, bazującego na zaufaniu i przekonaniu, że we wdrażaniu właściwych postaw może pomóc rozmowa na temat odpowiedniego zachowania oraz współpraca z dzieckiem (na przykład poznawanie narzędzi internetowych używanych przez pociechy). Kluczem metod pozytywnych jest otwarta postawa wobec swoich dzieci, co oznacza komunikowanie się, a nie bycie restrykcyjnym i zakazującym.

Wśród przebadanych dorosłych zdecydowanie częstsza jest postawa proaktywna. Widać to w przypadku omawianego wcześniej pytania związanego z wyobrażaniem sobie sytuacji, kiedy dziecko ma internetową sympatię (większość badanych deklarowała przyzwolenie na taką znajomość i ewentualną reakcję wtedy, gdy dziać się będzie coś złego). Ponadto spośród 14 respondentów, którzy uznali, że mają stały wgląd w to, co w e-pajęczynie robią ich dzieci (tabela 11), 11 stwierdziło, że wgląd ten uzyskują dobrowolnie (pytanie zamknięte) – dziecko wie, że musi im pokazać, co robi lub co robiło w sieci i nie jest przymuszone karą lub nagradzane. Dodatkowo ze zdaniem „Moje dziecko chętnie pokazuje mi, co robi/robiło w internecie" zgodziło się (lub zdecydowanie zgodziło) 19 osób (tabela 7). Poza tym, ze wspomnianym wyżej zdaniem zgodziło się (lub zdecydowanie zgodziło) 9 na 11 badanych, którzy zaznaczyli, że dzieci dobrowolnie pokazują im to, co robią. 11 z 19 osób deklarujących stały wgląd w e-działania swoich pociech zaznaczyło, że zgadzają się lub zdecydowanie zgadzają ze zdaniem „Moje dziecko chętnie pokazuje mi, co robi/robiło w internecie" (tabela 12). Tylko 5 opiekunów dowiaduje się o tym (co dzieci robią w sieci) metodami reaktywnymi, czyli decyduje się „przeglądać komputer (tablet, smartfon), kiedy dziecka nie ma w domu i «śledzić» jego internetową działalność".

Badanie pokazuje, że w podejmowanym zagadnieniu dominuje postawa proaktywna. Mimo że znaczna część badanych sądzi, że użycie programów blokujących niepożądane treści sieciowe (seks, przemoc, wulgaryzmy) to dobry sposób, aby kontrolować, co dziecko ogląda w internecie (tabela 7), zdecydowana większość nie podejmuje się użycia takiego środka (tabela 8). Ponadto wielu respondentów nie stosuje nagrody – w postaci przyzwolenia na korzystanie z elektronicznej pajęczyny – jako metody wychowawczej (dziecko może skorzystać z internetu, jeśli pomoże w pracach domowych, posprząta swój pokój, pójdzie do sklepu, odrobi lekcje, pościeli łóżko, umyje zęby itp.) (tabela 8).

TABELA 12. „Moje dziecko chętnie pokazuje mi, co robi/robiło w internecie" skrzyżowane z „Czy masz stały wgląd w to, co Twoje dziecko robi i/lub robiło w internecie (wiesz, co dziecko zamieszcza i/lub zamieszczało na profilach w portalach społecznościowych, o czym rozmawia i/lub rozmawiało ze znajomymi za pomocą komunikatora, do kogo wysyła i/lub wysyłało e-maile i od kogo je dostaje i/lub dostawało, jakie strony przegląda i/lub przeglądało itd.)?"

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Trudno powiedzieć	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam	Ogółem
Tak	4	7	2	1	0	14
Nie	2	0	1	3	2	8
Trudno powiedzieć	1	5	1	1	0	8
Ogółem	7	12	4	5	2	∑ N=30

Proaktywna postawa uwidoczniła się również w odpowiedzi opiekunów dotyczącej rozmawiania z dziećmi na temat ich działalności sieciowej. 19 osób stwierdziło, że rozmawia z pociechami, natomiast 11, że nie rozmawia. Ci, którzy rozmawiają, zapytani zostali, jakie tematy poruszają najczęściej (pytanie otwarte). Odpowiedzi były bardzo różne. Twierdzono, że rozmawia się o: higienie korzystania z internetu[2] (konieczność zachowania odpowiedniej pozycji siedzenia, robienie przerw, dbanie o czystość komputera) (3 osoby), konieczności informowania dorosłych w razie niepokojących zdarzeń w sieci (5), konieczności ograniczania czasu spędzanego w e-pajęczynie (7), internetowych znajomościach (przestrzeganie przed związanymi z nimi niebezpieczeństwami – 9 osób), twórczych działaniach dzieci (rodzice pytają

2 Warto zaznaczyć, że w oczach opiekunów z higieną korzystania z internetu nie jest u dzieci za dobrze. Większość respondentów wskazała, że ich dzieci nie siedzą prawidłowo przed komputerem, a także, że nie czyszczą sprzętu, za pomocą którego łączą się z siecią (tabela 4).

się o prowadzone blogi czy zamieszczane zdjęcia – 3), nieodpowiednich treściach (przemoc, pornografia), które znaleźć można w internecie (3), konieczności wyszukiwania w elektronicznej pajęczynie wiadomości, które przydadzą się w pracy szkolnej i pozaszkolnej[3] (6), konieczności zachowania ostrożności przy ujawnianiu informacji na swój temat (4), konieczności poszanowania prawa do prywatności innych osób w internecie (na przykład niezamieszczanie zdjęć innych ludzi bez uzyskania ich zgody) (3), „piractwie" (jego szkodliwości) (3). Zaznaczyć trzeba, że chociaż dużo respondentów twierdzi, że rozmawia ze swoimi pociechami, to rozmowy podejmowane są dość rzadko (tabela 8) i dotyczą one niewielu tematów – jedna osoba, z 10 tematów wymienionych wyżej, średnio podejmuje zaledwie 2,8 tematu.

3 Dużo osób zaznaczyło, że nie tylko rozmawia na temat wyszukiwania informacji, ale wyszukuje je razem z pociechami (tabela 4).

Netnografia

Marta Klimowicz, Grzegorz D. Stunża
Netnografia

PODSTAWY METODOLOGICZNE

Badając młodych ludzi i ich kompetencje komunikacyjne związane z posługiwaniem się internetem, nie sposób pominąć kwestii ich sieciowej aktywności. Jak pisze Christine Hine, autorka klasycznej już pozycji *Virtual Ethnography*: „jeśli ludzie, których badasz, przenoszą pewne aspekty swojego życia do internetu, wtedy również badacz musi do niego sięgnąć" (Hine, 2000). Stąd też wśród obranych przez nas metod i technik badawczych, znalazła się obserwacja wybranych serwisów internetowych (popularnych w badanej grupie docelowej) oraz ankieta online.

W Aneksie metodologicznym dokładniej została przedstawiona specyfika zastosowanych metod badawczych – umieszcza netnografię w szerszym kontekście etnografii, zwraca uwagę na jej najważniejsze problemy i wyzwania, a także charakteryzuje specyfikę ankiety internetowej.

BADANIA – WYNIKI

Niżej zaprezentowane zostaną wyniki badań netnograficznych, składających się z analizy pięciu serwisów najpopularniejszych w grupie osób w wieku 9-13 lat. Koncentrowano się na obserwacji aktywności użytkowników, analizując ją pod kątem przygotowanego wcześniej modelu kompetencji. Dodatkowo, przyjrzano się samym serwisom – na ile ich struktura, regulamin i podstrony rozwijają w użytkownikach kompetencje komunikacyjne (opierano się na przygotowanym modelu kompetencji). Niżej zaprezentowane są również wyniki ankiety, na którą odpowiedziało 38 osób (ankieta nie została ukończona przez 8 osób – rozpoczęły jej uzupełnianie, ale musiały zrezygnować z udziału w badaniu już po pierwszym pytaniu o wiek).

REZULTATY NETNOGRAFII

Jako teren[4] badań obrano początkowo kilka serwisów, z czasem jednak ograniczono się do dwóch: Facebooka i NK.pl – najpopularniejszych obecnie serwisów społecznościowych. W pierwszym etapie badań, obserwacją objęto również serwisy, które znajdowały się w pierwszej dziesiątce najpopularniejszych serwisów internetowych według aktualnych w chwili prowadzenia badań danych Megapanel PBI/Gemius, lipiec 2012. Uznano, że dla pełniejszej wiedzy, obserwacja obejmie serwisy

4 Określanie mianem terenu badań przestrzeni, która funkcjonuje w wyniku zapośredniczonej medialnie komunikacji, jest jeszcze dla części badaczy trudne do przyjęcia. Uznano jednak, że ograniczona objętość raportu wyklucza możliwość przedstawienia dłuższej dyskusji na ten temat i argumentacji, która pozwoliłaby rozwiać ewentualne wątpliwości.

różniące się od siebie tematycznie – na tej podstawie wyłoniono trzy strony: Besty.pl, Zadane.pl oraz Wyspa Gier. Po kilkutygodniowej obserwacji i analizie treści serwisów, okazało się, że tylko w przypadku jednego z nich (Zadane.pl) można mówić o angażowaniu i wzmacnianiu kompetencji komunikacyjnych użytkowników.

BESTY.PL

Pierwszy z analizowanych serwisów, czyli Besty.pl umożliwia użytkownikom przeglądanie i dodawanie obrazków o charakterze rozrywkowo-refleksyjnym, często są to tak zwane memy internetowe. Ze względu na fakt, że serwis nie oferuje użytkownikom tworzenia profili, a także nie podaje informacji, które z zamieszczonych na stronie grafik dodane zostały przez użytkowników, a które przez administrację, Besty.pl nie okazały się być odpowiednim miejscem do przeprowadzania obserwacji zachowań użytkowników. Na osobną uwagę zasługuje jednak kwestia regulaminu serwisu – zobowiązuje on osoby dodające treści do deklaracji, że są one w posiadaniu do nich praw autorskich. Takie przypomnienie nie pojawia się już w momencie dodawania treści (grafiki lub filmu) do serwisu – użytkownik jest jedynie upominany, aby był raczej oszczędny w wulgaryzmach, gdyż zawierające je treści nie mają szans na publikację na stronie głównej (http://besty.pl/dodaj, dostęp: 28.10.12), a więc na zdobycie największej popularności wśród społeczności. Informacja odnosząca się do praw autorskich pojawia się w serwisie raz jeszcze – w stopce, gdzie znaleźć można następującą deklarację: „Wszelkie treści w serwisie są generowane przez użytkowników i właściciel portalu besty.pl nie bierze za nie odpowiedzialności. Jeśli uważasz, że dodane treści naruszają jakiekolwiek prawo (w tym prawa autorskie) prześlij nam informację na ten temat". Trudno jednak uznać, aby tym samym serwis wspierał rozwój kompetencji związanych z posiadaniem świadomości istnienia zarówno prawnego, jak i etycznego wymiaru tworzenia oraz rozpowszechniania treści. To raczej troska o administratorów i właścicieli Bestów, którzy w ten sposób zabezpieczają się przed ewentualnymi oskarżeniami o łamanie prawa autorskiego. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w pozostałych popularnych serwisach o zbliżonym charakterze (są to między innymi Demotywatory czy Kwejk).

Niestety, struktura żadnego z tych serwisów nie pozwala na stwierdzenie, które z dodanych treści dodawane są przez samych użytkowników, które zaś – przez jego administrację. Tym samym nie można stwierdzić, na ile Besty.pl i podobne mu serwisy rozwijają inne kompetencje komunikacyjne dzieci.

WYSPAGIER.PL

Serwis Wyspa gier jest nastawiony głównie na oferowanie młodym ludziom rozrywki w postaci gier dostępnych przez przeglądarki internetowe. Strona główna prezentuje kategorie, na jakie podzielono gry i z których mogą wybierać użytkowniczki i użytkownicy. Poza kategoriami tematycznymi znajdują się tam również różnego rodzaju rankingi. Uwagę zwraca kategoria gier „dla dziewczyn", która wychodzi poza typowy podział na gry zręcznościowe, strategiczne itp. i pozwala sądzić, że serwis nie traktuje dziewczyn jako typowych graczy, zainteresowanych szeroką tematyką serwisu, a chcąc wyjść naprzeciw ich potrzebom, proponuje nietypowe

rozwiązanie. Nie wiadomo, jaka była motywacja twórców serwisu i czy chodzi o konkretne, poparte badaniami, wnioski na temat „growej" aktywności dziewczyn, czy jest to może efekt wiedzy albo subiektywnych podejrzeń twórców na temat kompetencji dziewczyn w zakresie umiejętności obsługi gier. Zarówno przy pierwszej, jak i drugiej interpretacji można także doszukiwać się drugiej strony propozycji – stereotypowego podejścia do upodobań płci, przenoszonego na obszar cyfrowej rozrywki i w pewnym sensie wykluczenia dziewczyn z grona typowych graczy.

Na stronie znajdują się informacje dla rodziców na temat bezpieczeństwa danych i dbałości o ich niejawność. Jest dostępna także krótka instrukcja, na co rodzice powinni zwracać uwagę, jak rozmawiać z dziećmi na temat gier oraz że obsługa serwisu stara się wyeliminować niewłaściwe zachowania i słownictwo użytkowników. Przy czym samo oświadczenie o ochronie prywatności jest opublikowane jako *privacy statement* i tylko w języku angielskim, z polską informacją, że są to „warunki".

Serwis publikuje reklamy, które wyświetlają się przed uruchomieniem gry. Są to reklamy Google, działające podobnie jak w serwisie YouTube – można je ominąć po początkowych kilku sekundach.

W serwisie można założyć profil, którego utworzenie umożliwia dostęp do pełnego korzystania ze strony. Rejestrację należy potwierdzić, aktywując profil. Po aktywacji pojawia się możliwość stworzenia własnego awatara z zaproponowanych elementów, co może być traktowane jako ćwiczenie umiejętności prezentacji własnej osoby i dbałości o internetowy wizerunek. W założonym profilu płeć była określona jako „chłopak" (i zapewne „dziewczyna", co sugeruje, że serwis przeznaczony jest dla młodych osób), ponieważ przy rejestracji profilu na potrzeby badania została wybrana płeć męska.

Stronę można powiązać z kontem na profilach społecznościowych i logować się, korzystając ze społecznościowego profilu, wymaga to jednak udostępnienia dostępu do podstawowych informacji aplikacji serwisu z grami.

Społeczne interakcje polegają głównie na komentowaniu konkretnych gier. Na podstronach konkretnych produkcji jest miejsce na dyskusje pomiędzy graczami. Rozmowy nastawione na recenzowanie, polecanie lub odradzanie grania innym graczom mogą przyczyniać się do rozwoju kompetencji społecznych. Serwis daje użytkownikom i użytkowniczkom podstawowe możliwości poznawania zasad rozmawiania z innymi, oceniania wypowiedzi innych osób (jest dość bezpiecznym miejscem do dyskusji na niekontrowersyjne raczej tematy, co może być istotne dla osób w młodym wieku). Niestosowanie się do norm społecznych i regulaminu może skutkować usunięciem wypowiedzi lub nawet konta użytkownika lub użytkowniczki przez serwis.

ZADANE.PL

Jednym z najciekawszych (pod kątem analizy kompetencji komunikacyjnych) spośród analizowanych serwisów jest Zadane.pl – strona przeznaczona do wspólnego uczenia się. Jak informuje regulamin serwisu, umożliwia on swoim użytkownikom „umieszczanie i przechowywanie następujących treści:

1. pytania z zakresu wybranego przedmiotu szkolnego,
2. udzielenie odpowiedzi na ww. pytania,
3. wypracowania lub prace tematyczne z zakresu dowolnego przedmiotu szkolnego,
4. prywatne wiadomości – w ramach komunikowania się Użytkowników,
5. wypowiedzi Użytkowników – w ramach grup dyskusyjnych i komentarzy w profilach,
6. zapytania i wyjaśnienia do udzielonych odpowiedzi – w ramach dyskusji dotyczącej odpowiedzi" (http://zadane.pl/pages/regulamin, dostęp: 28.10.12).

RYSUNEK 4. Odpowiedzi na zadania w serwisie Zadane.pl z towarzyszącymi im reklamami

Źródło: http://zadane.pl/profil/MiStrzUniO55-3700958

Bez wątpienia, w przypadku tego serwisu, jego użytkownicy wykazują się kompetencją rozpoznawania potrzeb informacyjnych i formułowania w oparciu o nie pytań. Nie tylko są w stanie znaleźć w sieci odpowiednie miejsce do zadania problematycznego dla nich pytania, ale również potrafią przypisać je do właściwej kategorii – wybierając szkołę oraz przedmiot, z zakresu którego jest stawiane pytanie. Co więcej, jedną z podstawowych zasad serwisu jest konieczność oceniania udzielanych przez innych odpowiedzi oraz udzielania im pomocy. Tylko w ten sposób użytkownicy zdobywają punkty, które uprawniają ich do stawiania dalszych pytań. Zastanawiać może fakt, że preferują oni tego typu sposób uzyskiwania odpowiedzi nad, na przykład, korzystanie z wyszukiwarki czy Wikipedii. Nie można oczywiście zakładać, że nie korzystają także z tego narzędzia, jednak popularność serwisu Zadane.pl wskazuje na jego przewagę nad innymi źródłami wiedzy. Prawdo-

podobnie, użytkownicy oczekują, że odpowiedzi udzielane im przez ich rówieśników będą bardziej relewantne do oczekiwań nauczycieli – udzielone w pożądany przez system edukacji sposób oraz na adekwatnym poziomie. Takiej gwarancji nie mają, korzystając choćby z Wikipedii.

Co ciekawe, odpowiedziom udzielanym przez użytkowników, towarzyszą automatycznie „doczepiane" reklamy tekstowe systemu Google AdSense. Założyć należy, że takie działanie serwisu musi rozwijać wśród młodych ludzi kompetencję rozróżniania treści reklamowych i działań marketingowych od pozostałych informacji. Aby móc wykorzystać udzieloną przez kogoś innego odpowiedź, użytkownicy serwisu prawdopodobnie są w stanie odróżnić część merytoryczną od przekazu reklamowego.

Użytkownicy Zadane.pl dysponują (lub – powinni dysponować) również kompetencją odnajdywania, wybierania i oceniania informacji pod kątem aktualności, dokładności, ważności, wiarygodności źródła oraz klasyfikowania i wartościowania jakości zamieszczanych materiałów. Rozumieją treści komunikatów i są w stanie się do nich krytycznie odnieść. Zachęca do tego sama konstrukcja serwisu, umożliwiająca użytkownikom premiowanie odpowiedzi, które były pomocne (przyznawanie w zamian za nie punktów). Tym samym, osoby zadające pytanie, muszą być w stanie zweryfikować, która z podanych odpowiedzi jest w największym stopniu przydatna; bywa, że wchodzą ze sobą w dyskusje na temat wiarygodności udzielonej odpowiedzi. Nie bez znaczenia pozostaje tutaj sama struktura serwisu, umożliwiająca sprawdzenie wiarygodności użytkownika: w jego profilu znajdują się między innymi informacje na temat liczby udzielonych odpowiedzi (z uwzględnieniem podziału na przedmioty), lista udzielonych przez niego odpowiedzi, a także otrzymana liczba „podziękowań" („Pomogłem? Podziękuj!") w zamian za pomoc innym użytkownikom. Wreszcie, poprzez profil użytkownika istnieje również możliwość bezpośredniego zwrócenia się doń z prośbą o pomoc – komentarze pozostawiane przez inne osoby świadczą o tym, że obdarzają one wybranego użytkownika dużym zaufaniem i liczą na jego właśnie pomoc. Fakt, że są w stanie odnaleźć osobę, która w najbardziej kompetentny sposób udzieli im pomocy, również przemawia na korzyść rozwijania przez serwis tej kompetencji.

Serwis Zadane.pl umożliwia również swoim użytkownikom dodawanie wypracowań lub prac tematycznych (http://zadane.pl/essays/add, dostęp: 28.10.12), rozwijając w nich tym samym kompetencję prezentowania przetwarzanych lub tworzonych przez siebie treści. Przy tej okazji, u osób korzystających z tej funkcji, rozwijana jest także świadomość istnienia zarówno prawnego, jak i etycznego wymiaru tworzenia oraz rozpowszechniania treści – dodanie plagiatu skutkuje blokadą możliwości dodawania kolejnych wypracowań (a tym samym uniemożliwia zdobywanie w ten sposób punktów).

Analizowana strona posiada również specjalną zakładkę związaną z bezpieczeństwem (http://zadane.pl/pages/bezpieczenstwo, dostęp: 28.10.12), zachęcającą użytkowników do rozwijania kompetencji związanych z bezpieczeństwem i prywatnością. W praktyce sam serwis jednak nie do końca faktycznie zachęca do troski o swoją prywatność – po stworzeniu konta domyślne preferencje ustawione są w ten sposób, że użytkownik wyraża zgodę między innymi na otrzymywanie komen-

tarzy od nieznajomych czy zapraszanie do grup. Każda z opcji dotycząca prywatności w serwisie jest wyłączona i musi być samodzielnie wybrana przez użytkownika. Możliwe, że wynika to po części także z konstrukcji samego profilu w serwisie: nie wymaga on podawania zbyt wielu informacji na temat jego właściciela. Są to zaledwie:

- płeć,
- imię,
- rok urodzenia,
- poziom edukacji.

Dodatkowo, serwis umożliwia ustawienie spersonalizowanego awatara, dodawanie znajomych oraz pozostawianie komentarzy w profilach. W przeciwieństwie do innych stron, zwłaszcza o charakterze społecznościowym, Zadane.pl nie promuje wśród użytkowników podawania wielu infomacji na własny temat.

Wreszcie, niektóre osoby korzystające z serwisu wykazują się kompetencją rozpoznawania elementów kultury internetowej i uczestniczą w tworzeniu społeczności internetowych. Przesłanki wskazujące na takie umiejętności, znaleźć można w wypowiedziach typu:

hm z tego co wiem to pytania zadajemy na forum a nie po komentarzach!!! więc proszę nie wklejać mi tu żadnych linków do zadań!!! DZIĘKUJĘ ZA PRZECZYTANIE info ze zrozumieniem :)

Ania pisała
Nie dawać linków do zadań... (komentarz w profilu http://zadane.pl/profil/23Ania32-5348857, dostęp: 28.10.12).

Trzeba jednak podkreślić, że takie wypowiedzi nie zdarzają się szczególnie często – użytkownicy zdają się przestrzegać zasad regulaminu; sami też przyczyniają się do rozwoju serwisu poprzez administrowanie i moderowanie samodzielnie zakładanych grup dyskusyjnych (28 października 2012 roku w serwisie działało ponad 1600 grup dyskusyjnych).

NK.PL

Analizując najpopularniejszą polską społeczność internetową, zdecydowano się na przyjrzenie się 100 profili – po 20 profili z miast, w których przeprowadzane były również wywiady (dla przypomnienia: Gdańsk, Poznań, Toruń, Warszawa i Zielona Góra). Nie określono zbyt wielu kryteriów, które spełniać musiał objęty obserwacją profil. Przede wszystkim – musiały być przesłanki ku temu, by profil ten uznać za należący do osoby w wieku 9-13 lat. Pomimo tego, że NK oferuje wyszukiwarkę, posiadającą funkcję zawężania wyników ze względu na wiek, narzędzie to jest o tyle nieprecyzyjne, że niektórzy użytkownicy błędnie podają swój wiek. Aby to zweryfikować, zwracaliśmy uwagę na zdjęcia zamieszczane przez właściciela profilu oraz wymieniane przez niego etapy edukacji. Analizie poddawane były wyłącznie te profile, odnośnie których z dużą dozą pewności można stwierdzić, że faktycznie prowadzą je osoby z grupy docelowej.

Prowadząc obserwację wybranych profili, koncentrowano się na tym:

- w jaki sposób użytkownicy korzystają z funkcji udostępnianych przez serwis (przede wszystkim zwracano uwagę, na ile chronią swoje dane, wykazując się kompetencjami związanymi z bezpieczeństwem i prywatnością),
- jakiego rodzaju treści dodawane są przez użytkowników,
- w jaki sposób użytkownicy komunikują się z innymi osobami.

Pomimo olbrzymiej popularności serwisu, jego struktura – w przeciwieństwie do budowy Facebooka – zdaje się niezbyt angażować użytkowników w wieku 9-13 lat, zwłaszcza do komunikacji między nimi. Stąd też poczynione obserwacje dotyczą przede wszystkim wykorzystania funkcji udostępnianych przez NK, w znacznie mniejszym zaś stopniu – interakcji pomiędzy jej użytkownikami.

Obserwowane osoby korzystały z domyślnych ustawień profilu, tak zwanego profilu prywatnego (http://nk.pl/#profile/privacy_settings, dostęp: 30.11.12). Wskazywał na to fakt, że ich numery telefonów były ukryte przed nieznajomymi; u większości wyłączona była również funkcja dodawania do „śledzonych" przez osoby spoza listy znajomych. Wśród przeanalizowanych 100 profili zaledwie 3 użytkowników zmieniło ustawienia dotyczące numeru telefonu – 2 spośród tych osób uzupełniły rubrykę, wpisując model telefonu (w domyśle – posiadany przez nie), jedna zaś, stawiając pytanie: „A co cie to...".

Nawet ingerując w ustawienia prywatności, użytkownicy zdają się robić to losowo: ukrywają dostęp do swoich galerii zdjęć, jednocześnie udostępniając wszystkim zdjęcia, na których zostali oznaczeni przez swoich znajomych, upubliczniając w ten sposób swój wizerunek – w dodatku ten jego aspekt, nad którym niekoniecznie mają kontrolę (dodając zdjęcie mogą oni samodzielnie dokonać selekcji, które z fotografii przedstawiają ich w pożądany sposób; pozwalając na to znajomym, zdają się niejako na nich i ich intencje).

Warto tu zauważyć, że sam serwis NK mocno wspiera rozwój kompetencji związanych z bezpieczeństwem i prywatnością. Służą temu między innymi podstrony http://nk.pl/#bezpieczenstwo (dostęp: 30.11.12), a także http://nk.pl/#punkt_pomocy (dostęp: 30.11.12) czy http://nk.pl/#sekurion_i_protekta (dostęp: 30.11.12).

NK oferuje swoim użytkownikom możliwość aktualizowania swojego statusu poprzez funkcję Śledzik, zachęcającą: „Napisz, co teraz robisz lub podziel się ciekawym linkiem". Jak wynika z analizy wybranych profili, młodzi ludzie raczej nie korzystają z tej funkcji. Wielu w ogóle jej nie używa – w ich profilach nie ma żadnych aktualizacji Śledzika. Niewielu decyduje się na ukrycie tej funkcji przed nieznajomymi (jednocześnie – jak już zauważyliśmy – uniemożliwiając im dodawanie siebie do „śledzonych").

Nieliczne osoby, które korzystają z tej funkcji, robią to przede wszystkim po to, by zamieszczać różnego rodzaju „łańcuszki", zachęcając innych do ich kopiowania:

Sorry ale nie chce mieć jutro pecha Skoro już to czytasz zostaniesz pocałowany przez miłość twojego życia a jutro będzie najlepszy dzień w twoim życiu lecz jeśli nie wkleisz tego na śledzik do 12,00 dzisiaj w nocy będziesz miał/a pecha do końca życia,

Znajć literę P BBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBB BBBBBBBBBBBBBPBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBB BBBBBBB Jeśli ją znalazłaś/eś to jutro o godzinie 12.31 zadzwoni do ciebie chłopak tylko to wklej ......!!!! :)

czy:

Św. Jerzy jeśli to przeczytałęś/aś dziś o północy Św. Jerzy zabierze Cię do swojej komnaty i już nigdy z tamtąd nie wyjdziesz. Uważaj klątwa trwa od 12:00 w nocy UWAŻAJ ! Jeśli chcesz tego uniknąć wklej to do 5 kom.

Pojawiają się również treści zamieszczane przez różnego rodzaju aplikacje – co ciekawe, ostrzega przed nimi sam serwis poprzez podstronę „Co kryją łańcuszki?" (http://nk.pl/#bezpieczenstwo/bezpiecznaklasa/lancuszki, dostęp: 30.11.12). Kilka osób posługiwało się Śledzikiem, aby zamieszczać linki do interesujących ich treści – byli to głównie chłopcy, odsyłający do teledysków lub fragmentów rozgrywek piłkarskich zamieszczonych w serwisie YouTube (http://nk.pl/#profile/2961707?referer=sz_p, dostęp: 30.11.12).

