

MAŁGORZATA GRUCHOŁA

Instytut Dziennikarstwa i Zarządzania KUL

ORCID – 0000-0002-2367-0416

KOMPETENCJE MEDIALNE NAUCZYCIELI W DOBIE NOWYCH TECHNOLOGII. KILKA REFLEKSJI SOCJOLOGA I KULTUROZNAWCY

Streszczenie: Celem artykułu było uporządkowanie i określenie zakresu niezbędnych kompetencji medialnych nauczycieli (ich wiedzę, umiejętności oraz postawy) w zakresie cyfrowych zagrożeń, w ujęciu relacyjnym, na przykładzie warstw Internetu, z uwzględnieniem zmian pokoleniowych. Zaproponowano, aby terminem tym – nawiązując do nazw warstw globalnej sieci – objąć łącznie trzy obszary kompetencji medialnych (techniczny, społeczny i informacyjny), które są niezbędne we wszystkich ludzkich aktywnościach (edukacja, praca zawodowa, czas wolny) traktowanych łącznie. Przyjęto hipotezę, że tradycyjne (katalogowe, normatywne, fragmentaryczne) ujęcie kompetencji medialnych przez nauczycieli często nie uwzględnia zmian społecznych (pokoleniowych), technologicznych oraz informacyjnych. Koncentrując się na technologicznych aspektach, często pomijają pozostałe wymiary. Hipoteza została potwierdzona. Artykuł ma charakter analityczno-opisowy oraz syntetyczny.

Słowa kluczowe: kompetencje medialne, nauczyciele, nowe technologie

WPROWADZENIE

Wraz z erą cyfrową pojawiają się coraz to nowsze technologie informacyjne i komunikacyjne, które umożliwiają praktycznie każdemu publikowanie, rozpowszechnianie oraz przekazywanie informacji. Obecnie internauta nie jest już tylko odbiorcą treści, jak było w Internecie Web 1.0, ale również jej aktywnym komentatorem, ekspertem, krytykiem oraz autorem, co umożliwia technologia Web 2.0. Często funkcjonuje on w tzw. *Big Data*, natłoku informacyjnym cyberprzestrzeni Internetu

Web 3.0¹. Coraz częściej internauta jest także „elementem” ekosystemu określanego jako Internet Rzeczy (*Internet of Things*), a nawet Internetu Wszystkich Rzeczy (*Internet of Everything*).

Jak wynika z badań Eurobarometr przeprowadzonych przez Kantar TNS na zlecenie Komisji Europejskiej w 2017 roku zarówno Polacy, jak i Europejczycy są zafascynowani nowymi technologiami cyfrowymi (Kantar Public 2017b, s. 2–10)². Zdecydowana większość badanych pozytywnie ocenia ich wpływ na jakość życia (79% wobec 67%). Wśród Europejczyków prawie dwukrotnie większy niż wśród Polaków jest natomiast udział respondentów, którzy uważają, że wpływ ten jest negatywny (18% wobec 10%). Pozytywnemu podejściu do technologii cyfrowych nie zawsze towarzyszą umiejętności techniczne i społeczne. Jedna czwarta Polaków (24% wobec 25% UE) uważa, że nie posiada wystarczających umiejętności do używania cyfrowych technologii w swoim codziennym życiu. Jest to stosunkowo duży odsetek osób wykluczonych cyfrowo. Aby zachęcić Polaków do stosowania nowych technologii cyfrowych w codziennym życiu należy zwrócić szczególną uwagę na kwestie bezpieczeństwa (Kantar Public 2017b, s. 3–9). Jedną z potencjalnych form ich nabywania i kształtowania są kompetencje medialne.

W niniejszym artykule podjęłam próbę uporządkowania i określenia zakresu kompetencji medialnych nauczycieli w ujęciu relacyjnym, na przykładzie warstw Internetu, z uwzględnieniem zmian pokoleniowych. Zaproponowałam, aby terminem tym – nawiązując do nazw warstw globalnej sieci – objąć trzy obszary kompetencji medialnych (techniczny, społeczny i informacyjny), które są niezbędne we wszystkich ludzkich aktywnościach (edukacja, praca zawodowa, czas wolny) traktowanych łącznie. W dobie wszechogarniającej mediasfery zauważa się bowiem przenikanie i scalanie podstawowych aktywności ludzkich.

Przedmiotem teoretycznych rozważań w niniejszym artykule jest zagadnienie, które można sprowadzić do pytania o niezbędne kompetencje medialne nauczycieli (ich wiedzę, umiejętności oraz postawy) wobec cyfrowych zagrożeń. Podejmując problem sformułowany w tytule artykułu, przyjąłam hipotezę, że tradycyjne (katalogowe, normatywne, fragmentaryczne) ujęcie kompetencji medialnych przez nauczycieli często nie uwzględnia zmian społecznych (pokoleniowych), technologicznych oraz informacyjnych. Koncentrując się na technologicznych aspektach, często pomijają ich wymiar społeczny i informacyjny. Artykuł ma charakter analityczno-opisowy oraz syntetyczny.

¹ Web 3.0 to koncepcja przetworzenia zawartości stron do wzorca czytanego przez różne (w tym nieprzeglądarkowe) aplikacje, systemy wykorzystujące sztuczną inteligencję, rozwiązania semantyczne oraz oprogramowanie pozwalające wizualizować oraz przetwarzać dane w trzech wymiarach.

² Pełny raport: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion>.

KOMPETENCJE MEDIALNE – KONCEPCJE TEORETYCZNE

Wobec tytułowego problemu rodzi się pytanie: czym są kompetencje medialne? co wchodzi w ich zakres? jaką obejmują wiedzę, umiejętności i postawy? Istniejące w debacie naukowej rozważania – jak zauważają Małgorzata Bogunia-Borowska i Kamil Łuczaj (Bogunia-Borowska, Łuczaj 2017, s. 141) – są często niekonkluzywne, a różni autorzy proponują różne definicje, rozwiązania terminologiczne oraz sposoby pomiaru. Kompetencje w literaturze podmiotu definiuje się różnorodnie, choć w każdej z nich powtarza się udział trzech głównych komponentów, do których zalicza się wiedzę, umiejętności oraz postawy (najczęściej odpowiedzialność) (Słownik języka polskiego 1994, s. 348, 977). W literaturze przedmiotu możemy spotkać się z dwoma głównymi koncepcjami definiowania i rozumienia pojęcia kompetencji medialnych. Są to: ujęcie katalogowe, tzw. tradycyjne, oraz ujęcie relacyjne (Siadak 2016, s. 368–381). Autorzy raportu przygotowanego w ramach Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014–2020 kompetencje medialne w „tradycyjnym” podejściu określają jako niezmienny katalog, sprecyzowany (jednakowy dla każdego) zespół wiadomości i umiejętności, z którym należy zapoznać użytkowników mediów. Jedyną kategorią podziału kompetencji w tym podejściu są kryteria demograficzne (wiek, poziom edukacyjny) użytkowników, jednak bez uwzględniania ich indywidualnych predyspozycji, oczekiwań i doświadczeń. Proces edukacyjny w analizowanym ujęciu jest transmisyjnym przekazaniem opracowanego przez ekspertów zakresu wiedzy i umiejętności [bez uwzględnienia postaw – przyp. M.G.]. Można z niego korzystać na różnych płaszczyznach indywidualnego i społecznego funkcjonowania (Buchholtz i in. 2016, s. 369). Podejście to nie uwzględnia więc ważnego komponentu kompetencji, jakim są postawy, różnic indywidualnych wśród użytkowników mediów, dynamicznego postępu technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz coraz większego zróżnicowania w sposobie ich wykorzystywania, dlatego zostanie ono odrzucone w niniejszym artykule.

