

Edukacja – relacja – zabawa

••• SERIA
NAUKOWA

Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży

Redakcja naukowa

Agnieszka Wrońska, Rafał Lew-Starowicz, Anna Rywczyńska



Edukacja – relacja – zabawa

Wieloaspektowość internetu

w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży

Edukacja – relacja – zabawa

Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży

Obszary:

Internet – konteksty społeczne i prawne

Internet – wybrane aspekty ochrony dzieci i młodzieży

Redakcja naukowa

Agnieszka Wrońska,

Rafał Lew-Starowicz,

Anna Rywczyńska



Wydawnictwo
FRSE

Warszawa 2019

SERIA NAUKOWA, TOM 6

Edukacja – relacja – zabawa

Wielospektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży

Obszary:

Internet – konteksty społeczne i prawne

Internet – wybrane aspekty ochrony dzieci i młodzieży

Redaktorzy naukowci: dr Agnieszka Wrońska, Rafał Lew-Starowicz, Anna Rywczyńska

Współpraca: Agnieszka Rybińska

Recenzent: prof. dr hab. Mirosław Grewiński

Redaktor prowadzący: Tomasz Mrozek

Korekta: Marcin Grabski (mesem.pl)

Tłumaczenie tekstów

z języka angielskiego: Poliglota

Projekt okładki: Agencja Reklamowa TOP

Projekt graficzny: Diana Makulska/Podpunkt

Skład: Artur Ładno

Druk: Multigraf Drukarnia Sp. z o.o. Bydgoszcz

Wydawca: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Narodowa Agencja Programu Erasmus+
Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa
www.frse.org.pl | kontakt@frse.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019

ISBN: 978-83-65591-77-7

Publikacja została wydana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za zamieszczoną w niej zawartość merytoryczną.

Dziękujemy Państwowemu Instytutowi Badawczemu NASK za wkład w powstanie niniejszej publikacji.

Publikacja bezpłatna



Cytowanie:

Edukacja – relacja – zabawa. Wielospektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska (red. nauk.), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa, t. 6, Warszawa 2019.

Publikacje Wydawnictwa FRSE: www.czytelnia.frse.org.pl

Spis treści

9

Wstęp

1

Internet – konteksty społeczne i prawne

14

**Młodzież, internet, socjalizacja – w perspektywie
współczesnych paradygmatów społecznych**

Marek Konopczyński, Filip Konopczyński

40

**Dziecko w sieci zagrożeń – ryzykowne zachowania internetowe
dzieci i młodzieży jako wyzwanie dla edukacji**

Maciej Tanaś, Sylwia Galanciak

68

**Świat wirtualny miejscem nawiązywania
i utrzymywania relacji przez młodzież**

Anna Andrzejewska

90

**Wybrane aspekty bezpieczeństwa w sieci w prawodawstwie
europejskim i w polskim systemie edukacji**

Rafał Lew-Starowicz

116

**Od bezpieczeństwa w internecie do obywatelstwa cyfrowego
– praktyki i perspektywy**

Janice Richardson



146

Czy młodzi ludzie są cyfrowymi tubylcami?

Analiza wybranych wyników badań

Jacek Pyżalski

2 Internet – wybrane aspekty ochrony dzieci i młodzieży

162

**Prakseologiczny wymiar profilaktyki wobec zagrożeń
związanych z aktywnością dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni**

Józef Bednarek, Adam Andrzejewski

192

Jak kształtować bezpieczniejsze zachowania w sieci?

Karl Hopwood

216

**Oblicza prywatności – wyzwania i szanse świadomego
uczestnictwa w świecie online**

Agnieszka Wrońska, Anna Rywczyńska

234

**Modele biznesowe w grach online
i ich wpływ na bezpieczeństwo nieletnich**

Anne Mette Thorhauge

254

Bezpieczne granie

Jeffrey Goldstein

284

**Praktyczne wskazówki dotyczące prawidłowego,
nieryzykownego i bezpiecznego dla zdrowia
korzystania z technologii interaktywnych**

Veronica Samara



312

**Cyberbezpieczeństwo – praktyczne aspekty działań szkoły
w programach eTwinning i Erasmus+**

Adam Stępiński, Jolanta Gradowska

332

Zakończenie

335

Bibliografia

352

Netografia



Wstęp

Zapewnienie bezpieczeństwa dzieciom i młodzieży podczas korzystania z technologii komunikacyjno-informacyjnych oraz zainspirowanie młodego pokolenia do twórczego i odpowiedzialnego używania narzędzi cyfrowych to wyzwania, przed którymi stają obecnie opiekunowie i wychowawcy. Z podobnymi kwestiami – w związku z obniżaniem się wieku, w którym dzieci mają pierwsze doświadczenia z siecią – coraz wcześniej muszą się mierzyć rodzice i pedagodzy. Młodzi ludzie nie wyobrażają sobie funkcjonowania bez dostępu do internetu, który postrzegany jest wręcz jako jedno z ich podstawowych praw.

W szkołach coraz częściej organizowane są działania profilaktyczne we współpracy z podmiotami zewnętrznymi. Towarzyszy temu zauważalny wzrost liczby inicjatyw zgłaszanych rokrocznie w ramach takich wydarzeń jak „Międzynarodowy Dzień Bezpiecznego Internetu”. Niestety, pojawiające się nowe „wyzwania internetowe”, system wartości lansowany przez blogerów czy niezwykle popularne portale, których jedynym celem jest osiągnięcie maksymalnej liczby wejść na stronę, to zjawiska, które sprawiają, że zmniejsza się wpływ rodziny i szkoły na postrzeganie świata przez dziecko.

Prace prowadzone we współpracy międzynarodowej, kampanie edukacyjne oraz wykorzystanie wniosków płynących z badań mają służyć rozwojowi kompetencji i umiejętności cyfrowych uczniów, przy jednoczesnym poszanowaniu praw i godności użytkowników internetu. Zagadnienie cyberbezpieczeństwa jest również niezwykle istotne dla nauczycieli i uczniów włączonych w projekty w ramach programów eTwinning i Erasmus+, prowadzonych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Przedsięwzięcia te propagują odpowiedzialne zachowania młodego pokolenia w internecie, wskazując sprawdzone sposoby funk-

cjonowania w tej przestrzeni oraz metody postępowania w wypadku wystąpienia zagrożeń.

Celem niniejszej publikacji jest pomoc w lepszym zrozumieniu wirtualnego świata, który w coraz większym stopniu wkracza w nasze codzienne życie, a także omówienie wybranych aspektów tej dynamicznie zmieniającej się przestrzeni.

Prezentujemy w książce badania społeczne dotyczące zjawiska globalnej sieci. Właśnie dzięki nim możemy podejmować próby analizowania obecnej sytuacji w kontekście korzystania przez dzieci i młodzież z nowych mediów. Możemy również sięgać w przeszłość i próbować przewidywać trendy, szanse i zagrożenia, które mogą w najbliższym czasie stać się częścią aktywności online. Doskonałym przykładem badań, które pozwalają prześledzić ścieżkę zmieniającej się internetowej rzeczywistości jest międzynarodowa sieć badawcza, której celem jest zwiększenie wiedzy na temat możliwości, zagrożeń i bezpieczeństwa europejskich dzieci w internecie. Wykorzystuje wiele różnorodnych metod do mapowania doświadczeń młodych ludzi i ich rodziców w sieci, a także do nawiązywania dialogu z krajowymi i europejskimi interesariuszami politycznymi. Projekt ten jest finansowany przez Komisję Europejską i umożliwi śledzenie zmian w procesie korzystania z internetu już od 2006 r. Podobne cele na polskim rynku przyświecają badaniom Nastolatki 3.0, realizowanym cyklicznie od 2014 r.

W książce przedstawiono zarówno zagrożenia, jak i możliwości związane z internetem. Autorzy, którzy zechcieli dołożyć cegiełkę do tego opracowania, są ważnymi postaciami w środowisku edukacyjnym w Polsce i na świecie. Mają znaczny udział w badaniach zjawisk zachodzących w świecie online, kształtują także wzorce i rekomendacje w zakresie edukacji medialnej.

Publikacja została podzielona na dwie części ze względu na prezentowaną perspektywę i złożoność zagadnień. W artykułach można znaleźć usystematyzowaną wiedzę o zagrożeniach i roli, jaką powinna odgrywać edukacja medialna w zakresie monitorowania niebezpieczeństw sieciowych i ich zapobiegania, a także poznać szczegółowe dane dotyczące gier komputerowych i znaczenia zrównoważonego w podejścia do gamingu. Czytelnicy mogą się zapoznać z rozważaniami na temat „cyfrowych tubylców” i „cyfrowych imigrantów”, co daje podstawę dociekań o tym, czy mło-

dzi ludzie to rzeczywiście sieciowi autochtoni, tak bardzo odmienni od poprzednich generacji.

Autorzy analizują potencjał internetu jako obszaru socjalizacji, uczenia się, zarządzania prywatnością czy budowania cyfrowego obywatelstwa młodych ludzi. Książka z założenia ma pomagać w rozwiązywaniu codziennych dylematów, dotyczących na przykład zabezpieczania dzieci i młodzieży przed szkodliwymi treściami. Jej rolą jest zwiększanie świadomości nauczycieli i rodziców – po to, by mogli oni skutecznie chronić dziecko przed wyzwaniem globalnej sieci oraz przed podejmowaniem przez nie ryzykownych zachowań.

*Agnieszka Wrońska,
Rafał Lew-Starowicz,
Anna Rywczyńska*
(redaktorzy naukowci)



1



Home

Internet – konteksty społeczne i prawne



Młodzież, internet, socjalizacja – w perspektywie współczesnych paradygmatów społecznych

Marek Konopczyński, Filip Konopczyński

W artykule podjęto próbę opisania dominujących w naukach społecznych dyskursów, dotyczących nowych zjawisk socjalizacyjnych związanych z powstaniem oraz upowszechnieniem technik komputerowych i sieciowych. Autorzy prezentują główne paradygmaty stosowane do opisu zjawisk socjalizacyjnych i badają ich użyteczność w analizie procesów wywołanych zmianą technologiczną. Charakteryzują także wpływ nowych praktyk kulturowych na sfery związane z emocjami, agresją i strategiami tworzenia tożsamości przez młode osoby.

— Słowa kluczowe:

internet
socjalizacja
pedagogika
nastolatki
uczniowie
media społecznościowe
edukacja



Internet, socialisation and the youth – the perspective of contemporary social paradigms

Marek Konopczyński, Filip Konopczyński

The article attempts to describe the dominant social science's discourses related to the phenomena of youth socialization into internet-mediated environment. The authors present major paradigms conceptualizing new forms of socialization and examine their validity and usefulness in analyzing processes induced by the ongoing technological revolution. In the second part the article examines the impact of new cultural practices on spheres associated with emotions, aggression and personal identity-creation strategies among the contemporary youth.

— Keywords:

internet
youth
socialisation
pedagogics
education
students
social media



Paradygmaty nauk społecznych i pedagogicznych wobec socjalizacji w internecie

Problem funkcjonowania młodych ludzi w przestrzeni internetu jest równie wielowątkowy i złożony, jak całość procesów psychofizycznego oraz społecznego rozwoju człowieka, i choćby z tego powodu należy wystrzegać się uproszczeń, generalizacji i wysuwania pochopnych wniosków. Ze względu na rangę problemu i skalę zainteresowania, wielu badaczy, dążąc do uzyskania odpowiedzi na stawiane pytania, udziela ich często na podstawie badań cząstkowych i nie zawsze popartych najwyższą metodologiczną starannością. Nie chcąc iść tą drogą, autorzy niniejszego artykułu podejmują próbę zaprezentowania najnowszego stanu dyskusji eksperckiej w obszarze związanym z uspołeczniającymi aspektami współczesnego internetu, skupiając się na kilku charakterystycznych dla tego procesu skutkach. W pierwszej części omówiono wnioski płynące z badań i analiz dotyczących socjalizacyjnych funkcji internetu w odniesieniu do popularnych (na przykład w mediach) przekazów na ten temat. W drugiej części szczegółowo przedstawiono trzy problemy teoretyczne związane z uspołeczniającymi funkcjami internetu w odniesieniu do empatii, agresji i mechanizmów autoprezentacyjnych.

Zaprezentowane refleksje mają charakter teoretyczny i syntetyczny, a ich zadaniem jest ukazanie zmian w procesach socjalizacyjnych wywołanych przez powstanie i popularyzację internetu oraz technologii komputerowych. Do niedawna wspomniane zmiany przebiegały wyłącznie w środowisku naturalnym lub – w populacji osób bardziej zaawansowanych technologicznie – przy udziale mediów znacznie mniej angażujących dzieci psychofizycznie (druk, radio, telewizja). W porównaniu z innymi środkami przekazu internet jest „mocniejszy” – także w tym sensie, że wymyka się kontroli: trudniej jest nadzorować to, jak długo i w jaki sposób się z niego korzysta. Z punktu widzenia rodzica lub opiekuna o wiele łatwiej jest na przykład sprawdzać, jak długo ktoś ogląda telewizję, niż ograniczyć dostęp do smartfona lub sprzętu komputerowego.

Myślenie pedagogiczne, kształtujące postrzeganie otaczającego świata społecznego i zachodzących w nim procesów społeczno-wychowawczych (w tym funkcjonowania w sieci), oparte jest na określonych paradygmatach. Rozumiemy przez to zbiór ogólnych przesłanek w wyjaśnianiu obszaru rzeczywistości, przyjęty przez przedstawicieli

danej dyscypliny naukowej jako wzór ostatecznego myślenia. Minione stulecie było zdominowane przez kilka paradygmatów społeczno-pedagogicznych, które wywarły największy wpływ na nasze postrzeganie złożonej sytuacji wychowawczo-socjalizacyjnej młodego pokolenia, tym samym również na praktykę wychowawczą. Powstanie internetu postawiło przed teoretykami i praktykami wychowania nowe wyzwania. Aby móc je podjąć, potrzebne jest przeanalizowanie zasadności postępowania się dotychczas dominującymi modelami – nie po to, aby je bezwzględnie porzucić, na przykład na rzecz zyskujących coraz większą popularność teorii sieciowych, takich jak teoria aktora-sieci Brunona Latoura (2005), ale żeby ocenić ich przydatność w obliczu szerokich uwarunkowań cywilizacyjnych.

Paradygmat humanistyczny wywodzi się z nominalizmu i woluntaryzmu, a więc subiektywizmu naukowego, i koncentruje się na indywidualnym znaczeniu życia społecznego. Prezentuje krytyczne stanowisko wobec kultury jako zbioru faktów narzucanych człowiekowi odgórnie, z zewnątrz, zazwyczaj bezalternatywnie. Według tego nurtu myślenia człowiek ma prawo do stanowienia zasad i realnego wpływu na kulturę oraz interpretowania konfliktów społecznych z punktu widzenia ochrony interesu jednostki.

Podobne założenia przyjmuje paradygmat interpretacyjny, który również zakłada subiektywizm naukowy, odrzucając (tak jak paradygmat humanistyczny) porządek deterministyczny, zajmując się rozwojem świadomości jednostek funkcjonujących w ramach struktur społecznych. Przedmiotem paradygmatu interpretacyjnego jest subiektywne rozumienie doświadczenia społecznego przez testowanie konkretnych zbiorowości ludzkich.

Paradygmat strukturalistyczny z kolei wywodzi się z realizmu i determinizmu, a więc obiektywizmu naukowego, i zakłada istnienie obiektywnie i ponadjednostkowo doświadczanych struktur, według których funkcjonuje życie społeczne. Każda jednostka przyporządkowana jest określonej strukturze i poddana oddziaływaniu sił determinujących jej los. Strukturalizm bada zakładane konflikty społeczne z punktu widzenia organizacji (struktur) społecznych.

Wywodzący się z realizmu i determinizmu paradygmat funkcjonalistyczny ujmuje świat społeczny podobnie – jako obiektywny byt z gotowymi strukturami regulującymi życie jednostki. Formą opisu świata jest system kulturowy podporządkowujący sobie osobowości jednostek.

Jest w pewnym sensie paradygmatem homeostazy społecznej, uznającym, że występowanie nierówności społecznych to cena utrzymania równowagi całości systemu.

Na tych podstawach powstały dwie tendencje budowania teorii pedagogicznych. Pierwsza to pajdocentryzm, którego jest celem nieskrępowany rozwój dziecka (paradygmat humanistyczny), preferujący świadome, radykalne działania wzmacniające jego rozwój i usuwające społeczne blokady podczas tego procesu (antypedagogika, pedagogika postmodernizmu) oraz działania świadome regulujące i wzmacniające u dziecka rejestry subiektywnych znaczeń nadawanych otaczającej rzeczywistości (paradygmat interpretatywny), takie jak pedagogika personalistyczna, pedagogika religii.

Przeciwstawieniem tej tendencji jest didaskalocentryzm, mieszczący się w paradygmacie strukturalistycznym i funkcjonalistycznym, a polegający na świadomych i radykalnych działaniach kształtujących osobowość dziecka zdolną do działania w warunkach strukturalnych konfliktów (pedagogika herbartowska, pedagogika pozytywistyczna) oraz działaniach kształtujących osobowość dziecka zgodnie ze standardami psychologiczno-społecznymi obowiązującymi w danej kulturze.

Efektom ścierania się wspomnianych wizji są dwa podstawowe nurty myślenia o pedagogice – jako teorii i jako praktyce społecznej. Pierwszym z nich jest pedagogika neopozytywistyczna, drugim – pedagogika kultury. Pedagogika neopozytywistyczna sięga do dorobku „nauczania wychowującego” Johanna Friedricha Herbarta, opartego na determinizmie psychologicznym (behawioryzm) i determinizmie socjologicznym (Auguste Comte), oraz dorobku Émile’a Durkheima (określenie teoretycznych i praktycznych uwarunkowań relacji między jednostką a społeczeństwem). Pedagogika kultury uznaje i preferuje kształcenie oraz wychowywanie jednostki przez jej kontakty z obiektywnymi dobrami kultury. Nastawiona jest na hermeneutykę, a więc na pogłębione interpretacje i rozumienie symboli przez ujmowanie różnych oddziaływań edukacyjno-wychowawczych (wychowania estetycznego, etycznego, artystycznego) jako pedagogicznego stymulowania wpływu wartości kulturowych na kształtowanie się ludzkiej osobowości. W pewnym sensie stała się obroną pedagogiki przed orientacjami *stricte* scjentystycznymi, naturalistycznymi, materialistycznymi.

Współczesne koncepcje w polskiej pedagogice (Śliwerski 2012) sięgają coraz mocniej do wizji pajdocentrycznych, opartych na pa-

radygmatach humanistycznym i interpretatywnym. Ta podstawowa różnica w teoretycznym podejściu do problemu, skutkująca nowymi rozwiązaniami metodycznymi, wywołuje żywe polemiki i dyskusje w środowiskach naukowych, ale przede wszystkim budzi niepokój i liczne wątpliwości w środowiskach wychowawców praktyków. Dlatego warto bliżej przyjrzeć się temu problemowi.

Sensem każdej działalności edukacyjno-wychowawczej jest młody człowiek, przedmiotem zaś – jego dobro. Należy to pojęcie rozumieć bez odcięcia kontekstowych i interpretacyjnych. Dobrem każdego człowieka jest jego rozwój, który umożliwia mu pokonywanie przeciwności losu w taki sposób, aby za każdym razem patrząc w przyszłość, widział otwierające się przed nim społeczne perspektywy. Wymienione odniesienia łączy kultura socjalizacyjna i wychowawcza.

Podstawą każdej kultury socjalizacyjnej, szczególnie wychowawczej, są wartości i normy. Dają one ludziom poczucie sensu i stanowią zespół wskazówek postępowania. Od poziomu stopnia ich przyswojenia oraz umiejętności właściwego stosowania zależy jakość naszej egzystencji. Warunki socjalizacyjno-kulturowe towarzyszące ludziom od urodzenia wpływają na ich zachowania, nie pozbawiając ich równocześnie indywidualności i spontaniczności (Giddens 2006). To właśnie kultura socjalizacyjna współtworzy najważniejsze parametry naszej tożsamości, umożliwiając nam samorealizację w odgrywanych rolach społecznych. Tożsamość jednostkowa i społeczna określają istotę rozumienia zarówno nas samych, jak i innych ludzi. Przez parametry tożsamości osobowej potrafimy lepiej rozumieć siebie, a dzięki parametrom tożsamości społecznej jesteśmy rozumiani przez innych. Kultura socjalizacyjna i wychowawcza, przede wszystkim wynikające z niej twórcze rozwiązywanie sytuacji problemowych, umożliwiają zindywidualizowanie ludzkiego losu i wyposażają człowieka w możliwości twórcze. Kultura, kreatywność i twórczość stanowią kluczowe społeczne wyznaczniki rozwoju człowieka i jednocześnie określają główne parametry jego tożsamości jednostkowej oraz społecznej. Treść tych pojęć buduje wewnętrzną intelektualną przestrzeń człowieka i wpływa na jego role życiowe.

Rozważania teoretyczne należy uzupełnić o nowe wątki związane z rosnącą popularnością inspirowanych rozwojem cybernetyki podejść opartych na teorii sieci (Latour 2006; Castells 1996). Nie odnoszą się one wprost do problematyki wychowania, pedagogicznych aspektów socjalizacji czy zmiany norm społecznych, zapewniają jednak trudne

do przecenienia nawiązania dotyczące sposobu dystrybucji informacji, a co za tym idzie – także kulturowych wzorców zachowań i, co szczególnie istotne, przekonująco tłumaczą problemy, z którymi borykają się dziś nauki społeczne i humanistyczne. Stosowanie analiz opartych na badaniu sieci komunikacyjnych pozwala w wielu wypadkach uchwycić na przykład skalę zmian społecznych, prawdziwy zakres zjawiska, a nawet analizować sentymenty użytkowników. Zwraca ponadto uwagę na znaczenie infrastruktury komunikacyjnej, w której – zgodnie z prooczą intuicją Marshalla McLuhana – przekąźnik (także) jest przekazem, istotna jest również rola nie-ludzkich aktorów komunikacji oraz to, jak wchodzą z nimi w interakcje ludzie, co stanowi twórczy wkład w rozwój nauk społecznych.

Wraz ze zmianą sposobu reprodukcji wiedzy tradycyjne instytucje naukowe, edukacyjne i medialne mają coraz większy problem z nadążaniem za skalą zmian cywilizacyjnych zachodzących w związku z niskokosztową i błyskawiczną wymianą informacji. Zmiany następują często pod powierzchnią oficjalnych czynników publicznych i prywatnych, stawiając dotychczasowe instytucje przed trudnym wyborem: obrony *status quo* lub dostosowania się do trudnych do przewidzenia kierunków zmian społecznych.

Poszukiwania teoretycznych odwołań będących fundamentem rozważań dotyczących współczesnej (nowej) socjalizacyjnej „mocy” internetu, definiowanej w ramach szerszych koncepcji niż klasycznie przywoływane, odbywają się w toku zaciekłych dyskusji i różnorodnych interpretacji dotyczących możliwości socjalizacyjno-wychowawczych, „rzeczywistości poszerzonej”, którą oferuje współczesne środowisko internetowe. Rodzi się uzasadnione pytanie: czy funkcjonowanie mechanizmów socjalizacji internetowej mieści się w dotychczasowym, klasycznym pedagogicznym myśleniu paradygmatycznym? Być może należałoby dokonać redefinicji obowiązujących paradygmatów pedagogicznych i określić nowe ich definicje.

Według danych Banku Światowego w 2016 r. z internetu korzystało już ponad 46% mieszkańców Ziemi¹. Liderami w skali świata są Luksemburg, Kuwejt, Dania, Norwegia, Szwecja, Holandia i Japonia – w każdym z tych krajów liczba użytkowników sieci przekracza

1

Dane Banku Światowego za 2018 r., bit.ly/2BGjdB8 [dostęp: 18.01.2019].

90% obywateli (Polska z wynikiem 75% plasuje się powyżej średniej). Wśród osób młodych poziom użytkowników sieci jest wyższy od średniej – według International Telecommunication Union nawet o około 30% w porównaniu z całą populacją². Oznacza to, że zapowiadana od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku rewolucja informacyjna już się dokonała w odniesieniu do młodych osób, a dorośli pozostają za nimi w tyle.

Dwadzieścia osiem lat od przekazania sieci informacyjnej do powszechnego użytku środowisko internetowe jest dziś powszechnym ekosystemem, w którym funkcjonują dzieci na całym świecie. Jak pokazują badania ilościowe (na przykład projekt „Global Kids Online LSE”, prowadzony pod kierownictwem Sonii Livingstone³, lub polski raport Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej z badania „Nastolatki 3.0”⁴), wiek inicjacji internetowej w ostatniej dekadzie znacznie się obniżył. Dziś z sieci przez wiele godzin dziennie korzystają już dzieci kilkuletnie. Z antropologicznego punktu widzenia można więc mówić o rzeczywistym zaistnieniu globalnej kultury prefiguratywnej (Mead 1978), w której ton zmianom cywilizacyjnym nadają zachowania i postawy osób młodszych. Oczywiście nie dzieje się to całkowicie samodzielnie – rozwiązania technologiczne i platformy aktywności dostarczają osoby dorosłe, szczególnie dysponujące odpowiednim kapitałem. Niemniej w ramach modelu cyfrowej gospodarki rynkowej to właśnie potrzeby i preferencje młodych konsumentów ustalają kierunki, za którymi musi podążać sektor prywatny, a także – co nie odbywa się bez problemów czy opóźnień – administracja publiczna.

Paradoks tej sytuacji polega na tym, że nie wiemy, jakie będą konsekwencje cyfrowej rewolucji, w której biorą udział młode pokolenia. Generacja „cyfrowych tubylców” (*digital natives*) Marca Prensky'ego (2001), która poznawała świat równoległe za pomocą tradycyjnych mediów i internetu, stosunkowo niedawno weszła w dorosłość. Jest to jeden z powodów, które uniemożliwiają przeprowadzenie na tym etapie definitywnej oceny wpływu technologii informacyjnych na kulturowy proces dorastania (od strony zarówno psychoemocjonalnej, jak i spo-

2 Raport *ICT Facts and Figures 2017*, bit.ly/2zOy0Xi [dostęp: 18.01.2019].

3 Raport *Global Kids Online Research Synthesis* (2017).

4 Raport *Nastolatki 3.0., Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach* (2018).

łecznej, zawodowej i politycznej). Nie oznacza to jednak, że nie można podjąć próby nakreślenia kierunku zachodzących zmian.