Większość użytkowników udostępnia nieznajomym możliwość przeglądania komentarzy zamieszczanych w ich profilu. Są to zazwyczaj życzenia okolicznościowe (głównie z okazji urodzin) lub też „łańcuszki":

A to ciekawe:
Papież kiedy umarł miał 85 lat - 8+5=13
Godzina śmierci: 21:37 - 2+1+3+7=13
Data śmierci: 02.04.2005 - 0+2+0+4+2+0+0+5= 13
Postrzelony 13 Maja
9301 dni pontyfikatu - 9+3+0+1=13
Zmarł w 13 tygodniu roku.
JAN PAWEŁ DRUGI - 13 liter
czy to zbieg okoliczności ?
prześlij to dalej niech inni myślą...
Sorry, ale musi się spełnić. ...
Pomysł sobie życzenie a zobaczysz co sie stanie...
Zacznij myśleć o czymś czego naprawdę pragniesz,
To funkcjonuje.
Osoba, która mi wysłała ta wiadomość powiedziała, ze jej życzenie
spełniło sie w 2 dni po odczytaniu tej wiadomości.
Wypowiedz życzenie jak skończy sie
odliczanie:
10...
09...
08...
07...

06...
05...
04...
03...
02...
*01... ****Wypowiedz życzenie****
Wyślij te wiadomość w ciągu 13 minut do 13 osób
Jeśli tego nie zrobisz stanie się przeciwność Twojego życzenia.

Nie zauważono jednak interakcji, właściciele profili nie odpowiadają raczej na zamieszczane u nich komentarze i tym samym mają one przede wszystkim charakter swoistego „strumienia" wypowiedzi znajomych, bez reakcji innych osób. Można by zastanowić się nad tym, czy brak interakcji w komentarzach do profili oraz zamieszczanie łańcuszków dowodzi kompetencji rozpoznawania elementów kultury internetowej i uczestnictwa w tworzeniu społeczności internetowych. Użytkownicy posiadają wiedzę na temat tego, w którym miejscu profilu należy zamieścić łańcuszek czy złożyć życzenia. Tego typu założenia najlepiej pozwoliłyby rozstrzygnąć wywiady przeprowadzone z użytkownikami NK, pozwalające pozyskać wiedzę na temat tego, co kieruje nimi przy umieszczaniu określonych treści w pewnych miejscach serwisu.

Podobnie, jak raczej nieużywany jest Śledzik, tak też użytkownicy NK nie przywiązują przesadnej wagi do uzupełniania w profilu rubryk „O sobie" i „Czym się aktualnie zajmuję", co może wskazywać na brak kompetencji archiwizowania informacji. Trudno jednak stwierdzić to z całą pewnością – możliwe, że młode osoby korzystające z NK nie mają potrzeby budowania swojego wizerunku przez uzupełnianie tych informacji. Co więcej, warto zauważyć, że są to jedne z niewielu w profilach na NK miejsc, które pozostawiają użytkownikowi pełną dowolność: pozostałe opierają się raczej na podawaniu mu wyboru (na przykład wyboru szkoły z podanej listy), wymagają więc mniejszego zaangażowania użytkownika. Osoby, które zdecydowały się uzupełnić te rubryki w swoich profilach, stawiały raczej na dosyć rzeczowy opis, odpowiadając na pytanie „czym się aktualnie zajmuję" stwierdzeniami typu: „chodzeniem do szkoły", „uczeń klasy IIIA" . Nieliczni decydowali się na bardziej niekonwencjonalne informacje, na przykład:

Jestem żoną Kamila Bednarka,
córką Adama Małysza,
mamą atomówek,
babcią Chojraka tchórzliwego psa,
ciocią Edzia-Pedzia,
stryjkiem Dextera..
..oraz
Wróżką Chrzestną Misi i Masi. :D
Haha. :D
Nadal do mnie podskakujesz? :) xD

W przypadku rubryki „O sobie" ci młodzi ludzie, którzy decydują się ją uzupełnić, wybierają ton nieco żartobliwy, odsłaniający ich cechy osobowościowe czy upodobania, pisząc:

` taki mały dureń-psychol-ziomek . <3
i pierogowy maniak :D
*-10853780 :**

xoxoxoxo : p
Jestem Martyna, ale o tym raczej wiecie. Lat
mam DWANAŚCIE, ale o tym też raczej wiecie.
W takim razie wiecie wszystko o czym macie wiedzieć. xD.

Ponadto, zauważyć można, że większość użytkowników była w stanie uzupełnić profil o zdjęcie – zarówno awatar (zdjęcie profilowe), jak i inne, organizowane w albumy. Są więc oni w stanie archiwizować wybrane przez siebie materiały (w tym przypadku – głównie wizualne).

FACEBOOK

W przypadku tego serwisu społecznościowego, poszukując profili osób w wieku 9-13 lat, badacze zdani byli przede wszystkim na pomoc znajomych i rodziny. Jedna z osób zajmująca się częścią netnograficzną projektu, podjęła się analizy profili osób należących do grona znajomych – nie najbliższych przyjaciół, ale niewątpliwie znających się stosunkowo dobrze (głównie ze szkoły). Drugi badacz analizował profile osób ze sobą niezwiązanych, pochodzących z różnych miejscowości. W związku z tym, że osoby te nie stanowią spójnej grupy rówieśniczej, nie ma możliwości uogólniania poczynionych wniosków (tak samo zresztą jak w przypadku innych przeanalizowanych serwisów). Ponadto, o ile w pierwszym przypadku podstawą do obserwacji była lista profili osób w wieku 9-13 lat otrzymana od znajomego czternastolatka, to w drugim badacz częściowo miał dostęp do pełnej zawartości niektórych profili. Tym samym, poczynione obserwacje częściowo bazowały wyłącznie na dostępie do profilu publicznego i możliwości oglądu tych treści, które użytkownik udostępnił także osobom spoza swojej listy znajomych, częściowo zaś udało się uzyskać dostęp do pełnej zawartości profili. Badaniem objętych zostało w sumie 20 profili (zdecydowano się ograniczyć ich liczbę w stosunku do profili na NK ze względu na stopień rozbudowania profili na Facebooku). Zanim przystąpimy do szczegółowego omówienia obecności konkretnych zachowań świadczących o kompetencjach komunikacyjnych młodych osób, przybliżymy ich aktywność na Facebooku.

Profil traktowany jest, a przynajmniej może być w ten sposób odbierany przez osoby z zewnątrz, jako wizytówka. Młode osoby publikują informacje o swoich zainteresowaniach, na przykład za pośrednictwem umieszczania na swoich profilach linków do materiałów na interesujące ich tematy czy republikowania materiałów rozrywkowych osadzonych w określonej tematyce. Służą temu również – chętnie

uzupełniane – rubryki związane z zainteresowaniami. Wśród obserwowanych osób, większość zdecydowała się na uzupełnienie tych miejsc, w niektórych przypadkach podając rozbudowaną listę ulubionych wykonawców muzycznych czy drużyn piłkarskich. Fejsbukowicze publikują także zdjęcia – prezentujące miejsca, w których byli lub autoportrety (zarówno jako awatary, zdjęcia w tle, jak i fotografie dodawane do albumów).

Profil, mimo że jest publikowany w serwisie społecznościowym, w ograniczonym stopniu jest nastawiony na społeczne interakcje. Dyskusje w badanych profilach pojawiały się niezwykle rzadko, dotyczyły treści kontrowersyjnych (na przykład komentowanie zdjęcia dziewczynki w wulgarny sposób, co powodowało wymianę zdań) lub na przykład pojawienia się nowego zdjęcia, zrobionego zagranicą (komentarze od osób, niekoniecznie rówieśników, które znają daną osobę, zachwycających się tym, jak osoba na zdjęciu się zmieniła itp.). Facebookowa „ściana" to głównie publikacje odnośników do materiałów lub odpowiedzi na łańcuszki pytań. Może to wynikać z braku umiejętności korzystania z serwisu, ale równie dobrze z braku powszechnego zainteresowania podobnymi mediami.

Nie jest jednak tak, że użytkownicy nie kontaktują się w żaden sposób z innymi osobami na Facebooku – interakcje społeczne zachodzą często nie wprost, z pominięciem kontaktu językowego. Polegają na „zlubianiu" (tak zwane lajkowanie) publikowanych treści, wymianie na zasadzie tagowania zdjęć lub przesyłaniu łańcuszków z pytaniami. Tego typu formularze z pytaniami pojawiły się w niemal wszystkich profilach, jakie zostały poddane dodatkowej analizie i wydaje się, że stanowią istotny element zachowań komunikacyjnych dzieci do lat 13.

Większość treści to materiały republikowane. Niewiele było autorskich materiałów – poza zdjęciami i jednym samodzielnie przygotowanym krótkim filmem wideo. W analizowanych profilach dominowały internetowe memy, treści rozrywkowe, odnośniki do materiałów związanych z dość stereotypicznym podziałem zainteresowań we wczesnym nastoletnim wieku (u chłopców były to przede wszystkim materiały związane ze sportem i samochodami, u dziewczynek zaś – zdjęcia małych zwierząt czy serduszka). Warto jednak podkreślić, że pojawiały się przejawy kompetencji prezentacji przetwarzanych lub tworzonych przez siebie treści – samodzielnie wykonane zdjęcia czy film, zamieszczane na profilach. Jeden z użytkowników zamieścił w swoim profilu zdjęcia swoich znajomych utrzymane w konwencji telewizyjnego serialu dokumentalnego *Trudne sprawy* (na fotografii znajduje się twarz znajomego, z dolnym paskiem zawierającym tytuł programu oraz krótką „wypowiedź" bohatera zdjęcia).

Kwestie związane z prawem autorskim są nieistotne – młodzi ludzie nie tylko nie oznaczają autorów i źródeł publikowanych materiałów (po części może to wynikać z ich charakteru: udostępnienie ze strony, z wykorzystaniem technologicznych opcji Facebooka czy też od znajomego, nie wymaga dodawania informacji, chociaż najczęściej na to pozwala), ale również nie podają autorstwa własnych. Możliwe, że nie posiadają wiedzy na ten temat lub w środowisku serwisów społecznościowych jest to dla nich sprawa zbędna i naturalne jest szybkie, proste publikowanie. Bez względu jednak na motywacje młodych osób, należy zauważyć, że w badanej

grupie świadomość istnienia zarówno prawnego, jak i etycznego wymiaru tworzenia oraz rozpowszechniania treści nie jest raczej silnie dostrzegalna w obrębie Facebooka.

Jedną z podstawowych form komunikacji w badanych profilach, są wspominane wyżej odpowiedzi na pytania o charakterze „łańcuszków" internetowych. Użytkownicy, wykorzystując funkcję oferowaną przez Facebooka, pytają swoich znajomych o najróżniejsze kwestie, związane z ich życiem, zainteresowaniami, preferencjami itd. Ustawienia prywatności Facebooka nie pozwalają na ukrycie tych odpowiedzi, stąd ma się w nie wgląd również w przypadku tych profili, których inne elementy są ukryte. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, iż odpowiedzi na te pytania (a także – rzadziej – stawianie ich) stanowi pewnego rodzaju kontynuację podejścia „profil jako wizytówka". Przypominają one również popularne przed kilkudziesięciu laty „złote myśli" – zeszyty, w których nastolatki odpowiadały swoim znajomym na pytania o ulubiony kolor, piosenkarkę, imię sympatii itp. Udzielenie odpowiedzi na te pytania jest zazwyczaj bardzo szybkie i proste, nie wymaga żadnych dodatkowych kompetencji – w większości zaobserwowanych przypadków użytkownicy korzystali z już dostępnych odpowiedzi, rezygnując z dodania własnej. Samo jednak korzystanie z tej funkcji, świadczy o posiadaniu kompetencji rozpoznawania potrzeb informacyjnych i formułowaniu, w oparciu o nie, pytań. Użytkownicy potrafią poprawnie stosować funkcję stawiania pytań i odpowiadania na nie. Obok samego założenia profilu i jego uzupełnienia o treści typu zdjęcia czy informacje na swój temat, także odpowiadanie na łańcuszki z pytaniami, potwierdza u badanych umiejętność archiwizowania informacji. Możliwe również, choć ta teza z pewnością wymagałaby dalszej weryfikacji, że odpowiadanie na pytania należy, w świadomości młodych osób, do kultury Facebooka. Stąd też nie są oni przesadnie aktywni w ustawianiu statusów czy zamieszczaniu linków w swoich profilach, natomiast chętnie odpowiadają i przesyłają dalej łańcuszki pytań.

W profilach, które objęto badaniem, nie zauważono zachowań świadczących o posiadaniu kompetencji rozróżniania treści reklamowych i działań marketingowych od pozostałych informacji. Młodzi ludzie raczej nie dyskutowali nad tym, jakiego rodzaju treści reklamowe prezentuje im Facebook ani jakie spoty reklamowe przypadły im w ostatnim czasie do gustu. Trudno jednak przyjąć, że brak tego typu wypowiedzi świadczy o braku tej kompetencji w badanej grupie. Dowodzi natomiast, iż Facebook nie jest raczej w ich przypadku medium, wykorzystywanym do tego typu uwag czy dyskusji (tych ostatnich, jak już sygnalizowaliśmy, jest zresztą raczej niewiele).

Kompetencje związane z bezpieczeństwem i prywatnością zaobserwować można na facebookowych profilach w kilku miejscach. Warto zacząć od analizy awatarów i fotografii, które są ustawiane jako „zdjęcia profilowe". W niemal połowie obserwowanych profili, młodzi ludzie zdecydowali się na ustawienie zdjęcia umożliwiającego ich identyfikację („zdjęcie portretowe"), pozostałe zaś osoby zamieściły zdjęcie bądź uniemożliwiające ich rozpoznanie (na przykład zdjęcia z twarzą zasłoniętą sztucznymi wąsami i okularami czy w kasku ochronnym), bądź nie będące ich reprezentacją (na przykład zdjęcie koali czy logo drużyny piłkarskiej). Nie jest jednak

pewne, czy zamieszczanie fotografii uniemożliwiających rozpoznanie właściciela profilu faktycznie świadczy o trosce o swoje bezpieczeństwo w internecie. Możliwe, że jest to kontynuacja myślenia o profilu jako wizytówce. Wtedy także fotografia profilowa ma przedstawiać młodego człowieka jako fana określonego sportu czy miłośnika pieszych wycieczek w górach. Wątki te wymagałyby dalszych pogłębionych badań, wykraczających poza ramy obserwacji nieuczestniczącej.

Uzupełniając swój profil o dane dotyczące wykształcenia czy miejsca zamieszkania, obserwowani młodzi ludzie, nierzadko wykazywali się inwencją – znowu jednak nie ma pewności, czy świadczy ona o ich kompetencjach ochrony swojej prywatności w sieci, czy raczej wynika z chęci zaprezentowania określonego wizerunku swoim znajomym. Pojawiały się odpowiedzi typu Harvard, Cambridge, Lincoln High School czy Hogwart w rubryce związanej z wykształceniem, różnego rodzaju konfabulacje związane z wiekiem (osoby, które objęto badaniem są w wieku 9-13 lat, jednak w niektórych profilach pojawiały się informacje o tym, że mają na przykład 18 lat) czy miejscem zamieszkania (jeden z młodych mieszkańców Gdańska podał tu Illinois). Takie podejście do uzupełniania podstawowych wiadomości na swój temat może być charakterystyczne dla młodych ludzi – pokazuje dystans wobec samych siebie i instytucji profilu w serwisie społecznościowym, z drugiej strony na lekceważące traktowanie norm.

Zdecydowana większość użytkowników z obserwowanej grupy umożliwia wysyłanie do siebie wiadomości także osobom spoza listy znajomych. Z jednej strony, takie zachowanie świadczyć może o braku odpowiedniej troski o swoje bezpieczeństwo w tym serwisie społecznościowym. Z drugiej jednak – fakt, że młodzi ludzie decydują się na udostępnianie kontaktu ze sobą bez konieczności dodania do „przyjaciół" – świadczyć może o czymś całkowicie przeciwnym: troszczą się o bezpieczeństwo informacji zawartych na swoim profilu, dlatego też wolą, aby nieznajome osoby mogły kontaktować się z nimi bez potrzeby „zaprzyjaźniania się".

Większość obserwowanych osób umożliwia przeglądanie swojej listy znajomych. Takie zachowanie może być w pewien sposób niebezpieczne, gdyż umożliwia podszycie się pod „znajomego znajomego", świadczy więc o braku (czy może raczej pewnym lekceważącym podejściu) umiejętności zadbania o swoje bezpieczeństwo w serwisie społecznościowym Facebook.

Podobnie jest w przypadku zdjęć dodawanych przez młodych ludzi – ponad połowa obserwowanej grupy udostępnia je również nieznajomym.

Spośród analizowanych profili, w 3 znaleziono informację, że dana osoba korzysta z możliwości subskrypcji cudzych profili[5]. Subskrybowanie aktualizacji zamieszczanych na Facebooku między innymi przez Marka Zuckerberga, sportowców czy muzyków, świadczy o posiadaniu kompetencji odnajdywania, wybierania i oceniania informacji pod kątem aktualności, dokładności, ważności, wiarygodności źródła.

5 Facebook umożliwia użytkownikom włączenie subskrypcji profilu – dzięki temu również osoby spoza listy znajomych mogą mieć dostęp do zamieszczanych w profilu treści. Funkcja ta wykorzystywana jest między innymi przez celebrytów.

WYNIKI ANKIETY

Stawiane w ankiecie online pytania dotyczyły w głównej mierze następujących kompetencji:

- rozpoznawania elementów kultury internetu i uczestnictwa w społecznościach internetowych,
- prezentowania przetwarzanych lub tworzonych przez siebie treści,
- posiadania świadomości istnienia zarówno prawnego, jak i etycznego wymiaru tworzenia oraz rozpowszechniania treści.

W celu zbadania pierwszego z wymienionych obszarów kompetencji, zadano badanym cztery pytania. W pierwszym poproszono respondentów, aby wybrali prawidłową interpretację wyłącznie wielkimi literami. 50 proc. badanych prawidłowo wskazało odpowiedź „krzyczenie", pozostałe błędnie wybrały odpowiedzi, na przykład „zniecierpliwienie", „zaskoczenie", jedna zaś osoba podała samodzielną odpowiedź: „caps lock" (i o ile trudno odmówić jej słuszności, nie świadczy to o prawidłowym rozpoznawaniu przez nią wybranych elementów kultury internetu).

W kolejnym pytaniu respondenci mieli za zadanie wskazanie sytuacji, w której używa się skrótu LOL. Ponad 55 proc. osób prawidłowo wybrało odpowiedź „w sytuacji, w której ktoś napisze coś zabawnego". Warto zauważyć, że jedna osoba udzieliła bardzo wyczerpującej odpowiedzi: „LOL jest skrótem od laughing out loud, tak więc używamy go gdy ktoś napisze coś zabawnego". Podobnie w następnym pytaniu, dotyczącym akronimu IMHO pojawiła się odpowiedź (najwyraźniej tej samej osoby): „IMHO jest natomiast skrótem od in my humble opinion, czyli w mojej skromnej opinii". Warto jednak zauważyć, że aż 60 proc. respondentów nie było w stanie odpowiedzieć na to pytanie, wybierając opcję „nie wiem" lub nieprawidłową odpowiedź „w sytuacji, gdy ktoś nie rozumie, o czym jest mowa". 40 proc. odpowiedziało na pytanie prawidłowo. Czwarte, ostatnie już pytanie związane z rozpoznawaniem elementów kultury internetu, dotyczyło popularnej emotikonki – :(. Zdecydowana większość osób – aż 95 proc. respondentów – zinterpretowało ją prawidłowo.

Podsumowując, można zauważyć, że pewne obszary kultury internetu, związane przede wszystkim z jej językiem, rozpoznawalne są przez większość młodych ludzi, którzy wzięli udział w badaniu – dotyczy to przede wszystkim popularnych emotikonek czy skrótowców. Natomiast, mniej powszechne zachowania, jak stosowanie wyłącznie wielkich liter w komunikacji internetowej czy wykorzystywanie określonych akronimów, prawidłowo interpretuje znacznie mniejsza grupa osób.

35 proc. respondentów zadeklarowało, że prowadzi lub prowadziło blog (samodzielnie bądź z dodatkową osobą). 2 osoby nie wiedziały, czym jest blog[6]. Pro-

6 Warto zauważyć, że przygotowując kwestionariusz ankiety, zmagano się z problemem, w jaki sposób zweryfikować wiedzę respondentów na temat blogów, forów dyskusyjnych czy serwisów społecznościowych. Wśród rozważanych opcji znalazły się między innymi pytania z prośbą o podanie/wybranie z listy stron, które są blogami czy serwisami społecznościowymi. Brane były również pod uwagę pytania z prośbą o wybranie prawidłowej definicji, na przykład blogu. Ostatecznie jednak, zdecydowano się na badanie deklarowanej wiedzy respondentów – przesądziła o tym przede wszystkim specyfika ankiety internetowej, dyktująca konieczność redukcji pytań oraz długości odpowiedzi.

wadzone przez respondentów blogi dotyczyły w głównej mierze ich zainteresowań, twórczości, w dalszej kolejności – własnych przemyśleń. Najwięcej osób zagląda na blogi i komentuje pojawiające się tam wpisy kilka razy w tygodniu. 5 badanych zadeklarowało, że w ogóle nie zagląda na blogi, zaś 9 osób – nie komentuje ich. 12 osób samodzielnie tworzy swoje treści w internecie – nie jest to imponująca liczba, należy jednak pamiętać, że pytano badanych wyłącznie o pewien wycinek ich zachowania w sieci.

Fora dyskusyjne cieszą się nieco mniejszą popularnością – zagląda na nie regularnie 40 proc. badanych (z czego połowa robi to codziennie, druga połowa – raz w tygodniu). 15 proc. osób jednocześnie objętych badaniem, nie wie, czym jest forum. Ci badani, którzy zadeklarowali korzystanie z takiej formy komunikacji internetowej, są jednak dosyć aktywnymi jej użytkownikami: 50 proc. zabiera głos w dyskusjach, 31 proc. zakłada samodzielnie nowe wątki, a 1 osoba wręcz moderuje i administruje forum.

Aż 55 proc. badanych zagląda natomiast codziennie na serwisy społecznościowe, przy czym – 15 proc. nie wie, czym one są. Osoby, które z tego typu stron korzystają, wybierają dosyć szerokie spektrum zachowań: komentowanie cudzych wypowiedzi oraz zdjęć, a także przeglądanie aktywności innych osób wskazane zostały jako najpopularniejsze formy spędzania czasu w obrębie serwisów społecznościowych. Obie te aktywności uzyskały ponad 56 proc. wskazań. W dalszej kolejności wskazane zostały: dodawanie zdjęć oraz prowadzenie rozmów (ponad 43 proc. w przypadku obu odpowiedzi), granie (37,5 proc.) oraz wyszukiwanie znajomych (25 proc.).

Jak można zauważyć, badani są najbardziej aktywni w obrębie serwisów społecznościowych, gdzie spędzają czas przede wszystkim obserwując i komentując aktywność swoich znajomych. Samodzielne publikowanie materiałów czy prowadzenie bloga jest już zdecydowanie mniej popularne.

Badając kompetencje związane z posiadaniem świadomości istnienia zarówno prawnego, jak i etycznego wymiaru tworzenia oraz rozpowszechniania treści, zdecydowano się na postawienie dwóch pytań. Pierwszym była prośba o wybór poprawnej definicji „piractwa internetowego". Zadanie nie było łatwe także dla badaczy – zdecydowano się jednak na zdefiniowanie „piractwa" rozumianego w sposób potoczny, a więc jako pobierania cudzej twórczości i taką odpowiedź uznawano za prawidłową. Wskazało ją aż ponad 70 proc. badanych, co sugerować może, że ta kompetencja jest wyjątkowo mocno u nich rozbudowana. Co ciekawe – jedna osoba samodzielnie uzupełniła odpowiedź: „[k]opiowanie i udostępnianie utworów prawnie chronionych, ściąganie takich plików na komputer nie jest »piractwem internetowym«. Tym samym, jej odpowiedź jest najpełniejsza. Prawie 18 proc. wskazań dotyczyło „piractwa internetowego" rozumianego jako „kradzież danych osobowych", tyle samo odpowiedzi było przyznaniem się do nieznajomości tego terminu.

W ostatnim pytaniu zapytano młodych ludzi o ich reakcję w sytuacji, gdy ktoś podpisuje się pod ich twórczością, zamieszczoną przez nich wcześniej w internecie. Najczęściej wskazywaną odpowiedzią (około 53 proc.) było nawiązanie kontaktu z osobą, która dopuściłaby się takiego czynu i poproszenie jej, by usunęła materiał, którego nie jest właścicielem. Prawie tak samo popularna odpowiedź (47 proc.

wskazań) również zakładała kontakt z taką osobą, ale w celu poproszenia o dodanie informacji na temat tego, kto jest faktycznym twórcą opublikowanych przez nią treści. Co ciekawe – najmniej popularnymi odpowiedziami (po 17 proc. wskazań) były rezygnacja z jakichkolwiek działań lub brak wiedzy na temat podejmowanych w takiej sytuacji kroków. Tym samym, można założyć, że kompetencje związane ze świadomością istnienia zarówno prawnego, jak i etycznego wymiaru tworzenia oraz rozpowszechniania treści są u badanych rozwinięte wyjątkowo mocno.

Obserwacja uczestnicząca w środowisku szkolnym

Damian Muszyński

Obserwacja uczestnicząca w środowisku szkolnym

WPROWADZENIE

Celem badań „Dzieci sieci – kompetencje komunikacyjne najmłodszych" było przyjrzenie się kompetencjom i zachowaniom komunikacyjnym, medialnym i informacyjnym dzieci w wieku od 9 do 13 lat. W ramach obserwacji uczestniczącej w środowisku szkolnym zgromadzono dane, które odniesiono do rusztowania kategorii i pojęć stworzonego na etapie konceptualizacji. Wybór metody stwarzał możliwości oglądu i orientacji w zakresie wspomnianych kompetencji w naturalnym środowisku.

Konstruując założenia do badań przyjęto, że jedną z „ilustracji" tychże kompetencji może być obserwacja (a właściwie jej analiza) uczniów w szkole powszechnej. Założono bowiem, że „wejście" badacza do szkoły pozwoli dostrzec te sfery oddziaływania wychowawczego i socjalizującego, które nie będą widoczne w badaniach ankietowych i analizach dokumentacji. Obserwacja uczestnicząca wspomaga więc diagnozę stanu edukacji formalnej, a dokładniej daje możliwość bardziej wnikliwego przyjrzenia się ofercie szkoły w zakresie kształtowania kompetencji medialnych i informacyjnych. Nie jest to jednak badanie „monograficzne" – ta część raportu nie domaga się prawa traktowania jej jako systematycznej analizy obrazu szkoły i funkcjonowania środowiska szkolnego. Jest to, co najwyżej, próba wyciągania wniosków z danych ugruntowanych w określonym terenie i występujących w określonym czasie.

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE

Schemat badania został zbudowany w oparciu o teoretyczne założenie, że rzeczywistość społeczna jest konstruowana w działaniu (proces), które nie jest odpowiedzią na bodziec, lecz złożonym wytworem grup i jednostek (Konecki, 2000: 39; Rubacha, 2008: 318). Ukazywanie problemów i zjawisk w badaniu miało tylko po części charakter procesualny. Badacz wchodził co prawda w środowisko, które posiadało swoją „historię" i tworzyło (tworzy) przyszłość, „procesualność" konstrukcji badawczej stawała się jednak tutaj tylko „narzędziem" służącym zrozumieniu zjawisk zdobywania, organizacji i wykorzystywania kompetencji komunikacyjnych. W badaniu chodziło zatem o odkrywanie zachowań, problemów i faktów, natomiast w mniejszym stopniu służyło ono odtwarzaniu procesów powstawania i przebiegu zjawisk.

PRZEBIEG BADAŃ

Założeniem badań było przyjrzenie się aktywności dzieci w wieku 9-13 lat w ich naturalnym środowisku szkolnym. Za zgodą kierownictwa placówki, (dokład-

ny opis miejsca i czasu obserwacji, a także charakterystyka metody zastosowanej w tym konkretnym wypadku znajdują się w Aneksie metodologicznym) wyodrębniono miejsca, do których badacz miał dostęp. Najistotniejsza okazała się zgoda dotycząca obecności na zajęciach szkolnych. Badacz miał możliwość obserwowania dzieci na lekcjach informatyki na każdym etapie realizacji programu z tego przedmiotu (klasy 4-6). Ważna dla przebiegu badań była obserwacja dotycząca „aktywności" komunikacyjnej dzieci w czasie przerw lekcyjnych. Nie bez znaczenia okazała się tutaj wcześniejsza, niż to zakładał harmonogram badań, orientacja w terenie. Prowadzący badanie był (jest) bowiem rodzicem dziecka uczącego się w Zespole Kształcenia Podstawowego i Gimnazjalnego nr 26 w Gdańsku. Taka perspektywa dawała szansę na bardziej wnikliwą obserwację i analizę, nie generując jednocześnie „zakłóceń" (dziecko rodzica-badacza jest uczennicą klasy drugiej, czyli w wieku będącym poza bezpośrednim zasięgiem obserwacji).