Drugie podejście – relacyjne – jest rozszerzeniem katalogowego, normatywnego postrzegania kompetencji medialnych (Jasiewicz i in. 2016, s. 13). Jego autorzy słusznie zauważają, że nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne nie stanowią wydzielonej przestrzeni aktywności jednostek, lecz są integralną częścią każdej z nich: edukacji, spraw codziennych, finansów, relacji z innymi, pracy i rozwoju zawodowego, zdrowia, odpoczynku, hobby, zaangażowania obywatelskiego, religii (Jasiewicz i in. 2016, s. 13; Siadak 2016, s. 370). Akcentują oni także możliwość wyboru dostosowania poziomu kompetencji medialnych do indywidualnych potrzeb użytkownika bez konieczności tworzenia ogólnie przyjętych, jednakowych dla wszystkich norm (Buchholtz i in. 2016, s. 11–13; Siadak 2016, s. 371). Podstawę tego modelu stanowi rozumienie kompetencji medialnych jako kompetencji funkcjonalnych

(bazujących na kompetencjach informatycznych i informacyjnych), wykorzystywanych w wymienionych obszarach działalności człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem komponentu umiejętności technicznych i wiedzy, nie pomijając postaw.

W kontekście tytułowego problemu ważnym aspektem kompetencji medialnych są kompetencje cyfrowe. Odnoszą się one do nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, w których dominujące miejsce zajmuje Internet wraz z kolejnymi etapami rozwoju technologii internetowych. Kompetencje cyfrowe są rozumiane jako „zespół kompetencji informacyjnych obejmujących umiejętności wyszukiwania informacji, rozumienia jej, a także oceny jej wiarygodności i przydatności oraz kompetencji informatycznych, na które składają się umiejętności wykorzystywania komputera i innych urządzeń elektronicznych, posługiwania się Internetem oraz korzystania z różnego rodzaju aplikacji i oprogramowania, a także tworzenia treści cyfrowych” (Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji 2014, s. 17). Podobną perspektywę w odniesieniu do kompetencji cyfrowych przedstawia raport *DIGCOMP Ramy odniesienia dla rozwoju i rozumienia kompetencji cyfrowych w Europie*, w którym wyróżniono pięć obszarów kompetencji cyfrowych: „informacja, komunikacja, tworzenie treści, bezpieczeństwo, rozwiązywanie problemów” i opisano 21 kompetencji w różnych sferach aktywności współczesnego człowieka (Ferrari 2016, s. 7–10). Postulaty związane z relacyjnym podejściem do kompetencji cyfrowych można odnaleźć również w funkcjonowaniu współczesnego rynku pracy (*Future Work Skills 2020*). Wymaga on nowych kompetencji w zakresie: znajomości oraz umiejętności wykorzystywania metod i technik komunikacji wirtualnej, rozwiązywania problemów z użyciem internetowych źródeł wiedzy i informacji, współdziałania w wirtualnym zespole pracy, kreatywnego wykorzystywania mediów do tworzenia oraz prezentacji koncepcji wytwarzanych produktów i oferowanych usług (Siadak 2016, s. 371). Uwzględnia on wszystkie trzy komponenty kompetencji, a więc wiedzę, umiejętności oraz postawy. Podobnie Małgorzata Bogunia-Borowska i Kamil Łuczaj opierając się na pracach badaczy, takich jak David Buckingham, Henry Jenkins oraz Michael Hoehsmann i Stuart Poyntz, pokazują, że techniczne umiejętności, często faworyzowane w szkołach, na zajęciach z informatyki czy technologii informacyjnych, a pozbawione zdolności krytycznych, nie mogą być uważane za kompetencję medialną *tout court*. W definicji kompetencji medialnych należy uwzględnić ich trzy komponenty: umiejętności techniczne, zdolność do samodzielnego kreowania produktów medialnych oraz zdolność do krytycznej refleksji. Umiejętności techniczne i umiejętności krytyczne współtworzą trzon kompetencji medialnych. Kompetencje krytyczne traktują jako kompetencje medialne *tout court*. Trzecim obszarem jest zdolność do kreowania oryginalnych treści, będąca pochodną kompetencji technicznych i krytycznych (Bogunia-Borowska, Łuczaj 2017, s. 140–141).

Na nieco inne aspekty kompetencji medialnych zwraca uwagę Janice Richardson – doradca *European Schoolnet* (<http://www.eun.org/>), koordynator sieci INSAFE promującej bezpieczne korzystanie z Internetu w ramach programu Unii Europejskiej *Safer Internet*. Na określenie kompetencji niezbędnych do właściwego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie proponuje określenie kompetencje informacyjne. Obejmuje nimi szeroki wachlarz wiedzy, postaw i umiejętności technicznych, a w szczególności kompetencje: tradycyjne (takie jak: krytyczne myślenie, umiejętność koncentracji, analiza tekstu – kompetencje hermeneutyczne), audiowizualne, cyfrowe, społeczne (znajomość praw człowieka i podstawowych wartości, prawo do prywatności, prawo do ochrony danych osobowych, prawo dostępu do wiedzy i informacji, zarządzanie ryzykiem – prawo decydowania o tożsamości cyfrowej), kulturowe (znajomość własnej kultury i przepisów prawa autorskiego). Janice Richardson słusznie zwraca uwagę, że tradycyjne kompetencje, w tym hermeneutyka, coraz częściej są pomijane w procesie dydaktycznym przy wciąż nasilającej się we współczesnym społeczeństwie wizualizacji (wszystkiego). Zanikają kompetencje tradycyjne, chociaż lepszym określeniem byłoby klasyczne/podstawowe kompetencje, które przez wieki były niezbędne do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie (znajomość własnej historii, kultury narodowej, podstawowych praw człowieka czy analizy tekstu pisanego) (Gruchoła 2014, s. 31–48).

Różnorodność ujęć kompetencji medialnych implikuje pewien chaos terminologiczny. Na potrzeby niniejszej publikacji kompetencje medialne będę analizować w ujęciu relacyjnym, obejmującym trzy podstawowe komponenty: wiedzę, umiejętności oraz postawy (umiejętności społeczne). Korzystam z definicji kompetencji medialnych zaproponowanej przez Małgorzatę Bogunia-Borowską i Kamila Łuczaję. Przy ich analizie posłużę się typologią 7C Michaela Hoechsmanna i Stuarta Poyntza, przedstawioną w *Media literacies: a critical introduction* (Hoechsmann, Poyntz 2012). Ich zdaniem kompetencje medialne obejmują takie problemy, jak: świadomość (*consciousness*), komunikacja (*communication*), konsumpcja i inwigilacja (*consumption and surveillance*), konwergencja (*convergence*), kreatywność (*creativity*), umiejętność korzystania z istniejących zasobów (*copy-paste*) oraz zdolności wspólnotowe (*community*).

OBSZARY KOMPETENCJI MEDIALNYCH (TECHNICZNY, SPOŁECZNY, INFORMACYJNY)

W poszukiwaniu katalogu niezbędnych kompetencji medialnych nauczycieli w ujęciu relacyjnym wobec zagrożeń cyfrowych posłużę się ujęciem globalnej sieci zaproponowanym przez Internet Engineering Task Force (IETF). Uwzględni ono trzy

jego warstwy/płaszczyzny (RFC, <https://www.ietf.org/>), które w mojej ocenie mogą odpowiadać trzem komponentom kompetencji. Chociaż większość analiz i wniosków w artykule formułuje z odwołaniem do globalnej sieci, to odnoszą się one także do innych technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz urządzeń mobilnych.

Internet tworzą trzy warstwy:

1. Techniczna – rozległa, rozproszona sieć złożona z połączonych ze sobą sieci.
2. Społeczna – społeczność, która korzysta z tej sieci i ją rozwija.
3. Informacyjna – zbiór zasobów, które znajdują się w tej sieci.