Nie ma wątpliwości, że tak zwane pokolenia mileniów (mimo braku powszechnej zgody można za nie uznać roczniki urodzone w latach 1980–1995) i pokolenie Y (urodzeni po 1995 r.) cechuje znaczna różnica deklarowanych wartości, postaw i oczekiwań w porównaniu z przedstawicielami poprzednich generacji. Dowodzi tego między innymi raport *Deloitte Millennial Survey* (2018), w którym badano młodych obywateli kilkudziesięciu krajów świata. Jedną z ciekawych statystyk dotyczy społecznego prestiżu, który jest postrzegany przez młodych ludzi inaczej niż w poprzednich pokoleniach. Przywódcy religijni i polityczni cieszą się wśród nich znacznie niższym szacunkiem nie tylko niż liderzy i liderki społeczeństwa obywatelskiego, ale także szefowie i szefowe prywatnych przedsiębiorstw.

Patrząc na to zjawisko z punktu widzenia nauk społecznych, wyniki te można zinterpretować jako wotum nieufności wobec tradycyjnych autorytetów i kierowanych przez nie instytucji. Niezależnie od czynników socjoekonomicznych – dorastania, szczególnie w krajach Zachodu w czasach globalnego kryzysu finansowego i w dobie postępujących nierówności ekonomicznych⁵ – to, co wyraźnie różni dzisiejsze młodsze pokolenia od ich rodziców i dziadków, to otoczenie medialne, w którym dorastają. Rewolucja informacyjna i upowszechnienie się komputerów spowodowało, że rolę głównego medium pośredniczącego w poznawaniu i adaptowaniu się do świata przez młodych ludzi odgrywają dziś nie książki, prasa, radio czy telewizja, ale internet. To, że dzieci od najmłodszych lat poznają świat za pośrednictwem interaktywnego, multimedialnego otoczenia informacyjnego, ma duże znaczenie dla procesu socjalizacji, a co za tym idzie – wytwarzania tożsamości społecznej. To wyzwanie, przed którym stoją nie tylko rodzice, ale przede wszystkim instytucje, przede wszystkim edukacyjne.

W naszych rozważaniach dotyczących wybranych tożsamościowych konsekwencji działania mechanizmów socjalizacyjnych w „rzeczywistości poszerzonej” (wirtualnej) szczególnie interesujący jest wpływ mediów społecznościowych (nieograniczonych tylko do portali) na postrzeganie siebie w wymiarze relacji społecznych.

Mówiąc o uspołeczniających funkcjach internetu, należy podkreślić, że wiążą się one z zastosowaniami komunikacyjno-technologicznymi sieci, dzięki którym użytkownicy wchodzą między sobą w interakcję. Historycznie to właśnie platformy umożliwiające międzyludzkie kontakty (poczta e-mail, czaty, fora dyskusyjne, aplikacje i programy do komunikacji: MSN czy Gadu-Gadu) stanowiły pierwsze masowe zastosowanie sieci – najpierw w skali kontynentalnej (Ameryka Północna, Europa), a następnie globalnej. Na użytek niniejszego artykułu nie będą więc poruszane kwestie związane z całością infrastruktury informacyjnej sieci, które – szczególnie w ramach tak zwanej czwartej rewolucji przemysłowej (Schwab 2016): internet rzeczy, *big data*, inteligentne urządzenia – stanowią coraz większą część światowego transferu informacji. Zagadnienie pośredniego wpływu usieciowienia otaczających nas rozwiązań technologicznych (na przykład kontaktujące się między sobą bez wiedzy użytkowników urządzenia gospodarstwa domowego, autonomiczne boty) jest bardzo interesujące, wydaje się jednak, że ze względu na obecną skalę jego występowania jest jeszcze za wcześnie, aby wypowiadać się na ten temat autorytatywnie i wyciągać ogólne wnioski z punktu widzenia procesu uspołecznienia w ramach globalnej sieci.

Raport UNICEF *Children in the digital world* (2017) podejmuje ambitną próbę opisaną problematyki związanej z wpływem technologii cyfrowych na rozwój dzieci i młodzieży. Według autorów dostęp do internetu jest prezentowany jako narzędzie umożliwiające indywidualny rozwój uczniów, a co za tym idzie – krajów, z których pochodzą. Punktem wyjścia jest uznanie konieczności dostosowania systemów edukacyjnego i prawnego do wyzwań, które pojawiają się w związku z trwającą rewolucją cyfrową. Raport koncentruje się na szansach stwarzanych młodym ludziom przez internet i na zagrożeniach związanych z cyfrowymi nierównościami i wykluczeniem. Należy im zapobiec, aby w jak największym stopniu dzisiejsza młodzież mogła w przyszłości produktywnie funkcjonować w globalnej gospodarce i społeczeństwie.

We wspomnianym raporcie „ciemna strona internetu” opisana jest przede wszystkim przez pryzmat niewłaściwych dla dzieci treści, które można znaleźć w tej przestrzeni. Wśród zagrożeń wymieniono między innymi materiały o charakterze pornograficznym, nękanie, sieci pedofilskie oraz terrorystyczne, hazard i cyfrową inwigilację naruszającą prawo do prywatności.



Kwestia tak zwanego problemowego użycia internetu (PUI) opisana jest przede wszystkim w kategoriach lęku wyrażanego przez rodziców i media. Autorzy twierdzą, że brakuje badań empirycznych potwierdzających znaczne w skali występowanie tak zwanego uzależnienia od internetu (sprzętu elektronicznego). Zamiast tego proponowana jest interpretacja, w której dzieci i młodzież uciekają w świat wirtualny z powodu problemów, z jakimi spotykają się w świecie realnym.

Wydany w tym samym roku przez UNICEF przegląd literatury eksperckiej (Kardefelt-Winther 2017) wskazuje, że z braku przekonujących dowodów empirycznych o negatywnym wpływie technologii cyfrowych na rozwój młodych ludzi nie należy ulegać lękom i ograniczać roli internetu w edukacji, a więc także socjalizacji osób w wieku szkolnym. Co więcej, autorzy tej publikacji powołują się na wiele obserwacji świadczących o pozytywnych skutkach wychowania w środowisku cyfrowym. Większe zdolności w zakresie multitaskingu (zdolność do wykonywania wielu czynności w tym samym czasie), szybsza zdolność reagowania na nowe informacje czy głębsze usieciowienie społeczne młodych to korzyści, które, w opinii autorów, przesądzają o pozytywnej ocenie wpływu technologii cyfrowych na rozwój dzieci. Należy zaznaczyć, że podejście prezentowane w raporcie wywołało pewne kontrowersje – wbrew deklaracjom autorów naukowcy wciąż nie doszli do konsensusu w sprawie oddziaływania internetu, szczególnie mediów społecznościowych, na psychikę dzieci i młodzieży (Sherman i in. 2011).

Rozwój i poszerzenie zakresu użytkowania internetu stworzył podstawy coraz większej personalizacji jego funkcjonalności przez użytkowników. Na tej fali na początku XXI w. na całym świecie zaczęły powstawać strony, portale i serwisy, które dziś nazywa się mediami społecznościowymi. Pierwsze pojawiły się serwisy takie jak LunarStorm i Myspace, jednak dopiero powstały w 2004 r. Facebook uzyskał dużą rozpoznawalność i w ciągu kilku lat stał się najpopularniejszym portalem społecznościowym świata (Edosomwan i in. 2011). Według oficjalnych danych w 2018 r. konto na portalu założyło 2,3 miliarda osób. Dziś to właśnie firma Marka Zuckerberga, obok Instagrama i Twittera, stanowi „wielką trójkę” platform umożliwiających użytkownikom szeroko rozumianą komunikację, dostęp do informacji czy (w ostatnim czasie) zakupy. Ze względu na gwałtowny wzrost popularności wśród

dzieci fenomen „socmediów” szybko zwrócił uwagę rodziców⁶, mediów (Pogue 2008), urzędników (na przykład Najwyższej Izby Kontroli⁷) czy organizacji międzynarodowych⁸. O ile jednak w zakresie korzystania przez dzieci z mediów społecznościowych panował rzeczywisty permissywidm, o tyle media często posługiwały się dyskursem epidemiologicznym w duchu „paniki moralnej”. Sytuacja zmieniła się w ostatnich latach wraz z kolejnymi publikacjami psychologicznymi, socjologicznymi i pedagogicznymi.

Autorzy badania „Social Media Use and Children’s Wellbeing” (McDool i in. 2016) potwierdzają, że częste korzystanie z mediów społecznościowych prowadzi u dzieci do pogorszenia samopoczucia, częstszego występowania zaburzeń i stanów lękowych oraz zwiększa podatność na depresję. Inni badacze (Wood i in. 2016) wskazują, że choć korzystanie z mediów społecznościowych może zmniejszać poczucie osamotnienia u dzieci i nastolatków, to regularne i częste korzystanie z nich wiąże się z wieloma negatywnymi skutkami psychicznymi i socjalizacyjnymi. Szukając wytłumaczenia tych wyników, wskazuje się trzy główne możliwe przyczyny:

- charakter interakcji w mediach społecznościowych, związany z ciągłym porównywaniem się z innymi, szczególnie z punktu widzenia idealizacji zachowań autoprezentacyjnych przez użytkowników,
- teorie „skończonych zasobów”, argumentujące, że wzrost liczby godzin spędzanych przez młodzież w mediach społecznościowych powoduje, że poświęca ona mniej czasu na aktywności, które pozytywnie wpływają na rozwój i samopoczucie,
- częste występowanie w mediach społecznościowych zachowań przemocowych, na przykład cyberbullyingu, treści ofensywnych czy nielegalnych. Im więcej czasu spędzonego w sieci, tym większa szansa na zostanie celem ataku, co prowadzi do negatywnych skutków dla psychiki. Podejście to koncentruje się na przestrzeni sieciowej jako miejscu częstszego niż w świecie realnym występowania zachowań agresywnych i treści szkodliwych.

6 Parents, Children & Media. Kaiser Family Foundation Survey (2007).

7 Raport pokontrolny Najwyższej Izby Kontroli *Przeciwdziałanie e-uzależnieniu dzieci i młodzieży* (2016).

8 Raport OECD *The Protection of Children Online* (2012).

Należy pamiętać, że interpretacje te nie mają charakteru rozłącznego i składają się na wielowymiarową charakterystykę środowiska mediów społecznościowych.

Empatia, agresja, autoprezentacje, czyli emocje w socjalizacyjnych interakcjach internetowych

Zmiana środowiska społecznych interakcji spowodowana przez rozwój technologii komunikacyjnych w ramach globalnej sieci wpływa także na modyfikację w istotnym stopniu warunków brzegowych, które dotychczas traktowano jako naturalne elementy socjalizacji dzieci i młodzieży. Możemy określić sześć kluczowych czynników implikujących jakość socjalizacyjną kontaktów internetowych:

- Anonimowość i pseudonimowość w części interakcji w sieci. Wraz z postępem technologii uczenia maszynowego i rozwojem sztucznej inteligencji zmniejsza się pewność, czy użytkownik wchodzi w interakcję z człowiekiem, czy z maszyną.
- Zmiana dotychczasowych reguł budowania hierarchii społecznej – obecnie odbywa się to na podstawie popularności i zasięgu, zdobywanych za pomocą kanałów internetowych. Lajki, wyświetlenia czy subskrypcje tworzą nowy system dystrybucji społecznego prestiżu, który często przekłada się nie tylko na akceptację i popularność, ale także na wymierne korzyści finansowe.
- Poczucie bliskości z resztą świata – w mediach społecznościowych wchodzimy w interakcję z obcymi osobami, tak jakby były naszymi znajomymi. Informacje z dowolnego miejsca na Ziemi docierają do nas w czasie rzeczywistym.
- Internet oferuje grupy wsparcia w niemal dowolnym obszarze: wpadając w taką „bańkę informacyjną”, można łatwo uwierzyć, że osób „takich jak ja” jest mnóstwo, co może zaburzyć obraz rzeczywistości społecznej w sytuacji, gdy chodzi o zjawiska w istocie rzadkie.
- Częstotliwość występowania zaburzeń, na przykład uzależnienia od wieloosobowych gier online, pokazuje, że co najmniej część użytkowników sieci przejawia podatność na zachowania szkodliwe z punktu widzenia rozwojowego.
- Łatwość dostępu do treści nielegalnych i szkodliwych jest wyższa, a realne możliwości kontroli mniejsze niż dotychczas.

Wspomniane czynniki są pozornie zbliżone do zjawisk występujących w socjalizacyjnym środowisku naturalnym. Podobieństwa dotyczą treści interakcji, a różnice uwidaczniają się w formie interakcji. W środowisku internetu istnieje realna możliwość zachowania anonimowości podczas interakcji, co jest niemożliwe w środowisku naturalnym. Podobnie jest w innych aspektach wymienionych powyżej – przez możliwości technologiczne komputerów i internetu pewne formy naturalnych ludzkich skłonności nabierają w sieci nowego charakteru. Dlatego w dalszych rozważaniach zasygnalizujemy kilka wybranych problemów dotyczących emocji w relacjach internetowych i ich skutków wizualizacyjnych, jakimi są dokonywane autoprezentacje w sieci. Chcemy się skrótowo skupić na trzech zagadnieniach: empatii, agresji i autoprezentacjach społecznych w sieci. Tym problemom w zasadzie nie poświęca się miejsca w literaturze pedagogicznej, a przecież stanowią one istotny czynnik determinujący formę i treść funkcjonowania młodych ludzi w środowisku internetowej rzeczywistości poszerzonej.

Jednym z przedmiotów interesujących badaczy internetu jako środowiska socjalizującego jest jego wpływ na postawy empatyczne użytkowników. Zintensyfikowane kontakty dzieci zapośredniczone przez internet miały, w opinii krytyków, tworzyć warunki, w których najmłodszy użytkownicy mieli przyjmować wadliwe z punktu widzenia społecznego wzorce zachowań, a sieć miała prowadzić do osamotnienia czy powodować „wirtualny autyzm” (Heffler, Oestreicher 2016).

Problemem empatii po raz pierwszy zajęto się w ramach psychoanalitycznej koncepcji osobowości (Wojciszke 2004; Aronson 2000; Reykowski 1979), gdzie definiowano tę kategorię jako czynnik regulujący zachowanie jednostki wobec przedmiotu identyfikacji. Innym sposobem rozumienia empatii są rozważania, dla których inspiracją stały się stwierdzenia Jeana Piageta (Piaget 2012) dotyczące stopnia dojrzałości i organizacji struktur poznawczych, rozważanych w kategoriach zdolności do podejmowania roli innej osoby. Współcześnie wyróżnia się empatię emocjonalną, poznawczą i emocjonalno-poznawczą. Głównym kryterium podziału jest geneza rodzajów empatii, a nie jakość czy kolejność procesów psychicznych lub różnice mechanizmów ich działania. W stanowisku reprezentowanym przez Janusza Reykowskiego (1979) empatia emocjonalna rozumiana jest jako reakcja emocjonalna wywołana przez dostrzeganie cudzych uczuć. Umożliwia ona: doświadczanie cudzych emocji jako własnych, współ-

odczuwanie, czyli przenoszenie na siebie cudzych emocji, współczucie, a więc emocjonalną reakcję na uczucia innej osoby, uwzględniającą jej stan i zorientowaną na nią. Empatia poznawcza jest zaś procesem, który polega na stawianiu się w czyimś położeniu, a w związku z tym – na trafnym postrzeganiu cudzych reakcji. Empatię poznawczą utożsamia się niekiedy z umiejętnością wejścia w sytuację poznawczą i rolę społeczną innej osoby oraz z trafnością interpersonalną.

W tym ujęciu wzrost popularności internetu wśród użytkowników, których osobowość i tożsamość są w trakcie kształtowania, to fakt niezwykle interesujący. Oczywiście, globalna sieć oparta na technologiach informacyjnych nie jest pierwszym medium, które działa jako element pośredniczący w procesach socjalizujących, ale ze względu na interaktywność i szybką popularyzację tego narzędzia, a przez to uzupełnianie oraz wypełnianie wcześniejszych form (pismo, radio, telewizja), to ono zasługuje na największe zainteresowanie we współczesnej refleksji intelektualnej.

Wnioski zawarte w studium *Changes in dispositional empathy in American college students over time: a meta-analysis* (Kornath i in. 2010) pozwoliły przyjąć hipotezę, że na znaczny spadek postaw empatycznych wśród amerykańskich studentów miał wpływ właśnie rozwój internetu. W myśl tej interpretacji relacje online, w przeciwieństwie do tych ze świata fizycznego, są powierzchowne i przez to uniemożliwiają harmonijny rozwój osobowości w stronę zachowań empatycznych.

Hipoteza ta spotkała się jednak z krytyką w kolejnych latach. Szczególnie godna uwagi jest publikacja *Virtual empathy: positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults* (Carrier i in. 2015), której autorzy na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych na młodych dorosłych dowodzą, że alarmistyczne głosy o upadku empatii w czasach cyfrowych są przesadzone. Według nich użytkownicy internetu wykazują się zachowaniami empatycznymi – zarówno w świecie rzeczywistym, jak i online. W wypadku relacji zapośredniczonych przez sieć, „internetowa” empatia w relacjach międzyludzkich występuje jednak w wersji słabszej niż w relacjach „twarzą w twarz”. Przestrzeniami, w których postawy empatyczne są wyraźnie słabsze, są konkretne formy aktywności (takie jak gry komputerowe). Innymi słowy, wpływ współczesnych technologii komunikacyjnych na postawy nie różni się radykalnie od wcześniejszych mediów: telewizji, radia czy pisma.

Problemy – zgodnie z hipotezą tłumaczącą korelację częstego korzystania z mediów społecznościowych ze spadkiem „skończonych zasobów” czasowych – pojawiają się dopiero wtedy, kiedy interakcje online zastępują relacje międzyludzkie niezapośredniczone przez technologie. Ma to duże znaczenie z punktu widzenia nauk o wychowaniu, gdyż z jednej strony istnieje niebezpieczeństwo zaprzepaszczenia dorobku socjalizacyjno-wychowawczego realizowanego w środowisku rodzinnym i szkolnym, z drugiej zaś pojawia się szansa na korektę procesów wychowawczych wtedy, gdy w realnym życiu młodych ludzi nie są one właściwie realizowane.

Pojawiają się zatem pytania:

- Czy można być empatycznym wobec całej zbiorowości ludzkiej, która jest w sieci?
- Kto jest naprawdę bliski emocjonalnie – osoby, z którymi często się komunikujemy, ale ich nie znamy, czy rodzina i koledzy oraz koleżanki z klasy?
- Czy rozwijając relacje zapośredniczone przez sieć, zachowujemy się tak samo jak „twarzą w twarz”, a jeśli nie, to która z tych emocji jest realnie uprawdopodobniona?

Wobec takich dylematów należałoby opracować odpowiednie metody i techniki socjalizacyjno-wychowawcze, które mogłyby zastąpić lub uzupełnić funkcjonowanie tych procesów w warunkach rzeczywistości poszerzonej. Jak widać z pobieżnej analizy, problem sam w sobie jest interesujący i powinien doczekać się dalszych eksploracji empirycznych. Powstające w tym miejscu pytania dotyczące granic empatyczności i jej uwarunkowań psychospołecznych wymagają przygotowania odpowiedzi.

Osobną kwestią poruszaną przez badaczy, pedagogów i rodziców w związku z coraz większą dostępnością i popularnością technologii cyfrowych wśród dzieci są problemy związane z zachowaniami agresywnymi. Od początku zwracano uwagę na wpływie brutalnych gier komputerowych na graczy, koncentrując się na treściach traktujących przemoc fizyczną jako rozrywkę. Badacze próbowali wytłumaczyć ten fenomen także psychofizycznymi konsekwencjami długotrwałego przebywania przed ekranem i skupiania uwagi w nienaturalny (ze względu na ewolucyjne uwarunkowania) dla człowieka sposób (Ko i in. 2009). Współczesne badania potwierdzają te intuicje. Świadczą o tym między

innymi wyniki eksperymentów laboratoryjnych, potwierdzające wzmocnienie zachowań agresywnych rejestrowane bezpośrednio spędzaniu czasu nad grami wideo (Kühn i in. 2018). Metabadania longitudinalne (Anderson i in. 2010) także potwierdzają związek między częstym graniem w brutalne gry a zachowaniami antyspołecznymi i agresywnymi. Według autorów tych analiz wpływ jest niezaprzeczalny, wątpliwości zaś istnieją jedynie w obszarze interpretacji tego zjawiska. W 2015 r. American Psychology Association, opierając się na wynikach badań, opublikowało apel do rodziców, opiekunów, edukatorów i pedagogów oraz instytucji, wzywając do większego zaangażowania się w zwalczanie nadmiernej brutalizacji gier oraz w przeciwdziałania zbyt długiemu czasowi poświęcanemu przez młodzież na granie⁹.

Osobną kwestią związaną z problematyką agresji w sieci jest łatwy dostęp użytkowników do treści niebezpiecznych, a co za tym idzie – do wzorców zachowań agresywnych. W ostatnich latach, wraz z rozwojem algorytmów opartych na sztucznej inteligencji, zwiększają się możliwości ukrywania przez filtry sieciowe niebezpiecznych treści. Mechanizmy te jednak wciąż nie są doskonałe. Dzieci i młodzież ciągle, przeważnie przypadkowo, trafiają na strony z niezwykle brutalnymi czy demoralizującymi treściami. Często są to materiały nielegalne i szkodliwe, na przykład nagrania egzekucji, dziecięca pornografia czy filmy pokazujące znęcanie się nad zwierzętami. Pracujący w ramach Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej zespół Dyżurnet.pl w 2017 r. otrzymał i przeanalizował prawie 14 tysięcy¹⁰ zgłoszeń w tych sprawach.

W ostatnim czasie o problemie agresji było głośno w związku z fenomenem „inceli”, czyli komunikujących się ze sobą w internecie (przeważnie młodych) mężczyzn, którzy propagują wzajemnie idee określane jako antykobiece i antyfeministyczne (Zambrzycka-Kościelnicka 2018). O tym terminie zrobiło się głośno w 2018 r., kiedy Alek Minassian, dwudziestopięcioletni mieszkaniec Toronto w Kanadzie, dokonał zamachu terrorystycznego przy użyciu furgonetki, zabijając dziesięć osób¹¹. O ile nie ma wielu przykładów realnej fizycznej agresji ze strony osób identyfikujących się z ruchem „inceli”, o tyle sytuacja obrazuje łatwość, z jaką

9 Resolution on Violent Video Games, American Psychology Association, 2015.

10 bit.ly/2FP1cEb [dostęp: 18.01.2019].

11 *Alek Minassian Toronto van attack suspect praised „incel” killer* (2018), BBC News, bbc.in/2sEphEC [dostęp: 19.01.2019].

internetowe wspólnoty mogą wpływać na swoich członków. Nawet w wypadku niewielkiej liczby osób o poglądach radykalnych współczesne technologie informacyjne dzięki usieciowieniu mogą wzbudzić w nich przekonanie o powszechności danego światopoglądu i postaw. Internet to także narzędzie, które może wpłynąć na radykalizację postaw osób o zaburzonych parametrach socjalizacyjnych, samotnych czy zmagających się z problemami natury życiowej, emocjonalnej lub psychicznej.

Zaprezentowane skutki „sieciovych” wpływów socjalizacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem mechanizmów kształtowania parametrów społecznej i osobowej sylwetki człowieka w świecie wirtualnym, wchodzi w nieustanny dialog z wpływami wychowawczymi, przeplatając się zakresowo i jakościowo. Dlatego ludzkie tożsamości w toku rozwoju jakościowego uwarunkowane są tymi wpływami, a wynik tych wpływów współdecyduje w znacznym stopniu o funkcjonowaniu jednostki w wymiarach indywidualnym i społecznym, zarówno w świecie realnym, jak i w rzeczywistości internetu.

Z punktu widzenia teorii psychologicznych i pedagogicznych mechanizmy socjalizacyjne mają wymierny wpływ na kształtowanie się zachowań agresywnych oraz na rodzaj agresji. Parametry brzegowe odgrywanych ról społecznych wypełnionych treścią tożsamościową wyznaczają określone i społecznie akceptowane ramy ludzkich zachowań. Agresja interpersonalna przekraczająca te ramy jest istotnym problemem społecznym i postępowanie resocjalizacyjne w dużej mierze nastawione jest na jej niwelowanie.

Najczęściej spotykana i najbardziej pojemna definicja agresji stanowi, że jest to zachowanie nastawione na zadawanie cierpienia innemu człowiekowi, który jest motywowany do uniknięcia tego cierpienia (Barron 1969). Biologiczne koncepcje człowieka doszukują się źródeł agresji w dynamicznych siłach tkwiących w naturze ludzkiej. Teorie te traktują agresywne zachowanie się i związane z nim przeżycie gniewu jako objaw wrodzonego instynktu walki. Pogląd taki podzielał między innymi William McDougall (Aronson i in. 1997), który twierdził, że zachowaniem człowieka kieruje wiele instynktów, jednym z najważniejszych jest instynkt walki. Stanowi on źródło uczuć gniewu, które są impulsem powodującym pojawienie się różnic w zachowaniach agresywnych.

Gniew powstający na podłożu tego instynktu jest, zdaniem Williama McDougalla, zjawiskiem pozytywnym z biologicznego punktu widze-

nia, gdyż pobudza osobnika do zdobycia zasobów potrzebnych mu do zaspokojenia potrzeb, skłania do obrony przed atakami oraz umożliwia utrzymanie dotychczasowego stanu posiadania. Gniew może być wywołany wieloma różnymi podmiotami związanymi z doznawanymi niepowodzeniami, które stają się przez to impulsami powodującymi wystąpienie agresywnych zachowań.

Sigmund Freud (1976) teorię agresji oparł na założeniach psychoanalitycznych. Uważał, że osobowość człowieka składa się z trzech składników: „id”, „ego” i „superego”. Konflikty powstające między tymi składnikami są powodem frustracji, która pobudza do agresji skierowanej przeciw osobom lub przedmiotom. W końcowej fazie działalności naukowej Freud zajął się głównie instynktem życia i instynktem śmierci. Sprzeczność zachodzącą między tymi instynktami uważał za źródło zachowań agresywnych.

Przedstawiciele psychoanalitycznego podejścia do agresji (między innymi Alfred Adler) przyjmowali również istnienie wrodzonego, uwarunkowanego genetycznie instynktu agresji, który występuje samodzielnie i – obok instynktu płciowego – stanowi główną siłę napędową ludzkiego działania. Skłonność do agresji tkwi potencjalnie w organizmie, frustracja zaś może stwarzać jedynie warunki sprzyjające jej wyzwoleniu się i manifestowaniu na zewnątrz. Nieco odmienne zdanie na temat agresji mają ci zwolennicy psychoanalizy, którzy odrzucają istnienie wrodzonego instynktu agresji i twierdzą, że u człowieka dominują wrodzone instynkty społeczne. Agresja wyzwala się wówczas, gdy instynkty społeczne ulegają zahamowaniu lub z pewnych powodów nie mogą być zaspokojone.