Kolejnym obszarem eksploracji była biblioteka szkolna. Interesujące stawało się tutaj określenie, na ile przestrzeń biblioteczna jest miejscem, w którym uczniowie mogą rozwijać kompetencje opisane w zaproponowanym modelu. Badacz nie zdecydował się natomiast na przeprowadzenie „sygnalizowanej" obserwacji w pokoju nauczycielskim. Ograniczono się do kilkukrotnej, niezapowiedzianej obserwacji wynikającej z możliwości, jakie dawał status rodzica.

TEREN BADANIA – WARUNKI SZKOLNE I ORGANIZACJA PRACY SZKOŁY

Interesujące dla samego badania środowiskowego były te okoliczności i warunki organizacji pracy szkoły, które mogły mieć wpływ na rozwój i wzbogacanie kompetencji komunikacyjnych dzieci w zakresie korzystania z internetu i mediów. Szkoła, za sprawą inicjatywy Rady Rodziców, posiada dostęp do bezprzewodowego internetu. Oznacza to, że uczniowie, w sposób ograniczony jedynie regulaminem szkoły, mogą korzystać z dobrodziejstwa „bycia" online. To ważna informacja, ponieważ dzieci, szczególnie w wieku, który został poddany analizie, mogą przynosić do szkoły sprzęt mobilny (smartfon, tablet). Paradoksalnie, bezprzewodowy dostęp do sieci ograniczony jest w sali komputerowej, z uwagi na jej ulokowanie (najniższa kondygnacja budynku szkoły). Podobną lokalizację ma biblioteka, która w czasie badania nie posiadała dostępu do internetu (w bibliotece znajdował się jeden komputer, który z założenia był sprzętem udostępnionym uczniom). Organizacja pracy biblioteki zakładała jednak możliwość dostępu do komputera nauczycielkom – bibliotekarkom. Z możliwości tego zestawu uczniowie korzystają między innymi w czasie szkoleń dotyczących procedur wyszukiwania informacji (zajęcia takie przeprowadzane są akcyjnie i mają formę pracy indywidualnej z nauczycielem).

Szkoła posiada standardowo zorganizowaną pracownię komputerową (kilkanaście stanowisk komputerowych daje komfort w zakresie realizacji programu). Na uwagę zasługuje fakt, iż uczniowie mają możliwość korzystania z dwojakiego rodzaju oprogramowania – systemu operacyjnego: Windows i Linux-Ubuntu. Podczas obserwacji nauczyciel i uczniowie realizowali zadania z użyciem systemu Ubuntu. Charakter pracy na zajęciach komputerowych można opisać jako instruktażowo-zadaniowy, mieszczący się w obrazie systemu klasowo-lekcyjnego. Należy dodać, iż lekcje in-

formatyki realizowane są w wymiarze jednej godziny tygodniowo na każdym etapie edukacyjnym (klasa 4, 5 i 6).

W salach lekcyjnych jest dostęp do projektorów multimedialnych. Wykorzystywanie tej stosunkowo prostej pomocy „technologicznej" było w okresie prowadzonej obserwacji powszechne. Szkoła zakupiła również tablicę wirtualną, jednak korzystanie z niej było niemożliwe z uwagi na brak oprogramowania i stosownego instruktażu (nauczyciele nie byli przeszkoleni).

Badana placówka uczestniczy w programie „Szkoła z klasą 2.0". Program skierowany jest do nauczycieli i dyrektorów wszystkich poziomów edukacyjnych, którzy widzą potrzebę edukacji medialnej w szkole oraz chcą kształtować u uczniów umiejętności odpowiedzialnego korzystania z internetu i twórczego wykorzystywania nowych technologii. Program w założeniu ma służyć rozwijaniu umiejętności samodzielnego myślenia, odpowiedzialnego korzystania ze źródeł i wykorzystywania wiedzy w praktyce. Dokumentacją pracy uczestników programu są opisy zamieszczane na internetowej Platformie Szkoły z klasą 2.0. Poprzez platformę uczestnicy otrzymują indywidualne wsparcie od moderatorów i ekspertów programu. W pierwszym semestrze szkoła ma wprowadzić lub zweryfikować Kodeksy 2.0, czyli dobre praktyki korzystania z nowych technologii, wypracowywane w toku debat i dyskusji przez całą szkolną społeczność. W szkole powinna się też odbyć debata dotycząca korzystania z nowych mediów w nauczaniu i uczeniu się.

ANALIZA

Prezentowana analiza i wyciągane na podstawie przeprowadzonej obserwacji wnioski, odnoszone były każdorazowo do skonstruowanego przez zespół badawczy katalogu kompetencji. Oznacza to, że badacz koncentrował się na tych faktach, znaczeniach, problemach, które przybliżały do diagnozy stanu kompetencji komunikacyjnych dzieci w wieku 9-13 lat.

Wydaje się, że uczniowie w stopniu elementarnym rozpoznają potrzeby informacyjne i formułują pytania w oparciu o te potrzeby. Posiadana wiedza na temat wielości źródeł informacji nie przenosi się w stopniu zadowalającym na działania edukacyjne ani na (deklarowaną) aktywność pozaszkolną w tym zakresie. Nie oznacza to jednak, że dzieci nie identyfikują potrzeb związanych ze zdobywaniem informacji w sytuacjach problemowych. Nie zawsze jednak określenie „braku" wiązało się ze „skutecznym" działaniem, na przykład właściwym doborem słów kluczowych w procesie wyszukiwania informacji.

W trakcie obserwacji kilkakrotnie dostrzeżono u uczniów problemy w ocenie źródła informacji. Dzieci nie udoskonalały technik wyszukiwania (głównym narzędziem, z którego korzystają uczniowie jest wyszukiwarka Google), rzadko wykorzystywały powiązania między źródłami informacji, lepiej radziły sobie natomiast z oceną danego serwisu na podstawie wybranych przez siebie kryteriów. Należy jednak zaznaczyć, iż uczniowie, którzy przeszli szkolenie z zakresu wyszukiwania informacji w szkolnej bibliotece posiadają zdecydowanie większe kompetencje w tym zakresie. Warto dodać, że odnotowano zróżnicowanie wyżej wymienionych umiejętności w zależności od wieku badanych, choć obserwowano przypadki braku

takiego „powiązania" (na przykład kilku uczniów klas młodszych radziło sobie lepiej z wykorzystywaniem filtrów w popularnej wyszukiwarce niż ich starsi koledzy).

Analiza zachowań dzieci na zajęciach komputerowych skłania do wyciągnięcia wniosku, że obserwowani uczniowie radzą sobie z archiwizowaniem informacji w stopniu podstawowym. Proces ten należy wiązać głównie z umieszczaniem danych na nośnikach zewnętrznych (płyta, pendrive). W trakcie badania nie zauważono, aby uczniowie korzystali z innych form subskrypcji informacji (na przykład czytnik RSS lub biuletyn elektroniczny). Nie odnotowano również działań związanych z wykonywaniem kopii bezpieczeństwa lub korzystaniem z internetowych narzędzi automatycznego tworzenia kopii zapasowych treści. Pamiętać jednak należy, że założone warunki obserwacji w sposób naturalny ograniczają przestrzeń „dostrzeżoną", nie można wykluczyć więc, że uczniowie takie umiejętności posiadają.

Kolejna warstwa obserwacji dotyczyła krytycznej oceny informacji. Badacz poprosił dwóch uczniów klasy piątej o streszczenie wybranego fragmentu wideo (kilkuminutowa relacja z przebiegu meczu piłkarskiego reprezentacji Polski). Dzieci wykonały polecenie prawidłowo, streszczając relację własnymi słowami. Trudność pojawiła się na etapie oceny informacji (pod kątem aktualności, dokładności, ważności, wiarygodności źródła). Jeden z uczniów ocenił informację jako mało wiarygodną, bo „była zamieszczona w sieci". Badacz zdecydował się dopytać uczniów o kwestię rozróżnienia między faktami a opiniami w prezentowanym materiale. Dzieci nie potrafiły jednoznacznie stwierdzić, jakie fragmenty relacji służą „czystej" informacji, a które są częścią wyrażanych opinii. Badacz odniósł wrażenie, że zauważona „niepewność" wiązała się raczej z nieumiejętnością zdefiniowania pojęć, a na pewno z „nieostrością" rozumienia terminów: fakt i opinia.

Elementem kompetencji krytycznej oceny informacji jest umiejętność wyodrębniania treści reklamowych w przekazie masowym. Obserwowane dzieci sprawnie radziły sobie (sprawność określana była poprzez umiejętność wskazania reklamy) z wyodrębnianiem tychże treści (pytano o przestrzeń reklamową w obrębie serwisu społecznościowego NK.pl). W większości przypadków owo wyodrębnianie miało charakter intuicyjny. Intuicyjność jest zresztą często wykorzystywaną praktyką radzenia sobie z „niepewnościami" dostrzeganymi przez uczniów w internecie.

Zauważone zachowania produkcyjne i tworzenie nowych treści ograniczały się zasadniczo do nagrywania treści telefonem komórkowym lub innym urządzeniem mobilnym. Taką aktywność dostrzeżono kilka razy w trakcie przerw lekcyjnych. Prawdopodobnie „kompetencje" te mogły wynikać z możliwości, jakie dawała szkoła w zakresie dostępu do bezprzewodowego internetu. Obserwowani uczniowie posiadali też „programowo-lekcyjne" umiejętności związane z tworzeniem, przetwarzaniem i prezentowaniem treści. Wśród powszechnie dostrzeganych umiejętności pojawiały się te, które wiążą się z edycją tekstu, prezentacją zdjęć, materiałów wideo, implementacją źródeł w blogach.

Nie wiemy, czy uczniowie przygotowują treści grupowo, dzieląc się zadaniami (na przykład tworząc w zespole krótki film złożony ze scen przygotowanych wcześniej przez członków społeczności, w oparciu o napisany wspólnie scenariusz), choć zapisy dotyczące takich działań pojawiają się w rozkładach treści zajęć z informatyki.

Dodać trzeba, iż uczniowie klas młodszych przetwarzają znalezione w internecie lub stworzone przez siebie treści, ograniczając się do skanowania, tworzenia zrzutów ekranowych, przesyłania zdjęć przy użyciu telefonu.

Podczas badania dzieci wielokrotnie deklarowały, że z łatwością prezentują nowe i przetworzone treści. Rozmowa z nauczycielem informatyki pozwoliła zweryfikować te informacje. Prezentowanie treści kojarzy się uczniom głównie z wykorzystywaniem powszechnie dostępnych aplikacji prezentacyjnych i przeważnie nie łączy się z krytycznym oglądem i wyborem materiałów, chyba że taką aktywność wymusza dyspozycja nauczyciela.

Obserwowani uczniowie byli świadomi istnienia prawnego i etycznego wymiaru tworzenia treści, jednak była to wiedza i świadomość propedeutyczna, ograniczająca się zasadniczo do kwestii „piractwa" i nielegalnego ściągania treści z internetu. Pogłębienie problemu prawnych i etycznych aspektów „bycia w sieci" wyznaczało bliski horyzont rozumienia spraw i wiedzy, pełnej „dziur" i powtarzanych półprawd. Uczniowie, z którymi rozmawiał badacz nigdy nie słyszeli o problemie wolnego licencjonowania, nie umieli również odnieść się krytycznie do kwestii „piractwa" i kradzieży w sieci, a właściwie do związanych z tymi terminami kontrowersji.

Niezwykle interesującą częścią badania było przyjrzenie się problemowi świadomości uczniów w zakresie tworzenia w internecie przestrzeni dzielonej z innymi ludźmi. Badacz nie posiadał oczywiście możliwości weryfikacji tego stanu – nie mógł uogólniać, czy też określać „prawidłowości" (nie takie też było założenie metodologiczne). Ważne jednak stawało się prześwietlenie wyżej wymienionej kompetencji (w modelu kompetencji zdefiniowanej jako: Standard 5. Empatia i wizerunek) w oparciu o dane „ugruntowane". W czasie badania kilkakrotnie odnotowywano deklaracje uczniów, co do świadomości bycia empatycznym, uprzejmym, przyjacielskim. Jednocześnie – czasami zaraz po wypowiedzianym zdaniu świadczącym o takowej wiedzy i świadomości – uczeń stwierdzał, iż nie zawsze takie zachowanie w sieci jest „opłacalne", nie służy bowiem budowaniu „przewagi". Również w trakcie przerw badacz wielokrotnie odnotowywał zachowania, wypowiadane oceny, zajmowane stanowiska, które odbiegały od normy w zakresie bycia fair, rozumienia obiektywnych i subiektywnych trudności i kłopotów innych, dostrzegania złego samopoczucia itp. Warto podkreślić, iż analizując poziom empatii badacz kierował swoje zainteresowanie w stronę starszych uczniów (klasa 6).

Obserwacja dzieci w ich naturalnym środowisku pozwala także zwrócić uwagę na kwestię tożsamości. W modelu kompetencji przyjęto, że dla ułatwienia rozpoznawania problemów z „tożsamością" w tle, ujmować się je będzie poprzez kategorie wizerunku w sieci. Uczniowie klas młodszych mają zasadnicze problemy z budowaniem wizerunku w sieci w sposób spójny i przemyślany (szczególnie w interesującym badacza kontekście). Już pobieżna obserwacja uczniów logujących się do portalu społecznościowego (NK.pl), pozwalała ocenić aktywność uczniów w tym zakresie jako „nieadekwatną" („przerysowanie" profilów, deklarowanie nieprawdy, zapraszanie osób nieznanych, ryzykowne kontakty, zakładanie kilku kont). Również znajomość reguł i zagrożeń związanych z poruszaniem się w internecie miała w istocie charakter deklaratywny. Dogłębna obserwacja i rozmowy z uczniami uka-

zywały powierzchowność wiedzy i świadomości dotyczącej tego zakresu kompetencji komunikacyjnych. Wyrazistym przykładem „swobodnego" podejścia do reguł rządzących siecią była wielokrotnie deklarowana niechęć do czytania wszelkiego rodzaju regulaminów.

Badacz rozwinął problem niebezpieczeństw i ryzykownych zachowań, pytając o: *griefing*, *trolling*, *cyberbulling*, *stalking*, *flaming*, *snarking*, *spoiling*, *identity theft*, *hate speach*. Żadne ze zjawisk i problemów nie zostało przez uczniów zidentyfikowane i poprawnie zdefiniowane.

Obserwowane dzieci miały ograniczoną świadomość powiązań oraz różnic między komunikacją zapośredniczoną i niezapośredniczoną przez internet. Rozróżnienie owo przebiegało przeważnie na osi: wirtualność-realność i często miało charakter „magicznego" opisu kontaktu zapośredniczonego. „Wirtualność" definiowana była przez uczniów w sposób różnorodny, jednakże w opisach dość wyraźnie wybrzmiewało poczucie (przeczucie?) nieprzenoszenia tego, co w sieci do rzeczywistości realnej.

Kolejną warstwą badań było przyjrzenie się uczniom jako osobom biorącym udział w społecznościach internetowych. Dzieci, z którymi rozmawiał badacz rozpoznawały niektóre elementy kultury internetowej, na przykład posługiwanie się slangiem internetowym. Uczniowie kilkakrotnie deklarowali, że chcieliby być członkami wybranej grupy fanów w internecie, ale nie wiedzą, jak do tej grupy przystąpić. Badacz nie odnotował, aby uczniowie reagowali na aktualne wydarzenia o charakterze społecznym, które wytwarzane były poprzez sieć lub za jej sprawą. Nie zauważono również, aby uczniowie dobierali skuteczne narzędzia do określonych potrzeb społeczności – na przykład najlepsze aplikacje do grupowej dyskusji, gromadzenia odnośników, udostępniania plików.

PODSUMOWANIE

Obserwacja uczestnicząca w środowisku szkolnym, była próbą przyjrzenia się przestrzeni szkoły z punktu widzenia osoby z zewnątrz. Taka perspektywa wytwarza napięcia i generuje zakłócenia w procesie zdobywania danych. Wejście na obcy teren (choć przypomnieć należy, iż obszar badań był nieco „oswojony" z uwagi na status badacza-rodzica) wiąże się zawsze z niepewnością, związaną z przyjęciem obcego przez autochtonów. Kilkunastodniowa obserwacja była więc jedynie „odwiedzaniem", „goszczeniem" w progach instytucji. Wydaje się jednak, że to krótkotrwałe „bycie" na obcym terenie pozwoliło badaczowi zorientować się w przedmiocie badania.

Badacz wchodząc w środowisko szkolne, oswajał się z jego „historią", teraźniejszością i... przyszłością. W badaniu chodziło jednak, aby „procesualność" stawała się tylko „narzędziem" służącym zrozumieniu zjawisk zdobywania, organizacji i wykorzystywania kompetencji komunikacyjnych. Badanie zostało pomyślane zatem jako odkrywanie zachowań, problemów i faktów, natomiast w mniejszym stopniu służyło ono odtwarzaniu procesów powstawania i przebiegu zjawisk.

Wejście na teren szkoły i obserwacja ograniczała się do kilku miejsc i – powiązanego z miejscami – czasu. Badacz zaplanował uczestniczenie w zajęciach kom-

puterowych, sesje obserwacyjne w czasie przerw lekcyjnych, kontakt z biblioteką szkolną oraz „wejście" do pokoju nauczycielskiego. Ostatecznie, nie zdecydowano się na obserwację w pokoju kadry nauczającej, z uwagi na i tak spore „nasycenie" obecnością badacza przestrzeni szkolnej. Ponadto, kilkuminutowy kontakt z nauczycielami w czasie przerwy niekoniecznie zmieniałby obraz badań.

Szkoła powszechna jest tym miejscem, gdzie kształtowanie kompetencji komunikacyjnych, medialnych i informacyjnych może przebiegać na kilku płaszczyznach. Pierwsza płaszczyzna – dość oczywista – wypełnia się działaniem zorganizowanym i programowanym odgórnie (niezależnie od przekonania o oddolności funkcjonowania dzisiejszej szkoły – na przykład programy autorskie). Druga płaszczyzna dookreślana jest wszystkimi aktywnościami związanymi ze zjawiskiem uspołeczniania szkoły, ale również akcentami związanymi z socjalizacyjną mocą szkoły. Obie płaszczyzny przenikają się, nachodzą na siebie, współwystępują. Przeprowadzona obserwacja ukazała wyjątkowość tego przenikania. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych odbywa się bowiem i „tam", i „tu". W każdej ze sfer dzieje się coś interesującego i wyjątkowego, każda z płaszczyzn uzupełnia się „sobą" – czasami, paradoksalnie, uzupełniając się „brakiem".

Analiza danych obserwacyjnych pokazuje, iż w obliczu i w konfrontacji z zaprezentowanym modelem kompetencji, w przestrzeni szkoły „zaprogramowanej" (lekcje informatyki, zajęcia komputerowe) pojawia się wiele „dziur", bywa siermiężnie i nijako. Po lekcji, na przerwie, szkoła zaczyna oddychać pełną piersią (ponieważ jedno płuco – instytucja – nie utlenia dostatecznie). Bezprzewodowy internet, smarftony i tablety w rękach uczniów to płuco drugie, pełne mocy. Tylko w takim powiązaniu kształtowanie kompetencji komunikacyjnych może przebiegać w sposób zadowalający.

Widać wyraźnie, że próby uwolnienia przestrzeni szkoły (tak, dostęp do bezprzewodowego internetu, zgoda dyrekcji szkoły na przynoszenie przez uczniów sprzętu mobilnego, jest właśnie formą uwolnienia szkolnej przestrzeni) mogą przynosić więcej korzyści niż strat. Uspołecznienie szkoły ma często właśnie charakter wchodzenia do szkoły z „nowym", po to żeby wyprowadzić z instytucji „stare".

Ilościowa analiza programów nauczania

Renata Piotrowska, Ewa Rozkosz

Ilościowa analiza programów nauczania

WPROWADZENIE

Dokumenty regulujące polski system oświaty określają, jakie efekty kształcenia powinna osiągać szkoła poprzez działalność edukacyjną. Podstawowym aktem prawnym dla dzisiejszej szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17).

Badaniem objęte zostały kompetencje komunikacyjne dzieci w wieku 9-13 lat oraz obszar edukacji formalnej i nieformalnej sprzyjającej ich rozwijaniu. Obowiązująca na tym etapie podstawa programowa wskazuje, co uczeń powinien wiedzieć i umieć. Efekty wyrażone są w formie celów, treści nauczania oraz umiejętności. Podstawa odsyła do programów jako narzędzi służących realizacji procesu dydaktycznego. Ustawodawca zezwolił szkołom na autonomiczną decyzję w zakresie doboru programów, pod warunkiem że będą one zgodne z podstawą.

Podstawa dla drugiego etapu kształcenia przewiduje, że edukacja medialna i informacyjna będzie przebiegać horyzontalnie. Oznacza to, że jej elementy realizowane będą w toku nauczania poszczególnych przedmiotów. Z jednej strony zostały one wpisane w ich podstawy programowe, z drugiej zaś zapis w preambule zobowiązał nauczycieli do takiego doboru metod kształcenia, który sprzyjać będzie rozwojowi kompetencji komunikacyjnych uczniów (w skład których wchodzą kompetencje medialne i informacyjne). Brzmią one następująco:

(...) [Z]adaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji, z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, ***na zajęciach z różnych przedmiotów****" (podkreślenie – R.P. i E.R.).*

[K]ażdy nauczyciel *(podkreślenie – R.P. i E.R.) powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów.*

Uwagę zwraca fakt, że ustawodawca nie typuje nauczycieli określonego przedmiotu (np. nauczycieli informatyki) do wspierania uczniów w rozwoju ich kompetencji medialnych i informacyjnych. Jednoznacznie czyni odpowiedzialną za wypełnienie tego zadania całą kadrę nauczycielską. Przytoczone fragmenty sugerują

użytkownikom podstawy szczególne rozumienie pojęć, takich jak źródło czy media. Źródłem jest nie tylko podręcznik szkolny (w formie papierowej czy multimedialnej). Uczniowie powinni wyszukiwać informacje w różnych źródłach, nie tylko używać gotowych produktów. Umiejętność korzystania z mediów należy odczytywać szerzej niż gotowość do uruchomienia płyty DVD. To zdolność do uczestniczenia w komunikacji społecznej, która jest, w dużej mierze, „komunikacją zapośredniczoną" przez media.

CEL

Celem badania było sprawdzenie, w jakim stopniu podstawowe dokumenty określające efekty kształcenia i sposób ich osiągania, czyli programy nauczania, uwzględniają kształcenie kompetencji medialnych i informacyjnych uczniów klas 4-6. Do otrzymania pełnego obrazu konieczne było przeanalizowanie programów do wszystkich obligatoryjnych przedmiotów. Z tego zestawienia wyłączono programy do zajęć wychowania fizycznego. Kompleksowe badanie wymagało uwzględnienia wszystkich elementów składających się na określony program: celów kształcenia i wychowania, treści nauczania, opisu sposobów realizacji, opisu założonych osiągnięć ucznia i metod ich sprawdzania.

Dobór programów nauczania dokonywany przez polskie szkoły nie stanowił dotychczas przedmiotu badań. Nieznana jest również skala wykorzystywania autorskich programów (tworzonych przez nauczycieli przedmiotowych na własne potrzeby). Jedynym punktem odniesienia są badania nad sektorem książki szkolnej. Fakt powiązania programów z treściami podręczników pozwala sądzić, że szkoły decydujące się na wybór danego podręcznika przyjmują zaproponowany przez wydawnictwo program. Informacji o wydawcach dominujących na rynku książki szkolnej w Polsce dostarcza raport Biblioteki Analiz (Gołębiewski, Frołow i Waszczyk, 2011). Autorzy wskazują na wiodące wydawnictwa: WSIP (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), Nowa Era, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe oraz PWN (Wydawnictwo Szkolne PWN). Wśród wydawców książek do nauki języków obcych, w raporcie pojawiają się między innymi wydawnictwa: PEARSON (Pearson Central Europe) i Cambridge (Gołębiewski, Frołow i Waszczyk, 2011: 145-146, 273). Z wymienionych wydawnictw pochodzi 48 programów poddanych analizie. Listę uzupełniają 2 programy z Wydawnictwa Helion, które jest w Polsce niekwestionowanym liderem na rynku książki z zakresu IT.

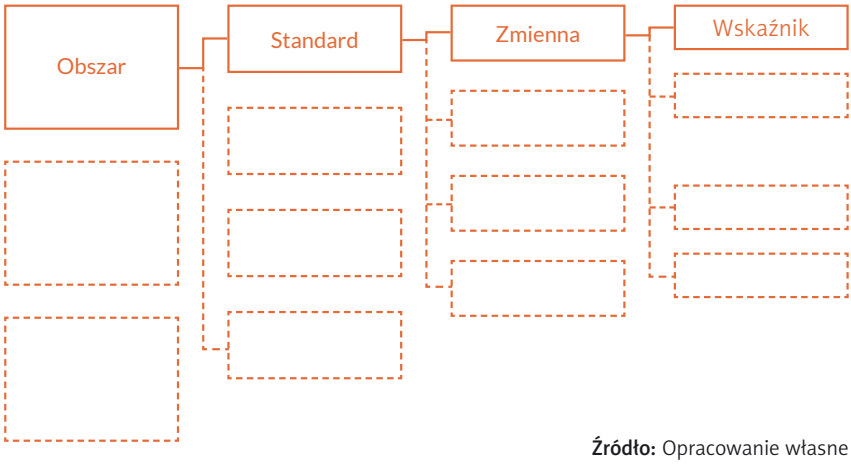
METODOLOGIA

Punktem wyjścia ilościowej analizy programów (zob. Aneks metodologiczny) nauczania był opracowany w ramach projektu model kompetencji. Model odzwierciedla trzy obszary odpowiadające trzem grupom aktywności podejmowanych przez jednostkę w środowisku sieciowym i komputerowym: zachowania informacyjne, zachowania produkcyjne i życie w internecie. Do każdego z obszarów przyporządkowano standardy, którym przypisano konkretne kompetencje. W celu przeprowadzenia ilościowej analizy programów nauczania model został rozszerzony, dzięki czemu mógł być wykorzystany jako narzędzie. Wyszczególnionym w nim kompetencjom

przypisano funkcję zmiennych. Dążąc do obserwacji i pomiaru zmiennych przyporządkowano im wskaźniki. Ponieważ zmienne odpowiadają konkretnym kompetencjom, precyzujące je wskaźniki odzwierciedlają wiedzę, umiejętności i postawy, które potwierdzają ich posiadanie. Dla 28 zmiennych przygotowano 200 definiujących je wskaźników (Aneks: Ilościowa analiza programów nauczania – model kompetencji jako narzędzie analizy).

W celu precyzyjnego określenia, w jakim stopniu dany program przewiduje kształcenie danej kompetencji, przygotowana została skala semantyczna. Posłużyła ona za narzędzie do oceny każdego wskaźnika w odniesieniu do każdego z analizowanych programów (zob. Aneks: Analiza programów nauczania – wykaz programów poddanych analizie ilościowej i jakościowej). Wartość 1 przypisano wskaźnikom określającym kompetencje, których kształcenie nie zostało uwzględnione w badanym programie. W niektórych programach jedynie wspomniano o potrzebie wyposażania uczniów we wskazane (w rozszerzonym modelu, zob. Aneks: Ilościowa analiza programów nauczania – model kompetencji jako narzędzie analizy) umiejętności, wiedzę lub postawy. Takim wskaźnikom przypisano wartość 2. Wartość 3 otrzymały wskaźniki w przypadku, gdy autorzy programów nauczania jasno określili konieczność kształcenia wiedzy, umiejętności bądź postaw, ale nie przewidzieli ich doskonalenia podczas konkretnych ćwiczeń. W ten sposób zostało ocenione wplecenie w treści merytoryczne adnotacji o kształceniu danej kompetencji lub przewidzenie jej posiadania w oczekiwanych osiągnięciach uczniów. W grupie badanych programów znalazły się też takie, których autorzy zwrócili uwagę na teoretyczny i praktyczny aspekt kształcenia kompetencji medialnych i informacyjnych. Wskaźnikom przewidującym kształcenie wiedzy, umiejętności lub postaw przyporządkowanym do konkretnej zmiennej, jednak niewykraczającym poza przyjęte założenia, przypisano wartość 4. Otrzymały ją wskaźniki, których kształcenie było spójne w ramach danego programu. Oznacza to, że wiedza, umiejętności i postawy wchodzące w obręb konkretnej kompetencji medialnej lub informacyjnej zawarto zarówno w celach, treściach i przewidywanych osiągnięciach. Najwyższą wartość 5 zarezerwowano dla wskaźników, kształceniu którym poświęcono szczególną uwagę w badanych programach. Otrzymały ją wskaźniki, które zostały w konkretnym programie poparte licznymi przykładami, gdy autorzy programów wskazywali, w jaki sposób, za pomocą jakich narzędzi możliwe będzie kształcenie określonej kompetencji.