Każda z wyżej przywołanych płaszczyzn wyznacza potencjalne obszary kompetencji medialnych jednakowo ważnych we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności traktowanych łącznie oraz otwarty katalog kluczowych umiejętności i postaw, a także wiadomości. Właściwe użytkowanie Internetu wymaga odpowiednich umiejętności technicznych (warstwa techniczna), postaw (warstwa społeczna) i wiedzy (warstwa informacyjna), w każdej z wymienionych warstw. Ich proporcje mogą być różne, ale wszystkie są ważne. Nie jest moim zamierzeniem opracowanie kolejnego katalogu kompetencji medialnych, ale relacyjne, systemowe ich ujęcie uwzględniające wybrane problemy: świadomość (*consciousness*), komunikacja (*communication*), konsumpcja i inwigilacja (*consumption and surveillance*), konwergencja (*convergence*), kreatywność (*creativity*), umiejętność korzystania z istniejących zasobów (*copy-paste*) oraz zdolności wspólnotowe (*community*) (Hoechsmann, Poyntz 2012).

Bazując na rozumieniu Internetu zaproponowanym przez IETF, można założyć, że właściwe z niego korzystanie na płaszczyźnie technicznej wymaga przede wszystkim technicznych umiejętności korzystania z istniejących zasobów, obsługi platform i nowych interfejsów, umiejętności w zakresie programowania, tworzenia przekazów i komunikatów oraz ich wizualizacji.

Kompetencje medialne w obszarze społecznym – związane z warstwą społeczną Internetu – odnoszą się do pewnych postaw, umiejętności społecznych. Obejmują następujące problemy: świadomość (*consciousness*), komunikacja (*communication*), konsumpcja i inwigilacja (*consumption and surveillance*), kreatywność (*creativity*) oraz zdolności wspólnotowe (*community*).

Kompetencje medialne w obszarze informacyjnym, powiązane z komponentem wiedzy, łączą się z warstwą informacyjną Internetu. Wymagają nowych kompetencji w następujących zakresach: umiejętność krytycznej oceny treści i wiarygodności informacji, kreatywność (*creativity*), czyli umiejętność tworzenia nowych komunikatów oraz świadomość (*consciousness*).

Po lapidarnej prezentacji istotnych komponentów kompetencji medialnych omówię niezbędne kompetencje (umiejętności techniczne, wiedzę i postawy), w jej trzech obszarach – technicznym, społecznym oraz informacyjnym – wynikających ze sposobu definiowania globalnej sieci.

KOMPETENCJE MEDIALNE W OBSZARZE TECHNICZNYM

Warstwa techniczna Internetu definiowana jako rozległa, rozproszona sieć złożona z połączonych ze sobą sieci, powiązana jest głównie z technicznymi umiejętnościami korzystania z globalnej sieci. Kolejne etapy rozwoju Internetu implikują konieczność nowych kompetencji technicznych. Internet pierwszej generacji określany jako Web 1.0 umożliwiał tylko jednokierunkowe przesyłanie pakietów informacji. Internauta był jedynie biernym odbiorcą, nie miał możliwości tworzenia, zamieszczania i komentowania zasobów informacyjnych. Jego techniczne umiejętności ograniczały się do odbioru treści. Internet Web 2.0, charakteryzujący się dwukierunkową wymianą danych, daje możliwość samodzielnej publikacji treści i danych. Wymaga od użytkownika sieci umiejętności technicznych nadawcy: tworzenia przekazów medialnych i ich dystrybucji.

Globalna sieć trzeciej generacji Web 3.0 wzbogacająca treść o kontekst implikuje nie tylko aktywność internauty jako odbiorcy i nadawcy komunikatu, ale także możliwość funkcjonowania w wirtualnej rzeczywistości (rzeczywistość rozszerzona). Ta natomiast wymaga technicznych umiejętności w zakresie: immersji (zanurzenie), teleobecności, interaktywności, symulacyjności oraz *full-body-immersion* (Michael Heim). Podobnie Internet rzeczy, określany przez Wincentego Kokota i Pawła Kolendę jako „ekosystem, w którym urządzenia elektroniczne są połączone poprzez sieć internetową i komunikują się między sobą, za pośrednictwem człowieka lub bez jego udziału” (Kokot, Kolenda 2015, s. 8), tworząc tzw. inteligentne technologie, inteligentne miasta, wymaga kolejnych umiejętności technicznych w zakresie programowania, obsługi narzędzi mobilnych, platform aktywności społecznej, nowych interfejsów, tworzenia przekazów i komunikatów oraz ich wizualizacji.

KOMPETENCJE MEDIALNE W OBSZARZE SPOŁECZNYM

Warstwę społeczną Internetu tworzy społeczność, która korzysta z tej sieci i ją rozwija. Kompetencje medialne w obszarze społecznym – związane z warstwą społeczną Internetu – odnoszą się do pewnych postaw, umiejętności społecznych. Obejmują następujące problemy: zdolności wspólnotowe (*community*), świadomość (*consciousness*), komunikacja (*communication*), konsumpcja i inwigilacja (*consumption and surveillance*) i kreatywność (*creativity*).

Zdolności wspólnotowe (*community*) oraz aspekty społeczne powinny uwzględnić problemy nowej struktury społecznej oraz nowych „podmiotów społecznych”, zróżnicowania w społeczeństwie sieci; wirtualnych społeczności i wspólnot (media społecznościowe, grupy dyskusyjne); wykluczenia społecznego, informacyjnego

i cyfrowego; działań edukacji medialnej na rzecz budowania solidarnego i demokratycznego społeczeństwa.

Świadomość (*consciousness*) obejmuje postawy wobec konstruowania i negocjowania tożsamości internetowej; nowych „podmiotów społecznych”: robotów humanoidalnych. Kolejny etap – Internet wszystkich rzeczy, będący w fazie projektowania – zakłada bowiem nową strukturę społeczną, nadając obywatelstwo³ i „osobowość elektroniczną” (Delvaux 2015) robotom humanoidalnym (społecznym). W myśl założeń teorii równania mediów (*media equation*) Byrona Reevesa i Clifforda Nassa ludzie traktują komputery jak rzeczywistych partnerów interakcji (Lee, Park, Song 2005, s. 538–563). Z przeprowadzonych w 2017 roku badań Eurobarometr (Kantar Public 2017a, s. 3)⁴ wynika, że sześciu na dziesięciu Europejczyków (61%) oraz prawie siedmiu na dziesięciu Polaków (69%) pozytywnie postrzega roboty i sztuczną inteligencję, doceniając ich atuty. Pozytywne nastawienie mają głównie respondenci w wieku 15–24 (77%) i 25–39 (77%), nieco mniejszy optymizm należy przypisać osobom w wieku powyżej 55. roku życia (57%). Z jednej strony badani zauważyli, że dzięki robotom życie jest i będzie łatwiejsze (mogą one wykonywać cięższe prace, pomagać w codziennych obowiązkach); z drugiej natomiast, widoczna jest obawa o przyszłość, wynikająca z faktu, że roboty społeczne mogą przejść niektóre zawody wykonywane obecnie przez ludzi (75%). Mimo to Polacy, generalnie na tle ogółu Europejczyków, są bardziej otwarci na „zautomatyzowany” świat. Częściej wskazują, że nie przeszkadzałoby im, aby roboty społeczne pomagały im w pracy (odpowiednio: 6,8% i 5,2%), towarzyszyły na starość (odpowiednio: 5,9% i 4,3%) czy wykonywały tak prozaiczne czynności, jak dostarczanie paczek (odpowiednio: 6,4% i 5,0%) (Kantar Public 2017a, s. 4–5). Stąd rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych wymaga kompetencji świadomościowych ułatwiających określenie postaw wobec „nowych podmiotów” społecznych, postępującej technologizacji życia społecznego i jego algorytmizacji.