Fizjologiczna teoria agresji szczególne znaczenie przypisuje zarówno podwzgórzcu, jak i korze mózgowej. Te dwie części mózgu funkcjonują antagonistycznie. Pobudzający wpływ procesów zachodzących w podwzgórzcu odgrywa istotną rolę w powstawaniu gniewu i towarzyszącemu mu agresywnemu zachowaniu, z kolei procesy hamowania korowego mogą neutralizować stan pobudzenia powstały w podwzgórzcu. Pobudzenie układu sympatycznego oraz odpowiednich narządów wewnętrznych ma charakter wtórny i jest rezultatem działania impulsów nerwowych pochodzących z obwodowego układu nerwowego, które nie powstają spontanicznie, lecz są następstwem oddziaływania na organizm określonych podmiotów zewnętrznych.

Behawiorystyczne badania agresji dotyczą zachowań dających się ująć w schemat bodziec – reakcja. Nagradzane reakcje agresywne utrwalają się, co powoduje wytwarzanie się odpowiednich nawyków dotyczących tego typu zachowań, jeśli zaś są karane, ulegają zahamowaniu i wygasają. Nabywanie nowych doświadczeń życiowych prowadzi do stopniowego różnicowania podnieć, w rezultacie czego pobudzający lub hamujący wpływ na agresywne zachowanie mają jedynie ściśle określone (nie podobne) rodzaje nagród i kar.

Behawiorystyci udowodnili również istnienie zależności między agresywnym zachowaniem a pewnymi warunkami środowiskowymi. Stwierdzono, że agresywne zachowanie się członków grupy oraz anonimowość poszczególnych osób działających w tej zbiorowości wpływają pobudzająco na występowanie tego rodzaju zachowań. Jednostka przejawia agresję wtedy, gdy działa wspólnie z grupą, która dostarcza jej wzorów takiego zachowania, a próbuje je, zapewnia jej anonimowość. Czynniki o charakterze społecznym (na przykład występujące w otoczeniu wzory pozytywnego zachowania się i powszechna dezaprobatą wobec przemocy) mogą nie tylko pobudzać agresję, ale i jej przeciwdziałać. Behawiorystyci potwierdzali również istnienie czynników wrodzonych, które mogą mieć wpływ na intensywność i częstość występowania reakcji agresywnych.

Zjawisko agresji, zarówno w świecie realnym, jak i w rzeczywistości wirtualnej, ma pozornie wiele wspólnych cech. Dominująca perspektywa behawioralna dotycząca tego typu zachowań nie zawsze jest jednak adekwatna w odniesieniu do przestrzeni internetowej. O ile agresja i agresywność w rozumieniu koncepcji behawioralnych mają często znaczenie przystosowawcze i obronne w realnym życiu codziennym, to w rzeczywistości poszerzonej takich znaczeń nie można odszukać. Możemy raczej mówić o instrumentalnej agresji dezadaptacyjnej, ukierunkowanej na zrobienie komuś bezinteresownej krzywdy. Podobnie jednak jak w wypadku empatii, problem agresji w procesie socjalizacji przebiegającej w sieci internetowej wymaga przeprowadzenia dokładniejszych analiz i pogłębionych badań empirycznych. Nie da się klasycznych definicji uwarunkowań i objawów tego zjawiska występującego w świecie rzeczywistym bezrefleksyjnie przenosić do środowiska internetu, z czym mamy często, niestety, do czynienia. Duża część osób piszących o problemie agresji w sieci stosuje tradycyjne sposoby rozumienia tego zjawiska

i próbuje dostosowywać takie koncepcje do przestrzeni rzeczywistości poszerzonej. Nie jest to zabieg w pełni uzasadniony.

Z wpływem internetu na zjawiska agresji i empatii związana jest immanentnie tematyka ludzkich zachowań autoprezentacyjnych. Media społecznościowe, które można opisać jako wirtualne platformy oparte na behawioralnym wynagradzaniu za udane akty autoprezentacji (Davidow 2013) – liczba znajomych i polubień, zasięg publikowanych treści – wykorzystują ludzkie pragnienie społecznej akceptacji w celach biznesowych, czyli przynoszenia zysku akcjonariuszom. Z punktu widzenia ekonomicznego w interesie właścicieli portali leży, aby użytkownicy jak największą część czasu spędzali na tworzeniu cyfrowych wyrazów autoprezentacji. To właśnie aktywność, uwaga i przejawy zachowań autoprezentacyjnych użytkowników są – w formie danych osobowych – towarem, który właściciele stron, aplikacji i portali sprzedają lub udostępniają reklamodawcom, instytucjom finansowym, badaczom czy instytucjom rządowym.

W warstwie teoretycznej należy zwrócić uwagę, że autoprezentacje w przestrzeni internetu mogą mieć charakter adekwatny lub nieadekwatny do sytuacji, a także mogą w pełni lub w wersji ubogiej w treści wyrażać „ja” użytkownika. Podstawowym czynnikiem dotyczącym autoprezentacji są cele wyznaczone przez kierunki pojawiających się potrzeb, z drugiej zaś strony – sposoby osiągania zakładanych celów, uwarunkowane cechami doświadczeń socjalizacyjnych. Osiąganie celów odbywa się dzięki skryptom i planom jednostek zapośredniczonych przez możliwości techniczne dostarczone przez platformę komunikacji (na przykład aplikację lub serwis).

Można powiedzieć, że funkcjonowanie skryptów przypomina działania programu komputerowego, który uruchomiony, już samoistnie, bez udziału użytkownika, osiąga założone cele. Związek założonego celu i powiązanego z nim skryptu lub planu określamy jako dążenie (Baumeister 1986). Kontakty międzyludzkie wymagają podtrzymywania i prezentowania względnie spójnej tożsamości. Społeczne interakcje, w których bierze udział również młodzież, wymagają od niej zachowań zgodnych z przyjętymi rolami społecznymi.

Młodzi ludzie tworzą skrypty, które są ściśle powiązane z ich koncepcją tożsamości, dlatego nie zawsze potrafią lub mogą odgrywać – akceptowane treścią – wymagane od niej role. Prezentując się innym, zarówno w świecie realnym, jak i w internecie, ludzie przedstawiają

parametry własnej tożsamości, tworząc swój publiczny wizerunek. Wizerunek ten rzutuje bezpośrednio na jakość relacji interpersonalnych oraz określa miejsce w stratyfikacji społecznej. Osoby wadliwie zso-
cjalizowane, posiadające ograniczony kod językowy, wywierają na ogół złe wrażenie na innych. Wrażenie to wpływa na zwiększanie dystansu społecznego oraz poczucia dyskomfortu i izolacji interpersonalnej u niektórych osób. Nie są one na ogół świadome przyczyn takiego stanu rzeczy, a swoje nieadekwatne sytuacyjnie reakcje (agresja, wycofanie się) usprawiedliwiają przyczynami zewnętrznymi (postawą otoczenia wobec nich). Trudno im zrozumieć, że na taki stan rzeczy ma wpływ ich sposób prezentowania się.

Sytuacyjne i planowane przedstawianie innym osobom swoich cech nosi znamiona autoprezentacji. Zachowania autoprezentacyjne w zasadzie ujawniają prawdziwe informacje o osobie. Stosunkowo rzadko w typowych sytuacjach społecznych świata rzeczywistego spotyka się przykłady tworzenia nieprawdziwych wizerunków publicznych. Niewątpliwie jednak zjawisko to dotyczy ludzi, dla których efekt autoprezentacyjny ma odegrać określoną rolę – można wśród nich wymienić między innymi profesjonalnych oszustów, aktorów czy polityków. Jeśli schemat autoprezentacji jest względnie trwały, cyklicznie powtarzalny oraz identyfikowalny kontekstowo, można mówić o zjawisku wizualizacji parametrów tożsamościowych (Konopczyński 2007).

Autoprezentacja jest celowym działaniem ukierunkowanym na wywołanie w otoczeniu społecznym pożądanego przez daną jednostkę wizerunku własnej osoby (Szmajke 1999). Jest to więc specyficzna forma wywierania wpływu społecznego, a nawet – jak podkreślają niektórzy autorzy – sposobem manipulowania innymi ludźmi. Ludzkie motywacje do modyfikowania swojego obrazu zależą od wagi osiągniętych celów, są zaś motywowane przekonaniem o występowaniu zależności pomiędzy wywieranym wrażeniem a podjętym działaniem oraz rozbieżnością między prezentowanym wizerunkiem a jego odbiorem społecznym (Leary 2004).

Erving Goffman zauważył, że warunkiem istnienia interakcji społecznych jest konstruowanie przez ludzi publicznych wymiarów ich tożsamości. Tak więc społeczne parametry tożsamości umożliwiają kontakty interpersonalne i tworzą ramy tworzonych ról życiowych. Dotyczy to w takim samym stopniu osób określanych jako „normalne”, jak i jednostek wykazujących daleko idące zaburzenia w zachowaniach

i postawach społecznych. Krańcowo odmienne będą tylko wewnętrzne i zewnętrzne czynniki oraz mechanizmy uruchamiające schematy strukturalne parametrów tożsamościowych obu kategorii ludzi. Można hipotetycznie założyć, że młodzi ludzie podejmują swoje autoprezentacje w przestrzeni internetu z różnych powodów, takich jak:

- Ochrona (kontakty na poziomie środowiska podkulturowego) lub zwiększenie poczucia własnej wartości (kontakty z ludźmi mającymi dla nich znaczenie, a pochodzącymi spoza środowiska podkulturowego).
- Ukształtowanie wartościowych, z ich punktu widzenia, relacji interpersonalnych, zaspakajających ich potrzeby psychologiczne.
- Wywieranie manipulatywnego wpływu na otoczenie, potwierdzające ich domniemane znaczenie społeczne (wynika to z заниżonego poziomu samooceny).
- Podtrzymywanie i tworzenie własnej tożsamości lub niektórych cech (Leary, Kowalski 1990; Goffman 2000; Szmajke 1999). Kategoria ta jest szczególnie istotna w naszych rozważaniach. W wypadku wielu osób będą to na ogół rejestry negatywnych cech i nieakceptowanych społecznie atrybutów, dlatego ich tożsamość stanowi dla nich samych barierę ograniczającą rozwój wewnętrzny i społeczny. Jednocześnie takie osoby nie są w stanie nic z tym faktem zrobić, gdyż autoprezentacja ich tożsamości przebiega automatycznie, zgodnie z wyuczonymi schematami socjalizacyjnymi.

Można przyjąć, że forma i treści ról odgrywanych przez młodzież to wypadkowa sytuacji społecznych, w których młodzi ludzie uczestniczą, oraz sposobów i form ich autoprezentacji. W ten sposób parametry tożsamościowe (zbiory charakterystycznych cech „ja” indywidualnego i społecznego) uniemożliwiają im poprawne i akceptowane funkcjonowanie w rolach i doprowadzają do zawężenia kręgu ich kontaktów oraz obniżenia poziomu jakości relacji interpersonalnych.

Analizując zjawisko tworzenia parametrów tożsamości w sieci, powinniśmy to zagadnienie uwzględnić w kategoriach norm autoprezentacyjnych. Mogą mieć one charakter preskryptywny, czyli określający, jakiego rodzaju wrażenie należy wywierać na otoczeniu społecznym, lub charakter restrykcyjny, ograniczający zakres i treści autoprezentacji. Istotną rolę w kształtowaniu zarówno umiejętności identyfikowania

społecznych okoliczności funkcjonowania norm autoprezentacyjnych, jak i stosunku do nich, odgrywają procesy socjalizacyjne. Można przyjąć, że osoby stosujące się do norm autoprezentacyjnych przeszły właściwy proces socjalizowania, ostatecznie więc tworzony przez nie wizerunek (i jego odbiór przez otoczenie) jest zgodny z ich intencjami. Jeśli jednak jednostki wadliwie socjalizowane mają problemy z identyfikacją tej kategorii norm, to ich wizerunek kreowany jest niezgodnie z intencjami.

Normy autoprezentacyjne, czyli kontekstowe wzory sposobów wywierania wrażenia społecznego, zależą od wielu czynników. Do najważniejszych z nich możemy zaliczyć kulturę dominującą w danym typie środowiska, warunki cywilizacyjne i społeczne, obowiązujące regulacje prawne, wpływy religijne i światopoglądowe oraz obecną ideologię polityczną. Są to więc te kategorie, które należą do tradycyjnych sfer zainteresowania pedagogiki. Kształtowanie i wizualizacja parametrów tożsamości wynika w dużej mierze z tych ograniczeń i uwarunkowań, dlatego proces ten ma charakter działań kontekstowych, biorących pod uwagę zależności kulturowo-społeczne i wynikające z nich konsekwencje.

Jednym z głównych czynników psychospołecznych utrudniających lub wręcz uniemożliwiających poprawne funkcjonowanie w rolach społecznych i życiowych wielu osób jest zjawisko stygmatyzacji. Polega ono na „ustawieniu” jednostki w jej rolach przez otoczenie społeczne. Tworzący się wówczas dystans interpersonalny o charakterze percepcyjno-emocjonalnym skutkuje wewnętrznym przekonaniem osób funkcjonujących dewiacyjnie, że środowiska, w których przebywają, „odcinają się” od nich i nie chcą z nimi utrzymywać relacji. Szansą na odwrócenie tego zjawiska jest zainicjowanie procesów destygmatyzacyjnych, które są możliwe do realizacji w umożliwiających zachowanie anonimowości świecie internetu.

Socjalizacja w sieci może przebiegać podobnie jak w naturalnym środowisku rodzinnym, ale może wywołać inne skutki ze względu zmianę środowiska technologiczno-kulturowego. Podstawową różnicę stanowią tu czynniki temporalne i czynniki biologiczno-fizykalistyczne – nie da się w przestrzeni internetowej zaspokajać ludzkich potrzeb pierwszego rzędu, które mają ogromny wpływ na nasze emocje i poczucie bezpieczeństwa. Kontakt interpersonalny w rodzinie jest praktycznie nieograniczony czasowo, a w przestrzeni internetu istnieją obiektywne, niezależne od nas same granice. Wydaje się więc wielu

osobom, że socjalizacja w rodzinie jest nie do zastąpienia socjalizacją w „rodzinie internetu”. Potwierdzeniem tej tezy są znane przykłady osób izolujących się w relacjach interpersonalnych w środowisku naturalnym (na przykład rodzinnym czy szkolnym), a aktywizujących się w relacjach internetowych. Obserwacja takich osób wskazuje, że ograniczenie do minimum realnych kontaktów z osobami z najbliższego otoczenia skutkuje problemami natury emocjonalnej i psychofizycznej, nie ma jednak negatywnego wpływu na rozwój intelektualny. Być może jest to prawidłowość cywilizacyjna, prowadząca do wyobcowania kolejnych pokoleń z realnych kontaktów międzyludzkich na rzecz kontaktów zwirtualizowanych i pozbawionych rozpoznawalnych do tej pory kategorii emocji.

Socjalizacja w sieci szansą czy przekleństwem naszych czasów?

Przeanalizowany skrótowo w niniejszym artykule problem socjalizacyjnej i wychowawczej „mocy” internetu skłania nas do stwierdzenia, że z punktu widzenia teorii społecznych i pedagogicznych zakres naszej niewiedzy jest obszarowo i jakościowo większy niż zdobytej wiedzy (która ma charakter spekulatywny i probabilistyczny). Można uznać, że dotychczasowe pedagogiczne rozumienie rzeczywistości społecznej oparte na myśleniu paradygmatycznym, przyjętym i sfalsyfikowanym w XX w., wymaga przemyślenia i korekt, nie mieści się bowiem w skomplikowanej materii połączenia dwóch zachodzących na siebie światów: świata realnego, materialistycznego, i świata wirtualnego, silnie zmediatyzowanego. Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy paradygmaty humanistyczny i interpretatywny, stosowane przez pedagogiczne środowiska akademickie XXI w., są adekwatne do postrzegania i interpretowania złożonej rzeczywistości świata internetu, który zawiera aspekt czysto techniczny, a więc powinien podlegać interpretacjom o znamionach strukturalistycznych lub funkcjonalistycznych, nie zaś humanistycznych czy interpretatywnych.

Mamy zatem do czynienia z zupełnie nowym zjawiskiem percepcji społecznej, a więc postrzegania, analizowania i oceniania otaczającej rzeczywistości. Socjalizacja przenosi się z poziomu dotychczasowych utartych schematów intelektualnych i środowiskowych na obszar wciąż niewystarczająco opisany, będący przedmiotem sporów i dyskusji.

Warto pamiętać, że dopiero od niedawna media – pismo, radio, telewizja czy internet – mają charakter masowy w skali świata. Człowiek, czyli „wytwór” biologii i kultury, dotychczas traktował technikę przede wszystkim jako sposób ułatwiania sobie życia i zaspokajania potrzeb niższego rzędu. Dopiero rewolucja informacyjna (wciąż trwająca) sprawiła, że technika nabiera w naszym życiu innego znaczenia i odgrywa w nim dominującą rolę.

Internet jest zatem przejawem nie tylko daleko spersonalizowanej techniki, ale przede wszystkim narzędziem odkrywania nowych wymiarów ludzkiej egzystencji, ze wszystkimi konsekwencjami tego procesu. Jego zastosowanie jako nowego technicznego rozwiązania ułatwiającego zdobywanie informacji i komunikowanie się z innymi ludźmi jest tylko kolejnym krokiem w cywilizacyjnym rozwoju ludzkości. Być może jednak jest czymś więcej – na przykład sposobem realizacji odwiecznego marzenia człowieka o zapewnieniu sobie nieśmiertelności, jak twierdzi Ray Kurzweil (2004) – futurolog i naczelny ekspert do spraw rozwoju w firmie Google. Z punktu widzenia nauk społecznych i pedagogiki wiele pytań dotyczących sieci pozostaje jednak otwartych. Dopiero za kilkanaście lub kilkadziesiąt lat, kiedy wychowane w sieci kolejne pokolenia decydować będą o procesach gospodarczych, technologicznych, kulturowych i politycznych, możliwe będzie dokonanie rzetelnej oceny skutków rozpoczętej w XX w. rewolucji informacyjnej.

W artykule wykorzystano fragmenty tekstów opublikowanych wcześniej przez autorów.

Dziecko w sieci zagrożeń – ryzykowne zachowania internetowe dzieci i młodzieży jako wyzwanie dla edukacji

Maciej Tanaś, Sylwia Galanciak

Celem artykułu jest zaprezentowanie złożoności kwestii zagrożeń związanych z obecnością dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni. Autorzy podejmują próbę usystematyzowania tej problematyki i przedstawienia najbardziej niebezpiecznych zjawisk. Opisują także i klasyfikują najnowsze zagrożenia, podkreślając, że na skutek dynamicznego rozwoju internetu ich katalog nieustannie się powiększa, tym samym wymaga ciągłych uzupełnień. Ważną funkcję w procesie monitorowania zagrożeń, przeciwdziałania im i łagodzenia ich skutków odgrywa edukacja medialna, której znaczenie w systemach edukacji na całym świecie jest coraz większe, w Polsce jednak pozostaje kwestią bagatelizowaną.

— Słowa kluczowe:

zagrożenia cyberprzestrzeni

dziecko w internecie

cyberprzemoc

hacking

sexting

patostreaming

edukacja medialna



A child in the network of threats – risky online behavior of youth as a challenge for education

Maciej Tanaś, Sylwia Galanciak

The aim of the article is to present the complexity of the issues of threats related to the presence of children and young people in cyberspace. The authors attempt to systematize the problem, as well as identify the most dangerous phenomena. They also describe and classify the latest threats, stressing that as a result of the dynamic development of the internet, their catalogue is constantly growing, and thus requires regular updates. An important role in the process of monitoring threats, counteracting them and mitigating the effects should be played by media education, whose importance, although growing in education systems around the world, remains a trivial matter in Polish education.

—— **Keywords:**

cyber dangers
child in the internet
cyberbullying
hacking
sexting
patostreaming
media education



*Szybkie tempo sieci i potężna presja grupy rówieśniczej,
by nie wysiadać, zwiększając prędkość bieżni,
po której biegną nasze dzieci – aż do momentu,
w którym już dalej nie mogą.*
Michael Schulte-Markwort

Wprowadzenie

Trudno uwierzyć, że internet – medium, którego powstanie wywołało największą od czasu wynalezienia druku zmianę kulturową o charakterze totalnym, obejmującą zjawiska społeczne, ekonomiczne, polityczne i osobowe – dopiero stosunkowo niedawno okrzepł w fazie wczesnej dorosłości, a jego właściwa, rewolucyjna odsłona w formule 2.0 do tej dopiero się zbliża do tego momentu. W ciągu dwudziestu ośmiu lat, które minęły od stworzenia przez Tima Bernersa-Lee języka HTML i pierwszej strony internetowej udostępnianej przez serwer WWW, liczba internautów przekroczyła cztery miliardy. Media społecznościowe, dostępne zaledwie od trzynastu, czternastu lat, gromadzą dziś ponad trzy miliardy aktywnych użytkowników. Liczba tych użytkowników przyrasta rok do roku o około 14% (Kemp 2018). Same nowe technologie także nie wytracają rozwojowego impetu. Zgodnie z prawem sformułowanym w 1965 r. przez Gordona Moore'a moc obliczeniowa komputerów wciąż co około dwa lata się podwaja (por. Sienkiewicz 2015, s. 100). Nieuchronnie zbliża się ku kresowi fizycznych możliwości – pojawia się bowiem pytanie: „Jak zbudować tranzystor mniejszy od atomu?”.

Oznacza to postępujący w tempie wykładniczym rozwój środków komunikowania i rozrywki, narzędzi poznania i pracy skupionych w sieci – wciąż jeszcze nowej, a tak zmiennej przestrzeni ludzkiej aktywności. Ta migotliwość internetu, jej proteuszowy charakter, czynią z niego szczególnie trudny obszar badań społecznych, koniecznych przecież do przeprowadzenia w sytuacji jego bezprecedensowego globalnego znaczenia. Cyfrowy świat oferuje bowiem użytkownikom niezwykle możliwości samorozwoju, dzielenia się wiedzą, nawiązywania cennych kontaktów czy wreszcie różnorodnej rozrywki, jednocześnie jednak stanowi terytorium pełne pułapek i zagrożeń o coraz bardziej złożonym charakterze.

Zagrożenia cyberswiata.

Próba mapowania nowego terytorium

Zagrożenia cyberswiata mogą mieć dwojaki charakter, związany bezpośrednio z historią i ze specyfiką cyfrowego medium. W momencie jego powstania w odsłonie Web 1.0, zaprojektowanej do przekazywania treści tworzonych przez niewielu nadawców dla wielu odbiorców (tzw. struktura gwiazdy), pojawił się problem szkodliwych materiałów zamieszczanych na stronach WWW. Od początku widoczny był także problem związany z naruszeniami poufności dostępu do danych. Drugi typ zagrożeń, który narodził się w sieci wraz z jej przemianą w wersję 2.0, związany jest z zachowaniem człowieka w internecie i typami aktywności podejmowanymi przez użytkowników. Web 2.0 oznacza zupełną zmianę filozofii myślenia o kształcie sieci i roli internauty. Odejście od podziału na osoby publikujące i czytelników ku modelowi, w którym każdy może tworzyć treści, spowodowało głębokie przemiany zarówno w samej strukturze internetu, jak i w postawach jego użytkowników – teraz aktywnych twórców materiałów cyfrowych, komentatorów i sędziów wirtualnego życia, coraz silniej splatającego się z życiem realnym. Wśród tych użytkowników pojawiają się zaś osoby z różnymi kompetencjami komunikacyjnymi, kulturowymi i społecznymi, posiadający zróżnicowane umiejętności, cele i potrzeby, wreszcie – osoby w różnym wieku. Ogromny odsetek stanowią dzieci – grupa szczególnie narażona na cyfrowe zagrożenia.

Jako „cyfrowi tubylcy” – żeby przywołać słynny termin Marca Prensky'ego (2001a; 2001b) – z odwagą i łatwością poruszają się intuicyjnie w przestrzeni internetu. Obszerne badania przeprowadzone przez Naukową i Akademicką Sieć Komputerową (NASK) w 2016 r. (Kamieniecki i in. 2017, s. 13–16) pokazują, że średni wiek inicjacji internetowej wynosił u badanych nastolatków dziewięć lat i cztery miesiące, a dziś prawdopodobnie jest jeszcze niższy, rośnie bowiem pokolenie tabletowych i smartfonowych dzieci, które od maleńkości obcują z ekranami dotykowymi. Co znamienne, badani gimnazjaliści i licealiści najczęściej deklarują także, że nikt ich nie uczył korzystania z sieci, a kompetencje cyfrowe zdobyli samodzielnie (68,6% wskazań). Sytuacja nie tylko czyni z nich potencjalne łatwe ofiary internetowej przestępczości i zagrożeń społecznych, ale także umożliwia im wejście w rolę sprawcy, nierzadko nieświadomego dramatycznych realnych konsekwencji swoich wirtualnych działań.



Lista niebezpieczeństw, na które narażony jest młody internauta, jest obszerna i trudna do zamknięcia ze względu na niezwykłą dynamikę ewolucji sieci. Osoby zajmujące się tą problematyką podejmują próby jej systematyzacji, kończące się zwykle konstatacją, że wszelkie listy muszą być regularnie aktualizowane ze względu na pojawiające się nowe rodzaje zagrożeń.

Użyteczną klasyfikację proponują Anna Andrzejewska i Józef Bednarek, co znamienne, poprzedzając wyliczenie wyrażeniem „między innymi”:

- infoholizm (sieciholizm, netoholizm),
- dolegliwości zdrowia psychicznego i fizycznego, w tym: choroby wzroku i słuchu, schorzenia układu kostno-szkieletowego, tendencje autodestrukcyjne,
- zagrożenia poznawczo-intelektualne, obejmujące między innymi trudności z aktywnym przyswajaniem wiedzy, brak umiejętności weryfikacji informacji, zamknięcie w bańce informacyjnej,
- zagrożenia moralne, takie jak: cyberpornografia, prostytutka w sieci, sexting, sponsoring i inne,
- niebezpieczeństwa społeczno-wychowawcze dotyczące zwłaszcza postaw, zachowań, relacji i więzi, takie jak: cyberprzemoc i agresja w sieci, hazard internetowy, zaburzenie kontaktów interpersonalnych czy wykorzystywanie internetu przez sekty jako nowej, słabo nadzorowanej przestrzeni werbunkowej,
- negatywne skutki zażywania substancji chemicznych, o których źródłem wiedzy i inspiracji jest przestrzeń internetowa (narkotyki, dopalacze, leki o działaniu psychoaktywnym, sterydy i inne formy dopingu sportowego),
- ryzykowne zachowania z zakresu przestępczości teleinformatycznej, w tym: łamanie praw autorskich, hacking, bezprawne niszczenie informacji, sabotaż komputerowy, rozpowszechnianie wirusów komputerowych czy przestępstwa przeciwko wiarygodności dokumentów (Andrzejewska, Bednarek 2018, s. 28–29).