RYSUNEK 5. Schemat rozbudowanego modelu kompetencji, który posłużył jako narzędzie do analizy programów nauczania



Źródło: Opracowanie własne

Efekty przeprowadzonej analizy ilościowej programów nauczania zostały przedstawione z zachowaniem porządku przyjętego w modelu kompetencji. Zmienne, odpowiadające wyróżnionym kompetencjom, omówiono w obrębie trzech obszarów, w których występują. Średnie arytmetyczne wartości przypisanych wskaźnikom, które określają poszczególne kompetencje zaprezentowano w tabelach (Aneks: Ilościowa analiza programów nauczania – tabele z wartościami zmiennych). W każdej z nich wyróżniono programy (około 10 proc.), w których stwierdzono obecność treści, mających najsilniejszy wpływ na kształcenie danej kompetencji. W tabelach innym kolorem oznaczono jedynie wartości wynoszące co najmniej 1,5. Analiza wyników zmiennych, przyporządkowanych do zachowań informacyjnych, zachowań produkcyjnych i życia w internecie pozwoliła na wyciągnięcie wniosków dotyczących popularności bądź obecności zagadnień z tych zakresów w badanych programach nauczania.

Analiza: Obszar – Zachowania informacyjne; Standard 1. Sprawne i skuteczne docieranie do informacji oraz jej gromadzenie

Podejmowanie każdej strategii wyszukiwawczej powinno rozpoczynać się od rozpoznania swoich potrzeb informacyjnych. Autorzy ponad połowy analizowanych programów z różnym natężeniem przewidzieli, że uczniowie będą samodzielnie poszukiwać informacji na wskazane lub interesujące ich tematy. W 13 programach dużą wagę przywiązano do kształtowania w uczniach potrzeby poszerzania swojej wiedzy. Grupę tę, w większości, stanowiły programy nauczania języka polskiego, zajęć komputerowych oraz historii i społeczeństwa. Treści nauczania wyróżnionych programów zawierały propozycje problemowych zagadnień, które nauczyciel mógł

wykorzystać w pracy z uczniem. Znalezienie odpowiedzi na stawiane pytania wymagało skorzystania z konkretnych źródeł informacji, które nie zawsze były wskazane w programie. Wkomponowanie odpowiednich poleceń w treści programów, znalazło odzwierciedlenie w przewidywanych osiągnięciach uczniów. Autorzy programów założyli, że w trakcie trzech lat nauki uczniowie nabędą zdolność rozpoznawania potrzeb informacyjnych oraz odruch sięgania do odpowiednich źródeł w celu ich zaspokojenia.

Biorąc pod uwagę skuteczność docierania do właściwych informacji, niezmiernie ważna jest zdolność formułowania pytań odzwierciedlających rzeczywiste potrzeby. Jednak dla autorów programów nie była ona już tak istotna, jak poprzednia. Tylko w 26 proc. programów odnotowano niejasną informacje o nauce dobierania słów kluczowych czy budowania zapytania dla wyszukiwarki internetowej. Wyłącznie 1 program nauczania zajęć komputerowych uzyskał ocenę bliską 4. Drugiemu przypisano wartość równą 2. Pozostałe z 26 proc. nie przekroczyły tego progu.

Częściej, bo w 30 proc. programów wspomniano o różnych źródłach, które uczniowie powinni znać (lub poznać w trakcie nauki). Nie mniej jednak w grupie tych programów wyróżnione zostały tylko 3 do nauki zajęć komputerowych. Mimo wyróżnienia jeden z nich nie przewidywał przekazywania uczniom wiedzy o różnorodności źródeł informacji na poziomie, któremu przypisano wartość 2, a dwa pozostałe oscylowały na poziomie 2,5.

Konieczność wyposażenia uczniów w umiejętność odnajdywania, wybierania i oceniania źródeł informacji dostrzegli autorzy 72 proc. badanych programów. Najczęściej zwracali uwagę na fakt, że uczniowie powinni umieć dobrać źródło informacji adekwatnie do zaistniałych potrzeb. Istotne było dla nich również dokonanie oceny hipotetycznego źródła. W niektórych programach wskazano konkretne serwisy, z jakich uczniowie mogą korzystać, poszukując określonego typu informacji. 4 spośród 5 programów nauczania zajęć komputerowych okazały się przywiązywać największą wagę do kształcenia owej kompetencji. Na uwagę zasłużył także program nauczania historii i społeczeństwa, który osiągnął wartość bliską 2.

W obrębie Standardu 1 archiwizowanie informacji jest kompetencją, do kształcenia której przywiązano najmniej uwagi. Jakakolwiek wzmianka na ten temat pojawiła się w 20 proc. analizowanych programów, z czego prawie połowa to programy nauczania zajęć komputerowych. Osiągnięte przez nie wartości wahają się pomiędzy 2,5 a 3,5.

Analiza: Obszar – Zachowania informacyjne; Standard 2. Krytyczna ocena informacji

W prawie 25 proc. badanych programów zwrócono uwagę na rozumienie treści odbieranych i tworzonych przez uczniów komunikatów. W grupie tej najwyższe wartości osiągnęły programy nauczania zajęć komputerowych. Dwóch z nich przypisano wartość 4, dwóm kolejnym 2,5. Taki sam wynik uzyskał 1 program nauczania plastyki oraz języka obcego.

Matematyka jest jedynym przedmiotem, w ramach którego nie przewidziano kształcenia umiejętności odnajdywania, wybierania i oceniania informacji. Na po-

równywalnie niskim poziomie znalazły się programy do nauki przyrody oraz zajęć technicznych. W większości programów nauczania pozostałych przedmiotów zaznaczano, że uczniowie powinni oceniać wyszukane informacje. Nie podawano jednak kryteriów, według których uczniowie mieliby to robić. Założono, że uczniowie będą wyszukiwać informacje spełniające ich potrzeby. W niektórych programach zaznaczono, jakiego rodzaju będą to informacje. Ponownie najwięcej spośród wyróżnionych programów przygotowanych zostało z myślą o realizacji przedmiotu zajęcia komputerowe. Do 3, których wartość kształtuje się pomiędzy 2 a 2,6 dołączył program nauczania języka polskiego i obcego. Przypisane im wartości są bliskie lub niewiele większe od 2.

Nauką rozróżniania faktu od opinii najbardziej zainteresowane były programy nauczania przedmiotów humanistycznych. Treści nauczania prawie wszystkich programów do języka polskiego wzbogacono zagadnieniami służącymi zdobyciu wiedzy, wykształceniu umiejętności i postaw w tym zakresie. Jednemu z nich przypisano wartość równą 3, co stanowi najwyższy wynik dla kształcenia tej kompetencji. Wśród pozostałych 5 posiadających najwyższe wartości, 2 również służą nauce języka polskiego. Oprócz nich na uwagę zasłużyły: program nauczania historii i społeczeństwa, języka obcego oraz plastyki.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że zadanie przekazania uczniom wiedzy i wykształcenia umiejętności, dzięki którym będą potrafili rozróżniać treści reklamowe od niereklamowych spoczywa w głównej mierze na nauczycielach języka polskiego. Każdy z badanych programów nauczania tego przedmiotu zawierał służące temu treści. Analizie poddano 8 programów nauczania języka polskiego, z czego 6 uzyskało najwyższe, zaznaczone w tabeli wartości.

Analiza: Obszar – Zachowania produkcyjne; Standard 3. Tworzenie, przetwarzanie i prezentowanie treści

Autorzy 50 proc. badanych programów nauczania założyli, że uczniowie będą tworzyli nowe dokumenty. Najczęściej miały mieć one postać prezentacji multimedialnych i dokumentów tekstowych. W programach nauczania muzyki i plastyki zaobserwowano skoncentrowanie uwagi uczniów na wyszukiwaniu i tworzeniu dokumentów dźwiękowych bądź graficznych. Jednak wyniki analizy wskazują, że na kształcenie tej kompetencji największy wpływ ma realizacja programów nauczania zajęć komputerowych. Rozpiętość przypisanych im wartości jest dość duża, ponieważ waha się pomiędzy 1,9 a 3,2. Nie mniej jednak żaden z pozostałych programów poddanych badaniu nie osiągnął porównywalnego wyniku.

Uczniowie klas 4-6 powinni nie tylko tworzyć nowe treści, ale również przetwarzać te, które już stworzyli lub znaleźli w internecie. Na potrzebę kształcenia tej kompetencji zwrócili uwagę autorzy 48 proc. programów. Tylko w kilku przypadkach na liście tej znalazły się programy, służące nauce tworzenia nowych treści (Aneks: Ilościowa analiza programów nauczania – model kompetencji jako narzędzie analizy, zmienna nr 10). Między innymi należą do nich programy do zajęć komputerowych. Zawarto w nich wskazania do nauki konwertowania plików do różnych formatów, korzystania z poczty elektronicznej i wspólnego edytowania dokumentów.

Wartości przypisane tym programom miały rozpiętość od 2 do 3. W programach nauczania pozostałych przedmiotów najczęściej zwracano uwagę na wykorzystywanie treści znalezionych w internecie do własnych celów, również związanych z edukacją.

Jednym z efektów tworzenia nowych treści lub ich przetwarzania jest chęć podzielenia się z grupą rezultatami swojej pracy. Z różnym natężeniem zostało to podkreślone w 42 proc. analizowanych programów. Ich autorzy sugerowali, że dzieci powinny znać i wykorzystywać do tego celu komputery, rzutniki czy tablice multimedialne. Wśród 3 najwyżej ocenionych pod tym względem programów dwa regulują proces nauczania zajęć komputerowych, osiągając wartość 3,6 oraz program do języka obcego z wartością 2,8.

Analiza: Obszar – Zachowania produkcyjne; Standard 4. Prawne aspekty produkowania i dystrybucji treści

Problematyka etycznego korzystania z treści dostępnych w internecie i wykorzystywania ich zgodnie z własnymi potrzebami najpełniej poruszona została w programach nauczania zajęć komputerowych. Najniższa przypisana im wartość wynosi 2,75, natomiast program przywiązujący największą wagę do kształcenia tej kompetencji oceniono na 4,25. Wnikliwie poruszono w nim zagadnienia związane z możliwościami udostępniania w sieci różnego rodzaju dokumentów. Na uwagę zasłużył również jeden z badanych programów do nauki plastyki. Biorąc pod uwagę możliwości, jakie daje internet w zakresie poznawania dzieł sztuki, polecono w nim przekazać uczniom wiedzę o tym, jak korzystać z jego zasobów zgodnie z zasadami prawa.

Niespełna 20 proc. programów nauczania poruszyło tematykę przetwarzania treści zaczerpniętych z internetu. Wartości przypisane wskaźnikom umożliwiły dokonanie oceny kształcenia tej kompetencji w programach nauczania zajęć komputerowych na poziomie pomiędzy 1,8 a 3. Najczęściej ich autorzy zakładali, że uczniowie, po ukończeniu nauki w szkole podstawowej, będą wiedzieli, że utwory zamieszczone w sieci chroni prawo autorskie, a także że będą potrafili korzystać z nich zgodnie z określonymi zasadami. Nie przewidziano zapoznania uczniów z rodzajami wolnych licencji oraz z możliwościami, jakie dają one nadawcom i odbiorcom treści.

O ile w niektórych programach zwrócono uwagę na etyczne korzystanie z informacji, tak w żadnym z nich nie zamieszczono treści służących zapoznaniu uczniów z prawami, jakie przysługują im jako twórcom. Poniekąd wynika to z faktu nieprzywiązywania dostatecznej wagi do kształcenia uczniów w zakresie wypowiadania się, publikowania na stronach czy w serwisach społecznościowych.

Autorzy tylko 1 z analizowanych programów postanowili przekazać uczniom wiedzę na temat „piractwa internetowego". Wyjątek ten potwierdza prawidłowość pomijania w programach problemów związanych z własnością intelektualną w dobie internetu.

Analiza: Obszar – Życie w internecie; Standard 5. Wie, że internet tworzy przestrzeń dzieloną z innymi ludźmi

Tylko w 10 proc. programów autorzy sygnalizują, aby przekazywać wiedzę o internecie jako przestrzeni dzielonej z innymi ludźmi. W tabeli (Aneks: Ilościowa anali-

za programów nauczania – tabele z wartościami zmiennych) wyróżniono 2 programy, w których zmienna osiągnęła wartość 1,5. Wynik ten można uznać za dowód na brak informacji o potrzebie włączenia społecznego kontekstu globalnej sieci w zakres wiedzy ucznia. Wartość 1,5 pozwala jednocześnie przypuszczać, że część czytelników dostrzeże w tekście wezwanie do konstruowania narracji szkolnej tak, by przedstawiać internet nie tylko jako narzędzie, ale również miejsce spotkań, specyficzną przestrzeń społeczną. Ten pułap osiągnęły niektóre programy do nauki języka obcego, języka polskiego oraz zajęć komputerowych.

Dbałość o empatię w komunikacji internetowej pojawia się w treści 50 proc. programów do języka polskiego. Nasycenie programów tą kompetencją oceniane jest na 2,5. Należy wspomnieć również o programie do nauki języka obcego, w którym temat empatii został zasygnalizowany (wartość zmiennej wynosi nieco ponad 1,2). Autorzy programów dla polonistów zwracają uwagę przede wszystkim na umiejętność dostosowania języka wypowiedzi do sytuacji, a więc założonego celu oraz zdolności odbiorcy. Jednocześnie pomijają, podnoszony w dyskusji nad kompetencjami „Dzieci Sieci", problem rozumienia związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy formą i zawartością wypowiedzi a uczuciami innych internautów. Po drugim etapie kształcenia uczniowie powinni budować treść komunikatu w sposób zrozumiały dla odbiorcy. Wczucie się w rolę drugiej osoby jest im potrzebne przy doborze pojęć i symboli. Jednocześnie programy nie wymagają od uczniów, aby rozumieli, jak ich wypowiedzi wpływają na uczucia innych.

O przemyślanym i adekwatnym do otoczenia budowaniu wizerunku, wspominają autorzy 2 programów do języka polskiego oraz niemal wszystkich poddanych analizie programów nauczania zajęć komputerowych. Wartość zmiennej waha się od nieco ponad 1,6 do 3. Według autorów uczniowie powinni zapoznać się z zasadami netykiety. Programy skupiają się na wiedzy teoretycznej (wie), pomijając aspekt praktyczny (stosuje). Na tym etapie edukacji uczniowie zakładają swoje – być może pierwsze – skrzynki mailowe. Pseudonimy, jakie pojawią się w adresach, mogą mieć wpływ na wizerunek dzieci w interencie. Refleksja nad tym tematem nie znajduje miejsca w żadnym z analizowanych programów. Uśredniona wartość 3, jaką otrzymały 3 programy zajęć komputerowych i 1 języka polskiego, ukazuje zatem szczególne zainteresowanie autorów etykietą internetową.

Brak pogłębionego spojrzenia na wizerunek w sieci jest domeną wszystkich programów nauczania. Badając umiejętność różnicowania własnego wizerunku w kontaktach z różnymi osobami, programom przydzielono wartość 1 lub bliską 1. Od absolwentów szkoły podstawowej nie oczekuje się, że będą rozumieć, co wpływa na ocenę ich aktywności (przede wszystkim wypowiedzi) w internecie. Poza efektami kształcenia pozostaje również zdolność rozróżnienia komunikacji oficjalnej (na przykład korespondencji z nauczycielem) od nieoficjalnej (na przykład rozmowy z kolegą na czacie).

Analiza: Obszar – Życie w internecie; Standard 6. Bezpieczeństwo i prywatność

Znajomość zagrożeń związanych z poruszaniem się w internecie nie jest umiejętnością godną uwagi z punktu widzenia autorów badanych programów. Wśród

rezultatów na próżno szukać wiedzy o tym, czym jest komunikacja prywatna i publiczna, jak je rozróżnić. Uczeń polskiej szkoły może nie wiedzieć, że jego aktywność jest w istocie tylko pozornie anonimowa, a osoba po drugiej stronie ekranu jest kimś innym, niż osobą, za którą się podaje. Programy nie przewidują przygotowywania go do ochrony swojego wizerunku i danych osobowych. Niejednoznaczne wskazanie (ocena nieco powyżej 1), co do potrzeby kształcenia w tym obszarze, ujawniają zaledwie 3 programy: jeden do języka obcego oraz dwa do zajęć komputerowych.

Zgodnie z wynikami badań o tym, jak radzić sobie z internetowymi niebezpieczeństwami, dziecko nie dowie się w szkole. Kompetencje niezbędne do zabezpieczenia konta internetowego czy ochrony przed cyfrowym *mobbingiem* tylko w niewielkim stopniu zostały uwzględnione w programach nauczania. Znajdziemy je w 2 spośród 5 analizowanych programów do zajęć komputerowych. Nasycenie kształcenia tej kompetencji oceniono jednak na nieco poniżej 2. W niektórych programach wyróżniono pojedyncze umiejętności, które zbiorczo posłużyły jako podstawa oceny programów. 1 z programów do zajęć komputerowych przewidywał uświadomienie uczniom potrzeby ochrony haseł internetowych, zakładał także zdobycie przez ucznia elemenetarnej wiedzy na temat spamu. Inny z programów – do tego samego przedmiotu – zakładał, że dziecko powinno nabyć nawyk tworzenia silnych haseł. Żaden z programów nie uwzględniał uwrażliwienia uczniów na internetowy *mobbing*, wskazania narzędzi pomocy sobie lub innym osobom, które staną się obiektem szykanowania w internecie.

Wynik analizy pokazuje, że w toku edukacji formalnej dziecko nie będzie rozwijać zmysłu krytycznego w podejmowaniu decyzji, jakie informacje może w sposób bezpieczny udostępnić innym. Autorzy programów odrzucają tym samym rolę szkoły, jako instytucji zapewniającej bezpieczeństwo. Współcześnie pojęcie bezpieczeństwa rozszerzyło swe konotacje, włączając bezpieczeństwo sieciowe. Od szkoły można by więc oczekiwać poświęcenia szczególnej uwagi tej tematyce. Wykształcenie w dzieciach powściągliwości w udostępnianiu informacji o sobie, swojej rodzinie, znajomych powinno być jednym z priorytetów kształcenia. Tymczasem w programach nauczania treści te są właściwie nieobecne.

Rozwijanie wiedzy o roli internetu w społeczeństwie pojawiło się w treści 2 programów do historii i społeczeństwa, 3 do zajęć komputerowych oraz 1 do języka polskiego. To jedna ze składowych wchodzących w obręb kompetencji, jakie pozwalają dziecku zrozumieć, czym jest komunikacja zapośredniczona i niezapośredniczona. Oprócz wymienionych przedmiotów kształcenie tej kompetencji powinno być, według autorów analizowanych programów, udziałem nauczycieli plastyki (1 program). Rozpiętość wartości zmiennych waha się tutaj od 1,11 do 1,88. Zakłada się, że uczniowie osiągną umiejętność skonstruowania wypowiedzi na temat wpływu internetu na życie społeczeństwa. Jednocześnie w programach pominięto umiejętność dokonania tej samej oceny, tym razem w odniesieniu do życia codziennego ucznia.

Autorzy zaledwie 4 programów zamieścili w nich kompetencje związane z właściwym korzystaniem ze sprzętu komputerowego. Organizacja stanowiska czy poprawna postawa ciała może uchronić ucznia przed fizycznymi dolegliwościami

wynikającymi ze złych nawyków podczas pracy przy komputerze. Zastanawia fakt uwzględnienia tych treści w zaledwie 3 z 5 programów do zajęć komputerowych. Wyniki na poziomie 1,44-2,44 pozwalają sądzić, że większość autorów nie poświęciła temu zagadnieniu zbyt wiele uwagi.

Analiza: Obszar – Życie w internecie; Standard 7. Partycypacja w społecznościach internetowych

Środowisko sieci sprzyja rozwojowi kultury cyfrowej zwanej też cyberkulturą lub kulturą internetu. W badaniu uznano za ważne sprawdzenie, czy programy przewidują przygotowanie uczniów do świadomego uczestnictwa w cyberkulturze oraz korzystania z jej instrumentów. Wielowątkowość tego zagadnienia pozwalała przypuszczać, że wartość zmiennej nie osiągnie przesadnie wysokiego pułapu. I tak też się stało. Wartości wahały się na poziomie 1,09-1,61, świadcząc o incydentalnej obecności kultury internetowej w treściach kształcenia. Problematykę tę podjęli autorzy 20 proc. analizowanych programów, głównie programów nauczania języka polskiego i zajęć komputerowych. Przede wszystkim zwracano uwagę na umiejętność korzystania z komunikatorów i forów internetowych oraz wiedzę na temat blogów.

Polska szkoła, jak pokazują wyniki, nie wspiera uczniów w poznawaniu społeczności internetowych. Jest to temat niemalże nieobecny. Jedynie w 2 programach pojawia się nawiązanie do kształcenia tej kompetencji. Są to, jak w przypadku wielu innych zmiennych, programy nauczania zajęć komputerowych. Szkoła nie przygotowuje do podejmowania projektów opartych o narzędzia sieciowe do pracy grupowej. Niejednoznaczne nawiązanie do kształcenia umiejętności współpracy online pojawia się w zaledwie 1 z wymienionych programów.

Podsumowanie

Zadaniem nauczycieli jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Tak mówi zapis w preambule podstawy programowej. Wydaje się, że powinien on znaleźć odzwierciedlenie w programach nauczania. W publicznej dyskusji przewija się temat cyfryzacji szkoły, również w kontekście kompetencji medialnych i informacyjnych uczniów. Rodzice oczekują, że szkoła przygotuje ich dzieci do bezpiecznego, efektywnego i mądrego korzystania z sieci. Na nauczycielach spoczywa bardzo ważne zadanie. Programy nauczania powinny pomóc im w jego realizacji. Biorąc pod uwagę społeczne oczekiwania, a także obowiązki narzucone przez ustawodawcę, należałoby się spodziewać, że programy te będą miały formę kompasu wskazującego kierunek kształtowania kompetencji komunikacyjnych uczniów również w odniesieniu do naturalnego dla nich środowiska sieciowego. Tak się jednak nie dzieje. Programy nauczania, które są narzędziem w działalności edukacyjnej, nie uwzględniają apelu z preambuły podstawy programowej. Zobligowanie nauczycieli do przyjęcia roli facylitatorów w obszarze rozwoju kompetencji informacyjnych i medialnych uczniów, nie ma odzwierciedlenia w programach. Brak w różnorodność źródeł informacji próbuje się uzupełnić załączanymi do podręczników płytami CD. Media okazują się synonimem multimediów. Autorzy

programów tym samym wchodzą w rolę dostawców autorytatywnej interpretacji, która zwalnia z podejmowania wysiłku, zwalnia z obowiązku podnoszenia kompetencji medialnych i informacyjnych nauczycieli i uczniów.

Ilościowa analiza programów nauczania dostarczyła wiedzy o tym, w jakim stopniu programy nauczania przewidują kształcenie kompetencji komunikacyjnych (medialnych i informacyjnych) dzieci w wieku 9-13 lat. Największy udział w kształtowaniu kompetencji w obszarze zachowań informacyjnych mają programy nauczania zajęć komputerowych. Niektóre tematy, jak reklama czy odróżnianie opinii od faktu, mają być realizowane podczas lekcji języka polskiego. W przypadku kompetencji ulokowanych w obrębie zachowań produkcyjnych, na czołowe miejsce ponownie wysuwają się zajęcia komputerowe. Umiejętność tworzenia i przetwarzania obrazu, dźwięku czy filmu stała się przedmiotem zainteresowania autorów programów do plastyki i muzyki. Znamienny jest fakt pominięcia problematyki kształcenia uczniów w zakresie podstaw prawa autorskiego. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku kompetencji wpisanych w obszar „życia w internecie". Nie znalazły one odzwierciedlenia w analizowanych programach. Kształcenie umiejętności, wiedzy i postaw, jakie w założeniu konieczne są do bezpiecznego poruszania się w sieci, w programach ogranicza się do zapoznania uczniów z netykietą. Podobnie, jak w poprzednich obszarach, dominują tu programy do zajęć komputerowych, które uzupełnia program do nauki języka polskiego.

Jakościowa analiza programów nauczania

Anna Dąbrowska, Grzegorz D. Stunża

Jakościowa analiza programów nauczania

INFORMACJE O METODZIE BADAŃ

Badanie miało charakter jakościowy i odwoływało się do tradycji etnograficznego badania tekstów i dokumentów (więcej informacji o tym, w jaki sposób wykorzystano opisaną tutaj metodę, znaleźć można w Aneksie metodologicznym). Według Tima Rapleya „[z]a pomocą i w trakcie analizy konwersacji, dyskursu i dokumentów (analizy jakościowej – przyp. autorzy raportu) możemy głębiej wniknąć w wiele kwestii, tematów i idei, które my sami uznajemy za zrozumiałe same przez się lub o których sądzą tak inni. Zaczynamy dzięki temu ze zdziwieniem (a czasem z przerażeniem) obserwować różne zaskakujące i niezwykłe techniki służące do wytwarzania życia społecznego. Możemy na nowo opisywać interakcje lub teksty, którymi zajmowaliśmy się już kiedyś, angażować się w krytykę (bądź pochwałę) jakichś współczesnych nam praktyk i proponować alternatywne sposoby rozumienia wielu aktualnych problemów oraz dylematów" (Tim Rapley, 2010: 225). Analiza miała charakter krytyczny i interpretatywny. Jak pisze Ansi Peräkylä „[n]ieustrukturyzowane podejście może być w wielu przypadkach najlepszym wyborem metody badań skoncentrowanych na tekstach pisanych. Bardziej wyrafinowane metody analizy tekstu nie są konieczne zwłaszcza w tych projektach badawczych, gdzie jakościowa analiza tekstu nie jest główną częścią badań, ale pełni funkcję uzupełniającą lub drugorzędną" (Ansi Peräkylä, 2009: 327). Biorąc jednak pod uwagę, że prowadzone badanie, chociaż stanowi część większego projektu badawczego, miało charakter, w pewnym wymiarze, autonomiczny (prowadzone równolegle do ilościowej analizy programów nauczania), skorzystano zarówno z „bazy" odwołań, jaką stanowił model kompetencji, jak i z propozycji brikolażu metodologicznego, dostosowując metody do potrzeb i wyłaniających się w trakcie problemów i interpretacji.

PRZEBIEG BADANIA

Przeprowadzone badanie składało się z kilku etapów. Ze względu na samą specyfikę przyjętej metody, etapy częściowo przeplatały się ze sobą. Podejmowano jednak starania, w celu wyodrębnienia określonych działań, tak by proces badawczy, pomimo pozornej chaotyczności, miał określony charakter i doprowadził do wypracowania wniosków końcowych. Jednym z działań było rozpoznanie sytuacji w zakresie przedmiotów, których funkcje określono już w podstawie programowej jako pełniące funkcje rozwijające kompetencje komunikacyjne, a także które wykorzystywały media w procesie edukacji i w ramach rozwijania kompetencji uczestnictwa w kulturze za ich pomocą. Kolejnym etapem było poszukiwanie odwołań w analizowanych programach nauczania do podstawy programowej konkretnych przedmio-

tów oraz wyodrębnianie zapisów związanych z rozwijaniem kompetencji medialnych i informacyjnych, a następnie interpretacja materiału i konstruowanie wniosków.

Podjęto i wyeksponowano wątki, które mogą być odbierane jako negatywne z punktu widzenia rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci (nawet jeśli występowały w obrębie różnych programów) i w podobny sposób skupiono się na potencjale (również, jeśli były to fragmenty różnych programów), tak by wskazać zarówno zagrożenia, jak i możliwości, które tkwią w programach opartych na nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego. Niekoniecznie jednak wypunktowane wątki w rzeczywistości składają się na pełne programowe konstrukcje, których wdrażanie mogłoby zagrażać lub przyczyniać się do rozwoju kompetencji komunikowania uczniów klas 4-6. Przedstawienie szczegółowej analizy konkretnych programów wymagałoby sporego rozbudowania tekstu raportu, a po części dublowałoby badanie skupione na ilościowej analizie programów nauczania. Należy zatem pamiętać, że wnioski wypływające z tak zbudowanej konstrukcji mogą być nieco inne niż te, które zostały opracowane na bazie szczegółowych ilościowych analiz konkretnych programów (nie należy jednak zapominać, że zarówno w trakcie ilościowej jak i zarysowanej niżej jakościowej analizy programów, zaobserwowanie wielu wątków miało charakter interpretatywny i zależało od badaczy).