W zakresie komunikacji (*communication*) kompetencje społeczne będą odnosić się do formułowania postaw wobec takich problemów, jak:

- zmiany w kontaktach międzyludzkich (Jean Baudrillard, Marian Golka, John Suler, Sherry Turkle, Tomasz Goban-Klas);
- uzależnienie i problematyczne używanie Internetu oraz nowych mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych (Kimberly Young, Lucyna Kirwil);

³ 31.01.2017 r. dziecko-robot zostało zarejestrowane w belgijskim urzędzie stanu cywilnego i otrzymało obywatelstwo, akt urodzenia, imię i nazwisko: Fran Pepper oraz urzędowo zarejestrowanych rodziców (Astrid Hannes i Francis Fox – pracownicy naukowcy Uniwersytetu PXL).

⁴ Pełny raport: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/2160>.

- zagrożenia wynikające z utrzymywania kontaktów przez Internet (*grooming, cyberbullying, stalking, trolling internetowy, hejting, mowa nienawiści, kradzież tożsamości, internetowe kluby samobójców, pozyskiwanie danych osobowych*);
- zagrożenia generowane przez przekazywane treści (gloryfikacja przemocy, zachęcanie do autoagresji i samookaleczenia, tzw. *fals news, patostreamy*) (Stiftung Digitale Chancen 2009, s. 8).

Ponadto kompetencje medialne w obszarze społecznym powinny odnieść się do takich problemów, jak: konsumpcja i inwigilacja (*consumption and surveillance*), aspekty komercyjne mediów (oszustwa handlowe, reklama i działania marketingowe skierowane do dzieci, problem phishingu), ochrona prawna internautów (naruszenie praw autorskich, danych osobowych, prywatności, ochrona praw człowieka i jego godność: zniesławienie, naruszenie własności intelektualnej) oraz konsumpcjonizm i konsumeryzm.

Kompetencje medialne w zakresie kreatywności (*creativity*) odnoszą się do umiejętności społecznych związanych z wykorzystaniem rozmaitych instrumentów do przekazywania treści, a także uaktywniają i angażują wcześniej nabyte umiejętności do stosowania w wirtualnej rzeczywistości. Kreatywność dotyczy nie tylko profesjonalistów takich jak pisarze, artyści, twórcy produktów medialnych, ale także całej rzeszy przeciętnych kreatorów codziennych treści. Kreatywność – we współczesnym społeczeństwie – wymaga otwartości na krytykę i zdolności współpracy z innymi, radzenia sobie z komentarzami i wyzwaniem ze strony innych użytkowników, które nie zawsze są przyjazne. Wymaga ona umiejętności mieszania rozmaitych stylów, estetyk i gatunków, w efekcie czego powstają nowe produkty. Kultura remixu, czy też kultura *mash up*, to sposób na tworzenie nowych jakości, który jednak wymaga swobodnego dekodowania treści i ukrytych znaczeń. Kolejny aspekt związany z kreatywnością dotyczy obszaru gier sieciowych, które stają się nową formą uczenia się i partycypacji, nabywania doświadczeń i kompetencji, przyswajania coraz to nowszych aplikacji. Ćwiczenie się w jak najlepszym ich użytkowaniu daje szansę na uczenie się zachowań poza kontrolowanymi strukturami rodzinnymi i szkolnymi (Bogunia-Borowska, Łuczaj 2017, s. 144–145).

W kontekście tytułowych analiz istotne będzie uwzględnienie zmian pomiędzy pokoleniami medialnymi wstępnie uporządkowanymi przez Jean-Pierre'a La France'a (1996). Pokolenie – w niniejszej publikacji za Piotrem Sztompką – jest rozumiane jako: „zbiorowość ludzi, którzy choć osobno i niezależnie od siebie, doświadczyli takich samych, ważnych wydarzeń historycznych, przeżyli te same sytuacje i reagowali na te same wyzwania, co znalazło wyraz w ich przekonaniach, regułach i wartościach oraz wytworzyło poczucie wspólnego losu” (Sztompka

2012, s. 229). W literaturze przedmiotu najczęściej rozróżnia się pokolenie X, Y, Z oraz Alpha (Gruchoła 2014, s. 31–48). Generalizując, można stwierdzić, że większość nauczycieli reprezentuje pokolenie X i Y, uczniowie także Y, ale i pokolenie Z. Dzieci w wieku przedszkolnym tworzą generację Alpha. Błędem było jednak twierdzenie, że internauci kolejnych pokoleń tworzą jednorodną grupę. Rodzi się pytanie o zmiany pokoleniowe zauważalne w różnych społecznych obszarach i aktywnościach ludzkich, wymagające nowych kompetencji medialnych nauczycieli.

Jak powyżej napisałam, w warstwie społecznej niezbędne są kompetencje w następujących aspektach: zdolności wspólnotowe oraz społeczne, świadomość, komunikacja, konsumpcja i inwigilacja oraz problemy komercyjne. Poniższe tabele zarysowują najważniejsze różnice pokoleniowe, generowane przez czynniki społeczne (zdolności wspólnotowe, świadomość, komunikacja, konsumpcja i inwigilacja), które z jednej strony mogą tłumaczyć „przepaść” dzielącą nauczycieli i dzieci, z drugiej natomiast determinują określoną wiedzę, umiejętności i postawy w zakresie kompetencji medialnych.

Tabela 1. Zdolności wspólnotowe oraz społeczne

Zdolności wspólnotowe (<i>community</i>) oraz społeczne				
	Pokolenie nauczycieli		Pokolenie uczniów	
Nazwa pokolenia	Pokolenie X	Pokolenie Y	Pokolenie Z	Pokolenie Alpha
Rok urodzenia	1961–1984	1977–1997	1995–2010	po 2010 roku
Dostępność mediów i nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych	prasa, książka, radio, telewizja, telewizja kablowa, video	telefon stacjonarny, komputer, gry komputerowe, Internet Web 1.0	telefon komórkowy, iPady, Internet Web 2.0, media społecznościowe, gry sieciowe	smartfon, gadżety elektroniczne, ubieralna technologia, Internet Web 3.0, Internet semantyczny, Internet rzeczy, Internet Web 4.0 i Web 5.0
	dominacja mediów gorących	dominacja mediów zimnych		
Dominujące media	prasa, radio, telewizja	telefon komórkowy (wiadomość SMS)	internet (portale społecznościowe)	smartfony i robotyzabawki
Podmiot społeczny	człowiek			człowiek, robot społeczny (humanoidalny)
Typy społeczeństw	społeczeństwo informacyjne (Umberto Eco)	społeczeństwo informacyjne (Umberto Eco), społeczeństwo wizualne (Piotr Sztompka), społeczeństwo sieciowe (Manuell Castels), społeczeństwo konsumpcyjne (Zygmunt Bauman)		