Nieco bardziej szczegółowy podział cyberzagrożeń przeprowadza Sylwester Bębas, który wyróżnia siedem podstawowych kategorii:

1. Kontakty z nieodpowiednimi treściami:
 - cyberpornografia,
 - cyberprostytucja (w tym także sexting prowadzący do osiągnięcia korzyści materialnych),



- treści propagujące niezdrowy tryb życia.
- 2. Niebezpieczne działania: cyberprzemoc, sexting, samobójstwa z inspiracji i pod wpływem sieci (w tym samobójstwa transmitowane na żywo w internecie, samobójstwa pod wpływem upokorzenia czy gnębienia doznanego w sieci, instruktaże dla samobójców, a także internetowe paki samobójcze).
- 3. Niebezpieczne kontakty:
 - uwodzenie dzieci online (*child grooming*),
 - cyberpedofilia.
- 4. Naruszanie prywatności (*cyberstalking*).
- 5. Zagrożenia o charakterze seksualnym (sexting, cyberseks).
- 6. Zespół uzależnienia od internetu (*internet addiction disorder, IAD*), w tym od informacji, pozostawania online (*fear of missing out, FOMO*) oraz od relacji społecznych budowanych i podtrzymywanych w sieci.
- 7. Cyberzestępczość i nieuczciwość w sieci:
 - zagrożenia związane z bezpieczeństwem danych przechowywanych w internecie,
 - fałszywe lajki i pliki cookies zawierające szkodliwe oprogramowanie,
 - fałszywe witryny i wyłudzenia danych,
 - ataki hakerskie na serwisy społecznościowe,
 - *tabnabbing* (fałszywe witryny internetowe podszywające się pod inne serwisy),
 - *clickjacking* (maskowanie odnośnika w celu skłonienia użytkownika do kliknięcia w link podsunięty przez przestępcę),
 - zagrożenia dla systemów mobilnych (Bębas 2018, s. 36–44).

Wiele zagrożeń powoduje „[...] rozmycie autentyczności tożsamości i jej wirtualne zwielokrotnienie w cyberprzestrzeni. W życiu codziennym czy w mass mediach nadawca charakteryzuje się określoną tożsamością. Wiele się o nim wie lub można się dowiedzieć, gdyż identyfikuje się go z określoną orientacją światopoglądową i prezentowaną rolą społeczno-zawodową. Tożsamość ta określana jest przez język ciała, gesty, barwy i tempo wypowiedzi, sposób zachowania w kontaktach bezpośrednich, pośrednich, audiowizualnych i, w mniejszym stopniu, audytywnych. Internet natomiast, znosząc ograniczenia czasoprzestrzenne, stwarza olbrzymie szanse do ukrywania autentycznej tożsamości, manipulowania nią i samokreowania przeróżnych jej postaci” (Gajda 2006, s. 16).



Wydaje się, że internet stwarza dwie możliwości: z jednej strony pozwala na kształtowanie przez internautę tożsamości wyobrażanej lub pożądanej (na przykład w mediach społecznościowych, na witrynie instytucji, w prowadzonej korespondencji czy na własnej stronie), z drugiej – obecność w sieci i tworzone w niej informacje pozwalają dokonać analizy dostarczającej znacznie pełniejszej i precyzyjniejszej wiedzy o ich twórcy, a zarazem odbiorcy informacji i komentarzy pozostawianych przez inne osoby. Bez wątpienia jednak to – jakże częste i powszechne – zastępowanie kontaktu bezpośredniego przez kontakt medialnie zapośredniczony ma swoje społeczne, osobowe i edukacyjne konsekwencje.

Współczesne generacje, w przeciwieństwie do poprzednich pokoleń, wyrastają w otoczeniu wielu mediów. Takie środowisko pozostawia głębokie i trwałe ślady w umyśle dziecka, ponieważ media są nie tylko przekaznikami informacji, ale także wzbudzają emocje, kształtując sferę wyobraźni, budzą pragnienia i marzenia, mieszając hierarchie wartości i osiągając cele tylko częściowo zbieżne z oczekiwaniami rodziców, pedagogów i nauczycieli. Pojawiają się problemy związane z manipulacją, propagandą, lobbingiem, kłamstwem, a także nowe definicje rzeczywistości, procesu i rezultatu poznania, prawdy i mądrości (Postman 2005, s. 20–21). Wymagają one postawienia diagnozy, lecz również podjęcia działań profilaktycznych i terapeutycznych. Powstająca dzięki elektronicznym mediom nowa powłoka kultury zmienia i rozszerza nasze zmysły oraz postrzeganą rzeczywistość. Wywiera wpływ na ludzki umysł, psychikę i stosunek do świata (Kerckhove 1997).

Portale społecznościowe sprawiły, że materiały może opublikować każdy, kto ma dostęp do sieci. Są one śladami ludzkiej myśli i twórczości, ale także dowodem naiwności, agresji i zachowań przestępczych. Działalność człowieka – jego zarówno wielkość i dobro, jak i podłość czy zło – dzięki powszechnej łączności internetowej zyskały potężne narzędzia wsparcia. Ludowe powiedzenie głosi, że „słowo gołębiem wyleci, a kamieniem wraca”. Sieć sprawia, że zwiększyła się liczba kamieni, wzrosły jednocześnie ich zasięg i siła rażenia.

Sieci informatyczne łączą instytucje i ludzi, równocześnie jednak coraz bardziej uwidaczniają się dysproporcje między krajami, które inwestują w infrastrukturę teleinformatyczną, a tymi, których na to nie stać. Władza nad systemami informacji wiąże się ze zmonopolizowaniem kultury i oddziaływań politycznych. Postępują procesy homoge-

nizacji kultury, choć równolegle żywa jest aktywność zmierzająca do zapisu brzmienia i cech specyficznych języków oraz kształtu kultur etnicznych. Trudno obecnie przesądzić, czy w XXI w. będzie dominować fatalistyczny paradygmat unicestwiania światowej różnorodności kulturowej i lingwistycznej, jej hybrydyzacja, wymieranie języków, grup lingwistycznych oraz wielu kultur lokalnych, czy też cyfrowe narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych okażą swoją użyteczność w zachowaniu autentycznego pluralizmu oraz oryginalności języków i kultur (Mayor 2001, s. 355–373) oraz czy będą sprzyjać realizacji paradygmatu przetrwania i rozwoju, słowem – ratowaniu skarbów dziedzictwa kulturowego.

Sieć może być także narzędziem wojny. Warto zauważyć, że swobodny przepływ obrazów i słów w wymiarze globalnym ułatwia działalność przestępczą. Grupy przestępcze są ponadnarodowe – bezwzględnie wykorzystują one do swoich celów różnice prawa w poszczególnych krajach.

Brak powszechnej edukacji medialnej skutkuje niepożądanymi skutkami – dotyczy to wszystkich sfer użytkownika: osobowej, społecznej, kulturowej, politycznej i ekonomicznej. Od lat środowiska akademickie i oświatowe bezskutecznie apelują o jej realizację w programach kształcenia pedagogów i nauczycieli oraz w szkołach. Podobnie jak w dziedzinie prawodawstwa konieczne jest opracowanie stosownych ram legislacyjnych, które umożliwią bezpieczne poruszanie się po sieci autostrad i dróg internetu, tak wyzwaniem dla polskiej oświaty i polityki u progu XXI w. jest powszechna edukacja informacyjna i medialna. Dziś jest ona niezbędna bardziej niż kiedykolwiek.

Obowiązujące w Polsce regulacje dotyczące sfery medialnej to ujednolicony system klasyfikacji programów telewizyjnych, a także europejski system oceniania gier komputerowych PEGI (Pan European Game Information), znany także pod nazwą Ogólnoeuropejskiego Systemu Klasyfikacji Gier (OSKG). Bez wątplenia jest to jeden z najlepszych systemów klasyfikacji i oceny gier komputerowych, ale nie jedyny. Obok niego istnieją także inne rozwiązania: japońskie CERO, amerykańsko-kanadyjskie ESRB (Entertainment Software Rating Board), brytyjska ELSPA (Entertainment and Leisure Software Publishers Association), USK (Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle) – stworzony przez niemiecką organizację oceniającą gry komputerowe i szeroko pojęte oprogramowanie rozrywkowe pod kątem bezpieczeństwa dzieci i młodzieży,

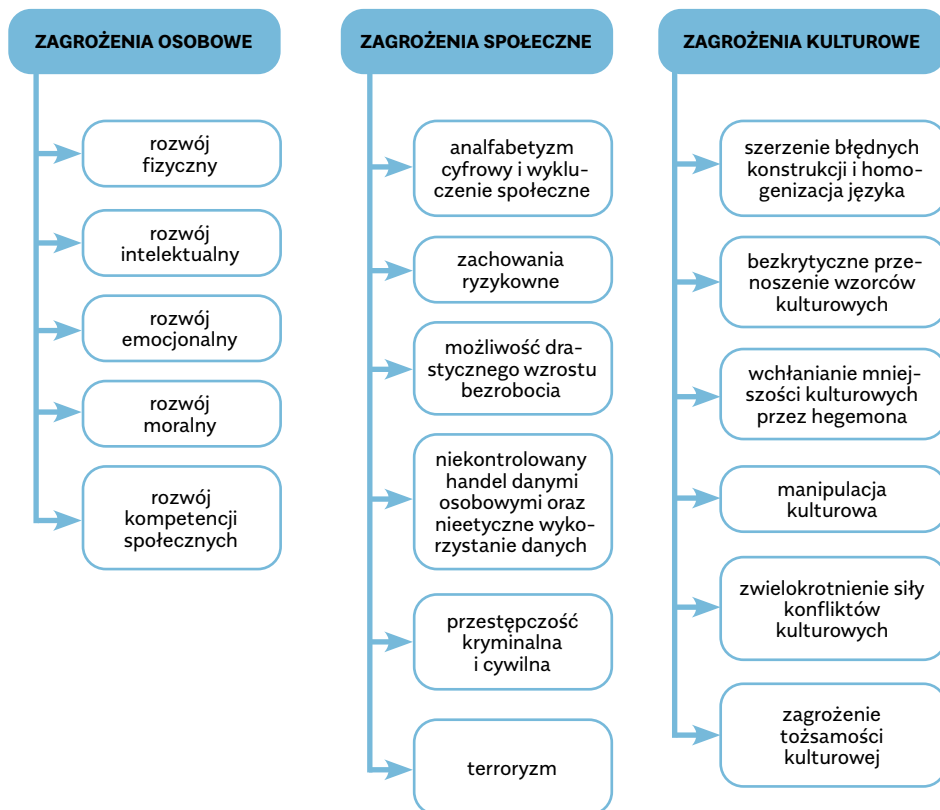
a także OFLC (Office of Film and Literature Classification) australijskiej Komisji Klasyfikacyjnej.

Czy zatem istniejące rozwiązania w zakresie ochrony dzieci przed negatywnymi konsekwencjami gier komputerowych i dostępu do sieci można traktować jako wystarczające i ostateczne? Trzeba tutaj uwzględnić, że żadna dekretacja nie przyczynia się do wzrostu wiedzy i świadomości. Etykieta na produkcie jest tylko znakiem, którego odczytanie zależy od posiadanej wiedzy – samo oznaczenie nie jest zaś produktem. Dostępne są prace wskazujące niebezpieczne dla człowieka skutki przebywania w cyberprzestrzeni i korzystania z mediów. Warto przywołać choćby książki Manfreda Spitzera *Cyfrowa demencja* i Giovanniego Sartoriego *Homo videns*. Człowieka określa się różnie (*Homo sapiens sapiens*, *Homo volens*, *Homo creator*, *Homo faber*, *Homo sedes*), ale „człowiek otępiaty” nie wydaje się najlepszym etapem w rozwoju istoty ludzkiej.

Poziom notowanych zagrożeń i sygnalizowane potrzeby społeczne wymagają koordynacji działań na rzecz bezpieczeństwa dzieci w cyberprzestrzeni. Niezbędne jest podjęcie całościowych działań społecznych w zakresie powszechnej edukacji medialnej i profilaktycznych programów wychowawczych. Konieczne są również działania legislacyjne w tym zakresie. Coraz bardziej uwidacznia się potrzeba stworzenia narodowej strategii w tym zakresie, zwłaszcza w wymiarze odważnego i olbrzymiego programu Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej¹, mającego doprowadzić szerokopasmową sieć do wszystkich szkół w Polsce.

1 Inicjatywa Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej ma celu zapewnienie powszechnego i równego dostępu szkół do bardzo szybkiego (co najmniej 100 Mb/s), bezpiecznego i bezpłatnego internetu. Zgodnie z założeniami projektu wszystkie szkoły podstawowe i ponadpodstawowe mają do 2021 r. zostać podłączone do Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej. Por. M. Bochenek, *Rok pilotażu OSE* [w:] Akademia NASK, *O OSE – akademia.nask.pl/projekt-48/o-projekcie.html* [dostęp: 17.07.2018]. Ustawa o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej została podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej i ogłoszona 28 listopada 2017 r. w Dzienniku Ustaw (Dz.U. 2017, poz. 2184, t. 1).

Ilustracja 1. Zagrożenia osobowe, społeczne i kulturowe wynikające z rozwoju cyberprzestrzeni w ujęciu Macieja Tanaś²



Źródło: Opracowanie własne.

² Wcześniejsza, niepełna wersja tego ujęcia zagrożeń – por. M. Tanaś, *Primum non nocere a internetowa przestrzeń wolności i aktywności nastolatków*, [w:] *Nastolatki wobec internetu*, red. M. Tanaś, Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa, Warszawa 2016, s. 41–55. Przedstawiłem ją także w niepublikowanym wystąpieniu *Primum non nocere @ cyberprzemoc. 25 lat Konwencji o Prawach Dziecka. Prawo dziecka do życia bez przemocy* podczas konferencji naukowej „Prawo dziecka do życia bez przemocy”, zorganizowanej w listopadzie 2014 r. przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej i Rzecznika Praw Dziecka.

Każdy, kto buduje system, chciałby, żeby był zwarty, zamknięty i spójny. Ilustracja 1 nie przedstawia pełnego systemu, co najwyżej systematoid, ponieważ wiele zjawisk związanych z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych nie doczekało się jeszcze badań, opisu i wyjaśnienia.

Spróbujmy wskazać niektóre **zagrożenia osobowe**. Część z nich wiąże się z **rozwojem fizycznym** dzieci i młodzieży, a dotyczy układów kostnego, nerwowego, krążenia i przemiany materii. Groźne wydają się zwłaszcza:

- niedorozwój układu mięśniowo-szkieletowego,
- wady postawy, w tym: skolioza i zniesienie lordozy w odcinku szyjnym kręgosłupa, zespół cieśni nadgarstka, choroby ramienia, karku, zmiany zwyrodnieniowe,
- obniżenie wydolności fizycznej i ogólne osłabienie organizmu,
- otyłość, choroby jelit,
- wady wzroku oraz choroby spojówek i zapalenie rogówki,
- alergie,
- konsekwencje szkodliwego oddziaływania pola elektrostatycznego i pola elektromagnetycznego (zwłaszcza częstotliwości od 10 kHz do 300 kHz)³.

Przed wieloma z wymienionych zagrożeń ostrzegano już w epoce rozwoju mikrokomputerów i monitorów kineskopowych (Tanaś 1993, s. 127–132). Nie dostrzegano jednak wówczas kwestii bezpieczeństwa dzieci i młodzieży (lub bagatelizowano te zagadnienia) w przestrzeni tworzonej przez łączące w sobie cechy wielu mediów, coraz bardziej polisensoryczne, interaktywne i jakże atrakcyjne dla użytkowników komputery włączane w sieć. Nie rozumiano również tego, że internet stanie się wkrótce miejscem realizacji twórczości, ale także polem wojen gospodarczych, ideologicznych i politycznych. Obszarem realizacji marzeń, jednocześnie zaś handlu ludzkimi organami. Rynkiem globalnych działań ekonomicznych i miejscem występowania podłości. O ile przestrzeń fizyczna była od wieków legislacyjnie kodyfikowana,

3

Analizy i dowodów wymagają przede wszystkim doniesienia dotyczące hamowania procesu wzrostu kości, przyspieszania rozprzestrzeniania się leukemii i innych postaci chorób nowotworowych oraz zaburzenia rozwoju prenatalnego. Nieświadomość i fałszywe przekonania mogą rodzić niepożądane reakcje społeczne.

o tyle cyberprzestrzeń pod fałszywym pretekstem nieograniczonej wolności stawała się miejscem działań przestępców oraz kontrolowania człowieka i zbiorowości społecznych.

Kolejna zatem grupa niebezpieczeństw wymagająca analizy i poważnej refleksji wiąże się z **rozwojem intelektualnym człowieka**. Badania wskazują wiele związanych z tym zagrożeń, na przykład:

- zaburzenia funkcji poznawczych (zakłócenia percepcji, zmniejszona płynność uwagi, ograniczenie lub utrata zdolności logicznego myślenia, natrętne myśli),
- bierność intelektualna,
- upośledzenie pamięci (wynikające z braku treningu pamięci i z mylnego przekonania, że skoro wszystkie informacje można znaleźć w internecie, to zapamiętywanie jest zbędne),
- fałszywy lub fragmentaryczny obraz świata (postrzeganie świata jako ciągu wideoklipów, a nie jako wzajemnie powiązanych i zależnych od siebie zjawisk), niedojrzałość intelektualna (traktowanie świata kreowanego jako rzeczywistego),
- niedorozwój umiejętności systematycznego uczenia się,
- osłabienie umiejętności wystawiania się i pisania, bezkrytyczne naśladownictwo, przewaga myślenia konkretno-obrazowego nad abstrakcyjnym, obniżona zdolność do syntezy i uogólnienia oraz analizy i dostrzegania relacji, a w konsekwencji – obniżona zdolność wnioskowania i rozumienia,
- niezdolność do konstruowania pełnych, logicznych i spójnych wypowiedzi, niezdolność do twórczego użycia języka, dominacja „stylu” internetowego oraz nieznamość odmian stylistycznych języka mówionego i pisanego.

Wiele zagrożeń osobistych wiąże się również z **rozwojem emocjonalnym** dzieci i młodzieży:

- uczucia przyjaźni, miłości, troski, odpowiedzialności widziane są przez zniekształcający pryzmat na przykład gier komputerowych (to samo dotyczy relacji „dobro – zło” w uproszczonym świecie gracza), niedojrzałość emocjonalna,
- budowanie niewłaściwych emocji dotyczących miłości i życia seksualnego, traktowanie relacji zapośredniczonych medialnie jako rzeczywistych,

- tworzenie negatywnych wzorów wyrażania emocji, eskalacja niekontrolowanych emocji w sieci,
- procesy torowania na treści, zachowania i postawy wychowawczo niepożądane oraz desensytyzacja kognitywna i emocjonalna,
- uzależnienia: zespół uzależnienia od internetu (*internet addiction disorder, internet addiction syndrome*), syndrom zmienionych stanów świadomości (*altered states of consciousness*) – przypominający stany upojenia alkoholowego i intoksykacji farmakologicznej, zespół FOMO, czyli lęk przed utratą ważnych informacji lub ważnego wydarzenia, a także syndrom nałogowej gry (zachowań hazardzisty), w tym także uzależnienia od programów zawierających elementy psychomanipulacji, technik perswazyjnych i bodźców podprogowych (wideoklipy, reklamy, muzyka techno), być może także bazujących na procedurach programowania neurolingwistycznego, na technikach kontroli umysłu czy technikach bioneuromanipulacyjnych,
- dyskomfort psychiczny związany z „syndromem odstawienia”,
- zachowania kompulsywne, nerwice.

Zagrożenia osobowe dotyczą również **rozwoju moralnego**, w tym zwłaszcza: zaburzenia hierarchii wartości i ich relatywizacji oraz nierepektowania zasad etycznych (nie obowiązują one w części gier).

Analizując potencjalne niebezpieczeństwa związane z rozwojem najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych, nie można pominąć również zagrożeń **rozwoju kompetencji społecznych** dzieci i młodzieży, takich jak:

- alienacja społeczna i osłabienie więzi rodzinnych, ucieczka od realnego świata,
- dostęp do materiałów pornograficznych i rasistowskich oraz do patologicznych i „toksycznych” grup kulturowych,
- traktowanie agresji i przemocy jako pożądaných zachowań społecznych, ksenofobia, powielanie zachowań patologicznych i destrukcyjnych (społeczne konsekwencje torowania poznawczego ku treściom niepożądanym wychowawczo), desensytyzacja społeczna,
- brutalność zachowań i wypowiedzi, wynikająca z poczucia „anonimowości” i „bezkarności”, nieuzasadniona indywidualna lub zbiorowa agresja i autoagresja,
- relatywizacja relacji społecznych, dezintegracja obrazu świata.

Wiele powyższych zagrożeń odnotowano już w początkowym okresie budowy i upowszechniania internetu w Polsce (Tanaś 2005, s. 25–40), a postawione wówczas diagnozy okazały się, niestety, trafne.

Bez wątpienia wspomniane niebezpieczeństwa rozwojowe ściśle się wiążą z dużą grupą **oddziaływań groźnych społecznie**, takich jak:

- analfabetyzm cyfrowy i wykluczenie społeczne – kwestie te dotyczą osób ubogich, niezamożnych, bezrobotnych, pozbawionych dostępu do sieci, urządzeń mobilnych czy smartfonów, a także licznych grup osób z niepełnosprawnościami, osób bez kompetencji informatycznych, technologicznych i medialnych. Zagrożenia tego rodzaju mają znaczenie dla mieszkańców tych wsi i małych miasteczek, w których działają szkoły bez szerokopasmowego internetu, właściwej infrastruktury i wi-fi – czyli miejsc, w których nie ma możliwości komunikacji sieciowej, bez dostępu lub z utrudnionym dostępem do otwartych zasobów edukacyjnych, otwartej nauki i innych internetowych źródeł wiedzy i kultury,
- zachowania ryzykowne – podejmowanie działań i czynów ryzykownych wraz z ich opisywaniem lub rejestrowaniem dźwiękowym, wizualnym lub audiowizualnym oraz z udostępnianiem dzieciom i młodzieży intencjonalnie tworzonych materiałów. Szczególnie krytyczny jest okres dojrzewania. Podatność na zachowania ryzykowne spowodowana jest przez czynniki psychobiologiczne i ewolucyjne (Romer 2010; Steingerg 2007). Technologie informacyjne i komunikacyjne z jednej strony fascynują nastolatków, zaspokajając niektóre z głównych potrzeb emocjonalnych i komunikacyjnych ważnych w okresie dojrzewania (Dolev-Cohen, Barak 2013; Valkenburg, Peter 2011), z drugiej są sposobem manifestowania wielu ryzykownych zachowań online. Internet ułatwia udział w sytuacjach zwiększających prawdopodobieństwo wystąpienia takich negatywnych konsekwencji jak stres emocjonalny, wiktymizacja lub pogorszenie funkcjonowania społecznego oraz szkolnego czy akademickiego (Valcke, De Wever, Van Keer, Schellens 2011). Najczęściej odnotowywanym problemem związanym z zachowaniami online była dotychczas cyberprzemoc (Livingstone, Smith 2014; Young, de Abreu 2011). W ostatnich latach większą uwagę zwraca tendencja korzystania z sieci w celu kontaktu z nieznanymi osobami, grupami spo-

tecznymi czy instytucjami, związkami i organizacjami (Valcke i in. 2011). Wyniki badań (Gámez-Guadix, Borrajo, Almendros 2016) wskazują również na duże znaczenie charakterystycznej dla okresu dojrzewania impulsywności (nieodpowiedzialność jako możliwy mechanizm wyjaśniający podejmowanie zachowań ryzykownych). Coraz powszechniejsza jest utrata kontroli nad korzystaniem z internetu oraz nadmierne poznawcze zaabsorbowanie jego wykorzystaniem i dalszym używaniem, i to mimo negatywnych konsekwencji (Caplan 2010). Problem ten bywa nazywany życiem kompulsywnym (Meerkerk, van den Eijnden, Franken, Garretsen 2010) lub uzależnieniem od internetu (Smahel, Brown, Blinka 2012),

- potencjalny wzrost bezrobocia jako skutek tego, że w najbliższych latach zniknie wiele istniejących zawodów, które wykonują obecnie miliony ludzi na całym świecie. Pojedyncze osoby i całe przedsiębiorstwa opierają na tych zawodach swoją działalność lub związały się z osobami je wykonującymi. Proces likwidacji wielu zawodów jest realny i już trwa („The Guardian” 2017). Wyniki badań prowadzonych przez Uniwersytet Oksfordzki i wiele innych ośrodków akademickich, które przytacza Alux.com (2016/2017), wskazują, że w najbliższych dwudziestu latach nastąpi znaczna redukcja zatrudnienia w piętnastu powszechnie uprawianych zawodach, takich jak rolnik, kierowca, kasjer w supermarkecie, agent w biurze podróży, pracownik fabryki, dyspozytor, barman, pracownik restauracji (*waiting tables*), kasjer bankowy, pilot wojskowy i żołnierz, pracownik sieci fast food, telemarketer, księgowy, pracownik giełdy (*stock trader*), pracownik firm budowlanych. Mimo istniejących problemów podstawą dalszych działań akademickich i oświatowych powinno być podejmowanie decyzji dotyczących zarówno realizowanych współcześnie kierunków kształcenia, jak i dokształcania oraz przekwalifikowywania osób zatrudnionych w wymienionych zawodach. Brak poważnej refleksji w zakresie nauk społecznych i zaniedbanie intencjonalnych, mądrych działań edukacyjnych może skutkować kryzysami politycznymi, ekonomicznymi i społecznymi, przede wszystkim zaś ludzkimi tragediami,
- niekontrolowany handel danymi osobistymi i nieetyczne ich wykorzystanie – proces rozwoju technologii informacyjno-komu-

nikacyjnych wyprzedza ludzką świadomość konsekwencji, jakie ze sobą niesie, a także legislacyjne regulacje. Olbrzymie ilości danych, uzyskiwane dzięki cyfryzacji mediów, rozwojowi oprogramowania oraz usieciowieniu, mają nie tylko dużą objętość (*high volume*), dużą intensywność strumienia (*high velocity*), ale także dużą różnorodność (*high variety*) i zróżnicowaną wiarygodność (*high veracity*). Zestawy danych, których rozmiar lub typ przekracza możliwości tradycyjnych algorytmów i relacyjnych baz danych do ich przechwytywania, zarządzania i przetwarzania, przyjęto nazywać terminem *big data*. Ich analiza pozwala podejmować niedostępne dotychczas decyzje, i to na wielu polach. Bez wątplenia otwiera to zupełnie nowe perspektywy poznawcze, ale także rodzi możliwość nieetycznego, a nawet przestępczego wykorzystania tych informacji,

- przestępczość kryminalna i cywilna – terroryzm kryminalny, działania mafijne, propagowanie i udostępnianie instrukcji dotyczących na przykład popełnienia samobójstwa, morderstwa, gwałtu, skonstruowania broni lub bomby czy produkcji narkotyków, upowszechnianie zjawisk przestępczych lub społecznie niepożądanych (sektarstwo religijne, wrogość wobec grup etnicznych, narodów czy grup społecznych o odmiennej identyfikacji klubowej w sporcie), zagrożenie bezpieczeństwa instytucji, przemoc z użyciem narzędzi cyfrowych, mobbing, kradzież tożsamości i podszywanie się w celu odniesienia korzyści materialnych, dezinformacja i manipulacja medialna, rozpowszechnianie patotreści, inicjowanie i tworzenie grup antysocjalnych,
- terroryzm – atak na instytucje, bezpośrednia ingerencja w wewnętrzne sprawy kraju, terroryzm polityczny, zagrożenie bezpieczeństwa informacyjnego państwa, możliwość odbywania treningów w wirtualnych światach i ataki służące opanowaniu umiejętności dokonywania rekonesansu, inwigilacji, współpracy w grupach, analizy możliwej reakcji medialnej.