Odwołanie do podstawy programowej

Punktem wyjścia badania programów nauczania była „Podstawa programowa kształcenia ogólnego", a dokładniej zapis, że przedmioty wymienione w podstawie programowej na drugim szczeblu edukacyjnym powinny być najbardziej zaangażowane w kształtowanie kompetencji komunikacyjnych oraz wykorzystywanie mediów w procesie nauczania. Ponadto sięgnięto do tekstu „Edukacja medialna i informacyjna w Polsce. Raport otwarcia" wydanego w ramach projektu „Cyfrowa przyszłość", realizowanego przez Fundację Nowoczesna Polska (Lipszyc, 2012). Raport zawiera rozdział poświęcony podobnej tematyce i wskazuje na przedmioty, które już w podstawie programowej zapisane mają w większym zakresie niż inne, cele lub treści związane z edukacją medialną i informacyjną. Ostatecznie podstawa programowa posłużyła do samodzielnego zweryfikowania zapisu. Zarówno treści raportu, jak i podjęte przez badaczy działania wskazują, że przedmiotami o najistotniejszym znaczeniu z punktu widzenia rozwijania kompetencji komunikacyjnych dotyczą drugiego etapu kształcenia: język polski, plastyka i zajęcia komputerowe. W wytycznych do kilku przedmiotów pojawiały się krótkie wzmianki o stosowaniu mediów w lekcjach przyrody, historii i społeczeństwa, wychowania do życia w rodzinie oraz nauczaniu języka obcego i regionalnnego.

Programy nauczania a rozwój kompetencji komunikacyjnych: język polski – podstawy komunikowania i kulturowy konserwatyzm

Programy języka polskiego przygotowane dla drugiego etapu edukacyjnego zdawały się być nastawione na kształcenie w zakresie podstaw komunikowania. Dużo uwagi poświęcono aspektom komunikacji werbalnej – dostosowaniu się do określonej sytuacji komunikacyjnej, kontekstu, korzystania z odpowiednich form

i sposobów artykulacji – a także komunikacji niewerbalnej. Podstawowe kwestie to umiejętności związane z posługiwaniem się językiem, budowaniem wypowiedzi, zabieraniem głosu w określonych sytuacjach. Rozwijanie podstawowych aspektów komunikowania – co wydaje się niezbędne na tym etapie kształcenia – jest w dużej mierze wstępem do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Przy czym rozumianego, w wypadku lekcji języka polskiego, jako wyposażanie uczniów głównie w podstawowe umiejętności związane z odbiorem, rozpoznawaniem gatunków literackich i form medialnych. Są to jednak w dużej mierze teksty kultury, których nie sposób uznać za należące do tzw. nowych mediów (Manovich, 2006). Komiks jest chyba jedną z najnowszych form, jakie pojawiają się w programach, wynika to jednak z samej podstawy programowej. Warto zatem zastanowić się – i ten wątek zostanie podjęty w części podsumowującej programy nauczania – na ile język polski jest nie tylko przestrzenią wpajania podstaw wiedzy i umiejętności dotyczących mediów i kultury medialnej, ale ma też charakter wartościujący[7]. Wskazujący tak zwaną kulturę wysoką jako zasób bogatszych, pełniejszych treści, niezbędnych młodemu, kształtującemu się wciąż odbiorcy, który na co dzień korzysta zapewne z kanałów innego typu niż prezentowane na lekcjach, pozwalających na interakcje, społeczne uczestnictwo[8]. Prawdopodobnie wniosek, polegający na potraktowaniu lekcji języka polskiego jako narzędzia do utrzymywania status quo, bastionu konserwatywnych wartości i walki o zachowanie dość wąsko i stereotypowo rozumianej kultury polskiej, mógłby być nadużyciem. Jednak zawartość programów, nawiązująca do wytycznych podstawy programowej może budzić pewne wątpliwości w tym zakresie. Podtrzymaniem poruszonego wątku reprodukowania kultury zastanej i odwoływania do przeszłości jako zasobu kulturowych wartości oraz wzorców postaw może być kształcenie w zakresie analizowania tekstów kultury, interpretowania i wartościowania, wprowadzanie w tradycję kulturową. Mowa o tradycji polskiej i europejskiej wskazywanej w programach. W treściach kształcenia prezentuje się wątki związane z literaturą piękną, teatrem, filmem. Media te są prezentowane jako podstawowe dla zaspokajania potrzeb kulturalnych. Jako przestrzenie umożliwiające korzystanie z dóbr kultury wskazuje się stare[9] kulturalne instytucje: biblioteki, galerie, filharmonie, muzea, teatry, kina. Prezentowane w nich

7 Czego właściwie trudno odmówić większości programów nauczania – sam dobór treści jest pewnego rodzaju wskazaniem, chodzi raczej o jeszcze bardziej wyraźne porządkowanie określonych form medialnych, kanałów komunikowania i instytucji rozpowszechniających jako istotne lub nieistotne z punktu widzenia systemu edukacyjnego, a co za tym idzie wskazywanie bardziej wartościowych lub – przez pominięcie – być może zupełnie pozbawionych wartości obszarów kultury.

8 Tu można polemizować – warto sięgnąć do części poświęconej netnografii i analizie serwisów społecznościowych, by dowiedzieć się, że tzw. tubylcy cyfrowi, kształcący się w końcowych klasach szkoły podstawowej niekoniecznie traktują serwisy tego typu jako platformy publicznej komunikacji nastawionej na bogate interakcje i podtrzymywanie więzi, a raczej jako formy wizytówek, mających eksponować ich tożsamościowe cechy.

9 Wciąż funkcjonujące instytucje, pełniące istotne kulturalne funkcje. Wskazywanie jednak wyłącznie wymienionych oznacza pominięcie nowych form aktywności kulturalnej, związanej z rozwojem interaktywnych, sieciowych mediów i oddolnym zaangażowaniem użytkowników w produkcję, przetwórstwo i publikowanie treści. Przy czym biblioteki można podać jako przykład szybkiego i wspieranego systemowo dostosowywania się zmieniających realiów. Kina natomiast prezentuję ofertę kulturalną w dużej mierze odstającą od rozumienia kultury prezentowanego w programach nauczania języka polskiego, można zatem założyć, że chodzi o ofertę filmową rozumianą jako tzw. kino ambitne lub nieuwzględnianie oferty typowo rozrywkowej i popkulturowej.

utwory są podstawą do kształcenia w zakresie analizy i interpretacji tekstów kultury, w którym kładzie się także nacisk na odróżnianie fikcji literackiej od rzeczywistości. Z drugiej strony wskazuje czasami możliwości wykorzystywania fikcji, rozumianej nawet jako wcielanie się w postaci, jako potencjalną możliwość kształcenia do odbioru kulturowych treści. Próbując wykorzystać to również do uczenia w zakresie krytycznego odbioru i tworzenia kultury masowej.

Programy nauczania a rozwój kompetencji komunikacyjnych: język polski – kultura wysoka vs kultura masowa (i kultura ciszy[10] rzeczywistego uczestnictwa)

W kontekście przedstawionej wyżej refleksji mieści się także nacisk na odróżnianie wytworów kultury wysokiej od wytworów kultury masowej (Kania, Kwak i Majchrzak-Broda, 2012?). Można zatem się zastanawiać, czy programy języka polskiego wyprowadzane z podstawy programowej nie mają charakteru konserwatywno-elitarnego. O ile takie ujęcie programu nie musi mieć negatywnego charakteru – będzie o tym jeszcze mowa przy refleksji podsumowującej – to jednak jest to ujęcie w pewnym sensie wykluczające. Pomija się bowiem szerokie rozumienie kultury, wpajając uczniom przekonanie (zakładając, że nauczyciele korzystają z interpretowanych programów), że kultura to pojęcie o wąskim zakresie a potencjalne kulturalne aktywności związane z wykorzystywaniem nowych technologii komunikowania, oparte choćby na przetwórstwie kulturowym, nawiązującym do popkulturowym symboli i wątków, są aktywnością niewartą uwagi, a na pewno uważaną za uboższą, masową rozrywkę nie mającą wiele wspólnego z Kulturą Wysoką (celowo teraz zapisaną wielkimi literami). Konsekwencją sprowadzenia kultury do popularnych gatunków i mediów z przeszłości, chociaż może to mieć funkcję wprowadzającą w myślenie o kulturze, poznawanie wspólnych kulturowych wartości (tu jednak należałoby zachować ostrożność), jest w rzeczywistości fałszowanie świata i gloryfikacja możliwości głównie biernego korzystania z kultury (wąsko przecież rozumianej jako komunikaty podawane na zasadzie twórca-nadawca – odbiorcy). W dodatku przemyca się to pod pozorem twórczej działalności, polegającej na przykład na przygotowywaniu wytworów, które są mniejszymi odpowiednikami utworów kultury wysokiej (spektakl, reżyserowanie filmu, tworzenie podkładu muzycznego do niego itp.). Nie chodzi tu o negację twórczego działania w zakresie przygotowywania starszych form, ale o ograniczenie się głównie do nich, chociaż w przeciwieństwie do działalności nowomedialnej, której twórcy mogą partycypować w kulturze jako pełnoprawni twórcy-amatorzy, niewielu uczniów zostanie pełnoprawnymi, uznanymi, profesjonalnymi twórcami kultury wysokiej. „Edukacja w działaniu" (termin nie pochodzi z programów nauczania) z wykorzystaniem nowych narzędzi medialnych, ma polegać na przykład na nagrywaniu filmów i słuchowisk – chodzi tu chyba jednak

10 W programach nauczania nie podejmuje się wątków związanych z możliwościami obywatelskiego zaangażowania i aktywności przy wykorzystaniu nowych kanałów komunikowania, temat ten jest właściwie pominięty tak, jakby nie istniał, a nowe media miały być jedynie źródłem informacji, tekstów kultury, ewentualnie narzędziami do prezentowania treści, ale nie podejmowania społecznej dyskusji i rozwiązywania problemów.

o utrwalanie ich kopii na przykład z telewizji czy internetu – lub w bardziej twórczej formie: redagowania gazetek klasowych i szkolnych czy wycieczek do kina, teatru, redakcji prasowych.

Interesujące, że wraz z kształtowaniem wrażliwości kulturowej głównie na bazie starych i jednostronnych form kulturowej ekspresji, proponuje się korzystanie z mediów połączone z ich krytyczną oceną, samodzielną analizą i umiejętnością wyboru treści, oraz kształtowaniem świadomości prostych technik manipulacji i oceny wiarygodności źródeł informacji.

Programy nauczania a rozwój kompetencji komunikacyjnych: język polski – niewidzialne (nowe) media

Tak zwane nowe media pojawiają się w programach sporadycznie, a nawet jeśli korzystanie z nich ma rozwijać aktywne korzystanie z kultury, to często nie wychodzi ono na przykład poza propozycję prac związanych z przygotowaniem treści na stronę internetową szkoły. Zdarza się jednak nawiązywanie do nowszych mediów i na przykład. ćwiczenia używania stosunkowo nowych (w porównaniu z promowanymi w programach mediami) form jak: sms, e-mail, blogi czy fora internetowe. Ma to jednak charakter sporadyczny i czasami nastawione jest na rozpoznawanie internetowych form komunikacji (e-mail, blog, czat, forum). W jednym z programów wspomina się na przykład o wielkiej roli nowych technologii i możliwości ich wykorzystania do... tworzenia szkolnych klubów filmowych. Nowe teksty kulturowe są często przez programy niezauważone, większość działań ma odbywać się na bazie starych tekstów, jak wspomniany już komiks. Negatywny obraz nowych mediów czasami budowany jest nie wprost, a nawet pod pozorem troski o przygotowanie dzieci do korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych: „Nadrzędnym celem edukacji winno być szeroko rozumiane przygotowanie młodego człowieka do świadomego życia w społeczeństwie zalewanym potokiem informacji, często nastawionym na konsumpcję" (Krawczuk-Goluch, 2011). I chociaż pojawiają się pomysły przeniesione właściwie prosto z podstawy programowej o konieczności przygotowania do życia w społeczeństwie informacyjnym, ma to jednak głównie związek z wykorzystywaniem TIK (technologie komunikacyjno-informacyjne) do szukania, porządkowania i wykorzystywania informacji.

Programy nauczania a rozwój kompetencji komunikacyjnych: plastyka – pełnoprawne przestrzenie prezentacji sztuki. Multimedia w upowszechnianiu kultury

Programy plastyki wydają się być zdecydowanie bardziej na bieżąco, jeśli chodzi o potencjał tzw. nowych mediów i twórcze oraz przetwórcze możliwości ich zastosowania. W treściach nauczania jest mowa o sięganiu do internetu i mediów interaktywnych jako pełnoprawnych przestrzeni prezentacji sztuki. Zatem nowoczesne technologie komunikowania i możliwości, jakie oferują, nie tylko są tu zauważone jako coś więcej niż odtwórcze narzędzia lub delikatne zaledwie wsparcie procesu edukacji. Zostają uznane za równoważne starszym formom i metodom artystycznej ekspresji. Co więcej, traktowane są także – zarówno narzędzia jak i wytwory multi-

medialne – jako kanały upowszechniania kultury w społecznościach lokalnych lub szkołach (Przybyszewska-Pietrasiak, 2012?). Samo korzystanie z mediów uznane jest za niezbędne, ze względu na potraktowanie ich jako nośników zmian w sposobie uczestnictwa w kulturze i w jej upowszechnianiu (Przybyszewska-Pietrasiak, 2012?). Plastyka zatem staje się potencjalną przestrzenią nie tylko dostrzeżenia nowych i aktualnych możliwości medialnych, ale także uznania ich za równoważne starym, a może nawet bardziej istotne, ułatwiające ekspresję artystyczną uczniom. Interesujące, że upowszechnienie technik medialnych i dostęp do nich uznano nie tylko za możliwość rozwijania kreatywności dzieci, ale powiązano również z rozpowszechnianiem informacji oraz potencjałem zaangażowania w życie lokalnych, nawet małych, edukacyjnych społeczności i potencjałem zmieniania rzeczywistości w oparciu o przetwórcze, medialne narzędzia (Lukas, Onak, 2012).

Programy nauczania a rozwój kompetencji komunikacyjnych: plastyka – prawo autorskie jako punkt wyjścia działalności twórczej

Plastyka, jak wszystkie przedmioty, które muszą bazować na podstawie programowej kształcenia ogólnego, odwołuje się do prawa autorskiego i tzw. własności intelektualnej, traktując je jako punkt wyjścia twórczej aktywności. Kwestie związane z prawami autora traktowane są jako istotny element plastycznej edukacji. Niemniej zwraca się uwagę na nieograniczoną możliwość tworzenia kopii utworów. Z zastrzeżeniem konieczności poszanowania prawa własności intelektualnej przez uczniów w trakcie wykorzystywania przekazów i wytworów medialnych (Lukas, Onak, 2012). Na pewno jest tu ogromne pole tematyczne do zagospodarowania na materiały uzupełniające wiadomości na temat prawa autorskiego o dozwolone warunki użycia (które wychodzą poza stereotypowe i nieprawdziwe informacje o całkowitej niemożności kopiowania – ciekawe, czy nauczyciele mają wiedzę na ten temat?) oraz zaprezentowanie prawnych licencji udostępniania treści, wychodzących poza utarty schemat autora jako właściciela praw i dyspozytora możliwości skorzystania z utworów.

Programy nauczania a rozwój kompetencji komunikacyjnych: plastyka – nowoczesny sprzęt jako niezbędny warunek kreatywności. Otwarcie na media i nowoczesne możliwości

Plastyka stawia nie tylko na prezentowanie możliwości korzystania z nowych mediów, ale przede wszystkim na praktyczne korzystanie z pomocy medialnych. Stąd nacisk, by szkoły były w miarę możliwości wyposażone w pomoce związane z prezentowaniem treści multimedialnych (rzutniki, komputer do prezentacji), i by taki sprzęt znajdował się w pracowni plastycznej oraz by niektóre z zajęć mogły odbywać się w pracowni wyposażonej w komputery, co pozwoliłoby uczniom na działania artystyczne z wykorzystaniem w procesie twórczym narzędzi cyfrowych. Nie zapomina się jednak przy podobnych postulatach o konieczności postępowania zgodnie z elementarną wiedzą o prawach autora (Przybyszewska-Pietrasiak, 2012?). Sam nauczyciel powinien stymulować rozwój artystycznej, twórczej działalności uczniów, zapewniając dobór odpowiednich do tego metod kształcenia, a także przy-

gotowując uczniów do świadomego obcowania z dziełami sztuki w ich dorosłym życiu (Przybyszewska-Pietrasiak, 2012?).

Plastyka wyraźnie, w przeciwieństwie do języka polskiego, otwiera się na media traktowane nie tylko jako proste wsparcie edukacyjne. Lekcje związane z nowymi mediami nastawione są na realizację praktycznych ćwiczeń, polegających na wyjściu poza tradycyjne techniki plastyczne. Wiąże się to z korzystaniem z narzędzi i usług cyfrowych. Podkreśla się tu wiedzę i doświadczenie uczniów z lekcji informatyki. Oprócz tego za zupełnie standardowe uznaje się wsparcie uczniów materiałami multimedialnymi (np. dołączonymi do podręcznika na płycie CD) oraz przygotowywanie prezentacji multimedialnych przez nauczyciela itp.

Programy nauczania a rozwój kompetencji komunikacyjnych: zajęcia komputerowe – wyjść poza informatykę

Prezentowane są nie jako typowe lekcje informatyki, ale zajęcia, które mają za cel przygotować uczniów do możliwości realizowania różnorodnych zadań. Zarówno w szkole, jak i poza nią, dając im paletę technicznych (w pewnym sensie) możliwości. Tym samym zajęcia te nie służą przygotowaniu do rozwijania typowo informatycznych zdolności i zainteresowań, co przy specjalizowaniu i zaangażowaniu uczniów byłoby początkiem ich ścieżki do zawodu informatyka (Dulian, 2012).

Podstawowe kwestie poruszane w ramach zajęć komputerowych to bezpieczeństwo i higiena pracy, prawidłowe podłączanie sprzętu komputerowego. Ma to charakter przygotowania do bezpiecznego posługiwania się narzędziami komputerowymi. Podobnie za podstawową uznaje się tematykę prawa autorskiego, co spowodowane jest prawdopodobnie faktem, że zajęcia komputerowe z trzech głównych przedmiotów wskazanych jako najważniejsze, jeśli chodzi o kształtowanie kompetencji komunikacyjnych, otwarte są na bezpośrednim korzystaniu z nowych technologii. Nie chodzi tu o faktyczne korzystanie z najnowszego sprzętu, ale oparcie zajęć na pracy warsztatowej w pracowniach wyposażonych w komputery. Uczniowie zatem mają najczęściej dostęp do maszyn, za ich pomocą uruchamiają użyteczne aplikacje oraz mają dostęp do sieci internetowej. Między innymi dlatego możliwe jest prezentowanie nowoczesnych usług, które można wykorzystać na innych lekcjach (podawana jako przykład w jednym z programów usługa Google Earth) oraz skupienie się na nowych metodach prezentacji treści. Tu wskazuje się na przykład na pokazywanie uczniom w trakcie lekcji materiałów z wykorzystaniem dużego ekranu lub tablic multimedialnych.

Programy nauczania a rozwój kompetencji komunikacyjnych: zajęcia komputerowe – technologiczna forma wypełniona różnorodną treścią

Jak napisano w jednym z programów: „Nawiązywanie, niemal w każdym temacie, do treści nauczania innych przedmiotów i różnych dziedzin życia pozwala uczniom poszerzać swoją wiedzę" (Kęska, 2012). Zajęcia komputerowe mają zatem dawać kompetencje do dalszego zdobywania wiedzy, użyteczne w trakcie pracy na innych lekcjach. Zwraca się także uwagę na problem dostępności nowych narzędzi przez uczniów w momencie wyjścia ze szkoły i zauważa, że zarówno aplikacje, jak i systemy opera-

cyjne powinny być dostępne osobom uczącym się także z domu (program 5). To kieruje uwagę na kwestie licencjonowania programów komputerowych, łączy się zatem z kwestiami prawa autorskiego, jednocześnie dając potężny sygnał o niemożliwości pomijania wątku dostępności. Samo oferowanie technologii w szkole jest niewystarczające, jeśli uczniowie nie mogą dalej uczyć się i korzystać z oprogramowania, na bazie którego rozwijają swoje umiejętności w szkole.

Zajęcia komputerowe dają zatem podstawy obsługi technologii, ale także stawiają na kształtowanie kompetencji społecznych – współpracy w grupie w trakcie realizacji projektów, co ma być wstępem do dalszego korzystania ze zdobytych umiejętności w trakcie pracy na innych lekcjach oraz nawiązywania w trakcie samej pracy warsztatowej z nowymi mediami do treści innych przedmiotów, traktowanych jako naturalne wypełnienie dla potencjału nowych technologii.

Programy nauczania a rozwój kompetencji komunikacyjnych: inne przedmioty wykorzystujące media

W programach nauczania wykraczających poza trójkę najbardziej istotnych, jeśli chodzi o założenia z podstawy programowej dotyczące edukacji medialnej i informacyjnej, widać pewne elementy, które znajdowały się we wcześniejszych analizach. Przede wszystkim widać nacisk na korzystanie z informacji – korzystanie z różnych źródeł, umiejętność przeszukiwania różnych zasobów, selekcjonowanie informacji i nastawienie na krytyczny ich odbiór. Pojawiają się wskazania odnośnie korzystania z medialnych pomocy dydaktycznych – mogą to być materiały multimedialne znajdujące się na załączonych do programów płytach (pytanie, na ile są to rzeczywiście multimedia?), ale również zasoby znajdujące się w internecie, przy czym kładzie się tu nacisk na odpowiedzialność nauczyciela za dobór właściwych zasobów. W niektórych programach – na przykład do przyrody – nawiązuje się do tworzenia przez uczniów prezentacji medialnych. Wyraźnie zaznaczone są narzędzia medialne wspomagające proces nauczania i usprawniające pracę nauczyciela – mowa o rzutniku multimedialnym lub tablicy interaktywnej oraz o komputerze. Niektóre przedmioty, jak na przykład języki obce, podobnie jak wcześniej omawiana plastyka, zwracają uwagę na korzystanie z pracowni komputerowej, jeśli istnieje taka możliwość, ze względu na zasoby internetowe, korzystanie z multimediów i aktywne używanie języka w komunikacji np. z innymi użytkownikami sieci. Zajęcia, takie jak historia i społeczeństwo, podejmują także kwestie globalizacji, kultury masowej i mediów elektronicznych. Wykraczają zatem poza wspomaganie się mediami i krytykę oraz porządkowanie komunikatów i podejmują teoretyczne kwestie związane z zagadnieniami przemian kulturowych, zachodzących również w związku z przekształceniami i rozwojem sieci informacyjnych i mediów.

Można zatem powiedzieć, że takie przedmioty jak historia i społeczeństwo, język obcy i przyroda, są nastawione na używanie mediów w procesie kształcenia, ale również na krytyczne korzystanie z informacji. Daje to możliwość dalszego rozwijania wiedzy i umiejętności zdobywanych na lekcjach języka polskiego, zajęć komputerowych i plastyki. Oczywiście media traktowane jako narzędzia wspierające pojawiają się również na innych przedmiotach, jednak nie w większym

stopniu niż we wskazywanych powyżej, dlatego, m.in. z uwagi na objętość raportu kwestia ta nie będzie szerzej rozwinięta. Zwłaszcza, że omówiono programy nauczania przedmiotów, których rolę w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych można (niekoniecznie wprost, co wskazywano we wstępie) wyczytać w podstawie programowej.

Przestrzenią, która mogłaby być szerzej eksploatowana pod kątem rozwijania kompetencji komunikacyjnych jest muzyka. Lekcje muzyki według analizowanych programów i zgodnie z podstawą programową, mają realizować nie tylko przygotowanie w zakresie kontaktu z dźwiękowymi wytworami kultury, ale także przygotować do tworzenia muzyki z wykorzystaniem komputerowych narzędzi. To z kolei mogłoby łączyć kwestie obsługi narzędzi, twórczego wykorzystywania sprzętu z tematyką prawa autorskiego i przemian kulturowych przez na przykład wprowadzanie kategorii remiksu i realizowania ćwiczeń związanych z przetwarzaniem dźwiękowych tekstów kultury.

Interesującą kwestią związaną właściwie z większością programów nauczania, jest wspominanie o konieczności korzystania z nowoczesnych technologii komunikowania, wyraźne zaznaczanie ich obecności, mające jednak czasami charakter dopisków, dodatkowych akcentów. Oczywiście można to traktować jako cechę samych programów nauczania, które z jednej strony nastawiają się na wypunktowanie i przedstawienie konkretów związanych z celami kształcenia, wskazaniem treści, metod i narzędzi edukacyjnych, z drugiej o nawiązywaniu do podstawy programowej, która wyraźnie (chociaż nie zawsze precyzyjnie) wskazuje konieczność dbałości o rozwój kompetencji medialnych i informacyjnych i korzystanie z nowych technologii. Można to jednak interpretować również w inny sposób. Korzystanie z mediów i rozwijanie kompetencji komunikowania nie jest powszechne. Zapisy z podstawy programowej, mówiące o odpowiedzialności wszystkich nauczycieli za tę sferę rozwoju dzieci, są dość ogólne. Często zatem kwestie medialne i informacyjne, dodawane do programów, wyglądają jak doczepione, bo należy tak robić, mają także charakter sugerujący medialne braki. Czy trzeba pisać o możliwości korzystania z tablicy, zeszytów i innych typowych, starych pomocy edukacyjnych? Raczej nie ma takiej potrzeby. Zatem wskazywanie na nowe media, chociaż stanowi dowód na coraz większe dostrzeganie ich potencjału i konieczności korzystania z nich przez system edukacji, jest jednocześnie wskazaniem na ich znikomą wciąż obecność w przestrzeni polskiej szkoły, nietraktowania ich jako typowej części szkolnej rzeczywistości, o której wspominać nie ma potrzeby.

Edukowanie do przyszłości. Potencjał programów nauczania bazujących na nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego: modyfikacje jako szansa na zmianę – urzeczywistnianie wirtualności

W analizowanych programach nauczania świat mediów sieciowych jest prezentowany jako wirtualny. Nie traktuje się go jako rzeczywistą, acz zapośredniczoną przez kanały technologiczne przestrzeń komunikowania. Tym samym umniejsza się wagę komunikacji medialnej, jednocześnie traktując ją jako potencjalne zagrożenie. Nie dostrzega się potencjału kreowania zdarzeń niezapośredniczonych medialnie

w środowisku medialnym i na odwrót. Docenienie wagi przeplatania się „światów" (choć to stwierdzenie oddaje raczej intuicyjność i stereotypowość realno-wirtualnego podziału) mogłoby mieć ogromne konsekwencje, polegające na szerszym korzystaniu z mediów w celach edukacyjnych, jednocześnie bardziej otwartego i pozytywnego nastawienia do rozwijania kompetencji komunikacyjnych już od najniższych szczebli kształcenia.

Edukowanie do przyszłości...: modyfikacje jako szansa na zmianę – uzupełnianie konserwatywnego punktu wyjścia

Kwestia konserwatyzmu kulturowego i wynikającego z niego ograniczenia postrzegania mediów do starych, uznanych kanałów dystrybucji kultury, zanurzonych w hierarchicznym modelu komunikowania, zarysowana w trakcie opisu programów języka polskiego nie musi być uznana za jednoznacznie negatywną. Przygotowanie do uczestnictwa w kulturze, odwołujące się do przeszłości i wyjaśnianie różnych, dawniej powstałych instytucji i form związanych z kulturą jest istotne, ponieważ pomimo zachodzącego zjawiska remediacji (Bolter, 2009), które sprawia, że nowsze formy medialne, nowe „pola pisma" zyskują pozycję dominującą po ich upowszechnieniu, stare formy nie znikają zupełnie. Wskazywane przez Jenkinsa zjawisko konwergencji mediów (Jenkins, 2006) sugeruje co prawda ich upodabnianie się do siebie, nie oznacza jednak zupełnego zatracenia dawnych cech. Tym samym konserwatywnie rozumiane przygotowanie kulturowo-medialne i to w zakresie wszystkich przedmiotów uznanych za ważne w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnych, jak i pozostałych, o ile nie będzie prowadzone z wykluczeniem nowości jako gorszych form uczestnictwa w kulturze, może mieć spory potencjał edukacyjny. Również w zakresie wychodzącym poza kształcenie i formującym wartości.