Kulturowy dystans międzypokoleniowy	kultury postfiguracywne (w których dzieci uczą się głównie od swych rodziców)	kultury prefiguratywne (w których dorośli uczą się również od swych dzieci)		
Dominująca rzeczywistość: świat fizyczny – świat wirtualny	świat fizyczny	świat fizyczny i świat wirtualny	świat fizyczny i wirtualny – jednakowo ważny	świat wirtualny; świat fizyczny uzupełniony elementami rzeczywistości rozszerzonej oraz sztucznej inteligencji
Miejsce	ściśle określone w parametrach fizycznych	pojęcie miejsca traci na znaczeniu, brak odniesień fizycznych istnienia, bytu		
Formy obecności człowieka	wymaga fizycznej obecności człowieka	teleobecność, człowiek sprzęgnięty z mechanicznymi urządzeniami, obecność zapośredniczona		
Aktywność	przestrzennie zlokalizowana	mobilna, przestrzennie rozproszona, często trudna do lokalizacji		
Przestrzenne granice możliwości ludzkiego działania	ściśle określone fizyczną odległością elementów	eksterytorialność, granice są niezależne od przestrzeni fizycznej, materialnej, przyrodniczej		
Obecność w przestrzeni	„represyjne” ograniczenia formy obecności w świecie fizycznym	interaktywność, człowiek już nie ma zwyczajnie „być” w świecie o wyznaczonej przestrzeni, ale ma na ten świat oddziaływać		
Relacje międzyludzkie	bepośrednie społeczne interakcje	cyfrowi imigranci: bepośrednie interakcje	cyfrowi tubylcy: pośrednie interakcje (wiadomość SMS)	pośrednie interakcje, komunikują się bardziej przez „przepływ” informacji (media społecznościowe) niż przez pojedyncze informacje (SMS)
				komunikacja zapośredniczona, pośrednie interakcje, w technologii będzie szukać sposobów na trwanie w iluzji związku, a jednocześnie ochrony przed nim, „nowa bliskość w samotności” i „samotność w bliskości”, relacje z rzeczami
Więzi społeczne	więzi konkretne znajdujące swoje zlokalizowane środowisko, historię i kontekst	więzi abstrakcyjne, pomniejszone znaczenie bepośrednich styczności ludzkich		
Prywatność, dane osobowe	podział na życie prywatne i zawodowe	zaciera się granica między życiem prywatnym a publicznym, między sceną a kulisami, upublicznianie wszystkiego, kultura podglądactwa (<i>reality show, talk show</i>)		

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gruchoła 2017, 123–133; Jaskuła 2015, 37–52; Szpunar 2012, 56.

Jak słusznie zauważa Leon Dyczewski: „Przynależenie do jakiejś grupy, zakorzenienie w niej, jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka. W nim wyraża się jego społeczna natura” (Dyczewski 2011, s. 49). Jest ono ważne zarówno dla pokolenia nauczycieli, jak i uczniów, chociaż wiele już ich różni i dzieli. Rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych zmienił miejsce powstawania i funkcjonowania wspólnot, formy obecności człowieka, lokalizację jego aktywności, przestrzenne granice możliwości ludzkiego działania, obecność w przestrzeni, relacje międzyludzkie, więzi społeczne oraz stosunek do prywatności, intymności. Dla pokolenia Y i Z istotna jest umiejętność jednoczesnego, wirtualnego wchodzenia do zróżnicowanych kulturowo, ideologicznie, społecznie, politycznie grup, tworzenia ich, rozpoznawania i sprawnego wychodzenia z nich. Zdolności wspólnotowe nie są postrzegane jako zdolności do indywidualnej ekspresji, ale jako „umiejętności społeczne, jako sposób wchodzenia w interakcje z większą społecznością” (Bogunia-Borowska, Łuczaj 2017, s. 145). Cenione społecznie i kulturowo cechy coraz bardziej zorientowane są na kooperację, działanie zbiorowe, negocjowanie w zróżnicowanym świecie znaczeń, rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem zasobów wiedzy czy postów na Facebooku.

Kolejnym aspektem jest świadomość – głównie u młodych osób – konstruowania własnej, zmiennej tożsamości, uczestniczenia w działaniach umożliwiających budowanie samego siebie – w dowolny sposób – z różnych doświadczeń, relacji, narracji, które manifestują się *online* i *offline*. Status społeczny to część *cyber skin*, która musi być nieustająco aktualizowana na profilach społecznościowych. Niebył w globalnej sieci to także niebył w świecie realnym. Cyberprzestrzeń to miejsce prawdziwe, w którym użytkownicy konstruują, kreują tożsamości internetowe, testują elementy własnych tożsamości i wyborów, dzieląc się nimi z innymi, podając je krytyce, ocenie, a także negocjacji (Bogunia-Borowska, Łuczaj 2017, s. 141–142). Jest to tożsamość globalna, nijaka, wykreowana sztucznie na potrzeby danej „chwili”, bez odniesienia i zakorzeniona w kulturze rodzinnej, lokalnej i narodowej. Kolejne pokolenia medialne inaczej także postrzegają rolę mediów i nowych technologii w kształtowaniu tożsamości.

Kompetencje medialne w aspektach świadomościowych to także wiedza i postawy wobec nowych „podmiotów społecznych” i potencjalnej „osobowości elektronicznej”, wobec zaawansowanej cyborgizacji, czy postczłowieka – projektu transhumanizmu.

Tabela 2. Świadomość

Świadomość				
	Pokolenie nauczycieli		Pokolenie uczniów	
Nazwy pokoleń	Pokolenie X	Pokolenie Y	Pokolenie Z	Pokolenie Alpha
Tożsamość	tożsamość jednostkowa i społeczno-kulturowa zakorzeniona w kulturze rodzinnej, lokalnej, narodowej		konstruowanie i negocjowanie tożsamości internetowej oraz medialnego wizerunku	
Postrzeganie mediów i nowych technologii	pierwsze pokolenie wychowywane w rzeczywistości zmediatyzowanej; media stają się ramą odniesienia dla rozumienia rzeczywistości poza ekranowej, istotnym elementem współtworzącym tożsamość jednostki, jej sposób odbierania świata; są narzędziem komunikowania się	pierwsze pokolenie ekranowe (<i>screeny generation</i>), traktujące obraz jako przekaz atrakcyjny, wygodny i prosty; preferuje kulturę wizualną (funkcjonują w społeczeństwie ikon, spektaklu, autoprezentacji, designu oraz podglądactwa)	pierwsze pokolenie „zanurzone” w nowych technologiach, które stanowią naturalne środowisko, istnieją „od zawsze”, są czymś codziennym; technologie postrzegają jako poszerzenie swojego życia i osobowości, fizycznej i mentalnej bytności, narzędzie konstruowania tożsamości	pierwsze pokolenie „zanurzone” w ekosystemie internetu rzeczy; doświadcza nowego – bo opartego na technologiach – systemu wychowania, edukacji i rozrywki; są niezbędnym narzędziem funkcjonowania w społeczeństwie

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gruchoła 2017, 123–133.

Konstruowanie i testowanie własnej tożsamości, jej negocjowanie, zmienianie wymaga komunikowania się z innymi, pozostawania w nieustannym kontakcie. W rzeczywistości wirtualnej zmianie ulegają kompetencje medialne w zakresie procesu komunikacji. Wymagają wiedzy o „nowych” podmiotach komunikacji społecznej, o zmienionych rolach nadawcy i odbiorcy, stosunku: nadawca – odbiorca, charakterze nadawcy, miejscu, aktywności oraz obecności w przestrzeni. Komunikacja w globalnej sieci wymaga umiejętności „podróżowania” przez różne grupy i wspólnoty, wymusza różnorodność spotkań, uczy życia i koegzystencji z innymi (Bogunia-Borowska, Łuczaj 2017, s. 142). Wymaga także umiejętności rozpowszechniania produktów własnej pracy przy użyciu zróżnicowanych forów i platform.

Tabela 3. Komunikacja

Komunikacja				
Nazwy pokoleń	Pokolenie nauczycieli		Pokolenie uczniów	
	Pokolenie X	Pokolenie Y	Pokolenie Z	Pokolenie Alpha
Podmioty komunikacji	człowiek			człowiek, robot społeczny (humanoidalny), rzecz/przedmiot
Rola nadawcy	dominująca		równa odbiorcy	równa odbiorcy, pod warunkiem, że spełnia pewne parametry techniczne
Rola odbiorcy	pasywna	pasywna i aktywna	aktywna (jest współtwórcą, twórcą)	
Stosunek: nadawca – odbiorca	nierówny: nadawca uprzywilejowany		równy: nadawca i odbiorca tak samo istotni	z technicznego punktu równy: nadawca i odbiorca tak samo istotni; do pewnego etapu równy; później odbiorca uprzywilejowany
Charakter nadawcy	zinstytucjonalizowany		prywatny i/lub zinstytucjonalizowany	
Miejsce	ściśle określone w parametrach fizycznych		pojęcie miejsca traci na znaczeniu, brak odniesień fizycznych istnienia, bytu	
Aktywność	przestrzennie zlokalizowana		mobilna, przestrzennie rozproszona, często trudna do lokalizacji	
Obecność w przestrzeni	„represyjne” ograniczenia formy obecności w świecie fizycznym		interaktywność – człowiek nie tylko ma „być” w świecie o wyznaczonej przestrzeni, ma na ten świat oddziaływać	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gruchoła 2017, 123–133; Jaskuła 2015, 37–52.