Kolejną grupę stanowią dostrzegane i sygnalizowane społecznie **zagrożenia kulturowe:**

- upowszechnienie makaronizmów (wolapik) i błędnych konstrukcji językowych,

- zanik terytorialnego zróżnicowania języka (homogenizacja języka),
- przeniesienie wzorców zachowań, rytuałów i obrzędów wyrwanych z kontekstu kulturowego do innego obszaru kulturowego, uniformizacja kultury i ubioru,
- wchłanianie mniejszości kulturowych i językowych przez większe kultury,
- nasilenie konfliktów kulturowych,
- zagrożenie tożsamości kulturowej (stres społeczny niektórych grup),
- manipulacja kulturowa – oddziaływanie na poglądy i postawy przez kulturę.

Warto w tym miejscu przypomnieć najważniejsze prawo kodeksu etycznego lekarzy: *Primum non nocere* (po pierwsze, nie szkodzić). Po wiekach stało się ono również naczelną zasadą etyczną badań naukowych i działań społecznych. Zasada ta ma ponadto olbrzymie znaczenie dla tych pedagogów i nauczycieli, którzy wkraczają w przestrzeń komputerów, telefonii komórkowej oraz internetu, usiłując zrozumieć losy dzieci i młodzieży w elektronicznej jaskini świata mediów cyfrowych.

Dla bezpieczeństwa dziecka groźna jest przede wszystkim informacyjno-propagandowa funkcja sieci, która wprawdzie daje spore możliwości poznawcze, ale jednocześnie uniemożliwia przeprowadzenie odbiorcy właściwej samooceny i utrudnia mu znalezienie odpowiedniego miejsca w rzeczywistości, a przez szybkość przekazu i wielość równoległe działających kanałów pozbawia go czasu potrzebnego na refleksję i działanie. Znaczenie ma również pomieszanie rzeczywistości realnej i medialnej, powodujące powstawanie niespójnej, nieciągłej wizji świata, przynosząc w rezultacie chaos etyczny, światopoglądowy i zaburzenia osobowości. Trzecią istotną kwestią jest pogoń za zabawą za wszelką cenę, koncentrowanie się na chwilowym zysku i przyjmowanie konsumpcyjnego stylu życia, co grozi zagubieniem informacyjnym, zaburzeniem poczucia tożsamości i rozumienia rzeczywistości. I wreszcie – treści zamieszczone w internecie rodzą sprzeczność celów i treści wychowawczych, powodują ponadto wiele negatywnych konsekwencji, takich jak zastępowanie naturalnych relacji międzyludzkich kontaktem z bohaterami gier komputerowych, seriali telewizyjnych, idolami medialnymi.

Przede wszystkim należy pamiętać, że Konwencja o prawach dziecka została w Polsce ratyfikowana w 1991 r. z zastrzeżeniami i deklaracjami interpretacyjnymi (Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych przyjęło konwencję w listopadzie 1989 r.). Nie wolno abstrahować od ustaleń tego dokumentu, ale trzeba mieć świadomość koniecznych i nieustannych uzupełnień prawnych, wynikających z rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale także z przestępczości cywilnej i kryminalnej. Chodzi tu nie tylko o nowe typy zachowań ryzykownych czy czynów przestępczych. Nawet tradycyjna przestępczość zyskuje w cyberprzestrzeni nowe terytoria i nieporównywalną siłę rażenia. Przeobrażają się jej formy, następują także zmiany językowe w zakresie konotacji i desygnatów podstawowych pojęć (na przykład inny sens zyskuje tradycyjne alibi „mnie tam nie było”).

Nadmierny konsumpcjonizm i powszechnie dostrzegana dezintegracja społeczna obniżają jakość życia i degradują materialne podstawy rozwoju kraju. Najtrudniejsze i najważniejsze zadania pedagogiczne dotyczą systemu wartości cyfrowego pokolenia, jego aspiracji, postaw, zachowań oraz stylów życia. Wiele lat temu Bogdan Suchodolski (1937) trafnie przewidywał, że przyszłość rozegra się w sferze szeroko rozumianej kultury. Trzeba się zgodzić z konstatacją, że ożywieniu tradycji kultury europejskiej, ideom tolerancji i humanizmu musi towarzyszyć dbałość o harmonijny rozwój dzieci i młodzieży. Symboliczne wartości wolności, równości i braterstwa będą martwe bez nowej orientacji pedagogicznej i edukacji skierowanej z jednej strony na suwerenność jednostki, z drugiej zaś na rekonstrukcję ludzkiej wspólnoty.

Wirtualna rzeczywistość usiłuje naśladować realny świat, ale jest od niego odmienna. Odmiennie od wcześniejszych systemów jest także kształcenie korzystające z mediów cyfrowych. Dlatego wyzwaniem dla polskiej oświaty i polityki na początku XXI w. jest edukacja informacyjna i medialna. Pedagodzy, nauczyciele i rodzice, politycy, prawnicy, psychologowie i lekarze, uczeni i praktycy powinni zatem wspólnie zadbać o to, by ta edukacja nie była wybrakowana i bezrozumna. Problemem współczesnych systemów kształcenia i edukacji jest nie tylko sfera intelektualna człowieka i sprawność jego działania, lecz również sfera wartości. Realizując odwieczne marzenia o przekraczaniu własnych granic biologicznych, temporalnych i terytorialnych, wybudowaliśmy sobie elektroniczną jaskinię. Trzeba się teraz nauczyć, jak w niej żyć

możliwie najpełniej i jak dostarczać intelektualny pokarm oraz ruch i świeże powietrze naszym dzieciom.

Znamienne, że przytoczone wcześniej klasyfikacje, choć stosunkowo nowe, już teraz domagają się uzupełnień. Społecznością sieciową co jakiś czas wstrząsają informacje o kolejnych niepokojących zjawiskach, takich jak patostreaming, nowe formy ataków *ransomware*, ryzykowne wyzwania internautów czy wreszcie zespół objawów przeciążenia informacyjno-komunikacyjnego, który można określić mianem cyberwypalenia (Galanciak, Siwicki 2018).

Katalog problemów, z których wiele dotyczy aktywności podejmowanych przez młodych internautów, poszerza się w zatrważającym tempie. Jest to ogromne wyzwanie nie tylko dla rodziny jako podstawowego środowiska wychowawczego, ale także dla szkoły, stanowiącej dla młodego człowieka kluczową przestrzeń socjalizacji i edukacji, oraz dla nauk społecznych na czele z pedagogiką, wyposażoną w bogaty arsenał metod, środków i narzędzi badawczych uwzględniających specyfikę dziecka jako podmiotu aktywnego w środowisku społecznym. Nauka jednak nie nadążyła za tempem przemian zachodzących w przestrzeni medialnej. Jej żarna, domagające się od badacza precyzji i głębokiego namysłu nad przedmiotem badań, miały dokładnie, lecz wolno, co często sprawia, że naukowcy czują się bezradni wobec rzeczywistości medialnej, a młodzi użytkownicy sieci są bezbronni wobec pojawiających się zagrożeń. Tymczasem człowiek, coraz silniej integrujący pierwiastek realny i wirtualny, potrzebuje wsparcia w procesie kształtowania cyfrowych kompetencji, zarówno w celu unikania zagrożeń, jak i po to, aby móc optymalnie wykorzystać szanse i możliwości – poznawcze, twórcze i społeczne – jakie roztacza przed nim cyberprzestrzeń. Odpowiedzialność spoczywająca na naukach społecznych, w tym na pedagogice, jest zatem ogromna i wymaga determinacji w podejmowaniu ciągłych prób oglądu nowej rzeczywistości, bez względu na to, jak krótkotrwały może być skutek takiej analizy i jak szybko będzie się ona domagać rewizji. Trzy podstawowe obszary zagrożeń związanych z aktywnością w sieci – kontakty z nieodpowiednimi treściami, podejmowanie niebezpiecznych działań społecznych, przestępczość elektroniczna wymierzona przeciwko systemom bezpieczeństwa – wymagają ciągłego monitoringu, diagnozowania i dostarczania rozwiązań, umożliwiających przeciwdziałanie negatywnym zjawiskom, a także

wpracowywania strategii terapeutycznych dla ofiar sytuacji, którym nie udało się zapobiec.

Żeby w pełni zrozumieć problemy związane z bezpieczeństwem dzieci i młodzieży w sieci, konieczne jest uwzględnienie perspektywy technicznej oraz dostrzeżenie ogromnego znaczenia działań ochronnych i wyprzedzających. Zapewnienie bezpieczeństwa od strony technicznej wymaga co najmniej:

- ochrony domenowej i blokowania stron naruszających prawo na podstawie ich czarnej listy,
- skanowania i sprawdzania zawartości strony internetowej w celu ewentualnego blokowania jej szkodliwej zawartości,
- analizy online przesyłanych i udostępnianych treści pod kątem bezpieczeństwa użytkowników.

Stała walka z istniejącymi oraz coraz nowszymi rodzajami wirusów i typów ataków trwa. Rozwój technologiczny rodzi kolejne zagrożenia. Media cyfrowe mogą być wykorzystywane dla dobra użytkownika, ale także przeciwko niemu. Rośnie na przykład liczba urządzeń komunikujących się między sobą, a obejmowanych wspólnym mianem „internetu rzeczy” (*internet of things*). Według raportu Computer Emergency Response Team Polska (2016, s. 23–29) już w 2016 r. złośliwe oprogramowanie pozwoliło hakerom przejąć za pomocą botnetu Mirai ogromną liczbę kamerek internetowych oraz Smart TV i sparaliżować serwisy Twitter, Spotify, Reddit, „New York Times” czy „Wired”. Zainfekowano wówczas około dwóch i pół miliona inteligentnych lodówek, maszyn przemysłowych oraz urządzeń parkingowych. To tylko jeden z przykładów walki o bezpieczeństwo użytkowników na polu technicznym. Zagrożeniom i incydentom globalnym towarzyszą uderzenia w poszczególne kraje, instytucje lub osoby prywatne, a także złośliwe ataki losowe.

Analiza zagrożeń technicznych to na tyle szerokie zagadnienie, że nie można go zamknąć w niniejszym artykule. Wypada jednak wskazać, że obecnie rozwijają się nie tylko wspomniane „internet rzeczy”, ale także dziedzina rozpoznawania mowy i języków, rozszerzona rzeczywistość, wreszcie – sztuczna inteligencja i robotyka. Rośnie zarówno liczba zagrożeń, jak i wachlarz metod i środków ich wykrywania oraz zwalczania. Toczy się – często brutalna i bezwzględna – wojna o bezpieczeństwo sieci i jej użytkowników. Aby zrozumieć to zjawisko,

konieczne jest uwzględnienie obu perspektyw: technicznej i humanistyczno-społecznej.

— **Złożoność problemu – przykład cyberprzemocy**

Jednym z kluczowych problemów związanych z ryzykownymi zachowaniami podejmowanymi przez internautów jest cyberprzemoc. Z definicji przyjętej przez Organizację Narodów Zjednoczonych wynika, że jest to „każde intencjonalne, agresywne działanie podejmowane przez grupę lub osobę używającą elektronicznej formy kontaktu przeciwko ofierze, która nie może się łatwo obronić” (2014, s. VII [przekład własny]). Ta z pozoru zwięzła definicja kryje w sobie szeroki zakres różnych przejawów agresji elektronicznej. Za cechy wspólne dla tego rodzaju form przemocy uznaje się: „użycie środków elektronicznych, intencjonalność działania, nierównowagę sił (może polegać na przewadze liczebnej prześladowców, do których dołączają obserwatorzy, ale także na sprawności w korzystaniu przez nich z technologii np. podczas włamania na konto lub podmiany plików), powtarzalność zachowań (długotrwałość dręczenia – w sieci przybiera na sile, bo to, co raz wrzucone do internetu, nie znika, lecz ulega powieleniu i często modyfikacjom wzmacniającym siłę rażenia), poczucie anonimowości – fizycznej separacji od ofiary, ułatwiające dręczenie ze względu na ograniczenie dyskomfortu psychicznego wynikającego z oglądania przez dręczycieli skutków przemocy” (Pyżalski 2012a; Tłuściak-Deliowska 2017).

Wartościową propozycję systematyzacji zjawisk związanych z cyberprzemocą przygotował Jacek Pyżalski (2012a, s. 126–128), a jej aktualizacji dokonał Maciej Tanaś w sporządzonej dla Najwyższej Izby Kontroli opinii na temat europejskich rozwiązań prawnych i organizacyjnych w zakresie zapobiegania cyberprzemocy (Tanaś 2018, s. 72). W myśl ustaleń badaczy pojęcie agresji elektronicznej obejmuje następujące formy:

- *flaming* – agresywna wymiana zdań, na przykład na czacie lub w ramach grupy dyskusyjnej,
- prześladowanie (*harassment*) – regularne przesyłanie nieprzyjemnych wiadomości do ofiary za pomocą elektronicznych kanałów komunikacji, zwane także prześladowaniem w sieci (*online harassment*),
- *griefing* – prześladowanie kogoś w grze internetowej albo w świecie wirtualnym,

- *trolling* – uparte umieszczanie w sieci złośliwych komentarzy na czyjś temat,
- cyberprześladowanie (*cyber-persecution, cyberbullying*) – ciągłe, powtarzalne prześladowanie, stosowanie gróźb, atakowanie ofiary w internecie,
- maskarada (*masquerade*) – tworzenie przez osobę dokonującą prześladowania fałszywych profili internetowych w celu zaszkodzenia komuś,
- *fraping* – zmiana detali czyjegoś konta na Facebooku w celu upokorzenia tej osoby,
- *dissing* – umieszczanie w internecie okrutnych informacji, zdjęć, filmów dotyczących dzieci,
- *grooming* – zaprzyjaźnianie się z dzieckiem, czasem z jego rodziną, aby obniżyć poziom zahamowania dziecka na napastowanie seksualne,
- sexting cyberbullyingowy – wymienianie się zdjęciami o wymowie seksualnej bez wiedzy i zgody ofiary,
- *sexcasting* – wymienianie się filmami o wymowie seksualnej bez wiedzy i zgody ofiary,
- *happy slapping* – nagrywanie agresywnych wypowiedzi lub zachowań wobec kogoś, a następnie rozsyłanie nagrań do znajomych lub umieszczanie ich w internecie,
- kradzież tożsamości (*impersonation*) – podszywanie się pod ofiarę, a także kradzież tożsamości ofiary online (*catfishing*) w celu odtworzenia jej społecznej sieci powiązań w internecie i zdobycia informacji o ofierze lub o jej znajomych albo dokonania maskarady,
- upublicznianie tajemnic (*outing*) – udostępnianie prywatnych materiałów ofiary (na przykład zdjęć, zapisów rozmów),
- naciąganie (*trickery*) – udostępnianie osobom trzecim prywatnych materiałów, w których posiadanie wszedł sprawca (na przykład zdjęć, zapisów rozmów) bez zgody ofiary (podstępem lub przez wymuszenie),
- śledzenie (*cyberstalking*) – inwigilacja ofiary i nękanie jej niechcianymi komunikatami,
- poniżenie (*denigration*), zwane także oczernianiem – upublicznienie poniżających, nieprawdziwych informacji lub materiałów na temat ofiary,

- wykluczenie (*exclusion*) – celowe usunięcie z listy kontaktów internetowych lub niedopuszczenie do niej ofiary,
- zniesławianie (*defamation*) – komunikacja werbalna oparta na złośliwym plotkowaniu bez posiadania materiałów dotyczących zniesławianego (podobnie jak poniżanie),
- księgi obelg (*slam books*) – wersje elektroniczne papierowych notatników krążących wśród dzieci i nastolatków, z pytaniami, na które należy udzielić odpowiedzi. Zawierają one złośliwe, zazwyczaj anonimowe komentarze mające na celu prześladowanie lub zniesławianie,
- agresja techniczna – działania przeciwko sprzętowi komputerowemu ofiary, nie bezpośrednio przeciwko samej ofierze (Pyżalski 2012a, s. 126–128; por. Tanaś 2018, s. 72–73).

Długa lista występujących form cyberprzemocy uświadamia z jednej strony, z jak skomplikowanym i wielowymiarowym zjawiskiem mamy do czynienia, z drugiej zaś strony udowadnia, że niezbędną jest intensywna praca nad opartą na edukacji profilaktyką dotyczącą tego typu zachowań, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży, czyli grup szczególnie narażonych na cyberprzemoc rówieśniczą (i nie tylko), a także podatnych na jej osobiste i społeczne skutki. Badania prowadzone w ostatnich latach pokazują, że skala problemu jest bardzo duża. Z raportu *Nastolatki 3.0*, przygotowanego przez zespół badawczy Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej, wynika, że ponad połowa polskich nastolatków była świadkiem agresji wobec swoich znajomych w przestrzeni wirtualnej, 59,7% doświadczyło wyzywania kolegi czy koleżanki, niewiele mniej – 58,1% – poniżania lub ośmieszania, 40,5% spotkało się z sytuacją podszywania się pod znajomych, a 34,2% – straszenia (Kamieniecki i in. 2017, s. 86–87). Ponad 30% respondentów doświadczyło internetowej agresji słownej: 32,2% było wyzywanych, 19,4% poniżanych, a 13,6% – straszonych (tamże, s. 89). Podobne wyniki pojawiają się w raporcie Najwyższej Izby Kontroli dotyczącym zapobiegania i przeciwdziałania cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży, w którym 26,7% ankietowanych uczniów przyznało, że padło ofiarami cyberprzemocy (*Zapobieganie i przeciwdziałanie...* 2018, s. 25–27). Co niepokojące, w obu przywoływanych badaniach bardzo wysoki odsetek stanowią osoby, które deklarują, że u nikogo nie szukały (lub nie będą szukały) pomocy, jeśli agresja internetowa bezpośrednio ich dotknie – odpo-

wiednio 39% w badaniu Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej (Kamieniecki i in. 2017, s. 91) i 48,8% w badaniu Najwyższej Izby Kontroli (*Zapobieganie i przeciwdziałanie...*, 2018, s. 54–55). Brak wsparcia ze strony środowiska może skutkować u osoby prześladowanej poważnymi konsekwencjami natury psychospołecznej (takimi jak izolacja rówieśnicza, poczucie osamotnienia, depresja, obniżenie samooceny, a w skrajnych sytuacjach – podjęcie próby samobójczej). Tymczasem, jak wykazuje przywoływany raport Najwyższej Izby Kontroli, działania przeciwdziałające cyberprzemocy nie są w Polsce koordynowane, co nie sprzyja właściwemu ich ukierunkowaniu i zwymiarowaniu, a tym samym obniża ich skuteczność. Szkoły nie otrzymują dostatecznego wsparcia merytorycznego i technicznego w tym zakresie od władz państwowych, organów prowadzących ani kuratoriów, przez co koncentrują swoje działania na reagowaniu na zgłaszane akty cyberprzemocy (*Zapobieganie i przeciwdziałanie...* 2018, s. 13). Sytuacja taka z pewnością nie sprzyja rozwiązaniu problemu i zwiększeniu bezpieczeństwa dzieci w internecie.

— **Nowe aktywności, nowe problemy**

Mimo niedostatków w polityce diagnozowania cyberprzemocy i jej profilaktyce jest ona jednym z najlepiej zbadanych zagrożeń związanych z obecnością w sieci. Większość zjawisk niebezpiecznych z obszaru cyfrowego świata pozostaje jednak mało rozpoznana. Wśród nich są takie zjawiska z grupy zachowań ryzykownych jak sexting (obecny w dyskursie społecznym między innymi dzięki kampanii „Myślę, więc nie ślę” Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę), niebezpieczne wyzwania internetowe (*challenge*) lub patostreaming, zyskujący wśród odbiorców coraz większą popularność.

Sexting, polegający na „wysyłaniu roznegliżowanych zdjęć lub krótkich filmików o treści erotycznej do drugiej osoby [...] za pomocą telefonu komórkowego (usługa MMS) i internetu (email)” (Ronatowicz 2014, s. 129), to nie tylko odzwierciedlenie potrzeb emocjonalnych uprawiających go osób, a w wydaniu komercyjnym – także ekonomicznych (na przykład wysyłka zdjęć o charakterze erotycznym w zamian za doładowanie telefonu), ale przede wszystkim świadectwo braków w rozwoju etycznym i emocjonalnym. Justyna Woźniak (2018, s. 204–205) przedstawiła następujący model procesu angażowania się w sexting:

- faza zainteresowania, przejawiająca się między innymi w fascynacji zjawiskiem przeglądania autopornografii innych osób,

- faza wstępna, w której pojawia się chęć uczestnictwa w sextingu,
- faza aktywności, która może rozwinąć się dwojako: zyskać aprobatę społeczną (nagroda i zachęta do kontynuowania działań) lub wywołać dezaprobatę, szyderstwa, a w skrajnym wypadku – nienawiść,
- faza komercyjna, która nie odnosi się do wszystkich osób uprawiających sexting, polega zaś na czerpaniu korzyści finansowych z rozsyłania autopornografii lub prezentowania własnego rozneglizowanego ciała w sieci przy użyciu kamerki internetowej.

Młodzi ludzie uwikłani w sexting, przy braku dostatecznej edukacji zarówno seksualnej, jak i medialnej, często nie zdają sobie sprawy ze skali grożących im konsekwencji – nie tylko moralnych, ale także społecznych, które zwykle są przez nich postrzegane jako bardziej dotkliwe. Materiały, które raz trafią do sieci, nigdy nie znikają z niej całkowicie, zwłaszcza w czasach szybkiego dzielenia się treściami za pośrednictwem portali społecznościowych. Osoby, które na skutek wycieku intymnych materiałów do internetu padły ofiarą agresji, ośmieszenia, szantażu czy kompromitacji, będą zmuszone zmagać się z konsekwencjami tych działań w kolejnych latach. Ostracyzm środowiska, długotrwałe poczucie wstydu, załamanie szansy na karierę zawodową czy trudności z ułożeniem sobie życia prywatnego to tylko nieliczne z możliwych skutków tego niebezpiecznego zjawiska.

Innym zagrożeniem wynikającym z potrzeby autoprezentacji i uzyskania akceptacji środowiska, jak również potrzeby rywalizacji i współuczestnictwa w działaniach podejmowanych przez grupę, jest zjawisko podejmowania niebezpiecznych wyzwań internetowych. Należy przy tym podkreślić, że wiele z nich ma wydźwięk pozytywny, służy propagowaniu prospołecznych postaw lub wsparciu celów charytatywnych (na przykład słynne *ice bucket challenge*, szerzące wiedzę na temat stwardnienia zanikowego bocznego i umożliwiające zbieranie pieniędzy na organizację wspierającą osoby dotknięte tą chorobą). Istnieją jednak i takie wyzwania, które mogą stanowić realne zagrożenie dla zdrowia i życia podejmujących je osób. Do tej grupy należą między innymi *choking game* (zabawa w podduszenie i osiągnięcie w ten sposób stanu euforii), *game of 72* (ucieczka z domu na trzy doby, szczególnie popularna wśród młodszych nastolatków) czy *ice and salt challenge* (posypanie dłoni solą, a następnie umieszczenie na niej lodu – efektem

bywają poparzenia, nawet drugiego stopnia). Co jakiś czas przez media przetaczają się także fale sensacyjnych doniesień na temat wyzwań samobójczych, takich jak *Niebieski wieloryb* czy *Lalka Momo*, o których informacje, jakkolwiek stanowią zwykle klasyczne przykłady tak zwanego zaniepokojenia społecznego (*moral panic*), to same z siebie mogą być zachętą dla młodych internautów poszukujących tożsamości lub nieradzących sobie z emocjami.

Coraz groźniejszym zjawiskiem staje się także patostreaming, polegający na prezentowaniu na żywo w sieci aspołecznych, bulwersujących zachowań, takich jak wyzywanie przypadkowych ludzi, przemoc wobec innych (jeden ze streamerów zastąpił pobiciem matki za pomocą krzesła), libacje alkoholowe czy namawianie nieletnich do rozbierania się przed kamerkami internetowymi. Komentarze zamieszczane na serwisach streamingowych (głównie YouTube) wskazują niepokojący fakt, że dużą grupę widzów i aktywnych komentatorów patostreamów stanowią dzieci. Twórcy tego rodzaju materiałów kierują się chęcią zarobku (fani dokonują wpłat na rzecz swoich ulubieńców), szokowania, przekraczania granic społecznej akceptacji. Dzieci, które nie są w stanie dostrzec następstw różnego rodzaju działań, nie mogą również dokonać właściwej oceny sytuacji, obserwując więc relacje, czerpią z najgorszych wzorców zachowań społecznych, a w konsekwencji uczą się aspołecznych postaw i mogą postrzegać je jako atrakcyjne. Nawet jeśli poczynania patostreamerów są wyśmiewane, to ich programy powodują, że publiczność oswaja się z niewłaściwymi zachowaniami w życiu społecznym, co prowadzi do przyzwolenia na drobną przestępczość, postrzegania agresji jako zabawy, a głupoty jako atrakcyjnej cechy przynoszącej finansowe profity. Odmalowywany w ten sposób nowy wzór kultury stanowi istotne zagrożenie dla respektowanego społecznie zbioru postaw i wartości, dla obowiązującego ładu aksjonormatywnego.