Edukowanie do przyszłości...: modyfikacje jako szansa na zmianę – uprawnianie podmiotów edukacji – poszerzanie postrzegania prawa autorskiego

Prawo autorskie, którego istnienie również w szerszym kontekście tzw. prawa własności intelektualnej jest sygnalizowane w wielu programach nauczania, jest traktowane dość wąsko. Można doszukiwać się jednostronnego odczytywania go jako zakazu korzystania z treści bez zgody autora. W tym zakresie przydałoby się poszerzyć edukację na zajęciach, które podejmują tematykę tworzenia i przetwarzania kultury, w obszarze prawnych możliwości korzystania z utworów – m.in. na dozwolony użytek osobisty, użytek w celach edukacyjnych. Istotne byłoby także sięgnięcie do stosunkowo nowych pomysłów na usprawnianie i dostosowanie prawa autorskiego do nowomedialnych realiów i podjęcie tematyki licencji (na przykład Creative Commons). Niewątpliwie temat ten powinien zahaczać o kwestie pozaszkolnej dostępności do treści edukacyjnych oraz dostępu do narzędzi i usług, które uczniowie wykorzystują w szkole w celu podnoszenia swoich kompetencji. Zwłaszcza, że treści tego typu oraz narzędzia medialne są szeroko i bezpłatnie dostępne w internecie do legalnego wykorzystania. Edukowanie głównie w zakresie zakazów związanych z prawem autorskim jest krokiem w stronę pozostawienia uczniów samotnie z problemem korzystania z różnorodnych materiałów medialnych, do których mają dostęp.

Edukowanie do przyszłości...: modyfikacje jako szansa na zmianę – grupowe działanie we wspólnym celu

Programy nauczania wspominają metodę projektów jako sposób na zdobywanie wiedzy. Grupowa praca we wspólnym celu może być świetnym pomysłem nie tylko na realizowanie edukacyjnych założeń konkretnych przedmiotów. Może także być przestrzenią korzystania z mediów i rozwijania kompetencji komunikacyjnych. Uczniowie mogliby przecież wykorzystywać różnorodne narzędzia do współpracy, tworzenia treści i w razie potrzeby ich przetwarzania, oraz zastosować całą paletę opcji związanych z prezentacją projektowych wytworów, dyskusją na ich temat i oceną. Byłaby to to również przestrzeń interdyscyplinarna, pozwalająca łączyć wiedzę i umiejętności zdobywane na różnych lekcjach, wychodząc poza standardowe lekcyjne podziały i realizując pojawiające się już w programach postulaty o łączeniu różnorodnych treści przedmiotowych. Wymagałoby to jednak wyjścia poza ograniczenie metody projektów do lekcji informatyki (pomysł wykorzystania technologii jako ramy i uczenia się ich wykorzystania z udziałem treści z innych obszarów wydaje się naprawdę interesujący) i plastyki, nastawionej na eksplorowanie różnorodnych narzędzi, w tym jak wskazywano, najnowszych[11].

Edukowanie do przyszłości...: specjalizacja, usieciowienie przedmiotów i sukces edukacyjny

Treści i cele trzech najważniejszych przedmiotów, które zgodnie z podstawą programową w największym stopniu zajmują się kształtowaniem kompetencji medialnych i informacyjnych pozornie nie są ze sobą spójne. Podejmują kwestię korzystania z mediów i uczestnictwa we współczesnej kulturze z nieco różnych perspektyw (wynikających m.in. z zakresu tematycznego, ale nie tylko). Język polski zajmuje się przygotowaniem językowym w zakresie konstruowania komunikatów, dostosowywaniem się uczniów do sytuacji komunikacyjnej oraz przygotowaniem do odbioru, także krytycznego, tekstów kulturowych oraz przekazuje wiedzę związaną z różnymi tradycyjnymi formami kulturowymi i instytucjami uważanymi za propagujące kulturę i pozwalające na szeroki dostęp do tekstów kultury. Plastyka nastawiona jest na poszerzenie podejmowanych na języku polskim treści o obszary związane z wizualnymi aspektami kultury (chociaż sam język polski nie ogranicza się do języka i wąsko rozumianego tekstu), kształtując także wrażliwość artystyczną i estetyczną. Pozwala jednak na znacznie więcej, traktując media jako narzędzia promocji sztuki, dające możliwość zaangażowania w kulturę, aktywności związane z tworzeniem i przetwarzaniem tekstów kulturowych oraz eksperymentowanie z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Zajęcia komputerowe natomiast stawia-

11 Organizowanie grupowej pracy uczniów nie wymaga posiadania drogich narzędzi. Gdyby praca grupowa była działaniem pozalekcyjnym, uczniowie potrzebowaliby dostępu do internetu, gdyby mieli się komunikować za pośrednictwem mediów i wykorzystywać narzędzia do projektowej pracy oraz mieć do dyspozycji podręczne narzędzia medialne pozwalające na robienie zdjęć, filmów, nagrywanie dźwięku czy dostęp do internetu w celu poszukiwania informacji. Ciekawym pomysłem był opisany trzy lata temu projekt wykorzystania do pracy w grupach niewielkich rzutników multimedialnych połączonych z komputerem przenośnym (Ashard, 2009).

ją na przekazywanie podstaw związanych z bezpieczeństwem, możliwościami obsługi sprzętu oraz współpracą i projektowym działaniem z wykorzystaniem technologii medialnych. Tym samym te trzy obszary tematyczne, chociaż różne od siebie, wspólnie mają potencjał – przy odpowiednim skonstruowaniu programów i współpracy nauczycieli realizujących je w pracy szkolnej – rozwijania kompetencji komunikacyjnych dzieci w warunkach obecnej podstawy programowej. Warto zauważyć, że wcześniejsze analizy podstawy programowej, które były po części także punktem wyjścia poniższych analiz programów nauczania, realizowane w ramach projektu „Cyfrowa przyszłość", i których współautorami byli autorka i autor tego tekstu, sygnalizowały większe rozproszenie i rozdział treści i celów związanych z możliwościami prowadzenia edukacji medialnej i informacyjnej niż to wynika z analizowanych programów nauczania. Okazuje się, że programy bazujące na obecnej podstawie programowej mogłyby być ze sobą komplementarne i możliwe jest przy jednoczesnej realizacji podstawowych celów przedmiotowych, prowadzenie ścieżki „komunikacyjnej" nastawionej na podnoszenie kompetencji komunikacyjnych uczniów. Wymaga to jednak rewizji programów i nastawienia na większą współpracę międzyprzedmiotową (co widoczne jest dość mocno w zajęciach plastyki, odwołującej się wprost do zajęć komputerowych).

PODSUMOWANIE

Przyczyn rozproszenia działań edukacyjnych, zmierzających do podnoszenia kompetencji komunikacyjnych uczniów na drugim etapie edukacyjnym należy upatrywać w zlikwidowaniu międzyprzedmiotowej ścieżki edukacji czytelniczej i medialnej. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego zawiera elementy z nieistniejącej ścieżki, są one jednak rozdzielone na różne przedmioty. Samo rozproszenie, jak można odczytać z analizowanych programów nauczania, nie musi być traktowane jako złe. Brak jednak łącznika, który spajałby elementy edukacji medialnej i informacyjnej i wymuszał współpracę nauczycieli w tym zakresie oraz był podstawą do budowania programów w sposób uwzględniający komplementarne funkcjonowanie przedmiotów nauczania w kwestii kompetencji komunikacyjnych. Być może – będzie to jednak radykalna i prowokacyjna propozycja – twórcy programów nie rozumieją jeszcze dostatecznie świata sieciowej, zapośredniczonej komunikacji i nie są w stanie wyjść poza ramy określone przez podstawę programową (nie chodzi rzecz jasna o budowanie bez uwzględniania jej zapisów). Może nie rozumieją jej w pełni autorzy podstawy programowej. Problemem może być także infrastruktura szkolna (związana np. z udostępnianiem uczniom internetu) oraz kompetencje samych uczniów. Zdanie się na ich samokształcenie, w pozalekcyjnej części szkolnej rzeczywistości, kiedy korzystając z nowych technologii sami podnoszą swoje sprawności w zakresie ich obsługi lub robią to w interakcji ze znajomymi i innymi osobami napotkanymi w zawataryzowanej rzeczywistości, to zdanie się na błędy, nierówne szanse i niepewną przyszłość. Tak zwani cyfrowi tubylcy to rzeczywiście wielozadaniowcy, potrafiący robić wiele rzeczy jednocześnie, ale niepotrafiący skupić się na wykonywaniu dłuższych zadań bez rozpraszania uwagi. Bez kompleksowej strategii, którą, jak się okazuje, dałoby się wdrożyć nawet dzisiaj w polskiej szkole, spełniając przynajmniej

wymienione wcześniej warunki, będziemy wskazywać uczniom pokawałkowaną, ale zdecydowanie niepodobną do hipertekstowej, rzeczywistość, utwierdzając ich w przekonaniu – którego być może nabierają, przedzierając się przez sieć na własną rękę – że rzeczywistość edukacyjna jest niespójna. Podaje niepasujące do siebie fragmenty, nie potrafi przygotować, w zakresie rozwijania umiejętności korzystania z technologii, uczenia się i tworzenia za ich pomocą, treści na określony temat. Jednocześnie, przynajmniej w warstwie postulatów, stawia na współpracę i projektowe – zorientowane przecież na cel – działanie. Brak zmian w tym zakresie, wynikający być może z zaniedbania, pozorów niemożliwości systemowych przemian i niepodejmowania twórczego myślenia w obliczu ram traktowanych jako ograniczenia nie do przejścia, prowadzić będzie do funkcjonowania szkoły kształcącej bierną postawę korzystania z mediów. Trudno oczekiwać, że uczniowie, którzy są w stanie nauczyć się samodzielnie korzystania z nowych technologii (do pewnego poziomu), nauczą się także samodzielnie uczestnictwa w kulturze, współpracy z innymi, zaangażowania w życie lokalnej społeczności. A nawet gdyby było to możliwe, warto ich solidnie w tym zakresie wspomóc, budując jednocześnie podstawy lepszej przyszłości, w której społeczeństwo aktywnie i odpowiedzialnie korzysta z medialnych technologii komunikowania.

Słowo
końcowe

Piotr Siuda, Grzegorz D. Stunża
Słowo końcowe

Podsumowanie raportu nie jest próbą skrótowego przedstawienia kolejno wyników wszystkich badań cząstkowych. Takie zestawienie nie ma większego sensu z uwagi na wykorzystywanie w badaniach różnych metod i ze względu na to, że wyniki kolejnych, autonomicznych (w pewnym sensie) kroków badawczych, kierują uwagę na różne obszary związane ze skonstruowanym modelem kompetencji komunikacyjnych. Słowo końcowe jest raczej próbą zebrania istotnych wątków, jakie przewijają się w interpretacjach badawczych wskazujących zarówno ewidentne braki, jak i obszary, o które zarówno badacze, jak i osoby konstruujące działania edukacyjne i podejmujące na co dzień wychowawcze wyzwania, mogliby się niepokoić niesłusznie.

Przyglądając się bliżej wynikom badań, warto uwzględnić dwie perspektywy. Uczniowską, rozstrzygającą, jakie braki kompetencyjne mają uczniowie, a w jakich obszarach radzą sobie dobrze i szkolną, to jest zajmującą się programami nauczania. Zderzenie tych dwóch wizji, wyłaniających się z przeprowadzonych dociekań, pozwala przyjrzeć się sytuacji nieco z góry. Jest to szansa na zwrócenie uwagi, czym szkoła – biorąc pod uwagę programy nauczania – powinna się zająć i jakie są jej rzeczywiste efekty oraz w jakich obszarach uczniowie są w stanie poradzić sobie bez wsparcia szkoły. Dochodzimy zatem do zderzenia działań edukacji formalnej i edukacji nieformalnej, a właściwie, jak zaraz zostanie pokazane, do jednoczesnego mijania się i uzupełniania tych dwóch obszarów działań edukacyjnych. Jak się okazuje, mamy do czynienia z sytuacją, kiedy cyfrowi tubylcy nie są w stanie samodzielnie uzupełnić zaniedbań szkoły.

Warto zwrócić uwagę, że uczniowie[12] często nie znają wielu elementów kultury internetowej albo znają je pobieżnie. Co prawda rozróżniają blogi od forów, część z nich sama publikuje treści w internecie, jednak ich rozeznanie w przestrzeni komunikacji elektronicznej powinno być zdecydowanie większe. Owe braki mają związek z faktem, że multimedia – słowo często powtarzane w programach nauczania, które sprowadza się często do medialnych pomocy w postaci płyty CD z nagranymi materiałami – nie są traktowane z należytą powagą i w kategoriach bycia częścią uczniowskiej rzeczywistości. Na przykład, na zajęciach komputerowych czy innych przedmiotach, gdzie media angażuje się w proces edukacyjny, uczniowie powinni zdobywać wiedzę, ale i umiejętności związane z korzystaniem z sieciowych kanałów komunikowania. Wiąże się to także z kwestiami odnoszącymi się

12 W *Słowie końcowym*, mówiąc o uczniach, dzieciach, osobach młodych itp., ma się na myśli osoby badane, a nie całą populację uczniów, dzieci, osób młodych.

do korzystania z informacji – ich wyszukiwania, często na podstawowym poziomie, trudnościami z odnajdywaniem informacji i ich oceną oraz nieodróżnianiem faktów od opinii.

Młode osoby dość często bardzo powierzchownie odbierają komunikaty medialne, potrafiąc na przykład rozpoznać typową reklamę, ale nie potrafiąc wskazać ukrytych w treści linków i innych działań marketingowych. Kwestie związane z bezpieczeństwem, jak publikowanie własnego zdjęcia czy prezentowanie nazwiska, również wymagają większej uwagi ze strony osób odpowiedzialnych za działania edukacyjne. Uczniowie dość losowo, jak wskazywano w raporcie netnograficznym, podejmują decyzje o tym, co ukryć, a co udostępnić nieznanym osobom. Zwłaszcza udostępnianie zdjęć ludziom, których nie ma się w znajomych, może być niepokojące. Wiąże się to niestety z zaniechaniem ze strony szkoły, a przynajmniej programów nauczania. Jak wykazano w analizie ilościowej programów, kwestie bezpieczeństwa są właściwie ograniczone wyłącznie do rozważań o netykiecie. Na szczęście młode osoby zdają sobie sprawę z konieczności używania silnych haseł, potrafią również w sytuacji zagrożenia zwrócić się o pomoc (chociażby do osób dorosłych). Trudno tu jednak mówić o szeroko rozumianej, aktywnej postawie w celu zabezpieczania własnych danych albo własnej osoby w sieciowej przestrzeni. Uczniowie muszą radzić sobie z tym sami i, jak się okazuje, wychodzi im to czasami całkiem nieźle. Wyraźnie jednak widać, że trudno im określać priorytety. Na przykład, gdzie najpierw powinno się podjąć działania zabezpieczające, a co jest mniej istotne lub jakie kwestie, pozornie niezwiązane z bezpieczeństwem, ściśle się z nim łączą.

Korzystanie z popularnych wśród nastolatków serwisów internetowych może co prawda przyczyniać się do rozwoju kompetencji komunikacyjnych, nie taki jest jednak cel funkcjonowania tych serwisów. Uczniowie zatem mimowolnie, nieprzygotowani do krytycznego funkcjonowania w świecie zapośredniczonym medialnie, mogą kształtować złe nawyki lub przyzwyczajać się do środowisk w miarę bezpiecznych, co może mieć negatywne konsekwencje i usypiać ich czujność w innych miejscach.

Zaskakujące wydaje się, że osoby korzystające z różnorodnych przestrzeni nastawionych na społeczny kontakt niekoniecznie są zainteresowane nawiązywaniem aktywnych i częstych interakcji z rówieśnikami. Przestrzenie te stają się znacznikami bycia w sieci, korzystania z określonych platform, dzieci zaznaczają tam swoją obecność i podtrzymują bądź rozwijają swoją tożsamość przez publikację określonych treści. Ponadto poddają się modom na dość bierne korzystanie z mediów, jak różnego rodzaju łańcuszki czy formularze pytań. Młode osoby często nie podają także informacji o sobie, ograniczając w ten sposób możliwość nawiązywania nowych kontaktów lub nastawiając się na wykorzystywanie sieci do luźnego podtrzymywania kontaktów lokalnych, a raczej przenoszenia swoich lokalnych społecznych przestrzeni do sieci internetowej. Mimo to w serwisach tego typu sporo dzieci potrafi archiwizować informacje, gromadząc i katalogując na przykład własne zasoby zdjęciowe lub materiały zgromadzone w internecie.

Bierna postawa w świecie serwisów internetowych może być związana z młodym wiekiem osób. Ponadto, nie wiadomo, czy większa część komunikacji nie odby-

wa się kanałami prywatnymi, czy dużej roli nie odgrywają na przykład komunikaty związane z telefonią komórkową. Niezależnie od tego silnie uwidacznia się tutaj nastawienie szkoły na kształtowanie biernego korzystania z mediów i rozwijania umiejętności obsługi narzędzi internetowych tylko w ograniczonym zakresie. Być może młode osoby nie są w stanie samodzielnie przełamać barier, niekoniecznie technologicznych (ponieważ wzrastają w środowisku nasyconym mediami), ale związanych z bezpieczeństwem, nawiązywaniem sieciowych relacji, dbałością o wizerunek i kształtowaniem sieciowej tożsamości.

Z badań jasno wynika, że należy podjąć zdecydowane działania edukacyjne podnoszące kompetencje komunikacyjne dzieci w wieku od 9 do 13 lat, uczących się na drugim etapie edukacyjnym. Działania te mogłyby rozpocząć się od zmiany podstawy programowej. Należy mieć jednak świadomość konsekwencji tak radykalnych reform. Oparcie się na istniejącej podstawie programowej, która przez ogólność zapisów pozwala na w miarę elastyczne i nastawione na kształcenie konstruowanie programów, może być odpowiednim punktem wyjścia. Wymagałoby to jednak podjęcia dodatkowych kroków, nie tylko związanych z konstrukcją samych programów, co sugerowano w jakościowej analizie programów nauczania i skorzystania z triady: język polski, plastyka i zajęcia komputerowe. Trzeba zwrócić uwagę na takie zorganizowanie formalnego środowiska edukacyjnego, które media traktowałoby nie jako nowoczesny dodatek, ale integralną część działań. Chodzi tu między innymi o otwarty dostęp do internetu, pozwalający uczniom na częstsze korzystanie z nowoczesnych technologii, w tym materiałów multimedialnych i hipermedialnych oraz na zaprzestanie traktowania kultury jako wąskiej domeny zarezerwowanej dla starszych form medialnych. Nie sposób kształtować aktywnych obywateli, potrafiących korzystać z mediów, ucząc ich odwoływania się tylko do klasycznych źródeł informacji i rozrywki. Istotna byłaby zatem taka organizacja przestrzeni, ale i sposobów korzystania z mediów, która w naturalny sposób przyczyniałaby się do rozwoju uczniowskich umiejętności.

Warto wziąć pod uwagę to, że młodzi ludzie chętnie korzystają z mediów, wzrastają w świecie, w którym są one powszechne, mają zatem niezwykłą łatwość ich używania. Mimo to, teza o ich cyfrowej tubylczości, czyli rodzeniu się jako niemal kompetentni użytkownicy sieciowych kanałów komunikowania, jest bardzo mocno przesadzona. Młode osoby potrzebują wsparcia, które nie jest im zapewnione w formalnych instytucjach kształcenia.

Termin „dzieci sieci" (Czerski, 2012), mimo że traktowany z uśmiechem, politowaniem albo jako obwieszczenie nastania nowych czasów, jest terminem niepełnym. Jest to hasło, które ma sygnalizować zmiany, okazuje się jednak być terminem-postulatem. Polskie dzieci, chociaż funkcjonują w świecie sieciowej komunikacji, nie potrafią korzystać z pełni możliwości oferowanych przez internet, nie zawsze uchronią się przed niebezpieczeństwami, nie odkryły jeszcze do końca serwisów społecznościowych i potencjału publikowania własnych treści. Nie musi to wcale oznaczać zapóźnienia w stosunku do rówieśników z Zachodu czy stechnologizowanych krajów Azji. Polscy młodzi żyją w momencie przełomowym, odkrywając nowe technologie i łatwo ucząc się posługiwania nimi. Potrzebują jednak wsparcia, które

mogłaby im dać szkoła, być może we współpracy z innymi organizacjami chcącymi zmieniać społeczną rzeczywistość. Obecny moment to szansa na krytyczne przyglądanie się technologiom, nie traktowanie ich jako zastanej i niezmiennej rzeczywistości, ale modyfikowalnej i poddającej się naszym potrzebom i oczekiwaniom. Tego typu edukacja wpisałaby się w postulaty wynikające zarówno ze skonstruowanego przez zespół badawczy modelu, jak i podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Wersja raportu 1.0 ukończona. Dzieci sieci „reload" w trakcie przygotowania.

Aneks metodologiczny

Aneks metodologiczny

Wywiad skategoryzowany

Wywiad to metoda badawcza polegająca na rozmowie dwóch osób – prowadzącego wywiad i respondenta (choć wyróżnić można badania panelowe, gdzie uczestniczy większa liczba respondentów). Jest to konwersacja, za pomocą której badacz chce uzyskać od respondenta dane określone celem badań.

Wywiad w projekcie „Dzieci sieci" miał charakter jawny, co oznacza, że respondent był poinformowany o rzeczywistej roli badacza i o celu dociekań. Wywiad był również skategoryzowany, czyli kwestionariuszowy, to jest przeprowadzano go ściśle według wcześniej przygotowanego kwestionariusza.

Zdecydowano się przepytać trzydzieścioro dzieci oraz trzydzieścioro opiekunów z pięciu ośrodków miejskich – Gdańska, Poznania, Torunia, Warszawy i Zielonej Góry, przy czym do każdej grupy skierowano odmienny kwestionariusz. W okresie od 11 września do 31 października 2012 roku zrealizowano po dwanaście wywiadów w każdym mieście (sześć z dziećmi i sześć z opiekunami).

Tylko niektórzy przebadani opiekunowie są opiekunami przebadanych dzieci (młodsi respondenci nie zostali powiązani z respondentami dorosłymi). Podstawowym powodem braku owego powiązania był wspomniany już w raporcie charakter doboru prób z obydwu grup respondentów – dobór ten, arbitralny, celowy i oparty na dostępności, nie zapewnia reprezentatywności.

Netnografia

Martyn Hammersley i Paul Atkinson stwierdzają, że etnografia „w swojej najbardziej charakterystycznej formie wymaga od etnografa uczestniczenia, jawnego bądź ukrytego, w codziennym życiu ludzi przez dłuższy okres, obserwowania biegu zdarzeń, słuchania rozmów, zadawania pytań – jednym słowem wymaga zbierania wszelkich dostępnych danych, które rzucą nieco światła na kwestie będące przedmiotem badań" (Hammersley, Atkinson, 2000: 11). Na podobnych założeniach oparte są również badania etnograficzne, które – w całości lub częściowo – odbywają się w obrębie internetu (zwane również netnografią). Prowadzenie obserwacji, branie udziału w życiu danej społeczności, rozmawianie z jej członkami oraz stawianie im pytań dotyczących ich zachowań – te aktywności stają się również udziałem badaczy prowadzących badania w sieci.

Zdaniem jeszcze innego klasyka badań internetu – Roberta V. Kozinetsa – „etnografia bazuje na adaptacji lub brikolażu; jej podejście jest nieustannie odnawiane, by dopasować się do określonych pól kształcenia, pytań badawczych, aspektów badań, czasu, preferencji badacza, zestawów umiejętności, metodologicznych

innowacji i grup kulturowych" (Kozinets, 2010: 59-60). Netnografia natomiast to „badanie obserwacyjno-uczestniczące, bazujące na sieciowym (online) terenie. Korzysta z zapośredniczonej komputerowo komunikacji jako źródła danych, by ustalić etnograficzne rozumienie i reprezentację kulturowego lub społecznego fenomenu" (60). Tak w badaniach etnograficznych, jak i w netnograficznych – „prowadzenie badań to proces dynamiczny, podczas którego fakty o świecie są zdobywane na drodze selektywnej obserwacji i teoretycznej interpretacji tego, co widzimy, w wyniku zadawania pytań i interpretowania odpowiedzi, dzięki sporządzaniu notatek terenowych i transkrypcji zapisów audio oraz wideo, a także sporządzaniu raportów z badań" (29). Etnografowie – bez względu na to, na jakim terenie prowadzą badania – mają do czynienia z danymi, które w żaden sposób nie są uporządkowane, ustrukturyzowane czy shierarchizowane (213).

Podobnie Daniel Miller oraz Don Slater uznają, że „etnografia oznacza długoterminowe zaangażowanie poprzez zróżnicowane metody, tak aby możliwie wiele aspektów życia badanych ludzi mogło być odpowiednio skonceptualizowane poprzez inne" (Miller, Slater 2000: 21-22). Analogiczna sytuacja towarzyszy nam także podczas badań netnograficznych, w trakcie których badacz może prowadzić długotrwałą obserwację, przeprowadzać wywiady czy dokonywać analizy zawartości treści zastanych.

Jednym z podstawowych dylematów, towarzyszących etnografom – również w przypadku badań internetu – jest kwestia ujawnienia przez badacza swojej obecności. Według podstawowych klasyfikacji, role, jakie odgrywać może badacz to:

- obserwator w pełni uczestniczący – w tym przypadku badacz działa incognito, nie dokonując ujawnienia swoich prawdziwych zamiarów przed badaną przez siebie społecznością,
- uczestnik jako obserwator – badacz decyduje się na badanie środowiska, w którym jest już zaakceptowany i znany,
- obserwator jako uczestnik,
- obserwator nieuczestniczący,
- outsider (Hammersley, Atkinson, 2000: 107-120).

Niewątpliwie, każda z powyżej opisanych sytuacji badawczych niesie ze sobą pewne korzyści, jak i zagrożenia – unikanie zaangażowania zubożyć może wyniki analiz, zaś nadmierna identyfikacja z obserwowanym środowiskiem prowadzi do zniekształceń wyników. Ze względu na specyfikę badań etnograficznych w ramach „Dzieci sieci", w tym – przede wszystkim – dużą różnicę wieku oddzielającą badaczy od badanych, zdecydowano się na przyjęcie roli outsiderów. Poza tym podszywanie się pod osoby z przedziału wiekowego 9-13 lat nie było celem obserwacji.

Netnografia – ankieta online

Na użycie ankiety internetowej zdecydowano się, traktując ją jako uzupełnienie informacji pozyskanych podczas wywiadów oraz w trakcie obserwacji.

Ankieta online, pomimo swoich niewątpliwych zalet (niskie koszty, szybki dostęp do wyników czy możliwość dotarcia do określonych grup – by wymienić tylko

niektóre spośród nich), nacechowana jest również poważnym ryzykiem, związanym z brakiem bezpośredniej fizycznej obecności badacza/ankietera. O ile w przypadku badań poruszających tematy ze sfery tabu, ta nieobecność jest olbrzymią zaletą, o tyle podczas badania, na które odpowiadają młodzi ludzie, trzeba się liczyć z dwoma poważnymi zagrożeniami.

Pierwszym z nich jest ryzyko niezrozumienia pytania przez respondenta. Stąd też, konstruując kwestionariusz ankiety, zdecydowano się przeprowadzić badania pilotażowe w grupie docelowej. Uzyskanie informacji zwrotnej od 6 osób w wieku 9-13 lat pozwoliło lepiej dostosować pytania i kafeterie odpowiedzi do respondentów.

Drugim poważnym problemem jest łatwość zrezygnowania z udziału w badaniu. Starając się ograniczyć odsetek osób, które „porzucą" ankietę podczas odpowiadania, dużą wagę przywiązano do struktury kwestionariusza i ograniczenia pytań otwartych na rzecz zamkniętych.

Obserwacja uczestnicząca

Obserwacja etnograficzna (uczestnicząca) jest metodą zbierania danych poprzez bezpośredni udział badacza w naturalnym środowisku. W projekcie „Dzieci sieci" stopień aktywności badacza wyznaczały aktualne warunki w środowisku szkolnym. W większości przypadków przyjmował on rolę obserwatora-uczestnika zdarzeń (nie będąc członkiem grupy). Interakcje z członkami środowiska szkolnego były ograniczone z uwagi na przyjętą i zakomunikowaną rolę (rola badacza, osoba „z zewnątrz").

Etnograficzny schemat badania ukierunkowywał działanie na „podążanie za danymi", tym samym wcześniej sformułowane „oczekiwania" badacza ograniczały się do określenia ram pojęciowych, ogólnych definicji i pytań. Pamiętać należy jednak, że ramy pojęciowe nie miały statusu teoretycznego regulatora postępowania badawczego. Nie oznacza to jednak, że badanie miało charakter ateoretyczny. Już samo przyjęcie, iż metodą badawczą będzie obserwacja uczestnicząca sugerowało nawiązanie do określonych ontologicznych i epistemologicznych założeń. Ukrycie teoretycznych wymagań w metodach działania badawczego pozwalało nadać badaniu status naukowości (Rubacha, 2008: 324). Badania miały charakter eksploracyjno-weryfikacyjny.

Schemat postępowania etnograficznego narzucał dobór celowy próby, istotne stawało się bowiem silne nasycenie środowiska zmiennymi wyprowadzonymi z konceptualizacji. W wymiarze instytucjonalno-formalnym warunki takie spełniała placówka oświatowa, w której realizowana jest podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Wybór padł na Zespół Kształcenia Podstawowego i Gimnazjalnego nr 26 w Gdańsku.