Praktyki komunikacyjne coraz częściej są związane z konwergencją mediów. Nawigowanie poprzez różne platformy wymaga umiejętności odczytywania różnych faktów i informacji w odpowiednim kontekście oraz umiejętności wykonywania wielu zadań w tym samym czasie. Podzielność uwagi i wielozadaniowość polega między innymi na umiejętności ciągłego monitorowania informacji oraz odpowiadania na nie. Działanie w środowisku wielozadaniowości staje się nową umiejętnością realizacji zadań i kompetencją medialną. Trend wykonywania kilku spraw jednocześnie powoduje znaczące zmiany w samym modelu uczenia się i nauczania, który wymaga większej współpracy i jest znacznie bardziej rozproszony (Bogunia-Borowska, Łuczaj 2017, s. 143). Zdaniem Kazimierza Krzysztofka „pokolenia wychowane na mediach wizualnych mają inną strukturę percepcji, [...] mają skrócony zakres skupienia uwagi [...], co ma poważne konsekwencje

w procesie edukacyjnym: czterdzieści pięć minut dla ucznia to w większości czas stracony [...]. Młode pokolenie przyzwyczaja się do coraz większego tempa narracji, do jej skrótowości, zmienności reguł montażu czy kodów dźwiękowych. Wolne, tradycyjne tempo narracji coraz częściej po prostu ich nudzi” (Krzysztofek, Szczepański 2002, s. 221).

Istotnym aspektem umiejętności społecznych jest formowanie postawy wobec nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, z jednej strony sprzyjających demokratyzacji i pluralizacji, z drugiej zaś, za sprawą nowoczesnych i zaawansowanych komputerowych technik obliczeniowych, będących narzędziem manipulacji oraz inwigilacji, o czym możemy przeczytać na stronie internetowej III Kongresu Edukacji Medialnej (III Kongres Edukacji Medialnej 2018). Im więcej pojawia się zachowań komunikacyjnych w globalnej sieci, tym większy jest stopień inwigilacji oraz presji konsumpcyjnej, a nawet konsumerycznej. Internauci są stałym celem (targetem) działań perswazyjnych oraz strategii marketingowych i reklamowych, bazujących na mechanizmach śledzenia oraz zbierania danych na temat preferencji zakupowych użytkowników sieci i ich profilowania (np. polityka „cookie”) (Bogunia-Borowska, Łuczaj 2017, s. 142). Stąd obok znajomości mechanizmów technicznych kompetencje medialne winny także uwzględnić zagadnienia kształtowania postaw wobec konsumpcjonizmu i ochrony konsumenta.

Tabela 4. Konsumpcja i inwigilacja

Konsumpcja i inwigilacja				
	Pokolenie nauczycieli		Pokolenie uczniów	
Nazwy pokoleń	Pokolenie X	Pokolenie Y	Pokolenie Z	Pokolenie Alpha
Typy społeczeństw	społeczeństwo		społeczeństwo konsumpcyjne (Zygmunt Bauman)	
Miejsce pracy	jeden pracodawca przez wiele lat	osiem godzin dziennie w pracy, dwa lata u jednego pracodawcy	praca zdalna, ma przy sobie średnio trzy urządzenia elektroniczne	-
Stosunek do pracy zawodowej	kariera, praca	hobby, <i>work-life balance</i>	praca w domu, multizadaniowość	-
Motywacja do pracy zawodowej	żyją, żeby pracować!	pracują, żeby żyć!	praca jest pasją!	-
Czas pracy a czas wolny	chęć wyższej wypłaty nawet kosztem czasu wolnego	to, co poza pracą daje im poczucie szczęścia, etyczność pracy	różnorodność zadań, Wyzwania, dynamiczne środowisko pracy, swoboda	-
Czas wolny	szukanie złotego środka	zaciera się granica między czasem pracy i wolnym czasem, „czas społeczny” (Jan van Dijk)		

Konsumpcja i inwigilacja				
	Pokolenie nauczycieli		Pokolenie uczniów	
Nazwy pokoleń	Pokolenie X	Pokolenie Y	Pokolenie Z	Pokolenie Alpha
Życie prywatne i zawodowe	wyraźny podział na życie prywatne i zawodowe	dąży do równowagi między życiem prywatnym a zawodowym	życie zawodowe oraz prywatne ma stanowić całość, jedną i tę samą rzeczywistość	-

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rusak 2016, s. 2.

Kompetencje medialne w obszarze społecznym obejmują także nowe postawy wobec zmieniającego się rynku pracy w społeczeństwie sieci. Chociaż przedstawiciele pokolenia Y i Z łączy wiele cech wspólnych, to u reprezentantów Z zauważa się ich intensyfikację. Nieustannie podłączeni do globalnej sieci nie potrafią funkcjonować bez dostępu do Internetu. Interesuje ich szybka kariera zawodowa i awans społeczny. W odróżnieniu od pokolenia X, to oni stawiają wiele wyzwań przed pracodawcami, a nie odwrotnie. Generacja Y dąży do równowagi między życiem prywatnym a zawodowym, podczas gdy dla Z życie zawodowe oraz prywatne ma stanowić komplementarną całość, w której kierują się tymi samymi wartościami. Ciągłe eksperymentowanie umożliwia im rozwój, dostarcza wielu wrażeń – zauważa Katarzyna Sowińska. Jednocześnie przyznaje, że przedstawiciele pokolenia Z są do życia nastawieni w sposób realistyczny i materialistyczny, a zarazem bywają twórczy i ambitni. Wyróżnia ich także inne podejście do wiedzy. Ważniejsza – od niej samej – jest kreatywność i szybkość wyszukiwania informacji. Mając świadomość, w jakim tempie świat się zmienia, wiedzę traktują jako coś szybko tracącego swoją aktualność i wartość. Charakteryzuje ich także mobilność, znajomość języków obcych, szukając pracy nie ograniczają się tylko do terytorium własnego państwa. Brak stabilizacji, która dla pokolenia X stanowi zagrożenie, dla generacji Z jest obiektem fascynacji i polem do eksperymentowania. Nie zależy im na stabilności w pracy, uciekają od rutyny, szukają różnorodności. Bardziej niż pracę indywidualną, cenią sobie pracę w grupie. Potrafią robić wiele rzeczy równocześnie, trudno im się skupić na jednej czynności – tłumaczy Sowińska (za: Rusak 2016, s. 1).

Z powyższej lapidarnej analizy pokoleń medialnych wynika, że pokolenie nauczycieli i pokolenie uczniów, chociaż funkcjonują w tym samym świecie rzeczywistym, to różnią je umiejętności społeczne będące następstwem odmiennego funkcjonowania w przestrzeni wirtualnej Internetu. Funkcjonują oni – z różną intensywnością – w świecie realnym i wirtualnym, co implikuje inne postawy wobec podstawowych problemów społecznych. Kompetencje medialne nauczycieli bezdyskusyjnie powinny uwzględniać zmiany pokoleniowe, których nieodłącznym elementem są nowe postawy i umiejętności społeczne.