Sposoby przeciwdziałania

Przeciwdziałanie zagrożeniom występującym w cyberprzestrzeni może zmierzać w dwóch głównych kierunkach. Pierwszy z nich, niezwykle trudny do realizacji ze względu na transgraniczny charakter internetu, dotyczy kodyfikacji prawnej zachowań niebezpiecznych i zastosowania kar. Brak możliwości regulowania zachowań skutkujących na terytorium danego państwa, ale inicjowanych poza jego granicami, uniemożliwia skuteczną penalizację patologicznych zachowań w sieci (Kulesza 2012, s. 11)



i niezwykle utrudnia ściganie sprawców ewidentnych, skodyfikowanych przestępstw (pedofilia, kradzieże w bankowości elektronicznej). Ponadto, ze względu na idee wolnościowe towarzyszące internetowi od początku jego istnienia, wszelkie działania związane z ingerencją w treści zamieszczane w sieci wywołują reakcję – protesty społeczne przeciwko kontroli internetu (por. losy dokumentów ACTA, PIPA lub SOPA). „Okazuje się, że młodzi internauci, reprezentujący już nowy typ wrażliwości społecznej, posługujący się nowymi nośnikami informacji, nową symboliką, wyrażający swoje zaangażowanie w niekonwencjonalny często sposób, stając przed wyzwaniem, którym nie są w stanie sprostać, potrafią szybko uruchomić potężne zasoby społeczne w przestrzeni internetu dla obrony swoich swobód, wolności i demokracji” (Galas 2018, s. 80–81). Jest to siła, której nie należy ani nie wolno marnotrawić. O wiele skuteczniejszym i trwalszym niż sankcje prawne narzędziem zmiany społecznej jest edukacja, i to na nią należy skierować energię oraz zasoby intelektualne młodych ludzi.

Mądra i dojrzała edukacja w zakresie **mediów**, przygotowująca do ich odbioru i współtworzenia, to jedyna możliwa ścieżka przeciwdziałania zagrożeniom cyfrowego świata, a równocześnie wyzwalamia jego twórczego, samorozwojowego i społecznego potencjału. Aby jednak była ona skuteczna, trzeba wyposażać nauczyciela w narzędzia podejmowania działań diagnostycznych, profilaktycznych, a nawet częściowo terapeutycznych (na przykład trening zastępowania agresji). Ważne jest więc położenie nacisku na należyte wybrzmienie wątków związanych z kompetencjami medialnymi w programach kształcenia nauczycieli.

Konieczne jest także przedstawienie dzieciom alternatywy wobec cyfrowej rzeczywistości – pozasieciowych sfer aktywności, takich jak sport, harcerstwo, uczestnictwo w kulturze czy w życiu społecznym okolicy.

Tego rodzaju działania nie przyniosą jednak rezultatów bez zaangażowania rodziców. Traktowanie smartfonów, tabletów czy komputerów jako technologicznych następców niani, która zajmuje dziecku czas, nie umożliwia nauki mądrego, twórczego korzystania z mediów. Współobecność rodzica, jego towarzystwo podczas wypraw w głąb sieci wydaje się warunkiem *sine qua non* powodzenia medialnej edukacji dziecka, jego właściwego przygotowania do zanurzenia w cyberprzestrzeni.

Zakończenie

Przestrzeń internetu, coraz silniej zintegrowana z przestrzenią rzeczywistą, stała się drugim domem współczesnego człowieka. Jest organizatorem jego czasu wolnego i pozeraczem czasu przeznaczanego na pracę, miejscem i narzędziem komunikacji społecznej, budowania relacji, układania życia prywatnego. Jest obszarem występowania globalizacji, ale także atomizacji społecznej, czy wreszcie terenem manipulacji politycznej, społecznej, kulturowej, polem wojen militarnych i gospodarczych. Jest ponadto przestrzenią poszukiwania, wykonywania i ewaluacji pracy, a dla naukowców – terytorium badań naukowych i źródłem metod, środków i narzędzi badawczych. W tym nagromadzeniu funkcji i zadań jest również miejsce dla ważnych idei pedagogicznych, od początku przyświecających powstaniu internetu, lecz w pełni możliwych do zrealizowania dopiero dziś. Sieć jest przecież emanacją utopijnych idei filozoficznych wskazujących na konieczność syntezy ludzkiej wiedzy i udostępnienia jej całej ludzkości. Koncepcje umysłu kolektywnego w formie noosfery Teilharda de Chardina czy inteligencji zbiorowej Pierre'a Levy'ego inspirowały już akademików pracujących nad siecią łączącą instytucje naukowe, firmy i domy zwykłych ludzi (Galanciak 2016, s. 248). Dziś stają się impulsem do rozwijania szczytnej idei otwartej nauki i edukacji. Otwarte zasoby edukacyjne (*open educational resources*, OER), czyli materiały edukacyjne udostępniane bezpłatnie za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, w skali dotąd niespotykanej demokratyzują dostęp do źródeł ludzkiej wiedzy. Sekundują im MOOCs (*massive online open courses*) – kursy organizowane dla masowego odbiorcy przez najlepsze uczelnie świata (Massachusetts Institute of Technology, Stanford University, Princeton, Harvard), a także, coraz częściej, instytucje pozaakademickie, na przykład muzea i fundacje.

Od czasu powstania druku świat nie zyskał podobnego narzędzia o tak wielkim potencjale wyrównywania szans edukacyjnych, a przez to i życiowych, niwelowania nierówności społecznych. Aby skorzystać z jego ogromnego potencjału, omijając równocześnie rafy zagrożeń, trzeba dysponować odpowiednimi kompetencjami, których zdobycie bez uprzedniej edukacji w zakresie mediów nie jest i nie będzie możliwe.

Świat wirtualny miejscem nawiązywania i utrzymywania relacji przez młodzież

Anna Andrzejewska

Obszar, w którym funkcjonuje człowiek, ulega ciągłym zmianom, co jest naturalnym procesem. Ostatnie lata to dynamiczny rozwój przestrzeni cyfrowej. Świat wirtualny jest miejscem nie tylko realizacji ludzkiej aktywności na wielu polach, ale także nawiązywania i utrzymywania relacji przez młodych ludzi. Obce sobie osoby wchodzą tam w różne interakcje – od bardzo incydentalnych po bliskie, a nawet intymne.

W artykule analizowane są następujące zagadnienia:

1. Dorastanie w epoce cyfrowej – czyli o pokoleniu Y i Z.
2. Uwarunkowania tworzenia relacji w okresie dorastania.
3. Komunikacja w świecie wirtualnym czynnikiem determinującym relacje młodzieży.
4. Świat wirtualny jako miejsce inicjacji bliższych relacji – przyjacielskich, partnerskich, intymnych.

— Słowa kluczowe:

młodzież
pokolenie Y i Z
dorastanie
relacje
komunikacja
świat wirtualny



Virtual world as a place to make and maintain relationships by young people

Anna Andrzejewska

The space of human functioning undergoes constant changes, which are a natural process. Recent years have seen the dynamic development of the digital space. The virtual world is not only a place of human activity in many areas, but also a place for establishing and maintaining relationships by young people. It is a meeting place for strangers who interact with each other, from very incidental ones, sometimes to those close and even intimate ones.

The following issues were discussed in the publication:

1. Growing up in the digital era – that is, about the Y and Z generation.
2. Conditions for creating relationships during adolescence.
3. Communication in the virtual world as a factor determining the relationships of young people.
4. The virtual world is the place of initiation of closer relations – friendly, partner and intimate.

— Keywords:

youth

generation Y and Z

adolescence

relationships

communication

virtual world



Home

Wprowadzenie

Rozpoczynając analizę problematyki związanej z nawiązywaniem i utrzymywaniem relacji przez młodzież w świecie wirtualnym, chciałabym przytoczyć słowa Józefa Bednarka: „świat wirtualny, z jednej strony, otwiera przed jego użytkownikiem olbrzymie możliwości – daje mu dostęp do zasobów na całym świecie, sprowadza odległość do roli nieistotnego czynnika, daje mu wolność, jakiej nie zaznaje w życiu codziennym. Jednak z drugiej strony nakłada ogromne ograniczenia. Potrzeba wielkiej wyobraźni, żeby żyć samym słowem i obrazem [...]. Wirtualny świat jest atrakcyjny, daleko odbiegający od rzeczywistości, fascynujący, pociąga swą niezwykłością i tym właśnie przyciąga wielu ludzi. Życie w wirtualnej wspólnocie pozwala wielu osobom na przezwyciężenie alienacji, samotności i izolacji” (Bednarek 2014, s. 23). Biorąc pod uwagę – typowy dla współczesności – prymat świata wirtualnego nad realnym jako miejsca aktywności młodzieży, problematyka ta nabiera coraz większego znaczenia.

Dorastanie w epoce cyfrowej – czyli o pokoleniu Y i Z

Pokolenie sieci utożsamiane jest z generacją Y – osobami urodzonymi w latach 1980–2000. Bywa określane jako „pokolenie millennium”, „generacja globalna” czy „generacja multimedialna”, mówi się o nich „luzacy”, „generacja MTV”, „cyfrowe dzieci wolnego rynku” czy „pokolenie kłapek i iPadów” (Kubacka-Jasiecka, Passowicz 2014, s. 175) albo „generacja poszukująca”, „generacja net”, „generacja why” czy „pokolenie IKEA”. Osoby z pokolenia Y to następcy reprezentantów pokolenia X (Bergh, Behrer 2012, s. 21–22). Telewizor, który dominował przez dziesięciolecia w wielu domach, został zastąpiony przez komputer, do którego podłączony jest internet. Jak twierdzi Edwin Bendyk: „sieć, której wcieleniami są zarówno internet, jak telefony komórkowe, jest w nowoczesnym świecie czymś równie oczywistym, jak powietrze i woda” (Bendyk 2004, s. 16). Pokolenie sieci jest pierwszym, które dorastało w tej przestrzeni cyfrowej.

Generacja Y jest jedną z największych grup demograficznych. Jak dowodzi Josh McDowell, przedstawiciele tej grupy „są prawdopodobnie najbogatszym, najliczniejszym, najlepiej wykształconym i najsprawniejszym fizycznie pokoleniem w historii” (McDowell 2000, s. 16). „Prawdziwe porozumienie łączy ich tylko z rówieśnikami, z którymi wiąże ich jedność znaczeń i wartości kultury młodzieżowej, jej symbole (memy)



budujące wspólnotową tożsamość. Przywiązują dużą wagę do przyjaźni, nawiązywania głębokich relacji o charakterze pozainstytucjonalnym – można mówić o «pokoleniu jakości, a nie ilości» w relacjach towarzyskich. Uważają się za indywidualistów i podkreślają swoją odrębność od innych ludzi. Lubią zwracać na siebie uwagę i popisywać się, nie zawsze przestrzegając intymności i naruszając prywatność innych, co uważa się za typowe dla «pokolenia reality show». W zasadzie unikają angażowania się w relacje z szerszym otoczeniem – stronią od działalności obywatelskiej, wspólnotowej, uciekają od zobowiązań wobec władzy i polityki. Równocześnie na poziomie deklaracji nie wykluczają możliwości głębszego osobistego zaangażowania w wybrane problemy społeczne” (Kubacka-Jasiecka, Passowicz 2014, s. 176).

Ludzie ci już teraz odgrywają i będą odgrywali w przyszłości kluczowe role w sferze kulturowej, biznesowej, socjalnej, ekonomicznej i politycznej. Pokolenie to jest mocno związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Sposób, w jaki nawiązują znajomości, prowadzą życie towarzyskie, robią zakupy, jest ściśle związany z czasem, w którym się wychowali. Dlatego właśnie nazywani są „dziećmi rewolucji technologicznej” (Bergh, Behrer 2012, s. 20).

Dorastanie przedstawicieli pokolenia Y w epoce cyfrowej miało ogromny wpływ na ich sposób myślenia. Powszechność technologii postawiła przed nimi duże wyzwania, związane szczególnie z nadmiarem informacji, które napływają ze wszystkich stron. Trudno zachować równowagę między dwiema rzeczywistościami: realną i wirtualną. Faktem jest, że doskonale radzą sobie z tymi aspektami: „Wydaje się, że nowinki techniczne nigdy im się nie przejedzą, a ich talent do wszystkiego, co cyfrowe jest zadziwiający” (Tapsott 2010, s. 51). Współcześnie ludzie nie korzystają już z bezpośredniego doświadczania rzeczywistości, wszystko dociera do nich przez media. Coraz więcej aktywności przenosi się do świata wirtualnego. „Realne jest to, co się dzieje na ekranie telewizora lub komputera” (tamże, s. 51). „Dla niektórych osób życie wirtualne jest tak pociągające, iż staje się ono życiem podstawowym. W cyberprzestrzeni tworzą swój własny, zamknięty świat – ograniczony do najbliższej przestrzeni życiowej, składającej się z kuchni, łóżka i komputera. Kiedy są z dala od niej, czują się źle, a czas spędzony w inny sposób uznają za stracony” (Andrzejewska 2012, s. 171).

Świat wirtualny umożliwia dowolne, zależne od potrzeb tworzenie wizerunku. Pozwala ukryć to, czego użytkownik nie chce pokazać na

portalach społecznościowych (wad, kompleksów, problemów), a jednocześnie ułatwia zaprezentowanie i uwypuklenie zalet oraz mocnych stron. Bywa tak, że osoby nieśmiałe w świecie rzeczywistym okazują się w sieci rozmowne i towarzyskie, a wiele z nich popełnia drobne oszustwa z powodu chęci wybielenia siebie i ukrycia swoich braków (Trejderowski 2013, s. 61–62).

Jak twierdzi Józef Bednarek: „dla wielu ludzi cyberprzestrzeń stała się już częścią codzienności. Jesteśmy w cyberprzestrzeni, kiedy czytamy elektroniczną korespondencję albo gdy za pomocą sieci komputerowej rezerwujemy bilety lotnicze. W cyberprzestrzeni możemy rozmawiać, wymieniać poglądy, tworzyć wymyśloną przez siebie postać. Mamy też możliwość budowania nowego rodzaju społeczności, wirtualnych społeczności, do których przynależymy razem z ludźmi z różnych zakątków świata” (Bednarek 2014, s. 22). Nie do podważenia jest fakt, że komunikacja wymaga coraz mniej czasu, większość życiowych procesów organizuje się więc wokół sieci.

Przedstawiciel pokolenia Y jest aktywny, podejmuje wiele działań na rzecz innych ludzi, ale potrafi także działać z pobudek egoistycznych. Funkcjonuje jak komputer – natychmiastowo. Jest przyzwyczajony do szybkich reakcji, dlatego po wpisaniu określonej frazy w wyszukiwarce internetowej odpowiedź chce uzyskać natychmiast i tego samego oczekuje w życiu realnym. Każde działanie nakierowane jest od razu na odzew ze strony innych, niekiedy nawet zbyt długie oczekiwanie jest przyczyną frustracji (Bendyk 2004, s. 30). To sprawia, że osoby generacji Y szybko się nudzą, oczekują nagrody bezpośrednio po osiągnięciu rezultatu. Odczuwają ogromną potrzebę prędkości, chcą czerpać z życia pełnymi garściami. Doskonale wiedzą, że dzisiejszy świat daje im nieograniczone możliwości. Jednak „dla pokolenia Y – w przeciwieństwie do poprzednich pokoleń – praca ani kariera nie są w życiu najważniejsze. Istotnymi wartościami są natomiast: samorozwój, świadomość społeczno-obywatelska oraz dobre relacje z otoczeniem (z rodzicami i przyjaciółmi)” (Bergh, Behrer 2012, s. 8).

Pojęciem, które jest ważne dla generacji Y, i z którym utożsamiają się jej przedstawiciele, jest wolność. Rozumieją je zarówno jako wolność w działaniach, jak i jako możliwość nierobienia niczego. Chcą mieć wybór w każdym aspekcie swojego funkcjonowania. Decydują, czy są aktywni w dzień, czy w nocy, żyją marzeniami, a zarazem chcą być efektywni. „Wolność internetu i możliwość wyrażania opinii w sieci jest

równie ważna, jak dla poprzednich pokoleń ruch «Solidarność», który był symbolem walki o swobodę wypowiedzi” (Bergh, Behrer 2012, s. 8). Nowoczesna technika pozwala przełamywać dotychczasowe schematy. Młodzi ludzie dążą do swobody w wyborze pracy, drogi życiowej, miejsca zamieszkania czy wyrażania siebie – „bez możliwości wyboru nie mogą żyć, jak bez powietrza” (Tapsott 2010, s. 85).

W pokoleniu Y można zaobserwować przesunięcie wieku wkraczania w dorosłość (do granicy około trzydziestu lat). Przedstawiciele tej generacji przedłużają okres nauki, odkładają moment zawierania związków małżeńskich, a także dłużej pozostają na utrzymaniu rodziców, chcąc możliwie najdłużej żyć pełnią życia i przedłużyć swoją młodość.

Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest sposób ich wychowania. Większość przedstawicieli tego pokolenia dorastała w dobrobycie, a ich rodzice byli bardziej dojrzały i wykształceni. Dorośli brali pod uwagę zdanie swoich dzieci i pozwalali im na podejmowanie wielu decyzji. Rodzice poświęcali im również dużo więcej uwagi niż tym z poprzednich pokoleń, a budując dla nich perspektywy na przyszłość, sprawili, że stały się one najważniejszymi członkami rodziny. Miejsce surowej dyscypliny zastąpiła wzajemna akceptacja i tolerancja.

W dzisiejszych czasach rodzice są chętni do podejmowania rozmów i negocjacji, starając się uniknąć jakichkolwiek konfliktów, objawów buntu czy oporu. Obecnie aż dwie trzecie z nich pyta swoje dziecko o zdanie podczas wyboru miejsca spędzenia wspólnych wakacji (Bergh, Behrer 2012, s. 22–27). Taki model wychowania sprawia, że przedstawiciele generacji sieci są bardziej cyniczni i krytyczni, a także trudniej ich zaskoczyć.

Pokolenie Y nie zaznało takiego dzieciństwa jak poprzednie pokolenia. Ich wolny czas zdominowała aktywność w sieci, stąd bardzo często nazywani są także pokoleniem „wujka Google i cioci Wiki”. Gry komputerowe i kilkanaście kanałów dziecięcych w telewizji do wyboru spowodowały, że dzieci nie musiały wyęźać swojego umysłu na twórcze zabawy.

Obecnie mamy do czynienia z generacją Z, zwaną inaczej Tweens lub pokoleniem *c-connected* – „podłączeni do sieci” (Zajada 2014, s. 61). Generacja Z to osoby urodzone po 1990 r. (niektórzy eksperci wyznaczają jako graniczny 1995 r.). Czasem określa się ich także jako cyfrowych tubylców (*digital natives*), generację M (*multitasking*), generację C (*connected generation*) czy *net generation*. Są dziećmi dzisiejszych



czterdziestolatków, czyli tych osób, które miały możliwość skorzystania z szans, jakie przyniosła im transformacja ustrojowa. Dzięki temu przedstawiciele pokolenia Z uzyskali dobre wykształcenie, są zamożni, otwarci na świat i mają szansę na sukces zawodowy. Jest to również w dużej mierze pokolenie jedynaków – egocentryków. Przyzwyczajeni są do łatwego, przyjemnego życia. Trudniej nawiązują trwałe więzi, a szczególną ich cechą jest coraz większy brak empatii.

To osoby obecnie przeżywające swoje młodzieńcze lata. Ich okres dorastania przypada na czas największego rozkwitu nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Urodziły się w czasach niestabilnych gospodarczo, pełnych niebezpieczeństw (między innymi zamachy terrorystyczne, przemoc w społeczeństwie, uzależnienia, cyberprzestępczość). Mimo świadomości tych niebezpieczeństw pokolenie Z wykazuje optymizm, idealizm, różnorodność, ambicje, kreatywność i innowacyjność. Swoje poglądy i idee czerpie z wielu źródeł. Pewne cechy przyswaja od poprzedniej generacji, a inne powiela ze starszych źródeł. Potrafi myśleć o problemach globalnych, ale także o globalnych szansach.

Jest to pokolenie, które ma wiele możliwości, jednocześnie jest to najbardziej podzielona generacja pod względem kulturowym, ekonomicznym, ale także mentalnym, od czasów zakończenia drugiej wojny światowej. Jak podkreślają Dorota Kubacka-Jasiecka i Piotr Passowicz, jest to „pokolenie wychowane przez internet, w świecie nierzeczywistych złudzeń, [które] w realnej rzeczywistości zostaje zmuszone do konfrontacji z otwartymi podziałami finansowymi, majątkowymi, prestiżowymi, wreszcie politycznymi współczesnego społeczeństwa” (Kubacka-Jasiecka, Passowicz 2014, s. 175). Urodzeni w czasach rozkwitu internetu oraz nowych technologii, od małego są z nimi zapoznani, dzięki czemu sprawnie potrafią się posługiwać mediami cyfrowymi. Pokolenie to „ma wysoki poziom kompetencji związany z wykorzystaniem technologii” (Zajada 2014, s. 61). Jego przedstawiciele wierzą, że mogą wpłynąć na przyszłość i wprowadzić do niej zmiany. Biegłe posługiwanie się przez nich technologiami informacyjno-komunikacyjnymi wpłynęło także na ich życie realne. Przedstawiciele tej generacji „przenieśli” do świata realnego określenia używane wcześniej w mediach cyfrowych. Podczas rozmów używają skrótów typu „CU”, „G2g” lub „4U”, przejawiają ponadto silną potrzebę bycia akceptowanymi przez

rówieśników i jedności z grupą. Można zauważyć, że rówieśnicy mają duży wpływ na wzajemne kształtowanie postaw i zachowań.

Nowości technologiczne są nieodłączną częścią życia młodych ludzi, którzy mają zdolność doskonałego poruszania się w wirtualnym świecie. Nieodzownym ich atrybutem są różne gadzety elektroniczne. Nie znają świata bez smartfonów, tabletów, internetu. W związku z tym, że urodzili się w świecie cyfrowym, nie pamiętają czasów telewizorów bez pilota czy telefonów niemających ekranów dotykowych. Osoby dorosłe stopniowo wkraczały do cyfrowego świata, pokolenie Z wychowało się w tym środowisku.

Pokolenie Z realne życie i kontakty twarzą w twarz zastępuje kontaktami w wirtualnym świecie. Można stwierdzić, że dla jego przedstawicieli liczy się przede wszystkim to, co jest online. Żyją i przebywają w społeczności wirtualnej, w których funkcjonują ludzie o podobnych pasjach i zainteresowaniach. Nie boją się pracy na odległość, obsługi skomplikowanych maszyn i programów informatycznych. Dla nich rzeczywistość nie musi być namacalna. Mogą wykonywać wiele czynności jednocześnie – uczą się, słuchając muzyki, wysyłając i odbierając eemesy, patrząc w ekran komputera. Trudno skupić się im na jednej czynności, ich uwaga jest rozproszona, a ich świat to kompilacja setek fragmentów – puzzli, które są w stanie bardzo sprawnie złożyć. Poruszają się w gąszczu różnorodnych aplikacji, są bombardowani wielością przekazów. Świat cyfrowy traktują jak powietrze, którym oddychają natychmiast po przebudzeniu.

Korzystanie z zasobów cyfrowego świata może przynieść oprócz korzyści także wiele zagrożeń, w tym nieświadomych i jeszcze nieznanymi, szczególnie w zakresie podejmowanych wyborów. Obawą napawa fakt zacierania się granicy między tym, co realne, a tym, co nierzeczywiste. Bronisław Siemienicki podkreśla fakt, że „zanurzenie się współczesnej cywilizacji w mediach powoduje, że występuje coraz silniejszy związek naszych zachowań z wirtualnym światem” (Siemienicki 2002, s. 43). Analizując przebywanie młodzieży w przestrzeni cyfrowej, należy zatem zgodzić się z poglądem Marty Wrońskiej, która konstatuje: „niestety nieustanne przebywanie w przestrzeni medialnej powoduje, że [młodzi ludzie] często wyrzucają ze swego harmonogramu dziennego spotkania *face to face*. Zaczynają wchodzić w różnorodne światy wirtualne, gdzie ich kontakty nabierają pozorności, są niewidoczne, aprzestrzenne i aczasowe. Zaciera się granica między światami



realnym i wirtualnym, a ich rzeczywista przestrzeń znajduje się w wirtualnym wymiarze. Oddalając się od rzeczywistości, zaczynają być zagrożeni immersją – zanurzeniem w świat, z którego trudno się wydostać, tym bardziej, że jest to miejsce, gdzie mogą konstruować własne życie poza kontrolą dorosłych” (Wrońska 2015, s. 71). Można także dodać, że prowadzi to do braku nawiązywania głębszych więzi społecznych w świecie rzeczywistym. Maciej Tanaś z kolei zwraca uwagę na fakt, że „świat mediów pozostawia głęboki ślad w umyśle dziecka. Współczesna generacja wyrasta w środowisku mediów w przeciwieństwie do pokoleń minionych. Ten ślad jest trwały, media bowiem nie tylko przekazują informacje, lecz rodzą emocje, kształtując sferę wyobraźni, budzą pragnienia i marzenia, mieszając hierarchie wartości i realizując zadania tylko niekiedy zbieżne z oczekiwaniami pedagogów i nauczycieli” (Tanaś 2007b, s. 198). Dlatego duże znaczenie przypisuje się dzisiaj nie tylko wychowaniu za pomocą mediów, ale także wychowaniu do mediów, które powinno skutkować, jak dalej podkreśla autor: „budowaniem adekwatnego stosunku człowieka do świata mediów i rzeczywistości wirtualnej, rozumieniem ich miejsca i relacji wobec świata rzeczywistego, kształtowaniem przekonań i postaw, układu i hierarchii wartości, celu życia, relacji z innymi ludźmi i humanistycznego stosunku do nich” (tamże, s. 202).

Na tle tych rozważań zasadny wydaje się pogląd Anthony’ego Giddensa: „nowoczesność w sposób nieunikniony globalizuje, a destabilizujące następstwa tego zjawiska łączą się z kolistością jego refleksyjnego charakteru, tworząc uniwersum zdarzeń, w którym ryzyko i zagrożenie nabiera nowego charakteru” (Giddens 2008, s. 125). Janusz Morbitzer z kolei zwraca uwagę, że „każda technologia, ale też kultura, idea, człowiek, aby moc ujawnić pełnię swoich możliwości musi trafić do odpowiednio przygotowanego środowiska. Problem polega na tym, że rozwój technologii zawsze wyprzedza rozwój kulturowy i społeczny” (Morbitzer 2013, s. 11). W obliczu tych refleksji nasuwa się kluczowe pytanie: w jakim stopniu przedstawiciele pokolenia Z zostali przygotowani przez poprzednie generacje, aby korzystać z dobrodziejstw nowych technologii w sposób dający pożytek im samym, ale także ich następcom?