Trafność zewnętrzną obserwacji uczestniczącej określały miejsce (Zespół Kształcenia Podstawowego i Gimnazjalnego nr 26 w Gdańsku), czas (badania realizowane były we wrześniu i październiku 2012 roku) i „kontekst" środowiska szkolnego. Miarą ugruntowania wewnętrznego były rezultaty działań triangulacyjnych – bieżące weryfikowanie wniosków w oparciu o realizowane w tym samym czasie wywiady.

Ilościowa analiza programów nauczania

Analiza treści jest metodą powszechnie stosowaną w badaniach z zakresu nauk społecznych. Wykorzystuje się ją, gdy przedmiot badania stanowią zarejestrowane przekazy myśli ludzkiej. Analizie można poddać całe lub wybrane fragmenty książek, czasopism, stron internetowych, wierszy, gazet, piosenek, przemówień, listów, listów elektronicznych itp. Do zbadania udziału edukacji formalnej w kształceniu kompetencji medialnych i informacyjnych uczniów w wieku 9-13 lat posłużono się programami nauczania przedmiotów obligatoryjnie realizowanych w trakcie drugiego etapu edukacji. Zgromadzony materiał badawczy poddano analizie ilościowej i jakościowej.

Ilościową analizę treści programów nauczania przeprowadzono wykorzystując technikę opisaną przez Bernarda Berelsona (1952). Wykorzystanie jej do analizy materiału słownego daje możliwość otrzymania obiektywnego, systematycznego i ilościowego opisu jawnej zawartości komunikatów (Nowak, 1965: 149). Według Berelsona dokumenty można poddawać analizie na trzy różne sposoby. Badacz może skoncentrować się na cechach samej treści. W drugim przypadku analiza treści może być przez niego wykorzystana do formułowania wniosków o jej autorze lub czynnikach, które miały wpływ na jej powstanie. Jeszcze innym powodem analizowania treści dokumentów może być chęć poznania cech ich odbiorców bądź ich skutków oddziaływania (Nowak, 1965, s.149). Zgodnie z zaleceniami twórcy techniki, w badaniu można wykorzystać więcej niż jedną z wymienionych możliwości analizy. Możliwość jej różnorodnego zastosowania przekłada się na popularność zwłaszcza wśród badań medioznawczych. Jednakże sam autor stosował ilościową analizę treści w badaniach pedagogicznych (zob. Berelson, 1960; w książce przedstawiono wyniki badań dotyczących między innymi programów studiów doktoranckich).

Analizę programów nauczania, która miała dostarczyć danych ilościowych, przeprowadzono skupiając się wyłącznie na ich treści. Badanie miało na celu sprawdzenie, w jakim stopniu autorzy programów dla klas 4-6 szkoły podstawowej uwzględnili w nich zagadnienia służące edukacji medialnej i informacyjnej uczniów. Jego przeprowadzenie poprzedzone zostało przygotowaniem wzorcowego zestawu kompetencji medialnych i informacyjnych. Poszczególnym kompetencjom przypisano funkcję zmiennych. Zgromadzenie danych ilościowych na temat nasycenia konkretnego programu nauczania treściami z zakresu edukacji medialnej i informacyjnej stało się możliwe dzięki wskaźnikom przyporządkowanym do poszczególnych zmiennych. Ponadto do oceny stopnia nasycenia wykorzystano skalę semantyczną, przygotowaną na potrzeby niniejszego badania. Posłużyła ona do przypisania konkretnej wartości każdemu wskaźnikowi w odniesieniu do każdego z analizowanych programów.

Zgromadzone dane poddano technikom statystycznym. Z wartości przypisanym wskaźnikom w obrębie zmiennej wyciągnięto średnią arytmetyczną. Uzyskana w ten sposób wartość odzwierciedla wagę, jaką autorzy programów przywiązują do wyposażenia uczniów w wiedzę, wykształcenia umiejętności bądź postaw, składających się na kompetencje medialne i informacyjne.

Jakościowa analiza programów nauczania

Analizie programów nauczania na drugim etapie kształcenia (klasy 4-6 szkoły podstawowej) poddano programy najpopularniejszych wydawców podręczników szkolnych (oba podzespoły analizujące programy pracowały na tym samym zestawie). Punktem wyjścia był skonstruowany przez zespół badawczy projektu „Dzieci sieci – kompetencje komunikacyjne najmłodszych" model kompetencji. Celem badania było przyjrzenie się, na ile wyróżnione przez nas kompetencje są uwzględniane przez budujących programy nauczania, jak są umiejscowione w celach kształcenia, treściach, a także w jaki sposób służą ich kształtowaniu zalecane metody edukacyjne (i narzędzia) oraz na ile programy postulują realizację zapisów podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie edukacji medialnej i informacyjnej. W trakcie pracy skupiliśmy się na odniesieniach do przywołanego modelu kompetencji. Rozpoczęto od odszukania w programach nauczania odwołań do standardów wyznaczonych w modelu:

- Sprawne i skutecznie docieranie do informacji.
- Krytyczna ocena informacji.
- Tworzenie, przetwarzanie i prezentowanie treści.
- Prawne aspekty produkowania i dystrybucji treści.
- Empatia i wizerunek.
- Bezpieczeństwo i prywatność.
- Partycypacja w społecznościach internetowych.

Poza powyższym starano się odpowiedzieć na sformułowane wcześniej następujące pytania:

- Co jest pomijane w programach nauczania? Dlaczego tak jest?
- Jak traktowane są wytyczne z podstawy programowej? Jak twórcy programów interpretują zapisy podstawy programowej, czy konsekwentnie się do nich stosują, a może tylko odwołują w niektórych częściach programów nauczania (np. obecność w warstwie celów, brak w treściach i metodach).
- Co jest brane za pewnik? Jaki jest punkt wyjścia autorów programów, jeśli chodzi o wiedzę, umiejętności i postawy uczniów, jaki jest próg wejścia – wiedza i umiejętności, które zdaniem autorów należy posiadać w zakresie korzystania z mediów, aby sprostać przedstawianym wymaganiom?
- Jaka terminologia jest stosowana? Jakie poleca się narzędzia i usługi medialne, źródła internetowe? Na ile są aktualne, obecnie wykorzystywane?
- Jak przedstawiane są media? Jaka postawa wobec mediów jest postulowana? Jakie narracje na temat mediów, korzystania z nich i edukowania do nich są przedstawiane w dokumentach? Jakie główne wątki i aktorów można wyróżnić?
- Co autorzy wiedzą na temat odbiorców? Czy dysponują aktualną wiedzą na temat praktyk komunikowania, wykorzystywanych narzędzi? Skąd czerpią podstawowe informacje na ten temat?
- Jakie założenia ideologiczne w kontekście edukacji medialnej i informacyjnej można odczytać w programach nauczania? Jak postrzegane jest wykorzystywanie mediów i nowoczesnych narzędzi komunikowania w trakcie pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej?

- Jakie propozycje kształcenia kompetencji medialnych i informacyjnych (jeśli występują) wykraczają poza przygotowany przez zespół projektu model? Na ile mogą być interesujące z perspektywy kształtowania kompetencji komunikacyjnych?
- Jak wygląda struktura dokumentów? Czy któraś część przeważa objętościowo, w zakresie ilości wymagań, podawanych informacji? Jakie są i z czego wynikają dysproporcje między fragmentami dokumentów?
- Czy można w konstrukcji programów odkryć jakieś ukryte założenia, niekoniecznie przemycone, ale wynikające z samej konstrukcji celów, treści i dobranych metod? (np. korzystanie wyłącznie z multimediów, pominięcie hipertekstowej konstrukcji, rezygnacja z wielozadaniowości lub jej piętnowanie, indywidualne realizowanie zadań itp.). Jakie założenia można odczytać z tak wypreparowanego ukrytego programu nauczania?

Powyższe pytania miały charakter pomocniczy i celem nie było uzyskanie odpowiedzi na wszystkie z nich. Ponadto w toku analiz i interpretowania materiału zwracano uwagę także na aspekty niewypunktowane przed badaniem oraz w zależności od złożoności zagadnień, ilości materiału na konkretny temat, poświęcano uwagę różnorodnym zagadnieniom.

Aneks: Ilościowa analiza programów nauczania – model kompetencji jako narzędzie analizy

Aneks: Ilościowa analiza programów nauczania – model kompetencji jako narzędzie analizy

ZACHOWANIA INFORMACYJNE

Standard 1. Sprawne i skuteczne docieranie do informacji oraz jej gromadzenie

Zmienna: 1.1. Rozpoznaje potrzeby informacyjne.
Wskaźniki:
1.1.1. Rozumie potrzebę wyszukiwania informacji w celu rozwiązania określonego problemu – postawa (P).

Zmienna: 1.2. Formułuje pytania w oparciu o potrzeby informacyjne.
Wskaźniki:
1.2.1. Dobiera słowa kluczowe – umiejętność (U).
1.2.2. Formułuje pytanie dla wyszukiwarki internetowej – U.
1.2.3. Stosuje opcje wyszukiwania zaawansowanego (operatory Booble'a, filtry) – U.

Zmienna: 1.3. Wie, że jest wiele źródeł informacji.
Wskaźniki:
1.3.1. Zna słowniki internetowe (jakie) – wiedza (W).
1.3.2. Zna encyklopedie internetowe (jakie) – W.
1.3.3. Zna wyszukiwarki internetowe (jakie) – W.
1.3.4. Zna serwisy edukacyjne (jakie) – W.
1.3.5. Zna serwisy rozrywkowe dostosowane do swojego wieku (jakie) – W.
1.3.6. Zna serwisy zdjęć/grafik (jakie) – W.
1.3.7. Zna serwisy z muzyką (jakie) – W.
1.3.8. Zna serwisy z plikami wideo (jakie) – W.
1.3.9. Wie czym są agregatory informacji – W.
1.3.10. Zna zasady działania wyszukiwarek, w tym algorytmów wyszukiwania – W.
1.3.11. Wie, że niektóre wyszukiwarki/serwisy wyświetlają rezultaty wyszukiwania zależne od zamieszczonych w profilu danych – W.
1.3.12. Zna elektroniczne katalogi bibliotek (jakich?) – W.
1.3.13. Zna biblioteki i/lub repozytoria cyfrowe (jakie?) – W.
1.3.14. Zna bazy bibliograficzne (jakie?) – W.
1.3.15. Zna serwisy z mapami internetowymi (jakie?) – W.

Zmienna: 1.4. Odnajduje, wybiera i ocenia źródła informacji.
Wskaźniki:
1.4.1 Dobiera narzędzie wyszukiwawcze/źródło informacji adekwatnie do swoich potrzeb – U.

1.4.2. Korzysta z wyszukiwarek internetowych (jakich?) – U.
1.4.3. Korzysta z serwisów edukacyjnych (jakich?) – U.
1.4.4. Korzysta z serwisów rozrywkowych, na przykład fanowskich (jakich?) – U.
1.4.5. Korzysta z serwisów ze zdjęciami/grafikami (jakich?) – U.
1.4.6. Korzysta z serwisów z muzyką (jakich?) – U.
1.4.7. Korzysta z serwisów z plikami wideo (jakich?) – U.
1.4.8. Korzysta z elektronicznych katalogów bibliotek (jakich?) – U.
1.4.9. Korzysta z bibliotek i/lub repozytoriów cyfrowych (jakich?) – U.
1.4.10. Korzysta z baz bibliograficznych (jakich?) – U.
1.4.11. Korzysta ze słowników internetowych (jakiech?) – U.
1.4.12. Korzysta z encyklopedii internetowych (jakich?) – U.
1.4.13. Korzysta z serwisów z mapami internetowymi (jakich?) – U.
1.4.14. Ocenia źródło informacji/serwis/wyszukiwarkę – U .
1.4.15. Akceptuje konieczność oceny źródła informacji, na przykład serwisu internetowego – P.

Zmienna: 1.5. Archiwizuje informacje.
Wskaźniki:
1.5.1. Zapisuje wyszukane w internecie pliki – U.
1.5.2. Porządkuje gromadzone pliki w katalogach – U.
1.5.3. Wie na czym polega archiwizacja danych – W.
1.5.4. Tworzy kopie bezpieczeństwa na różnych nośnikach (jakich nośnikach) – U.
1.5.5. Korzysta z narzędzi automatycznego tworzenia kopii zapasowych (jakich narzędzi) – U.
1.5.6. Zna zagrożenia dotyczące utraty danych – W.
1.5.7. Zgadza się, że należy zabezpieczać dane poprzez ich archiwizację – P.
1.5.8. Gromadzi linki do stron internetowych – U.

Standard 2. Krytyczna ocena informacji

Zmienna 2.1. Rozumie treść komunikatu.
Wskaźniki:
2.1.1. Korzysta z instrukcji/tutoriali do narzędzi komputerowych/sieciowych w celu rozwiązania określonego problemu (na przykład samodzielnego nauczenia się „jak to działa") – U.
2.1.2. Prezentuje swój projekt innym uczniom (wykazuje się tym samym zrozumieniem treści utworzonego przez siebie dokumentu) – U.

Zmienna 2.2. Odnajduje, wybiera i ocenia informacje (pod kątem aktualności, dokładności, ważności, wiarygodności źródła [autor, domena, instytucja sprawcza, autorytet nauczyciela], wszechstronności).
Wskaźniki:
2.2.1. Wyszukuje informacje zaspokajające własne potrzeby (gdzie) – U.
2.2.2. Wyszukuje grafikę (gdzie?) – U.

2.2.3. Wyszukuje muzykę (gdzie?) – U.
2.2.4. Wyszukuje materiały wideo (gdzie?) – U.
2.2.5. Wyszukuje informacje o zbiorach bibliotek (gdzie?) – U.
2.2.6. Wyszukuje informacje w słowniku internetowym (jakim?) – U.
2.2.7. Wyszukuje artykuły w encyklopedii internetowej (jakiej?) – U.
2.2.8. Wyszukuje informacje w serwisach społecznościowych (jakich?) – U.
2.2.9. Ocenia wyszukane informacje (jak?) – U.
2.2.10. Ma ograniczone zaufanie do informacji w internecie – P.
2.2.11. Subskrybuje informacje na swoją skrzynkę e-mail – U.
2.2.12. Wie czym jest RSS – W.
2.2.13. Wykorzystuje RSS do subskrypcji informacji – U.

Zmienna 2.3. Decyduje, co jest faktem, a co opinią.
Wskaźniki:
2.3.1. Wie na czym polega różnica pomiędzy faktem a opinią – W.
2.3.2. Odróżnia fakt od opinii – U.
2.3.3. Wie, czym jest „plotka" w internecie – W.
2.3.4. Rozpoznaje serwisy plotkarskie – U.
2.3.5. Krytycznie podchodzi do informacji z sieci – P.
2.3.6. Potrafi zakwestionować prawdziwość informacji i to uzasadnić – U.

Zmienna 2.4. Rozróżnia treści reklamowe od niereklamowych.
Wskaźniki:
2.4.1. Zna znaczenie terminu reklama – W.
2.4.2. Wie, że reklama może mieć formę jawną, ale również ukrytą, na przykład lokacja produktu – W.
2.4.3. Rozpoznaje, kiedy jest celem reklamodawcy – U.
2.4.4. Rozpoznaje język reklamy, który ma za zadanie zwrócić uwagę odbiorcy – U.

ZACHOWANIA PRODUKCYJNE

Standard 3. Tworzenie, przetwarzanie i prezentowanie treści.

Zmienna 3.1. Tworzy nowe treści.
Wskaźniki:
3.1.1. Korzysta z programów do współtworzenia dokumentów (jakich?) – U.
3.1.2. Zna narzędzia do edycji dokumentów tekstowych (jakie?) – W.
3.1.3. Zna narzędzia do edycji dokumentów audio (jakie?) – W.
3.1.4. Zna narzędzia do edycji dokumentów wideo (jakie?) – W.
3.1.5. Zna narzędzia do edycji grafiki (jakie?) – W.
3.1.6. Edytuje/tworzy dokumenty tekstowe (jakie narzędzie?) – U.
3.1.7. Edytuje/tworzy dokumenty audio (jakie narzędzie?) – U.
3.1.8. Edytuje/tworzy dokumenty wideo (jakie narzędzie?) – U.
3.1.9. Edytuje/tworzy dokumenty graficzne (jakie narzędzie?) – U.

3.1.10. Rejestruje zapis audio (jakie urządzenie?) – U.
3.1.11. Rejestruje zapis wideo (jakie urządzenie?) – U.
3.1.12. Robi zdjęcia (jakie urządzenie?) – U.
3.1.13. Tworzy prezentacje (jakie narzędzie?) – U.
3.1.14. Zna serwisy do blogowania (jakie?) – W.
3.1.15. Zna serwisy do mikroblogowania (jakie?) – W.
3.1.16. Tworzy bloga (jakie narzędzie?) – U.
3.1.17. Wprowadza wpisy na blogu/stronie (jakie narzędzie?) – U.

Zmienna 3.2. Przetwarza znalezione w internecie i/lub stworzone przez siebie treści.
Wskaźniki:
3.2.1. Konwertuje pliki do różnych formatów (jakie typy tekst/wideo/audio inne?) – U.
3.2.2. Przesyła dokumenty (jako załączniki) do określonej osoby/grupy osób korzystając z poczty e-mail – U.
3.2.3. Tworzy kolekcje dokumentów w serwisie internetowym, na przykład kolekcje zdjęć w serwisie NK.pl (jakie typy/gdzie?) – U.
3.2.4. Pracuje z grupą nad tworzeniem treści
(jaki typ audio/wideo/tekst/prezentacja) poza współdzielonym dokumentem – U.
3.2.5. Digitalizuje dokumenty, na przykład skanuje (jakie urządzenie?) – U.
3.2.6. Wykorzystuje treści znalezione w internecie, na przykład do odrobienia zadań domowych – U.

Zmienna 3.3. Prezentuje nowe i/lub przetworzone treści.
Wskaźniki:
3.3.1. Udostępnia dokumenty na stronie internetowej, w serwisie
(jakie typy/gdzie?) – U.
3.3.2. Prezentuje przygotowane/edytowane przez siebie lub w grupie treści – U.
3.3.3. Prezentuje treści pozyskane z sieci – U.
3.3.4. Zna różne urządzenia do prezentacji treści cyfrowych (jakie urządzenia, na przykład rzutnik, tablica multimedialna?) – W.
3.3.5. Obsługuje urządzenia do prezentacji treści cyfrowych (jakie urządzenia?) – U.

Standard 4. Prawne aspekty produkowania i dystrybucji treści

Zmienna 4.1. Jest świadome istnienia prawnego i etycznego wymiaru tworzenia treści.
Wskaźniki:
4.1.1. Wie, że treści zamieszczane w internecie mogą być chronione prawem autorskim – W.
4.1.2. Przestrzega norm prawnych korzystając z oprogramowania – P.
4.1.3. Przestrzega norm prawnych korzystając z zasobów sieci – P.
4.1.4. Przestrzega norm prawnych publikując w sieci (na przykład publikując zeskanowane komiksy) – P.

Zmienna 4.2. Wie, które treści może przetwarzać zgodnie z prawem.
Wskaźniki:
4.2.1. Wie, że utwory w sieci chroni prawo autorskie – W.
4.2.2. Wie, czym są wolne licencje – W.
4.2.3. Zna rodzaje licencji – W.
4.2.4. Wie, czym jest domena publiczna – W.
4.2.5. Określa na jakich zasadach są udostępnione konkretne treści (na przykład copyright, licencje CC, w domenie publicznej) – U.
4.2.6 Korzysta z treści zgodnie z określonymi zasadami – P.
4.2.7. Potrafi rozpoznać strony z pirackimi kopiami utworów – U.

Zmienna 4.3. Zna swoje prawa jako twórcy treści zamieszczanych w internecie.
Wskaźniki:
4.3.1. Wie, jakie prawa do utworu przysługują mu jako twórcy – W.
4.3.2. Oznacza swoje utwory własnym imieniem, nazwiskiem lub nickiem – U.
4.3.3. Potrafi opublikować utwór na otwartej licencji – U.

Zmienna 4.4. Rozpoznaje problemy związane z własnością w dobie internetu.
Wskaźniki:
4.4.1. Zna pojęcie „piractwa internetowego" – W.
4.4.2. Rozumie problem związany z własnością utworu dystrybuowanego w formie cyfrowej – W.
4.4.3. Wie, że obecne prawo nieprecyzyjnie określa zasady wykorzystania utworów w formie cyfrowej – W.

ŻYCIE W INTERNECIE

Standard 5. Empatia i wizerunek

Zmienna 5.1. Wie, że internet tworzy przestrzeń dzieloną z innymi ludźmi.
Wskaźniki:
5.1.1. Wie, że w komunikacji internetowej uczestniczy wiele osób – W.
5.1.2. Wie, że uczestnicy komunikacji internetowej mają różne intencje – W.
5.1.3. Identyfikuje intencje uczestników komunikacji internetowej – U.
5.1.4. Wie, że „anonimowość", jaką zapewnia sieć sprawia, że niektórzy internauci zachowują się w nieodpowiedni sposób (na przykład obrażają innych) – W.

Zmienna 5.2. Dba o empatię w komunikacji internetowej.
Wskaźniki:
5.2.1. Rozumie, że wypowiedzi jednych internautów wpływają na uczucia i decyzje innych ludzi, na przykład obraźliwe komentarze mogą doprowadzić kogoś do depresji – P.
5.2.2. Rozumie potrzebę dostosowania języka treści komunikatu do odbiorcy – W.

5.2.4. Dostosowuje język wypowiedzi i formę do założonego celu – U.
5.2.5. Komunikując się z innymi akceptuje fakt różnicy poglądów, opinii, zdań – P.

Zmienna 5.3. Swój wizerunek buduje w sposób przemyślany i adekwatny do otoczenia.
Wskaźniki:
5.3.1. Zna zasady netykiety – W.
5.3.2. Przestrzega zasad netykiety w komunikacji sieciowej – U.
5.3.3. Rozumie, że brzmienie adresu e-mail ma wpływ na jego wizerunek – W.

Zmienna 5.4. Swój wizerunek buduje inaczej w kontaktach z różnymi osobami.
Wskaźniki:
5.4.1. Rozumie, że jego wypowiedzi w sieci wpływają na ocenę jego osoby – W.
5.4.2. Konstruuje opis w profilu internetowym w zależności od charakteru serwisu i zamierzonych intencji – U.
5.4.3. Rozróżnia komunikację oficjalną i nieoficjalną – W.
5.4.4. Inaczej wypowiada się w komunikacji oficjalnej, a inaczej w nieoficjalnej – U.

Standard 6. Bezpieczeństwo i prywatność

Zmienna 6.1. Zna zagrożenia związane z poruszaniem się w internecie.
Wskaźniki:
6.1.1. Wie, że uczestnicząc w komunikacji internetowej tylko pozornie zachowuje anonimowość – W.
6.1.2. Wie, że jego rozmówca może być inną osobą, niż tą, za którą się podaje – W.
6.1.3. Wie czym jest komunikacja prywatna w sieci – W.
6.1.4. Wie czym jest komunikacja publiczna w sieci – W.
6.1.5. Rozróżnia komunikację prywatną od publicznej w sieci – U.
6.1.6. Decyduje o wyborze jawności komunikacji – P.
6.1.7. Zna zagrożenia wynikające z udostępniania w sieci danych osobowych – W.
6.1.8. Wie, że jego obecna aktywność w sieci może być wykorzystana przez innych w przyszłości – W.

Zmienna 6.2. Radzi sobie z internetowymi niebezpieczeństwami.
Wskaźniki:
6.2.1. Wie co to jest spam – W.
6.2.2. Usuwa wiadomości ze spamu – U.
6.2.3. Nie otwiera załączników z podejrzanych wiadomości – P.
6.2.4. Tworzy „silne" hasła – U.
6.2.5. Posługuje się różnymi hasłami – P.
6.2.6. Chroni swoje hasła – P.
6.2.7. Wie, jak postępować w sytuacji włamania się na konto, na przykład skrzynkę mailową – W.
6.2.8. Wie czym jest *cyberbulling* – W.

6.2.9. Wie, do kogo może zwrócić się o pomoc, gdy stanie się ofiarą cyberbullingu – W.
6.2.10. Wie, jak postępować, gdy osoba z jego otoczenia stanie się ofiarą cyberbullingu – W.
6.2.11. Identyfikuje sytuacje w komunikacji internetowej, które mogą być potencjalnie niebezpieczne – U .

Zmienna 6.3. Uzyskuje kontrolę nad informacjami udzielanymi innym.
Wskaźniki:
6.3.1. Decyduje o udostępnieniu wybranych zdjęć swojej osoby, biorąc pod uwagę skutki upubliczniania swojego wizerunku – P.
6.3.2. Decyduje o udostępnieniu jedynie części swojej twórczości, biorąc pod uwagę skutki upubliczniania każdego aktu twórczego własnego autorstwa – P.
6.3.3. Nie ujawnia swoich danych osobowych bez konsultacji z opiekunem lub nauczycielem – P.
6.3.4. Kontroluje, jakie informacje o jego osobie są widoczne w sieci – P.
6.3.5. Wymaga od znajomych otrzymania zgody na publikacje swojego wizerunku – P.
6.3.6. Konfiguruje przeglądarkę internetową, aby bezpiecznie otwierać strony internetowe – U.
6.3.7. Nie publikuje zdjęć/filmów, które wprost ujawniają status materialny jego rodziny, na przykład zdjęcia domku, samochodu – P.

Zmienna 6.4. Jest świadome powiązań oraz różnic między komunikacją zapośredniczoną przez internet i niezapośredniczoną.
Wskaźniki:
6.4.1. Rozumie różnicę pomiędzy stopniem bliskości ze znajomymi internetowymi i pozainternetowymi – W.
6.4.2. Wie, że aktywność w internecie może mieć wpływ na życie poza siecią – W.
6.4.3. Nie udostępnia zdjęć z wizerunkiem innych osób bez ich zgody – P.
6.4.4. Wie, jaka jest rola internetu dla społeczeństwa – W.
6.4.5. Wie, jaką rolę odgrywa internet w jego życiu – W.
6.4.6. Dostrzega problem „czasożerności" internetu – P .
6.4.7. Zna wady wielozadaniowości – W.
6.4.8. Zna zalety wielozadaniowości – W.
6.4.9. Wie, że wiele zdjęć w internecie nie oddaje rzeczywistości, na przykład jest po retuszu – W.

Zmienna 6.5. Stosuje zasady higieny związanej z korzystaniem z komputera.
Wskaźniki:
6.5.1. Wie, że podczas długotrwałej pracy przy komputerze należy robić przerwy przeznaczone na aktywność fizyczną – W.
6.5.2. Podczas długotrwałej pracy przy komputerze robi przerwy przeznaczone na aktywność fizyczną – P.
6.5.3.Wie, że należy zachować odpowiednią postawę podczas pracy przy komputerze – W.

6.5.4. Zachowuje odpowiednią postawę podczas pracy przy komputerze – P.
6.5.5. Wie, że należy zapewnić odpowiednie oświetlenie podczas pracy przed monitorem – W.
6.5.6. Zapewnia odpowiednie oświetlenie podczas pracy przed monitorem – P.
6.5.7. Dostosowuje ustawienia monitora, aby praca przy komputerze była jak najmniej szkodliwa dla wzroku – U.
6.5.8. Wie, że długotrwała praca przy komputerze może być szkodliwa dla wzroku – W.
6.5.9. Dba o czystość komputera – P.

Standard 7. Partycypacja w społecznościach internetowych

Zmienna 7.1. Rozpoznaje elementy kultury internetowej.
Wskaźniki:
7.1.1. Zna różne komunikatory (jakie?) – W.
7.1.2. Wie, czym jest blog – W.
7.1.3. Wie, czym jest mikroblog – W.
7.1.4. Wie, czym jest czat – W.
7.1.5. Wie, czym jest forum/grupa dyskusyjna – W.
7.1.6. Wie, czym jest lista dyskusyjna – W.
7.1.7. Czyta blogi (jakie?) – P.
7.1.8. Śledzi mikroblogi (jakie serwisy?) – P.
7.1.9. Zna serwisy do czatowania – W.
7.1.10. Korzysta z forów/grup dyskusyjnych (jakich?) – U.
7.1.11. Zna listy dyskusyjne (jakie?) – W.
7.1.12. Korzysta z list dyskusyjnych (jakich?) – U.
7.1.13. Korzysta z czatów (w jakich serwisach?) – U.
7.1.14. Wie, czym jest hipertekst – W.
7.1.15. Korzysta z dokumentów hipertekstowych – U.
7.1.16. Zna zjawisko konwergencji (nie musi go definiować) – W.
7.1.17. Zna żargon internetowy – W.
7.1.18. Zna emotikony – W.
7.1.19. Zna znaczniki (na przykład @, #) stosowane w serwisach społecznościowych, na przykład Facebook, Twitter – W.
7.1.20. Wie, co oznacza tekst pisany wielkimi literami – W.
7.1.21. Dostrzega zjawisko agresji językowej (mowa nienawiści) w internecie – P.