KOMPETENCJE MEDIALNE W OBSZARZE INFORMACYJNYM

Na trzeciej płaszczyźnie – informacyjnej – Internet jest rozumiany jako zbiór zasobów, danych, które znajdują się w globalnej sieci. Kompetencje medialne w obszarze informacyjnym, powiązane z komponentem wiedzy, łączą się z warstwą informacyjną Internetu. Wymagają umiejętności krytycznej oceny treści i wiarygodności informacji, kreatywności (*creativity*), czyli umiejętności tworzenia nowych komunikatów oraz świadomości (*consciousness*) w zakresie dokonujących się zmian narzędzi pozyskiwania wiedzy, jej zniekształcania czy dystrybucji.

Umiejętność krytycznej oceny treści i wiarygodności informacji jest pochodną posiadanej wiedzy. Umożliwia rozróżnienie treści niezgodnych z prawem (m.in. rasizm i ksenofobia, pornografia dziecięca); treści zgodnych z prawem, a jednak szkodliwych (m.in. treści przedstawiające anoreksję i bulimię jako styl życia, a nie poważną chorobę, nawołujące do samobójstwa lub samookaleczeń, patostreamy), czy treści niezgodnych z prawdą. Posiadana wiedza warunkuje umiejętność korzystania z istniejących zasobów Internetu (*copy-paste*), które stanowią nieograniczone źródło informacji i inspiracji (Paul Levinson), a jednocześnie są przyczyną przeciążenia i natłoku informacyjnego (Neil Postman), manipulacji i propagandy (Gruchoła 2016, s. 94–116).

Dla pokolenia X dostęp do informacji uwarunkowany był fizycznymi cechami miejsca i możliwością przemieszczania się pomiędzy nimi (biblioteka – szkoła – dom). Dla kolejnych generacji jest on (dostęp) możliwy z różnych miejsc na różne, uzupełniające się sposoby zależne od komunikacyjnych i technologicznych kompetencji internauty (Jaskuła 2015, s. 37–52). Wielość, wręcz nieograniczoność źródeł informacji i inspiracji, jakimi są zasoby Internetu, ogromne tempo ich przybywania, wymyka się spod kontroli kompetentnych nadawców, jakimi są autorzy haseł encyklopedycznych i słownikowych w mediach drukowanych. Kompetencje medialne w obszarze informacyjnym wymagają także umiejętności rozpoznawania i zarządzania wielką ilością informacji, do których istnieje nieporównywalny z niczym wcześniej ciągły dostęp. Liczba rozmaitych źródeł pierwotnych oraz wtórnych danych wymaga umiejętności docierania do nich, selekcjonowania, oceniania oraz składania w znaczące całości.

Analiza ogromnych ilości otaczających danych dla jednych może być źródłem przeciążenia informacyjnego, dla innych narzędziem nowej wiedzy pozornie tylko tworzącym szum informacyjny. Jak czytamy w *Big Data. Rewolucja, która zmieni nasze myślenie, pracę i życie* (Cukier, Mayer-Schönberger 2014), wystarczy mieć wiedzę i odpowiednie narzędzia, by móc poddać dane analizie, zbadać korelacje między nimi i dowiedzieć się wszystkiego o wszystkim. Jednocześnie należy zauważyć, że *Big Data* jest tylko kolejnym zasobem i narzędziem, raczej informuje

niż wyjaśnia, poszerza zrozumienie rzeczywistości, ale jej nie tłumaczy. Same liczby, dane ustrukturyzowane czy nieustrukturyzowane nic lub niewiele znaczą. Wymagają interpretacji, kontekstualizacji, autentyfikacji (Krzysztofek 2018, s. 2), umiejętności pozyskiwania i filtrowania danych, ich przetwarzania i analizowania, wizualizowania i prezentowania. Obecnie są to podstawowe zadania dla praktyki edukacyjnej – i to na wszystkich szczeblach nauczania – jak słusznie zauważa Andrzej Radomski (Radomski 2017).

Kontynuując powyższe analizy, należy za Kazimierzem Krzysztofkiem powtórzyć pytanie sformułowane przez Kennetha Cukiera i Victora Mayera-Schönbergera (Cukier, Mayer-Schönberger 2014) o rolę nauczycieli, ekspertów, specjalistów w dziedzinie humanistycznej czy społecznej. Czy nie tracą oni swojego znaczenia na rzecz statystyka czy analityka danych, którzy są nieskrępowani starymi metodami rozwiązywania problemów i pozwalają przemawiać danym? Stąd bierze się pytanie, czy trzeba być naukowcem humanistycznym, aby być *data scientist* (eksperci od *Big Data*. Zdaniem Kazimierza Krzysztofka „należy uczyć humanistów, aby nie tracąc swych tradycyjnych kompetencji hermeneutycznych pojmowanej po Weberowsku humanistyki czy socjologii rozumiejącej i interpretatywnej umieli czerpać ze «złoź» *Big Data*” (Krzysztofek 2018, s. 1).

Przeciążenie informacyjne, wręcz natłok informacyjny, *fake news*, nowe formy manipulacji i dezinformacji *online*, w tym propaganda komutacyjna, cyfrowy konsumpcjonizm wymuszają kolejne kompetencje medialne nauczycieli. Z jednej strony chodzi o wykorzystanie potencjału sieci poprzez sprawne i umiejętne korzystanie z istniejących zasobów, z drugiej istotna jest twórcza kreatywność bazująca na wiarygodnych źródłach informacji, z uwzględnieniem przepisów prawa autorskiego. Kompetencje informacyjne to znajomość prawa autorskiego, przepisów kodeksu cywilnego i karnego, to poszanowanie godności drugiego człowieka.

PODSUMOWANIE

Celem artykułu było uporządkowanie i określenie zakresu niezbędnych kompetencji medialnych nauczycieli (ich wiedzę, umiejętności oraz postawy) w zakresie cyfrowych zagrożeń, w ujęciu relacyjnym, na przykładzie warstw Internetu, z uwzględnieniem zmian pokoleniowych. Zaproponowałam, aby terminem tym – nawiązując do nazw warstw globalnej sieci – objąć łącznie trzy obszary kompetencji medialnych (techniczny, społeczny i informacyjny), które są niezbędne we wszystkich ludzkich aktywnościach (edukacja, praca zawodowa, czas wolny) traktowanych łącznie. Przyjęłam hipotezę, że tradycyjne (katalogowe, normatywne, fragmentaryczne) ujęcie kompetencji medialnych przez nauczycieli

często nie uwzględnia zmian społecznych (pokoleniowych), technologicznych oraz informacyjnych. Koncentrując się na technologicznych aspektach, często pomija pozostałe wymiary. Hipoteza została potwierdzona.

Zaprezentowany katalog kompetencji medialnych nauczycieli w obszarze technicznym, społecznym i informacyjnym ma charakter otwarty, rozwojowy i niewyczerpujący problemu. Rozwój wiedzy i sam proces jej przyswajania, kształtowanie postaw i kompetencji społecznych nie nadążają za rozwojem technologicznym. Niewystarczające kompetencje medialne nauczycieli często wynikają z dorastania nowych pokoleń w odmiennych warunkach technologicznych i informacyjnych oraz społecznych.

Uzyskanie wiedzy i wytworzenie umiejętności technicznych stanowią dwa podstawowe obok postawy komponenty kompetencji. Umiejętności techniczne, pozbawione zdolności krytycznych i formułowania postaw nie mogą być uważane za wystarczające kompetencje medialne. Dopiero umiejętności techniczne i krytyczne, wiedza oraz odpowiednie postawy mogą współtworzyć trzon kompetencji medialnych, niezbędny do sprawnego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych narzuca nabycie umiejętności świadomościowych umożliwiających określenie postaw wobec dokonujących się procesów i zmian technologicznych. Kompetencje medialne wiążą się także z umiejętnością rozpoznawania i zarządzania wielką ilością informacji, do których posiada się ciągły dostęp. Nauczyciele, nie rezygnując ze swych dotychczasowych kompetencji (nie tylko medialnych), powinni na bieżąco nabywać umiejętności wykorzystywania – także w procesie dydaktycznym – nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, uwzględniając ich wymiar społeczny i informacyjny.