Pokolenie Z dopiero wchodzi w dorosłe życie i na rynek pracy, dlatego też badania na temat oczekiwań jego reprezentantów wobec życia i zatrudnienia są w początkowej fazie. Już teraz mówi się jednak, że ta generacja będzie miała duży wpływ na otaczający świat, zrewolucjo-

nizuje i unowocześni obecną rzeczywistość, a być może zmieni ją na niespotykaną dotąd skalę.

Uwarunkowania tworzenia relacji w okresie dorastania

W okresie dorastania bardzo ważne są relacje z innymi ludźmi, zwłaszcza z rówieśnikami. Kontakty społeczne i dobre stosunki z otoczeniem umożliwiają młodym ludziom właściwe funkcjonowanie i radzenie sobie ze stresem, zapobiegają depresji i innym zaburzeniom natury psychicznej. Posiadanie przyjaciół daje poczucie szczęścia, a także świadomość, że można liczyć na wsparcie w sytuacjach kryzysowych. Młodzi ludzie wykazują potrzebę akceptacji i przynależności społecznej. Zaspokojenie tej potrzeby pozwala im wzmacniać poczucie własnej wartości oraz nabywać i ćwiczyć różne kompetencje społeczne. Z tego powodu na ogół chętnie i łatwo nawiązują znajomości oraz tworzą więzi. Aby jednak między ludźmi zaistniała relacja zapewniająca szerokie możliwości działania, musi wystąpić interakcja z innymi osobami, wsparta świadomością obowiązywania norm i zasad oraz znajomością własnego miejsca w społeczności.

W okresie dorastania, który jest czasem szczególnym i złożonym, w człowieku dokonuje się wiele gwałtownych przemian. Wytwarzają się nowe wzorce relacji, bardzo szybko wzrasta liczba doświadczeń osobistych i społecznych, następuje również rozwój kompetencji. Występują także ogromne zmiany związane z budowaniem poczucia tożsamości osobistej i społecznej. Dorastanie to ostatni etap procesu intensywnego rozwoju. Po jego zakończeniu człowiek staje się dorosły, dojrzały, samodzielny, jego życie (pod względem biologicznym i psychicznym) nabiera cech względnej stabilizacji.

Bardzo często młodzi ludzie mają obawy przed oceną zewnętrzną i krytyką, boją się zabrać głos w danej sprawie, wycofują się. Barrierami w relacjach z innymi są między innymi kompleksy, wstyd, złe doświadczenia lub negatywne nastawienie. Z pomocą przychodzi im świat cyfrowy, w którym przez długie godziny przebywają i który pozwala przekraczać te ograniczenia, dzięki czemu kontakty wirtualne są o wiele łatwiejsze. Za pośrednictwem internetu młode osoby mogą „manipulować wrażeniami” – tworzyć swoje „wybiórcze ja”. Tak dzieje się szczególnie wśród młodych użytkowników portali społecznościowych, a jak wskazuje Adam Andrzejewski: „sposób, w jaki dokonujemy na nich autoprezentacji, rodzaje treści, które udostępniamy,

a w szczególności to, jak jesteśmy oceniani przez innych użytkowników, którzy niekoniecznie muszą być naszymi znajomymi z realnego życia, ma szczególny wpływ na fundamentalne segmenty tożsamości” (Andrzejewski 2018a, s. 22).

W epoce globalnego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych nastąpiło szybkie rozprzestrzenianie się kontaktów międzyludzkich, które tworzą siatkę różnych powiązań. Rozwój technologii, zwłaszcza internetu, w ogromnym stopniu wpłynął na zmediatyzowanie komunikacji międzyludzkiej, a tym samym na tworzenie w ten sposób relacji i więzi społecznych. Sieć jest bowiem formą mediów, których istotą jest komunikacja, a treść stanowi informacja” (Goban-Klas 2005, s. 2). Należy jednak podkreślić, że świat wirtualny nie tylko ułatwia komunikację międzyludzką, ale także sprzyja tworzeniu relacji (znajomość, koleżeństwo, przyjaźń czy nawet miłość). Janusz Morbitzer twierdzi, że współczesny globalny świat, w którym występuje mnóstwo rozmaitych interakcji i współzależności, jest coraz bardziej skomplikowany i coraz trudniejszy do zrozumienia (Morbitzer 2014, s. 193–194). W tej przestrzeni prawdy i fałszu ludzie poszukują bliskości, angażując się w relacje incydentalne, ale także bardzo intymne.

Zdaniem Macieja Tanasia: „niezależnie od kierunków i sposobów analizy współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych pojawia się ich wymiar społeczny i pedagogiczny. Refleksja nad konsekwencjami rozwoju technologicznego i konstruowanej cywilizacji medialnej nie może bagatelizować jej twórcy oraz zbyt często manipulowanego i niemal bezbronnego konsumenta. Media cyfrowe stały się bowiem czynnikiem determinującym nie tylko przeobrażenia społeczne, cywilizacyjne i kulturowe, ale też (pośrednio bądź bezpośrednio) los każdego niemal człowieka, w tym – co szczególnie ważne dla pedagoga – styl życia, relacje społeczne, typy aktywności poznawczej, twórczej, a nawet ludycznej dzieci i młodzieży” (Tanaś 2015, s. 11). Sylwia Galanciak podkreśla zaś, że „życie w dynamicznie przeobrażającym się świecie sprawia, że trudno dostrzec ciągłość i logikę zachodzących w nim zmian, które z perspektywy uczestnika mogą wydawać się raczej stanem radykalnego zerwania z dotychczasowym porządkiem, zasługującym w pełni na miano rewolucji” (Galanciak 2015, s. 247). Fundamentalne zatem dla pedagogów staje się pytanie, które stawia Bogusław Śliwerski: „Jak przeżywany jest świat wirtualny i co z tego świata «nosi» w sobie nasz wychowanek?” (Śliwerski 2016, s. 30).

Komunikacja w świecie wirtualnym czynnikiem determinującym relacje młodzieży

Analizując problematykę komunikacji w świecie wirtualnym i jej uwarunkowania w zakresie tworzenia relacji przez młodzież, należy zwrócić uwagę, że „rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych poszerzył pole możliwych kontaktów osobistych i dostarczył atrakcyjne narzędzie komunikacji, umożliwiające zawieranie nowych kontaktów i ich podtrzymywanie bez respektowania granic terytorialnych, a nawet czasowych” (Tanaś 2016a, s. 6). Podążając za tą myślą, Adam Andrzejewski stwierdza, że „wraz z rozwojem współczesnych technologii informacyjnych, sieć staje się medium zaspokajającym potrzeby komunikacji międzyludzkiej. Maile, czaty, komunikatory, blogi, fora dyskusyjne i serwisy społecznościowe stanowią tętniące życiem wirtualne platformy tworzenia więzi grupowych, wymiany zdań, myśli i emocji. W obecnych czasach sieć internetowa pozwala swoim użytkownikom na prowadzenie dyskusji na prawie każdy temat. Internauci z całego świata uczestnicząc w różnorodnych grupach i tematycznych forach dyskusyjnych wymieniają się wiedzą, informacjami, poglądami oraz poradami w zakresie treści znajdujących się w płaszczyźnie ich zainteresowań” (Andrzejewski 2018b, s. 183).

Komunikacja międzyludzka za pośrednictwem internetu przechodzi duże przeobrażenia. Podzielić ją można na „pośrednią i bezpośrednią w zależności od tego, czy odbywa się ona «twarzą w twarz» czy też przy pomocy mediów” (Andrzejewska 2012, s. 295). „W przypadku komunikacji bezpośredniej główne źródło informacji stanowią sygnały niewerbalne, a więc: wyraz twarzy, ton głosu, postawa, ruchy rąk, sposób patrzenia itp.” (Kacprzak, Leppert 2013, s. 22). Na ich podstawie ludzie odbierają komunikaty wysyłane przez drugą osobę i łączą je lub weryfikują z komunikatami werbalnymi. Komunikaty pośrednie są trudniejsze do odczytania – między dwojgiem ludzi pojawia się dodatkowa bariera. „Źródłem informacji o drugim człowieku jest nie tylko rozmowa z nim, ale także sposób, w jaki formułuje swoje wypowiedzi” (tamże, s. 23).

Współcześnie komunikacja *face to face* ustępuje miejsca komunikacji *interface to interface* (Szpunar 2007, s. 96). W pierwszym z wymienionych typów komunikacji widoczne jest nastawienie na bliski kontakt rozmówców, bezpośrednią interakcję, na którą – poza słowami – składają się gesty, postawa ciała, mimika, ton głosu, nastawienie na partnera w rozmowie. Niewerbalne komunikaty często wyrażają wię-

cej niż wypowiedziane słowa, gdyż niosą ze sobą naturalny dla każdego człowieka ładunek emocjonalny.

Drugi typ komunikacji obdziera rozmówców z ich naturalności, sam człowiek staje się zbędny, na pierwszy plan wysuwa się interakcja z maszyną (Wasylewicz 2012, s. 121). Interakcję w świecie wirtualnym ułatwiają emotikony, wielkość czcionki, opisywanie swoich ruchów, zachowań, reakcji. Coraz bardziej popularne staje się komunikowanie z wykorzystaniem kamer internetowych. Rozmówcy widzą się nawzajem, ale choć nie mogą się dotknąć, mogą zaobserwować reakcje drugiej osoby i rozmawiać z nią „twarzą w twarz”. „Brak komunikacji niewerbalnej ma swoje pozytywne strony, ponieważ mniej znaczące są wskazówki dotyczące wyglądu fizycznego, statusu, płci. Uczestnicy komunikacji online rzadziej popadają w schematyczne oceny czy atrybucje, dotyczące zachowań innych ludzi” (Branicki 2013, s. 168). Dlatego nowo poznana osoba w świecie wirtualnym przede wszystkim oceniana jest za częstotliwość przebywania w sieci, częstość komunikowania się, sposób wypowiedzi, poglądy, zainteresowania, a nie za wygląd zewnętrzny.

Dużą zaletą wirtualnej komunikacji jest łatwość nawiązywania kontaktów. Styl życia współczesnych ludzi (w tym także młodzieży) związany jest z pośpiechem, brakiem czasu, niepewnością jutra i wieloma zahamowaniami. Coraz trudniej jest nawiązać relację z drugą osobą, a tym bardziej ją utrzymać. Świat wirtualny znosi te bariery, pozwalając na poszukiwanie i poznawanie ludzi w dowolnym momencie. Może się to odbywać w drodze do szkoły, podczas przerwy w pracy lub odpoczynku czy w rano, tuż po przebudzeniu.

Warto przybliżyć działanie mechanizmów umożliwiających współcześnie tak szerokie kontakty społeczne i przyjrzeć się dokładniej charakterystycznym elementom komunikacji wirtualnej. Bogdan Zeler i Urszula Żydek-Bednarczyk wymieniają następujące atrybuty e-komunikacji:

- Przestrzeń wirtualna nie ma ograniczeń. Interakcje w sieci są ograniczone ani czasowo, ani geograficznie, co daje możliwość porozumiewania się i podtrzymywania znajomości z ludźmi z całego świata.
- Działania synchroniczne lub asynchroniczne. Komunikacja wirtualna nie ma ograniczeń czasowych, co pozwala na nawiązanie porozumienia w czasie rzeczywistym, natychmiastowo (synchronicznie). Możliwe jest jednak również przesyłanie takich komu-

- ników, które odbiorca przeczyta po pewnym czasie – strony dialogu nie muszą być jednocześnie obecne w przebiegu rozmowy (asynchronicznie).
- Komunikacja wirtualna jest pozbawiona cielesności. Głównym środkiem przekazu w sieci jest tekst, a także dźwięk, obraz. Coraz częściej wykorzystywane są również kamery, pozwalające jednocześnie widzieć i słyszeć rozmówcę, umożliwiające porozumienie przy użyciu gestów, mimiki, układu ciała. Wszystkie te działania w procesie komunikacji wirtualnej są jednak pozbawione kontaktu fizycznego, możliwego tylko podczas komunikacji „twarzą w twarz”.
 - Komunikacja wirtualna zapewnia anonimowość. W sieci bardzo często użytkownicy tworzą postać, jaką chcą być, dzięki możliwości zatajenia prawdziwych informacji o sobie. Taka sytuacja może prowadzić do fałszowania własnej tożsamości, ale także podszywania się pod inną osobę.
 - Sieć umożliwia zmianę tożsamości. Użytkownicy tworzący swoją tożsamość mogą łatwo przekroczyć granicę, za którą pojawiają się zaburzenia osobowości. Wynikają one z ponadnormatywnego zaangażowania w tworzenie innego obrazu siebie, niż jest w rzeczywistości, na potrzeby świata wirtualnego i z nadmiernego zaangażowania w kontakty w sieci (Zeler, Żydek-Bednarczuk 2009, s. 86–87).

Anna Słysz i Beata Arcimowicz podkreślają, że wirtualne kontakty zaspokajają potrzebę wsparcia (Słysz, Arcimowicz 2009, s. 30), niezbędnego każdemu człowiekowi w różnych momentach życia. Internet daje ku temu wiele możliwości.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy podstawowe rodzaje wsparcia: emocjonalne, informacyjne i instrumentalne. (Sęk 2004, s. 11).

Wsparcie emocjonalne można uzyskać głównie na forach poświęconych danym tematom (na przykład chorobom). Oprócz przekazywania słów otuchy użytkownicy nawiązują prywatne relacje, prowadzą rozmowy, podczas których mogą zwierzyć się ze swoich problemów. Wsparciu temu nie towarzyszą jednak niewerbalne gesty, takie jak przytulenie, potrzymanie za rękę, bardzo pomocne w trudnych chwilach. Są one nieraz zastępowane emotikonami lub słowami. Osoby szukające emocjonalnego wsparcia w sieci często nie mają odwagi przy-

znać się najbliższym osobom w świecie rzeczywistym, że potrzebują pomocy, rozmowy, wysłuchania – łatwiej im się otworzyć przed kimś, kogo nie widzą, a mogą sobie jedynie wyobrazić, kim jest. Udzielanie emocjonalnego wsparcia łączy użytkowników internetu. Podtrzymują oni kontakty ze względu na okazane sobie nawzajem zainteresowanie problemami i chęć dawania otuchy. Z czasem niektóre takie relacje można nazwać przyjaźnią.

Wsparcie informacyjne polega na wymianie takich informacji, które są pomocne w trudnej sytuacji i stanowią pomysł na jej rozwiązanie. Źródłem wsparcia informacyjnego jest osoba, która rozwiązała już problemową sytuację zbliżoną do tej, w jakiej znalazła się druga strona relacji. Internet daje użytkownikom szerokie możliwości w zakresie wzajemnego wsparcia informacyjnego. Niemal na wszystkie problemy dnia codziennego można znaleźć receptę w sieci, podobnie jak opinie o wszelkich produktach i usługach. Brak granic czasowych i geograficznych umożliwia znalezienie osób znajdujących się w podobnej sytuacji, nawiązanie z nimi kontaktu i podzielenie się sposobami poradzenia sobie z danym kłopotem. Trzeba pamiętać jednak, że informacje rozpowszechniane w internecie nie zawsze są zgodne z rzeczywistością, wystawiane opinie mogą być kryptoreklamą lub subiektywnym poglądem, wyrażonym na podstawie osobistych doświadczeń niezwiązanych z problemem.

Wsparcie instrumentalne polega na podaniu gotowej instrukcji postępowania w konkretnej sytuacji. Użytkownik poszukuje porady, informacji w określonej sprawie, i pod tym kątem przegląda fora, sam zadaje na nich pytania, zapoznaje się ze stronami internetowymi o zbliżonej do problemu treści.

Poza potrzebą wsparcia wirtualne znajomości zaspokajają również inne potrzeby w zakresie kontaktu z ludźmi, uzyskania akceptacji i szacunku (Słysz, Arcimowicz 2009, s. 45). Można przyjąć, że interakcja, jaką umożliwia swoim użytkownikom sieć, jest tylko namiastką prawdziwego kontaktu. Obecnie, kiedy rozmowę zamieniamy na stukanie w klawiaturę, a emocje – na emotikony, wirtualne znajomości często nie zapewniają kontaktu z ludźmi, pochłaniając zaś czas i energię. Potrzeba akceptacji i szacunku zaspokajana przez internetowe znajomości bywa tylko złudzeniem, gdyż ludzie ukazują siebie takimi, jakimi chcą być widziani przez innych. Ważny w tym zakresie jest pogląd wyrażony przez Adama Andrzejewskiego, który zwraca uwagę na fakt, że „specyficzne

grupy dyskusyjne w internecie mogą oddziaływać na psychikę innych użytkowników w celu kształtowania z ich punktu widzenia wzorców zachowań” (Andrzejewski 2018b, s. 185). Dlatego, jak dodaje: „ważna staje się potrzeba szerokiego dyskursu nad problematyką forów internetowych o charakterze destrukcyjnym, których twórcami i użytkownikami stają się coraz częściej bardzo młodzi ludzie” (tamże).

Świat wirtualny miejscem inicjowania bliższych relacji – przyjacielskich, partnerskich, intymnych

Nawiązywanie i podtrzymywanie relacji społecznych w internecie w bardzo szybkim tempie zastępuje tradycyjne formy i miejsca zawierania i kontynuowania znajomości – osiedlowe place zabaw, spotkania ze znajomymi i rozmowy twarzą w twarz. Warto jednak wspomnieć, że niektóre z wirtualnych relacji przeniesione do realnego świata mogą być początkiem przyjaźni i dalej rozwijać się już poza siecią. Relacje zawarte w cyfrowej rzeczywistości mogą być później budowane różnie – w zależności od uczestników interakcji mogą to być związki trwałe lub ulotne, zawierane szybko lub powoli.

W życiu większości ludzi najważniejszymi relacjami międzyludzkimi (oprócz rodzinnych) są relacje przyjacielskie i partnerskie. Każdy człowiek potrzebuje bliskiej osoby, na której może polegać niezależnie od czasu, miejsca i sytuacji. Jest to szczególnie istotne dla młodych osób. Nawiązanie przyjaźni przez internet stało się obecnie bardzo wygodne i łatwe. Wiele osób nie chce tracić czasu i energii na poszukiwanie osób podobnie do nich postrzegających świat. W takich sytuacjach przydatny jest internet – wystarczy włączyć komputer lub smartfon i przenieść się w miejsce (czat, komunikator, portal społecznościowe, forum dyskusyjne, blog), w którym można poznać przyszłego przyjaciela – partnera do rozmów, z którym można się bez obaw podzielić poglądami i z którym można porozmawiać o problemach.

Przyjaciel, z samej definicji, jest osobą bliską, która odgrywa ważną rolę w życiu człowieka. Jest powiernikiem, doradcą, wsparciem i kompanem w wielu sytuacjach życiowych. „Przyjaźń jest interakcją całkowicie dobrowolną, spontaniczną, subiektywnie odczuwalną i przeżywaną, która nie może być poddawana żadnym definicjom normatywnym ani też prawom logicznym. Dzieje się tak dlatego, że każdy związek dwóch osób określanych przyjaciółmi opiera się na jedynie im znanych zasa-

dach, oczekiwaniach i płynącej z tego związku satysfakcji" (Szewczuk 1998, s. 498).

Przyjaźń zawierana w świecie realnym niejednokrotnie narażona jest na wiele przeciwności. Przyjaciele chcą ze sobą spędzać cały czas, co nie jest wcale proste. Relacje takie zależą od uwarunkowań zewnętrznych, często uczestniczą w nich osoby trzecie. Ma na nie wpływ również środowisko, w którym żyją uczestnicy relacji przyjacielskiej, i sposób, w jaki zostali wychowani. Z kolei „przyjaźń tworzona w cyberprzestrzeni ma charakter kompensacyjny dla osób, które z uwagi na blokady lękowe mają trudności w nawiązywaniu relacji przyjaźni w rzeczywistości" (Branicki 2013, s. 168). Cyberprzestrzeń zapewnia im poczucie anonimowości, co z kolei przyczynia się do zwiększenia pewności siebie. Umożliwia również ukrycie tych elementów, których dana osoba się wstydzi. „Aby jednak ich [ludzi] kontakty stawały się pełniejsze, wirtualne spotkania często potrzebują realnego przedłużenia, «prawdziwego odpowiednika» umożliwiającego cielesne poznanie i kontakt niezapśredniczony" (Stachura 2006, s. 68). Dochodzi wtedy do dewirtualizacji znajomości, co rozumie się jako świadomą zamianę kontaktów w świecie wirtualnym na kontakty w świecie realnym (Barani 2009, s. 113). Przeniesienie kontaktów wirtualnych do świata realnego nie wyklucza kontynuowania relacji internetowej, niezaprzeczalnie jednak znajomość przeniesiona w świat rzeczywisty wchodzi na wyższy poziom – osoba spotkana „twarzą w twarz" jest bardziej prawdziwa, autentyczna, godna zaufania.

Kontakty najczęściej przenoszone do rzeczywistości wynikają z rodzaju relacji partnerskich. O ile przyjaźń na odległość jest akceptowalna, o tyle utrzymywanie związku jest trudne i zazwyczaj jest rozwiązaniem na krótki czas. Wynika to z faktu, że związki partnerskie opierają się na bliskości dwojga osób, a więc bezpośredni kontakt fizyczny ma na nie duży wpływ.

Młodzi ludzie, którym zależy na znalezieniu partnera, coraz częściej korzystają z portali randkowych. Jest to dobre rozwiązanie dla osób nieśmiałych, które w realnym świecie nie zdobyłyby się na odwagę, by zaprosić przypadkowo spotkaną na ulicy osobę na kawę lub wspólny spacer. Bariera monitora sprawia również, że ludzie łatwiej i szybciej otwierają się przed innymi – czasem nawet nie zauważają, że zaczynają zwierzać się obcej osobie, o której w gruncie rzeczy nic nie wiedzą. Relacja taka przybiera wtedy formę intymnej rozmowy, opartej na po-

lubieniu się i wzajemnym zaufaniu, czyli na warunkach koniecznych dla przetrwania znajomości (Kacprzak, Leppert 2013, s. 44). Kontakt ten może być bliższy w związku z tym, że z internetu korzysta się w zasadzie bez przerwy – po nadejściu nowej wiadomości od osoby poznanej w sieci natychmiast pojawia się powiadomienie, na które możemy błyskawicznie odpowiedzieć, zupełnie tak, jakbyśmy rozmawiali w czasie rzeczywistym. Wirtualna relacja może zamienić się w realną – nawet partnerską – na całe życie.

Osobom szukającym partnera życiowego często zależy na przeniesieniu znajomości do świata realnego. Dzięki temu możliwe jest poznanie drugiej osoby taką, jaka jest naprawdę, a nie taką, na jaką się kreuje. Można sprawdzić, czy między dwiema osobami zaistniała więź, czy pojawiły się między nimi jakieś uczucia. „Przyczynami aż tak szybkiego tempa wydarzeń mogą być: potrzeba przekonania się, czy pomiędzy partnerami «zaiskrzy», chęć jak najszybszego sprawdzenia kolejnych profili, w razie gdyby znajomość z danym partnerem miała się nie ułożyć, brak zaufania do informacji umieszczonych w profilu użytkownika albo chęć szybkiego sprawdzenia, kto tak naprawdę ukrywa się pod danym profilem” (Whitty, Carr 2007, s. 199–201). Dewirtualizacja takiej znajomości umożliwia przekonanie się, kim w rzeczywistości jest osoba poznana w sieci. Pozwala zaoszczędzić czas w sytuacji, gdy nawiązana relacja okazuje się jedynie wykreowanym w internecie tworem. Często jednak przeniesienie znajomości do świata rzeczywistego jest niemożliwe lub mało prawdopodobne, na przykład wtedy, gdy rozmówcy mieszkają na dwóch krańcach świata, są niesamodzielni albo niepewni siebie i boją się, że po spotkaniu „na żywo” nie będą już atrakcyjni czy interesujący dla drugiej strony.

Część osób w Polsce nadal z nieufnością podchodzi do związków zawieranych w internecie, ale wzrasta liczba osób, które wykorzystują internet do poszukiwania „drugiej połówki”. Niektórzy bardzo długo noszą się z tą decyzją – wstydzą się zamieścić swoje zdjęcie na portalu randkowym, obawiając się braku akceptacji dla takiej znajomości ze strony rodziny czy bliskich. Sieć staje się jednak na tyle popularnym narzędziem poznawania nowych osób, że niebawem publiczne przyznanie się do faktu, że partnera czy partnerkę poznało się w sieci, nie będzie niczym zadziwiającym. Uwaga ta w mniejszym stopniu dotyczy nastolatków, którzy cyberprzestrzeń traktują jako naturalne środowisko poznawania nowych ludzi i wchodzenia z nimi w relacje partnerskie.



Do poszukiwania życiowego partnera służą portale randkowe. „E-randki cieszą się taką samą popularnością wśród mieszkańców dużych miast, jak i na wsiach. Dzięki cyberprzestrzeni ludzie mają możliwość spotkania się z kim tylko zapragną, gdzie tylko chcą, o każdej porze dnia i nocy i w dowolnym miejscu. Ponadto internet zapewnia poczucie anonimowości, która pozbawia wielu oporów, daje poczucie bezpieczeństwa i ośmiela. W wirtualnej przestrzeni łatwiej zadać bezpośrednio pytanie, stawiać wymagania, czy flirtować. Łatwiej jest także powiedzieć: nie chcę się już z Tobą spotykać” (Witak [online], 8.10.2018). „Flirt w Internecie (cyberflirt), to specyficzna forma interakcji, którą należy rozważać w oderwaniu od flirtu w świecie realnym. Skupiając się na samej wymianie komunikatów tekstowych, trzeba przyznać, że nie występuje w nich żaden z sygnałów charakterystycznych dla flirtu w świecie realnym” (Whitty, Carr 2009, s. 84). Flirty internetowe mogą stanowić formę rozrywki lub zaspokajać potrzebę bycia w związku z inną osobą. Przede wszystkim jednak stwarzają okazję do odnalezienia prawdziwej miłości.

„Romanse online dają szanse na relacje o niskim stopniu ryzyka i dostarczają ekscytacji. Mniejsze ryzyko i mniejsza moralna krytyka takich kontaktów pozwala zaangażowanym osobom uniknąć żalu w krótkiej perspektywie oraz realnego zranienia w dłuższej. Obecność w sieci wielu interesujących partnerów zwiększa dyskomfort braku działań w związku z niesatysfakcjonującym układem offline” (Ben-Ze’ev 2005, s. 111–112). O intensywności romansów internetowych mogą świadczyć postawy młodych użytkowników portali randkowych, którzy pozostawali w tego rodzaju relacjach. „Coraz częściej słyszy się, zwłaszcza u młodych ludzi, że poznali wspañałą osobę przez internet, na forum dyskusyjnym, czacie bądź na czymś, co nazywa się darmowe randki internetowe. Niektórzy po pierwszej rozmowie skłonni są do stwierdzeń, iż jest to miłość i że pragną związku z tą osobą” (Bartoszewska [online], 12.10.2018).