Zmienna 7.2. Aktywnie uczestniczy w społecznościach internetowych.
Wskaźniki:
7.2.1. Zna pojęcie serwisów społecznościowych – W.
7.2.2. Staje się uczestnikiem wybranych serwisów społecznościowych – P.
7.2.3. Podtrzymuje relacje poprzez serwisy społecznościowe – P.
7.2.4. Dzieli się swoją wiedzą i umiejętnościami poprzez serwisy społecznościowe – P.
7.2.5. Uczy się od innych uczestników serwisów społecznościowych – P.

Zmienna 7.3. Inicjuje i rozwija społeczności internetowe oparte o wspólne zadania.
Wskaźniki:
7.3.1. Konsoliduje społeczność do wspólnych działań (za pomocą jakich narzędzi/serwisów, jakie zadania – fakultatywnie) – U.
7.3.2. Dobiera narzędzia do pracy zdalnej, umożliwiające zrealizowanie przez grupę zamierzonego celu – U.
7.3.3. Rozumie ideę wspólnego celu/dobra – W.

Aneks: Analiza programów nauczania – wykaz programów poddanych analizie ilościowej i jakościowej

Aneks: Analiza programów nauczania – wykaz programów poddanych analizie ilościowej i jakościowej

TABELA 13. Programy nauczania (według przedmiotów)

PRZEDMIOT	ID	WYDAWNICTWO	PROGRAM NAUCZANIA DLA KLAS 4-6
historia i społeczeństwo	3	Nowa Era	Maćkowski, T. (2012?). *Wczoraj i dziś: program nauczania ogólnego historii i społeczeństwa w klasach IV-VI szkoły podstawowej.* Warszawa: Nowa Era.
historia i społeczeństwo	14	OPERON	Pacholska, M. i Zdziabek, W. (2012?). *Ciekawi świata: historia i społeczeństwo: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.
historia i społeczeństwo	15	OPERON	Smuda, M. (2012?). *Odkrywamy na nowo: historia i społeczeństwo: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.
historia i społeczeństwo	26	WSIP	Lolo, R., Pieńkowska, A. i Towalski, R. (2012?). *Program nauczania historii i społeczeństwa w klasach 4-6 szkoły podstawowej*. Warszawa: WSIP.
historia i społeczeństwo	27	WSIP	Lis, M. (2012?). *Program nauczania historii i społeczeństwa w szkole podstawowej: klucz do historii.* Warszawa: WSIP.
historia i społeczeństwo	49	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	*Wehikuł czasu: program nauczania historii i społeczeństwa dla drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV-VI szkoły podstawowej)*. (2012?). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
język obcy nowożytny	1	Cambridge	Tomaszewska, Beata (2012?). *Program nauczania języka angielskiego przeznaczony dla klas IV-VI szkoły podstawowej: II etap edukacyjny.* Warszawa: Cambride University Press.

język obcy nowożytny	4	Nowa Era	Wosińska, D. (2012?). *Program nauczania języka angielskiego dla II etapu kształcenia w klasach IV-VI szkoły podstawowej.* Warszawa: Nowa Era.
język obcy nowożytny	24	PEARSON	Bogucka, M. i Łoś, D. (2009). *Program nauczania języka angielskiego.* Warszawa: PEARSON.
język obcy nowożytny	25	PWN	Rapacka, S. (2012?). *Program nauczania języka angielskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej.* Warszawa: PWN.
język obcy nowożytny	28	WSIP	Potapowicz, A. (2012?). *Program nauczania języka niemieckiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej: kurs dla początkujących i kontynuujących naukę.* Warszawa: WSIP.
język polski	5	Nowa Era	Derlukiewicz, M. (2012?). *Czytać, myśleć, uczestniczyć: program nauczania ogólnego języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej.* Warszawa: Nowa Era.
język polski	6	Nowa Era	Klimowicz, A. i Brząkalik, K. (2012). *Teraz Polski!: program nauczania ogólnego języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej.* Warszawa: Nowa Era.
język polski	29	WSIP	Kania, A., Kwak, K. i Majchrzak-Broda, J. (2012?). *Czarowanie słowem: program nauczania języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej.* Warszawa: WSIP.
język polski	30	WSIP	(2012?). *Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej: jutro pójdę w świat.* Warszawa: WSIP.
język polski	31	WSIP	*Program nauczania języka polskiego w klasach 4-6: słowa z uśmiechem.* (2012?). Warszawa: WSIP.
język polski	46	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	Łuczak, A. i Murdzek, A. (2012?). *Między nami: program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
język polski	47	OPERON	Rawicz, A. (2011?). *Ciekawi świata: język polski: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.

język polski	48	OPERON	Krawczuk-Goluch, A. (2011?). *Odkrywamy na nowo: język polski: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.
matematyka	2	Helion	Borzyszkowska, J. i Stolarska, M. (2012). *Matematyka Europejczyka.* Gliwice: Helion.
matematyka	7	Nowa Era	Braun, M., Mańkowska, A. i Paszyńska, M. (2012?). *Matematyka z kluczem.* Warszawa: Nowa Era.
matematyka	16	OPERON	Konstantynowicz, A., Konstantynowicz, A., Kijańska, B., Pająk, M. i Ukleja, G. (2012). *Ciekawi świat: matematyka: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.
matematyka	32	WSIP	Dąbrowski, M., Piskorski, P. i Zawadowski, W. (2012). *Matematyka 2001: program nauczania matematyki w klasach 4-6 szkoły podstawowej.* Wersja 2012. Warszawa: WSIP.
matematyka	33	WSIP	Lewicka, H. i Kowalczyk, M. (2010). *Program nauczania: matematyka wokół nas – szkoła podstawowa.* Warszawa: WSIP.
muzyka	8	Nowa Era	Gromek, M. i Kilbach, G. (2012?). *Program nauczania ogólnego muzyki w klasach IV-VI szkoły podstawowej.* Warszawa: Nowa Era.
muzyka	17	OPERON	Górska-Guzik, J. (2012?). *Ciekawi świata: muzyka: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.
muzyka	34	WSIP	Jakóbczak-Drążek, K., Smoczyńska, U. i Sołtysik, A. (2012). *Klucz do muzyki: program do nauczania muzyki dla klas 4-6 szkoły podstawowej.* Warszawa: WSIP.
muzyka	35	WSIP	Pisarkiewicz, I. (2012?). *Program nauczania muzyki w szkole podstawowej w klasach 4-6.* Warszawa: WSIP
muzyka	36	WSIP	Sarnowska, M., Jakóbczak-Drążek, K., Kaczyńska, O. i Smoczyńska, U. (2012). *Nuty, smyki i patyki: program nauczania muzyki w klasach 4-6 szkoły podstawowej.* Warszawa: WSIP.

muzyka	50	OPERON	Rykowska, M. (2011?). *Odkrywamy na nowo: muzyka: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.
plastyka	9	Nowa Era	Lukas, J. i Onak, K. (2012). *Do dzieła!: program nauczania plastyki w klasach IV-VI szkoły podstawowej.* Warszawa: Nowa Era.
plastyka	18	OPERON	Przybyszewska-Pietrasiak, A. (2012?). *Ciekawi świata: muzyka: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.
plastyka	19	OPERON	Wyszkowska, L. (2012?). *Odkrywamy na nowo: plastyka: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.
plastyka	37	WSIP	*Na ścieżkach wyobraźni: program nauczania plastyki dla klas 4-6 szkoły podstawowej.* (2012). Warszawa: WSIP.
plastyka	38	WSIP	Mikulik, B. (2012?). *Program nauczania dla klas 4-6: plastyka.* Warszawa: WSIP.
przyroda	10	Nowa Era	Dziedzic, B. (2012). *Program nauczania przyrody w klasach 4-6 szkoły podstawowej: na tropach przyrody.* Warszawa: Nowa Era.
przyroda	11	Nowa Era	Golanko, J. (2012). *Tajemnice przyrody: program nauczania przyrody w klasach 4-6 szkoły podstawowej.* Warszawa: Nowa Era.
przyroda	20	OPERON	Augustowska, M. i Gajewska, M. (2012?). *Ciekawi świata: przyroda: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.
przyroda	39	WSIP	*Program nauczania przyrody w szkole podstawowej: klasy 4-6.* (2012). Warszawa: WSIP.
przyroda	40	WSIP	Gromek, E., Kłos, E., Kofta, W., Laskowska, E. i Melson, A. (2012). *Przyrodo, witaj!: program nauczania przyrody do szkoły podstawowej.* Warszawa: WSIP.

zajęcia komputerowe	13	Nowa Era	Kęska, M. (2012). *Lubię to: program nauczania zajęć komputerowych dla klas 4-6 szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
zajęcia komputerowe	23	OPERON	Dulian, J. (2012?). *Ciekawi świata: zajęcia komputerowe: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.
zajęcia komputerowe	43	WSIP	Jochemczyk, W., Krajewska-Kranas, I., Kranas, W.,Samulska, A. i Wyczółkowski, M. (2012). *Program nauczania zajęć komputerowych w szkole podstawowej "Lekcje z komputerem": II etap kształcenia.* Warszawa: WSIP.
zajęcia komputerowe	44	WSIP	*Program nauczania: zajęcia komputerowe z pomysłem.* (2012?). Warszawa: WSIP.
zajęcia komputerowe	45	Helion	Kiałka, D. i Kiałka, K. (2010). *Informatyka Europejczyka: program nauczania informatyki w szkole podstawowej.* Gliwice: Helion.
zajęcia techniczne	12	Nowa Era	Łabecki, L. (2012). *Jak to działa: program nauczania ogólnego zajęć technicznych w klasach 4-6 szkoły podstawowej.* Warszawa: Nowa Era.
zajęcia techniczne	21	OPERON	Kamińska, I. (2012?). *Zajęcia techniczne: program nauczania dla klasy 4-6 szkoły podstawowej.* Gdynia: OPERON.
zajęcia techniczne	22	OPERON	Białka, U. (2012?). *Odkrywamy na nowo: zajęcia techniczne: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.
zajęcia techniczne	41	WSIP	Bogacka-Osińska, B. i Łazuchiewicz, D. (2012?). *Program nauczania "Bądź bezpieczny na drodze. Karta rowerowa".* Warszawa: WSIP.
zajęcia techniczne	42	WSIP	Bubak, E. i Królicka, E.(2012?). *Program nauczania "Technika na co dzień".* Warszawa: WSIP.

Źródło: Opracowanie własne

Aneks: Ilościowa analiza programów nauczania – tabele z wartościami zmiennych

Aneks: Ilościowa analiza programów nauczania – tabele z wartościami zmiennych

TABELA 14. Wartości zmiennej 1 (Rozpoznaje potrzeby informacyjne)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	2
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	2
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	4[13]
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	4
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	4
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	4
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	4
Język polski	Nowa Era	6	2
Język polski	WSiP	29	4
Język polski	WSiP	30	3
Język polski	WSiP	31	4
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	4
Język polski	OPERON	48	2
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1

13 Kolorem szarym w tabelach wyróżnionych jest średnio 10 proc. najwyższych wartości danej zmiennej, ale nie mniejsze niż 1,5.

Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	2
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	2
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	2
Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	2
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	4
Przyroda	Nowa Era	10	2
Przyroda	Nowa Era	11	3
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	2
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	4
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	4
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	4
Zajęcia komputerowe	Helion	45	4
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	2
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	2

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 15. Wartości zmiennej 2 (Formułuje pytania w oparciu o potrzeby informacyjne)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1,6667
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1,3333
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1,6667
Język obcy nowożytny	PWN	25	1,3333
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1,6667
Język polski	WSiP	30	1,3333
Język polski	WSiP	31	1,6667
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1,3333
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1,3333
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1

Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1,3333
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1,3333
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	2
Zajęcia komputerowe	Helion	45	3,6667
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 16. Wartości zmiennej 3 (Wie, że jest wiele źródeł informacji)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1,3333
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1,4667
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1

Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1,2667
Język polski	WSiP	30	1,4
Język polski	WSiP	31	1,2667
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1,2
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1,2667
Muzyka	WSiP	35	1,0667
Muzyka	WSiP	36	1,4
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1,2667
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1,2
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	2,4
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	2,6
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1,8
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1,0667
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 17. Wartości zmiennej 4 (Odnajduje, wybiera i ocenia źródła informacji)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1,0667
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1,2667
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1,9333
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1,2
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1,1333
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1,2
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1,6
Język obcy nowożytny	PWN	25	1,1333
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1,2
Język polski	Nowa Era	5	1,5333
Język polski	Nowa Era	6	1,0667
Język polski	WSiP	29	1,8
Język polski	WSiP	30	1,4667
Język polski	WSiP	31	1,8
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1,2
Język polski	OPERON	47	1,8667
Język polski	OPERON	48	1,0667
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1,0667
Matematyka	WSiP	33	1,2
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1,4667
Muzyka	WSiP	34	1,4
Muzyka	WSiP	35	1,0667
Muzyka	WSiP	36	1,5333
Muzyka	OPERON	50	1,2
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1,2667

Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1,0667
Plastyka	WSiP	38	1,2
Przyroda	Nowa Era	10	1,0667
Przyroda	Nowa Era	11	1,2667
Przyroda	OPERON	20	1,0667
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	2,2667
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	2,7333
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	2,9333
Zajęcia komputerowe	Helion	45	2,2667
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1,0667
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1,0667

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 18. Wartości zmiennej 5 (Archiwizuje informacje)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1,25
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1,125
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1,25
Język polski	WSiP	31	1,375
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1,75
Muzyka	WSiP	34	1,125
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1

Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	2,75
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	3,5
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	2,5
Zajęcia komputerowe	Helion	45	3,125
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 19. Wartości zmiennej 6 (Rozumie treść komunikatu)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	2
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	2,5
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1,5
Język polski	WSiP	30	1,5
Język polski	WSiP	31	1
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1,5
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1

Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	2,5
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1,5
Przyroda	WSiP	40	1,5
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	2,5
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	4
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	4
Zajęcia komputerowe	Helion	45	2,5
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 20. Wartości zmiennej 7 (Odnajduje, wybiera i ocenia informacje)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1,0769
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1,1538
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1,1538
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1,6923
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1,4615
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1,2308
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1,1538
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1,9231
Język obcy nowożytny	PWN	25	1,2308
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1,3077
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1,8462
Język polski	WSiP	30	1,6923
Język polski	WSiP	31	1,5385
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1,1538
Język polski	OPERON	47	2,0769
Język polski	OPERON	48	1,0769
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1,3846
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1,2308
Muzyka	OPERON	50	1,0769
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1

Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1,1538
Plastyka	WSiP	38	1,6923
Przyroda	Nowa Era	10	1,0769
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1,6923
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1,2308
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	2,6154
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	2,3846
Zajęcia komputerowe	Helion	45	2
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1,0769
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 21. Wartości zmiennej 8 (Decyduje, co jest faktem, a co opinią)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	2
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1,1667
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1,6667
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1,3333
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1,8333
Język polski	WSiP	30	1,1667
Język polski	WSiP	31	3
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1,1667
Język polski	OPERON	47	1,8333
Język polski	OPERON	48	1,3333
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1

Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1,5
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 22. Wartości zmiennej 9 (Rozróżnia treści reklamowe od niereklamowych)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1,25
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	3,25
Język polski	Nowa Era	6	1,25
Język polski	WSiP	29	2,75
Język polski	WSiP	30	2,5
Język polski	WSiP	31	2,5
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1,5
Język polski	OPERON	47	2,5
Język polski	OPERON	48	2,5
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1

Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1,5
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1,5
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 23. Wartości zmiennej 10 (Tworzy nowe treści)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1,1176
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1,0588
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1,1176
Język polski	Nowa Era	6	1,0588
Język polski	WSiP	29	1,1176
Język polski	WSiP	30	1,1176
Język polski	WSiP	31	1,1176
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1,0588
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1,0588
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1,3529
Muzyka	WSiP	36	1,2941
Muzyka	OPERON	50	1,1176
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1,2353

Plastyka	OPERON	19	1,0588
Plastyka	WSiP	37	1,5882
Plastyka	WSiP	38	1,5882
Przyroda	Nowa Era	10	1,1176
Przyroda	Nowa Era	11	1,1176
Przyroda	OPERON	20	1,0588
Przyroda	WSiP	39	1,1765
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	3,2222
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1,9412
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	3,1765
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	2,6471
Zajęcia komputerowe	Helion	45	2,0588
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 24. Wartości zmiennej 11 (Przetwarza znalezione w internecie i/lub stworzone przez siebie treści)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1,1667
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1,5
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1,1667
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1,1667
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1,6667
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1,5
Język obcy nowożytny	PWN	25	1,1667
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1,3333
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1,3333
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1,5
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1,5
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1,5
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1,5
Muzyka	OPERON	50	1,1667
Plastyka	Nowa Era	9	1

Plastyka	OPERON	18	1,3333
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1,1667
Plastyka	WSiP	38	1,3333
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1,1667
Przyroda	WSiP	39	1,3333
Przyroda	WSiP	40	1,1667
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	2,6667
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	2
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	3
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	2,5
Zajęcia komputerowe	Helion	45	2,6667
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 25. Wartości zmiennej 12 (Prezentuje nowe i/lub przetworzone treści)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1,6
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1,6
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1,4
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	2,8
Język obcy nowożytny	PWN	25	1,6
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1,6
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1,8
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1,2
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	2,2
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1,2
Muzyka	WSiP	35	1,2
Muzyka	WSiP	36	1,6
Muzyka	OPERON	50	1,8
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1,6

Plastyka	OPERON	19	1,2
Plastyka	WSiP	37	1,8
Plastyka	WSiP	38	1,4
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	2
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	3,6
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1,6
Zajęcia komputerowe	Helion	45	3,6
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 26. Wartości zmiennej 13 (Jest świadome istnienia prawnego i etycznego wymiaru tworzenia treści)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1,25
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1

Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1,75
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1,25
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	3,75
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	4,25
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	2,75
Zajęcia komputerowe	Helion	45	3,5
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 27. Wartości zmiennej 14 (Wie, które treści może przetwarzać zgodnie z prawem)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1,1429
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1,1429
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1,1429

Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1,7143
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1,4286
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1,8571
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1,4286
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	2,2857
Zajęcia komputerowe	Helion	45	3
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 28. Wartości zmiennej 15 (Zna swoje prawa jako twórcy treści zamieszczanych w internecie)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1

Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 29. Wartości zmiennej 16 (Rozpoznaje problemy związane z własnością w dobie internetu)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1

Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1
Zajęcia komputerowe	Helion	45	2,6667
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 30. Wartości zmiennej 17 (Wie, że internet tworzy przestrzeń dzieloną z innymi ludźmi)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1,5
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1,5
Język polski	WSiP	30	1,25
Język polski	WSiP	31	1,25
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1

Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1,5
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 31. Wartości zmiennej 18 (Dba o empatię w komunikacji internetowej)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1,25
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	2,5
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	2,5
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	2,5
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1

Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 32. Wartości zmiennej 19 (Swój wizerunek buduje w sposób przemyślany i adekwatny do otoczenia)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	3
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1,6667
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1

Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	2
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	3
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	3
Zajęcia komputerowe	Helion	45	3
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 33. Wartości zmiennej 20 (Swój wizerunek buduje inaczej w kontaktach z różnymi osobami)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1,1555
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1,1555
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1

Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 34. Wartości zmiennej 21 (Zna zagrożenia związane z poruszaniem się w internecie)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1,2222
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1

Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1,25
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1,125
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 35. Wartości zmiennej 22 (Radzi sobie z internetowymi niebezpieczeństwami)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1

Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1,0909
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1,8182
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1,7273
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1,2727
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 36. Wartości zmiennej 23 (Uzyskuje kontrolę nad informacjami udzielanymi innym)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1

Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1,1429
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 37. Wartości zmiennej 24 (Jest świadome powiązań oraz różnic między komunikacją zapośredniczoną przez internet i niezapośredniczoną)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1,2222
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1,1111
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1,1111
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1,5555
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1,8888
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1

Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1,1111
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1,3333
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1,4444
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1,3333
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1,2222
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 38. Wartości zmiennej 25 (Stosuje zasady higieny związanej z korzystaniem z komputera)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1

Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1,1111
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1,6667
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1,4444
Zajęcia komputerowe	Helion	45	2,4444
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 39. Wartości zmiennej 26 (Rozpoznaje elementy kultury internetowej)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1,0952
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1,1429
Język polski	WSiP	29	1,2857
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1,0476
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1,0952
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1
Plastyka	OPERON	18	1

Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1,4286
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1,2857
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1,619
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1,381
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1,0952
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 40. Wartości zmiennej 27 (Aktywnie uczestniczy w społecznościach internetowych)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1

Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1,3333
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1,6
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

TABELA 41. Wartości zmiennej 28 (Inicjuje i rozwija społeczności internetowe oparte o wspólne zadania)

PRZEDMIOT	WYDAWCA	ID	WARTOŚĆ ZMIENNEJ
Historia i społeczeństwo	Nowa Era	3	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	14	1
Historia i społeczeństwo	OPERON	15	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	26	1
Historia i społeczeństwo	WSiP	27	1
Historia i społeczeństwo	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	49	1
Język obcy nowożytny	Cambridge	1	1
Język obcy nowożytny	Nowa Era	4	1
Język obcy nowożytny	PEARSON	24	1
Język obcy nowożytny	PWN	25	1
Język obcy nowożytny	WSiP	28	1
Język polski	Nowa Era	5	1
Język polski	Nowa Era	6	1
Język polski	WSiP	29	1
Język polski	WSiP	30	1
Język polski	WSiP	31	1
Język polski	Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	46	1
Język polski	OPERON	47	1
Język polski	OPERON	48	1
Matematyka	Helion	2	1
Matematyka	Nowa Era	7	1
Matematyka	OPERON	16	1
Matematyka	WSiP	32	1
Matematyka	WSiP	33	1
Muzyka	Nowa Era	8	1
Muzyka	OPERON	17	1
Muzyka	WSiP	34	1
Muzyka	WSiP	35	1
Muzyka	WSiP	36	1
Muzyka	OPERON	50	1
Plastyka	Nowa Era	9	1

Plastyka	OPERON	18	1
Plastyka	OPERON	19	1
Plastyka	WSiP	37	1
Plastyka	WSiP	38	1
Przyroda	Nowa Era	10	1
Przyroda	Nowa Era	11	1
Przyroda	OPERON	20	1
Przyroda	WSiP	39	1
Przyroda	WSiP	40	1
Zajęcia komputerowe	Nowa Era	13	1
Zajęcia komputerowe	OPERON	23	1,3333
Zajęcia komputerowe	WSiP	43	1
Zajęcia komputerowe	WSiP	44	1
Zajęcia komputerowe	Helion	45	1
Zajęcia techniczne	Nowa Era	12	1
Zajęcia techniczne	OPERON	21	1
Zajęcia techniczne	OPERON	22	1
Zajęcia techniczne	WSiP	41	1
Zajęcia techniczne	WSiP	42	1

Źródło: Opracowanie własne

Bibliografia

Bibliografia

Ashard, E. (2009). *Small-group collaboration: Technology facilitates learning in small groups.* https://www.eschoolnews.com/2009/11/01/esn-special-report-small-group-collaboration/ (dostęp: 30.10.2012).

Berelson, B. (1960). *Graduate Education in the United States.* New York: McGraw Hill.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research.* Glencoe: The Free Press.

Bolter, J.D. (2009). *Writing Space: a Hypertext.* Tylor & Francis Library.

Boonaert, T. i Vettenburg, N. (2011). *Young people's internet use: Divided or diversified? Childhood*. 18(1): 54-66.

Czerski, P. (2012). *My, dzieci sieci.* http://www.dziennikbaltycki.pl/artykul/506821,pisarz-piotr-czerski-my-dzieci-sieci,id,t.html?cookie=1 (dostęp: 30.10.2012).

de Almeida, A.N., de Almeida Alves, N., Delicado, A. i Carvalho, T. (2011). *Children and digital diversity: From 'unguided rookies' to 'self-reliant cybenauts'*. Childhood. 19(2): 219-234.

Dulian, J. (2012). *Ciekawi świata: zajęcia komputerowe: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6*. Gdynia: OPERON.

Ey, L-A. i Cupit, C.G. (2011). *Exploring young children's understanding of risks associated with Internet usage and their concepts of management strategies.* Journal of Early Childhood Research. 9(1): 53-65.

Gołębiewski, Ł., Frołow, K. i Waszczyk, P. (2011). *Rynek książki w Polsce 2011: Wydawnictwa*. Warszawa: Biblioteka Analiz.

Hammersley, A. i Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Hine, Ch. (2000). *Virtual Ethnography.* London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE Publications.

Holmes, J. (2011). *Cyberkids or divided generations? Characterising young people's internet use in the UK with generic, continuum or typological models.* New Media & Society. 13(7): 1104-1122.

Jenkins, H. (2006). *Kultura konwergencji: Zderzenie starych i nowych mediów.* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Kania, A., Kwak, K. i Majchrzak-Broda, J. (2012?). *Czarowanie słowem: program nauczania języka polskiego w klasach IV-VI szkoły podstawowej*. Warszawa: WSIP.

Kęska, M. (2012). *Lubię to: program nauczania zajęć komputerowych dla klas 4-6 szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.

Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych: Teoria ugruntowana.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kozinets, R.V. (2010). *Netnography. Doing ethnographic research online*. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC: SAGE Publications.

Krawczuk-Goluch, A. (2011). *Odkrywamy na nowo: język polski: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6.* Gdynia: OPERON.

Lee, L. (2005). *Young people and the Internet: From theory to practice*. Young. 13(4): 315-326.

Leung, L., Lee, P.S.N. (2011). *The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks.* New Media & Society. 14(1): 117-136.

Lewis, T. (2006). *DIY selves? Reflexivity and habitus in young people's use of the internet for health information*. European Journal of Cultural Studies. 9(4): 461-479.

Lipszyc, J. (red.). (2012). Edukacja medialna i informacyjna w Polsce: Raport otwarcia. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska.

Livingstone, S. (2003). *Children's Use of the Internet: Reflections on the Emerging Research Agenda*. New Media & Society. 5(2): 147-166.

Livingstone, S. i Helsper, E. (2010). *Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy*. New Media & Society. 12(2): 309-329.

Livingstone, S. i Helsper, E. (2007). *Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide*. New Media & Society. 9(4): 671-696.

Lukas, J. i Onak, K. (2012). *Do dzieła!: program nauczania plastyki w klasach IV-VI szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.

Manovich, L. (2006). *Język nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Miller, D. i Slater, D. (2000). *The Internet: An ethnographic approach*. Berg: Oxford University Press.

Moinian, F. (2006). *The Construction of Identity on the Internet: Oops! I've left my diary open to the whole world!* Childhood. 13(1): 49-68.

Nowak, S. (red.). (1965). *Metody badań socjologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Parris, L., Varjas, K., Meyers, J. i Cutts, H. (2012). *High School Students' Perceptions of Coping With Cyberbullying. Youth & Society*. 44(2): 284-306.

Peräkylä, A. (2009). Analiza rozmów i tekstów [w] Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009).

Metody badań jakościowych. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Przybyszewska-Pietrasiak, A. (2012?). *Ciekawi świata: muzyka: program nauczania dla szkoły podstawowej: klasy 4-6*. Gdynia: OPERON.

Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rosen, L.D. (2007). *Me, Myspace, and I: Parenting the Net Generation*. New York: Palgrave Macmillan.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).

Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Valkenburg, P.M. i Soeters, K.E. (2001). *Children's Positive and Negative Experiences With the Internet: An Exploratory Survey*. Communication Research. 28(5): 652-675.

Vandebosch, H. i Van Cleemput, K. (2009). C*yberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims*. New Media & Society. 11(8): 1349-1371.

Patroni medialni

Przedstawiony do oceny raport jest bardzo interesującym i wielowymiarowym studium empirycznym pozwalającym na zdobycie wstępnej orientacji w zakresie kompetencji komunikacyjnych dzieci. Raport ma wiele zalet wskazujących na jego unikalny charakter. (...) Autorzy skonstruowali model teoretyczny kompetencji, który w przedstawionym raporcie pozwolił na integrację danych pochodzących ze zróżnicowanych źródeł i zbieranych różnymi technikami (co jest zgodne z zasadami sztuki badań jakościowych). Obraz, jaki rysuje się w wyniku przeprowadzonych badań, jest bardzo szeroki, zastosowanie wspólnych kategorii wygenerowanych w trakcie pracy nad modelem kompetencji pozwoliło na zachowanie jego znaczącej spójności, a jakościowe analizy pozwalają już na tym etapie badań na w miarę pogłębione rozumienie zjawiska.

z recenzji prof. dr. hab. Tomasza Szkudlarka

badania

instytut kultury miejskiej