LITERATURA

- Bogunia-Borowska M., Łuczaj K., 2017, *Kompetencje medialne młodzieży w wieku gimnazjalnym. Co i w jaki sposób badać?*. „Państwo i Społeczeństwo”, nr 3, 135–150.
- Buchholtz S., Buchner A., Filiciak M., Jasiewicz J., Kabcz P., Mierzecka A., Pospieszynska-Burzyńska J., Szczerba P., Tarkowski A., Trzeciakowski R., 2015, *Analiza doświadczeń oraz identyfikacja dobrych praktyk w obszarze wspierania rozwoju kompetencji cyfrowych w kontekście przygotowania szczegółowych zasad wdrażania Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014–2020 oraz koordynacji celu tematycznego. Raport końcowy*. Warszawa, Ministerstwo Infrastruktury i Rozwoju.
- Cukier K., Mayer-Schönberger V., 2014, *Big Data. Rewolucja, która zmieni nasze myślenie, pracę i życie*, tłum. M. Głatki. Warszawa, Wydawnictwo MT Biznes.

- Delvaux M., *Draft report with recommendations to the Commission on Civil Law Rules on Robotics (2015/2103(INL))*, opublikowano: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//NONSGML%2BCOMPARL%2BPE-582.443%2B01%2BDOC%2BPDF%2BV0//EN> [dostęp: 16.09.2018].
- Dyczewski L., 2011, *Kultura w całościowym planie rozwoju*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- European Schoolnet*, opublikowano: <http://www.eun.org/> [dostęp: 15.09.2018].
- Ferrari A., 2016, *Ramy odniesienia dla rozwoju i rozumienia kompetencji cyfrowych w Europie*, Fundacja ECCC, [pozyskano z: <http://www.digcomp.pl/raport/>].
- Gruchola M., 2014, *Od pokolenia X do pokolenia Alpha – wartości mediów*. W: I. Hoffman, D. Kępa-Figura (red.), *Współczesne media. Wartości w mediach – wartości mediów. Tom 2: Wartości mediów*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 31–48.
- Gruchola M., 2016, *W pajęczynie globalnej sieci*. „Społeczeństwo i Rodzina”, t. 47, nr 2, 94–116.
- Gruchola M., 2017, *Nowe formy zachowań społecznych wobec i pod wpływem mediów oraz nowych technologii: analizy porównawcze*. „Państwo i Społeczeństwo”, t. 17, nr 3, 123–133.
- Hasło: Kompetencje, 1994. W: *Słownik języka polskiego*. Warszawa, Wydawnictwo PWN, 348, 977.
- Hochsmann M., Poyntz S., 2012, *Media literacies: a critical introduction*. New Jersey-Oxford, Wiley-Blackwell.
- III Kongres Edukacji Medialnej, 2018, *Edukacja medialna w świecie cyfrowego konsumpcjonizmu. Nowe technologie a solidarne i pluralistyczne społeczeństwo?*. Gdańsk-Gdynia, [pozyskano z: <http://kongres2018.ptem.org.pl/>].
- Jasiewicz J., Filiciak M., Mierzecka A., Śliwowski K., Klimczuk A., Kisilowska M., Tarkowski A., Zadrozny J., 2016, *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*, [pozyskano z: https://cppc.gov.pl/wp-content/uploads/zal.-13-Ramowy_katalog_kompetencji_cyfrowych.pdf].
- Jaskuła S., 2015, *O zagrożeniu e-mancypacją człowieka w wirtualnej przestrzeni*. „Roczniki Kulturoznawcze”, t. 6, nr 4, 37–52.
- Kantar Public, 2017a, *Czy roboty zastąpią pracę ludzi? Postawy Polaków wobec robotów i sztucznej inteligencji*, [pozyskano z: http://www.tnsglobal.pl/archiwumraportow/files/2017/12/K.057_Postawy_Polakow_wobec_robotow_i_sztucznej_inteligencji_Eurobarometr.pdf].
- Kantar Public, 2017b, *Umiejętności cyfrowe Polaków i Europejczyków*, [pozyskano z: http://www.tnsglobal.pl/archiwumraportow/files/2017/08/K.039_Umiejetnosci_cyfrowe_Polakow_Eurobarometr.pdf].
- Kokot W., Kolenda P., 2015, *Czym jest Internet Rzeczy*. W: P. Kolenda (red.), *Internet Rzeczy w Polsce*. Warszawa, IAB Polska, 8–11.

- Krzysztofek K., 2018, *Recenzja wydawnicza artykułu naukowego*. Warszawa, komputeropis.
- Krzysztofek K., Szczepański M., 2002, *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- La France J.P., 1996, *Games and Players In the Electronic Age: to ols of Analyzing the use of video games by adults and children*. „Reseaux. The French Journal of Communication”, vol. 4 (2), 301–332.
- Lee K.M., Park N., Song H., 2005, *Can a robot be perceived as a developing creature: effect of a robot’s long-term cognitive developments on its social presence and people’s social responses toward it*. „Human Communication Research”, vol. 31, nr 4, 538–563.
- Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, 2014, *Spółczeństwo informacyjne w liczbach*, [pozyskano z: https://mac.gov.pl/fles/spoleczenstwo_informacyjne_w_liczbach_2014_srodek_lekki.pdf].
- Radomski A., 2017, *Pięć wyzwań humanistyki cyfrowej w świecie Inteligentnej Rzeczywistości*, referat wygłoszony podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Papieskiej Rady Kultury: Przyszłość ludzkości – wyzwania antropologii, 27.10.2017, Lublin, KUL.
- Request For Comments (RFC)*, opublikowano: <https://www.ietf.org/> [dostęp: 12.09.2018].
- Rusak P., 2016, *Czy należy bać się pokolenia Z?*, opublikowano: <https://porady.pracuj.pl/czy-nalezy-bac-sie-pokolenia-z> [dostęp: 23.01.2018].
- Siadak G., 2016, *Kompetencje cyfrowe polskich uczniów i nauczycieli – kierunek zmian*. „Ogrody Nauk i Sztuk”, nr 6, 368–381.
- Stiftung Digitale Chancen, 2009, *Zestaw zaleceń projektu Youth Protection Roundtable*. Hamburg, SDC.
- Szpunar M., 2012, *Nowe-stare medium. Internet między tworzeniem nowych modeli komunikacyjnych a reprodukowaniem schematów komunikowania masowego*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Sztompka P., 2012, *Socjologia. Analiza społeczna*. Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

MEDIA COMPETENCIES OF TEACHERS IN AN AGE OF NEW TECHNOLOGIES.
SOME THOUGHTS OF A SOCIOLOGIST AND CULTURE EXPERT

Abstract: The purpose of the article was the setting in order and the description of the range of indispensable media competencies of teachers (their knowledge, skill and attitude) in the domain of cyber threats, in a relational frame, on the example of the internet, taking into

account generation changes. It has been suggested that this term - referring to the names of the fields of the global network – cover a total of three areas of media competence (technical, social and information), which are necessary in all human activities (education, professional work, free time).

The hypothesis was accepted that the traditional (catalogue, normative, fragmentary) formulation of media competencies by teachers does not, on the whole, take into consideration social (generation), technological and informative changes. They concentrate mainly on the technological aspects, often disregarding remaining dimensions. The hypothesis was confirmed. The article has an analytic-descriptive and synthetic character.

Keywords: media competencies, teachers, new technologies