„Miłość od pierwszego czatu ma związek z «aureolą osobowości» – przypisywaniem osobie posiadającej określony pozytywny rys innych zalet. To jak zakochiwanie się w nieznanym – nie mamy wszystkich informacji, a luki wypełniamy za pomocą idealizacji” (Ben-Ze’ev 2005, s. 205–206). Aiz Ansari uznał, że „randkowanie w sieci jest jak druga praca wymagająca wiedzy i umiejętności, które niewielu z nas posiada” (Ansari 2016, s. 108).



Warto zwrócić uwagę na powody, dla których ludzie logują się na portalu randkowym. W Polsce brakuje takich analiz (zwłaszcza w odniesieniu do osób w okresie adolescencji), można jednak odnieść się do badań amerykańskich, które przeprowadziła Monica T. Whitty. Według niej ludzie zakładają konta na portalach randkowych, ponieważ:

- liczą na stworzenie długoterminowego związku – odpowiedziało tak aż 91% respondentów,
- portale randkowe są alternatywnym sposobem na poznanie partnera – taki pogląd wyraziła ponad połowa badanych,
- portale randkowe pozwalają na szukanie partnera, kiedy inne sposoby (bardziej realne) wywołują niechęć,
- nie trzeba się specjalnie przygotowywać i wychodzić z domu,
- ludzie czują się pewniej, poznając kogoś w zaciszu domowym, a niechętnie wpuszczają obce osoby do domu,
- możliwe jest nawiązanie niezobowiązującej znajomości czy romansu (Whitty, Carr 2009, s. 196).

W cyberprzestrzeni funkcjonuje wiele portali o takim charakterze. Wydawałoby się, że ich użytkownikami są ludzie dorośli. Istnieje jednak mnóstwo serwisów przeznaczonych dla nastolatków, między innymi poszkole.pl, mates.pl, milosnykontakt.pl.

Twórcy portali randkowych przeznaczonych dla nastolatków zastrzegają przy zakładaniu konta, że minimalny wiek użytkownika wynosi trzynaście lat. Jak jednak wskazuje praktyka, warunek ten nie jest przestrzegany. Zdarza się, że użytkownikami tych serwisów są osoby dużo młodsze, ale także bardzo dojrzałe. Przeglądając zakładki, można znaleźć zdjęcia bardzo młodych osób robiących tak zwany dzióbek i prezentujące się w skąpych strojach. Takie zdjęcia otrzymują najwięcej gwiazdek od użytkowników. Pojawiają się wątpliwości i pytania dotyczące poszukiwania znajomych w internecie przez tak młodych użytkowników.

W związku z analizą problematyki portali randkowych należy wspomnieć o aplikacji Tinder, która korzysta z technologii lokalizacji i jest bardzo popularna wśród internautów. Stworzona została pod koniec 2012 r. przez Seana Rada, Justina Mateena i Jonathana Badeena, studentów Uniwersytetu Karoliny Południowej. Jest to aplikacja dostępna w dwudziestu czterech wersjach językowych, umożliwiająca wyszukiwanie idealnego partnera seksualnego w najbliższej okolicy użytkownika.



Można nazwać ją *speed dating* w wersji wirtualnej. Aplikacja jest prosta w obsłudze. Podczas zakładania profilu wstawia się swoje zdjęcia, ustawa obszar wyszukiwania przyszłego partnera, płeć i wiek osoby, której szukamy. Natychmiast pojawiają się zdjęcia (od subtelnych po bardziej odważne). Wchodząc na profil, można zapoznać się ze szczegółowymi danymi na temat danej osoby (na przykład dowiedzieć się, ile dana osoba ma wzrostu lub jaki ma rozmiar biustu). W taki sposób można wybrać partnera (także seksualnego) spełniającego nasze warunki. Kiedy „polubimy” już wybrany profil, czekamy na odzew z drugiej strony. Jeśli osoba ta również wykaże zainteresowanie, otwiera się chat, na którym można rozpocząć rozmowę. Bardziej niecierpliwi użytkownicy mogą od razu umówić się na spotkanie w świecie rzeczywistym.

Popularność Tindera wiąże się z kulturą wygodnej konsumpcji, w której szczególnie młodzi ludzie mają silną potrzebę zaspakajania swoich potrzeb natychmiast, bez zbędnego odraczania i bez nieprzyjemnego napięcia. Sposób przeniesienia znajomości wirtualnej do świata rzeczywistego zależy wyłącznie od chęci, preferencji i nastawienia użytkowników. Internet może przełamywać bariery, popychać do zachowań, które kiedyś nie byłyby akceptowane.

Należy mocno zaakcentować, że młodzi ludzie są często nieświadomi niebezpieczeństw związanych z aktywnością na portalach randkowych i padają ofiarą przekazów erotycznych, a także nieradko stają się obiektami wykorzystania seksualnego. Z punktu widzenia tych rozważań cenna jest refleksja Sylwii Galanciak: „Czy możliwe jest przeniesienie ukształtowanych w realnym świecie, wypracowanych przez dziesiątki, setki lat więzi społecznych do przestrzeni przez media? Entuzjaści gorliwie przytakną w odpowiedzi, krytycy – przeciwnie – sceptycznie pokręcą głowami. Bez względu jednak na naukowe rozstrzygnięcia i wizje proroków cyfrowego postępu, proces transferu postaw i wartości trwa. Internauci zagospodarowują nową przestrzeń aktywności, nie czekając na werdykt i nie przejmując się diagnozami. Zamiast wieść aksjologiczny spór, trzeba zatem zastanowić się, jak uczynić z użytkowników sieci osoby kompetentne i świadome konsekwencji własnych poczynań. Jak wykorzystać potrzebę społecznej integracji dla tworzenia lepszego, mądrzejszego społeczeństwa. To wielkie wyzwanie stojące przed pedagogiką jutra” (Galanciak 2017, s. 29).

Zakończenie

Świat wirtualny jest ważnym miejscem ludzkiego funkcjonowania w wielu obszarach. Na niespotykaną skalę zmienia kontakty interpersonalne. Dla młodych ludzi stał się częścią ich życia. W świecie tym szukają oni nie tylko informacji czy rozrywki, ale także kontaktu z drugim człowiekiem. Nawiązują i utrzymują bliższe oraz dalsze relacje. Czasem udaje im się znaleźć kogoś, kto na trwale pozytywnie wpisze się w ich życie, nierzadko się jednak zdarza, że kontakt z osobą poznaną w przestrzeni cyfrowej okazuje się doświadczeniem negatywnym. Młodzież podchodzi do relacji międzyludzkich w świecie wirtualnym bez pogłębionej refleksji, co uwalnia młodych ludzi spod wpływu kontroli społecznej, stwarzając często różnorodne zagrożenia.

Problematyka ta jest dużym wyzwaniem dla środowiska pedagogicznego, które powinno przygotować najmłodsze pokolenie do nawiązywania właściwych relacji w przestrzeni cyfrowej. Konieczne jest także w tym obszarze zaangażowanie rodziców, ponieważ to właśnie oni są najważniejszymi wychowawcami.

Wybrane aspekty bezpieczeństwa w sieci w prawodawstwie europejskim i w polskim systemie edukacji

Rafał Lew-Starowicz

Działania profilaktyczne, w tym podejmowane w obszarze kształcenia na rzecz bezpieczeństwa uczniów w internecie, mają długą historię i zostały ugruntowane na płaszczyźnie prawa zarówno europejskiego, jak i krajowego. Aktywna postawa instytucji publicznych, wspierająca, koordynująca i nacechowana otwartością w stosunku do wszystkich interesariuszy procesu zapewnienia bezpieczeństwa uczniom podczas korzystania przez nich z technologii informacyjno-komunikacyjnych, jest jednym z ważniejszych wyznaczników skuteczności takich działań. Można uznać, że istniejące regulacje w tym zakresie dają możliwość rozwoju polityki na rzecz bezpieczeństwa uczniów w środowisku szkolnym, co więcej – stanowią o wymogu jej realizacji. Przyjęty przez Komisję Europejską Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej zakłada przeciwdziałanie zagrożeniom w sieci, a jednym z podstawowych zadań systemu oświaty w Polsce jest przygotowanie uczniów do bezpiecznej i odpowiedzialnej aktywności w internecie.

— Słowa kluczowe:

prawo oświatowe

podstawa programowa

dyrektywy unijne

konwencje Rady Europy



Selected aspects of the e-Safety in the Pan-European legislation and in the Polish education system

Rafał Lew-Starowicz

Preventive measures in the e-safety area, including education, have a long history and have been addressed at the Pan European as well as at national level in Poland. Active attitude of public institutions that should support and coordinate, monitorize, and present openness in relation to all stakeholders of the process of ensuring the e-safety of students, is one of the most important determinants of the effectiveness of such policies. It can be assumed that the existing regulations in this area give an opportunity to develop policies for the e-safety of students in the school environment, what is more, they demanding its implementation. The Digital Education Action Plan adopted by the European Commission assumes the prevention of threats on the Internet and in relation to that, one of the basic goal of the education system in Poland is to prepare students for safe and responsible activity online.

— **Keywords:**

educational law

core curriculum

EU directives

conventions of the Council of Europe



Home

Pierwsze działania skierowane przeciw nielegalnym treściom w sieci Rada Unii Europejskiej podjęła w lipcu 1996 r., przyjmując plan walki z rasizmem i ksenofobią. W 1997 r. Rada do spraw Telekomunikacji przyjęła rezolucję w sprawie szkodliwych lub nielegalnych treści w internecie. W styczniu 1999 r. Parlament Europejski i Rada Europejska zaakceptowały Plan działania w zakresie promocji bezpiecznego korzystania z internetu poprzez walkę ze szkodliwymi lub nielegalnymi treściami w globalnych sieciach. Na mocy tego dokumentu uruchomiony został program Safer Internet Action Plan (SIAP), propagujący bezpieczne korzystanie z internetu oraz z nowych technologii, w tym z nowej generacji telefonów komórkowych, gier online, chatów i komunikatorów. W ramach programu realizowane są działania w następujących obszarach:

- poprawa bezpieczeństwa zasobów internetowych (przez samoregulację dostawców treści),
- rozwój systemów filtrowania i ratingu,
- popieranie działań uświadamiających,
- tworzenie sieci punktów kontaktowych do spraw zwalczania nielegalnych treści (*hotline*),
- działania wspierające (oceny projektów, badania i publikacje, konferencje, seminaria, końcową ocenę programu).

Pierwotnie Safer Internet Action Plan był przewidziany na lata 1999–2002. Kilka lat temu zakończyła się jego czwarta edycja (2009–2013). Jednym z głównych celów tej inicjatywy jest podnoszenie świadomości wszystkich użytkowników internetu w zakresie bezpiecznego i efektywnego korzystania z sieci. W ramach programu w całej Europie powstają narodowe punkty Awareness, których działalność koncentruje się na budowaniu świadomości zagrożeń, z jakimi w sieci mogą zetknąć się jej użytkownicy. Obecnie sieć Awareness obejmuje dziewiętnaście krajów. Ich współpracę na poziomie europejskim koordynuje organizacja INSAFE¹.

Ocenę Safer Internet Action Plan zawarto w Komunikacie Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Ocena okresowa wieloletniego unijnego programu ochrony dzieci korzystających z internetu

1 bit.ly/31V4tcv [dostęp: 12.04.2018].



oraz innych technologii komunikacyjnych. Polski rząd przyjął w 2014 r. stanowisko wobec tego komunikatu, w którym dokonał oceny krajowego komponentu programu.

W dokumencie Komisji Europejskiej czytamy między innymi: „Program prowadzono w sposób wydajny [...]. Zgodnie z oceną program jest też skuteczny”². W przedstawionej analizie podkreślono takie osiągnięcia programu jak powstanie numerów interwencyjnych, infolinii i ośrodków informacyjnych w większości państw członkowskich.

Ważnym wydarzeniem na szczęblu Komisji Europejskiej, mającym na celu wzmocnienie ochrony osób małoletnich w internecie, było przyjęcie Europejskiej strategii na rzecz lepszego internetu dla dzieci, umożliwiającej wspieranie:

- procesów ustalania i wymiany między państwami członkowskimi najlepszych praktyk w obszarach formalnego i nieformalnego nauczania bezpieczeństwa w internecie, tworzenia stosownych treści edukacyjnych oraz partnerstw publiczno-prywatnych, których celem jest dotarcie do dzieci, rodziców, nauczycieli i opiekunów,
- prac nad specjalnym modułem w ramach systemu Europass, określającym kompetencje cyfrowe, a także nad poprawą wskaźników korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych i ich wpływu na edukację,
- dokonywania analiz oraz testowania narzędzi kontroli rodzicielskiej i powiązanych usług wspierających, które mają na celu umocnienie praw rodziców i dzieci,
- badań i rozwoju, aby rozważyć możliwości interpretacji systemów ratingów wiekowych oraz klasyfikacji treści przez skuteczne narzędzia kontroli rodzicielskiej, które funkcjonowałyby w wielu językach,
- podejmowania kroków legislacyjnych, jeżeli metody samoregulacji branży nie przyniosą efektów³.

2 Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów: Ocena okresowa wieloletniego unijnego programu ochrony dzieci korzystających z Internetu oraz innych technologii komunikacyjnych, s. 5, bit.ly/2X9AgI0 [dostęp: 17.07.2018].

3 Tamże, s. 10, 14.

W strategii określono, jakie działania powinny spoczywać na państwach członkowskich, a jakie na sektorze usług internetowych w zakresie poprawy bezpieczeństwa dzieci w internecie. Komisja Europejska udziela wsparcia finansowego zarówno organizacjom zrzeszającym przedstawicieli rynku internetowego, takim jak Internet Content Rating Association (ICRA), jak i organizacjom rynku gier komputerowych i wideo, na którym działa na przykład Federacja Producentów Oprogramowania Interaktywnego (Interactive Software Federation of Europe, ISFE).

Stowarzyszenie ICRA powołało do życia tak zwany RSAC iRating System, który ma za zadanie filtrowanie zawartości internetu pod kątem występujących tam treści potencjalnie niebezpiecznych dla dzieci. Z kolei federacja ISFE stworzyła ogólnoeuropejski system klasyfikacji gier komputerowych i wideo PEGI (Pan-European Game Information), współfinansowany przez Komisję Europejską.

Wraz z rozwojem mediów cyfrowych dostrzeżono potrzebę stworzenia przepisów prawa, które odnoszą się do konkretnych sytuacji związanych z tym procesem. Dobrym przykładem takiego postępowania może być treść dyrektywy 2007/65/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 grudnia 2007 r. zmieniającej dyrektywę Rady 89/552/EWG w sprawie koordynacji niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich, dotyczących wykonywania telewizyjnej działalności transmisyjnej, w której w art. 44 stwierdzono: „Dostępność szkodliwych treści w audiowizualnych usługach medialnych nadal budzi niepokój prawodawców, przedsiębiorstw branżowych i rodziców. Pojawia się również nowe problemy, związane zwłaszcza z nowymi platformami i nowymi produktami. Dlatego niezbędne jest wprowadzenie przepisów służących ochronie fizycznego, umysłowego i moralnego rozwoju małoletnich oraz ochronie godności ludzkiej we wszystkich audiowizualnych usługach medialnych, w tym także w audiowizualnych przekazach handlowych”⁴.

Z kolei art. 45 tej dyrektywy podkreśla: „Należy zachować należytą równowagę między środkami podejmowanymi w celu ochrony fizycznego, umysłowego i moralnego rozwoju małoletnich i ochrony godności ludzkiej a podstawowym prawem do wolności słowa zawartym w Kar-

4

<http://prawo.vagla.pl/node/7730> [dostęp: 16.01.2019].

cie Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Celem tych działań, takich jak stosowanie osobistych numerów identyfikacyjnych (kodów PIN), systemów filtrowania lub oznaczania, powinno więc być zapewnienie odpowiedniego poziomu ochrony fizycznego, umysłowego i moralnego rozwoju małoletnich i ochrony godności ludzkiej, zwłaszcza w przypadku audiowizualnych usług medialnych na żądanie”⁵. Przepisy te zachęcają państwa członkowskie Unii Europejskiej do podejmowania konkretnych działań na rzecz zabezpieczenia dzieci przed szkodliwym wpływem mediów.

Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2011/92/UE z dnia 13 grudnia 2011 r. w sprawie zwalczania niegodziwego traktowania w celach seksualnych i wykorzystywania seksualnego dzieci oraz pornografii dziecięcej, zastępująca decyzję ramową Rady 2004/68/WSiSW⁶, zawiera zapis w art. 25:

- „1. Państwa członkowskie podejmują środki niezbędne do zapewnienia szybkiego usunięcia stron internetowych zawierających lub rozpowszechniających pornografię dziecięcą utrzymywanych na ich terytorium oraz by dążyć do zapewnienia usunięcia takich stron utrzymywanych poza ich terytorium.
2. Państwa członkowskie mogą podejmować środki służące blokowaniu stron internetowych zawierających lub rozpowszechniających pornografię dziecięcą wśród użytkowników internetu na swym terytorium. Środki te muszą być wprowadzone w oparciu o przejrzystą procedurę i dostarczać odpowiednich gwarancji, w szczególności w celu zapewnienia ograniczenia blokowania do tego, co konieczne i współmierne, oraz informowania użytkowników o powodzie takiego blokowania. Gwarancje te mogą również obejmować możliwość uzyskania zadośćuczynienia sądowego”⁷.

Ponadto w orzeczeniu Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości w sprawie 239/85 Giftmüll, Komisja przeciwko Królestwu Belgii, można przeczytać, że: „Każde państwo członkowskie musi realizować dyrektywę w taki sposób, aby odpowiadało to wymogom bezpieczeństwa prawnego, a w związku z tym transpozycja dyrektywy powinna być

5 Tamże.

6 bit.ly/2Rus94X [dostęp: 19.07.2018].

7 Tamże.

zapewniona w przepisach krajowych mających bezwzględnie wiążący charakter”⁸. Stanowi to jasną wskazówkę, w jaki sposób państwa członkowskie mają implementować dyrektywy unijne do swojego prawodawstwa.

Od 2016 r. Obserwatorium do spraw Naruszeń Praw Własności Intelektualnej przy Urzędzie Unii Europejskiej do spraw Własności Intelektualnej (European Union Intellectual Property Office, EUIPO) prowadzi projekt „IP in Education”. W ramach projektu odbywają się cykliczne spotkania przedstawicieli państw członkowskich dotyczące praw własności intelektualnej w edukacji. Na spotkaniach jest poruszany temat obecności problematyki praw autorskich, patentów i znaków towarowych w podstawie programowej oraz zagadnienie propagowania tej tematyki w szkołach w wymiarze przedsiębiorczości, kreatywności i innowacyjności uczniów, z uwzględnieniem kwestii przygotowania materiałów edukacyjnych dla nauczycieli i uczniów.

W związku z działaniami prawnymi podejmowanymi na szczeblu Wspólnoty Europejskiej, odnoszącymi się do coraz popularniejszej formy rozrywki, jaką są gry komputerowe i wideo, warto wspomnieć o dwóch komunikatach Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. Pierwszym jest Europejskie podejście do umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym KOM(2007) 833, w którym umiejętność korzystania z mediów online określono między innymi jako: „wyposażenie użytkowników w odpowiednie narzędzia do krytycznej oceny treści online”⁹. Drugi dokument to Komunikat Komisji z 2008 r. w sprawie ochrony konsumentów, w szczególności osób małoletnich, w kwestii korzystania z gier wideo, wzywający państwa członkowskie i zainteresowane podmioty do „oceny możliwych negatywnych i pozytywnych skutków gier wideo, zwłaszcza ich wpływu na zdrowie”¹⁰.

Ważnym przepisem w zakresie inspirowania rynku do podejmowania porozumień na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży (tak

8 Orzeczenie Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości w sprawie 239/85 Giftmüll, Komisja przeciwko Królestwu Belgii, nr 7, Zb. Orz. 1986, s. 1661 (za: *Zapewnienie skuteczności prawu Unii Europejskiej w prawie polskim. Wytyczne polityki legislacyjnej i techniki prawodawczej*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2003).

9 bit.ly/2RzSmPC [dostęp: 26.08.2014].

10 bit.ly/2QmSrBv [dostęp: 26.08.2014].

zwanej samoregulacji) jest dyrektywa z dnia 8 czerwca 2000 r. o handlu elektronicznym, w której w art. 16 mówi się o potrzebie wsparcia przez państwa członkowskie oraz Komisję Europejską między innymi „opracowywania przez stowarzyszenia i organizacje handlowe, zawodowe lub konsumenckie kodeksów postępowania na poziomie wspólnotowym, mających na celu właściwe wykonanie art. 5–15, [...] przekazywanie Państwu Członkowskiemu oraz Komisji przez stowarzyszenia lub organizacje handlowe, zawodowe lub konsumenckie oceny stosowania takich kodeksów postępowania oraz ich wpływu na praktykę i zwyczaje odnoszące się do handlu elektronicznego; opracowanie kodeksów postępowania dotyczących ochrony małoletnich oraz godności człowieka”¹¹.

W następstwie szczytu społecznego w Göteborgu w listopadzie 2017 r. oraz konkluzji Rady Europejskiej z grudnia 2017 r. Komisja Europejska zainicjowała 17 stycznia 2018 r. nowe inicjatywy mające na celu: poprawę kluczowych kompetencji i umiejętności cyfrowych obywateli europejskich, propagowanie wspólnych wartości i podnoszenie świadomości uczniów na temat funkcjonowania Unii Europejskiej. Jedną z inicjatyw jest Plan działań na rzecz edukacji cyfrowej, zawierający listę przedsięwzięć, które Komisja Europejska we współpracy z państwami członkowskimi i zainteresowanymi podmiotami będzie wdrażać do końca 2020 r. Plan działań koncentruje się na rozwoju kompetencji cyfrowych (umiejętności, wiedzy i postaw) przydatnych w pracy i służących szerszemu uczestnictwu w życiu społecznym, a także na efektywnym wykorzystywaniu technologii w edukacji oraz użyciu danych i prognoz w celu poprawy systemów kształcenia.

Plan działań obejmuje trzy główne cele:

- lepsze wykorzystanie technologii cyfrowych w nauczaniu i uczeniu się,
- rozwijanie umiejętności cyfrowych potrzebnych do życia i pracy w czasach szybkich przemian cyfrowych,
- poprawę edukacji dzięki lepszej analizie danych i prognozowaniu.

Najważniejsze elementy zaproponowane w planie działań:

- Zwiększenie zainteresowania kobiet technologiami informacyjno-komunikacyjnymi oraz dziedzinami STEM (*science, techno-*

logy, engineering & math – nauka, technologia, inżynieria i matematyka) – Komisja Europejska zobowiązuje się współpracować z przedstawicielami przemysłu, organizacji pozarządowych i systemów kształcenia, aby zapewnić uczennicom możliwości rozwoju umiejętności cyfrowych oraz dostarczyć im wzorców i autorytetów w celu osiągnięcia uczestnictwa kobiet w studiach i zawodach w tych dziedzinach na równi z mężczyznami. Komisja Europejska będzie zachęcać do tego, aby w ramach inicjatywy Europejskiego Tygodnia Kodowania odbywało się więcej lekcji kodowania dla dziewcząt. Będzie również współpracować z koalicją na rzecz umiejętności cyfrowych i zatrudnienia i innymi organizacjami w całej Europie w propagowaniu działań mających zachęcić dziewczęta i kobiety do rozwijania umiejętności cyfrowych.

- Wspieranie modernizacji szybkich łączy szerokopasmowych w szkołach – ponieważ istnieje wyraźna przepaść cyfrowa między państwami członkowskimi Unii Europejskiej, Komisja Europejska będzie działać na rzecz zmiany tego stanu rzeczy, między innymi przez utworzoną niedawno unijną sieć biur kompetencji w zakresie łączności szerokopasmowej. Komisja rozważy także wspieranie dostępu szkół do szybkich łączy internetowych, zwłaszcza przez system bonów, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów w niekorzystnej sytuacji.
- Zapewnienie ram dla cyfrowo poświadczonych kwalifikacji i umiejętności – technologie cyfrowe umożliwiają zwiększenie wiarygodności i przejrzystości kwalifikacji oraz ochrony przed fałszowaniem dokumentów. Cyfrowe poświadczenia kwalifikacji są bardziej przenośne niż świadectwa papierowe – można je przechowywać na kilku serwerach lub w kilku instytucjach, ponadto mogą one zawierać obszerne metadane. Ułatwiają prezentowanie kwalifikacji w życiorysach zawodowych, mediach społecznościowych i na osobistych stronach internetowych. Ramy cyfrowo poświadczonych kwalifikacji zapewnią zwiększenie spójności danych i będą stanowić wsparcie na rzecz zapewniania jakości, ułatwią ponadto przenoszenie i porównywalność kwalifikacji oraz będą sprzyjać mobilności, rozwijaniu współpracy i wymianie pracowników.
- Propagowanie nauki kodowania – Komisja Europejska postawiła sobie za cel zaangażować w Europejski Tydzień Kodowania do

2020 r. co najmniej połowę unijnych szkół. Europejski Tydzień Kodowania to dynamiczny oddolny ruch zmierzający do tego, aby rozpowszechnić umiejętność kodowania i inne umiejętności cyfrowe wśród Europejczyków, umożliwiając im zapoznanie się z podstawami programowania i zagadnieniami dotyczącymi między innymi sprzętu komputerowego, drukowania 3D, robotów. Zaznajomienie się nauczycieli i uczniów z podstawami programowania w ramach różnych przedmiotów pozwoli rozwinąć kompetencje w zakresie stosowania kodowania jako narzędzia nauczania umiejętności cyfrowych. W celu propagowania umiejętności kodowania Komisja Europejska będzie współpracować z ambasadorami Europejskiego Tygodnia Kodowania, państwami członkowskimi, siecią eTwinning, koalicją na rzecz umiejętności cyfrowych i zatrudnienia, liderami cyfryzacji oraz innymi zainteresowanymi instytucjami i organizacjami.

- Przeciwdziałanie zagrożeniom w internecie – coraz gęstsza sieć połączeń cyfrowych sprawia, że spada poziom cyberbezpieczeństwa, zwiększa się zagrożenie dla danych osobowych oraz ryzyko wystąpienia negatywnych zjawisk, w tym dotyczących nadużyć finansowych, rozpowszechniania fałszywych informacji, nękania w internecie i radykalizacji postaw. W związku z tym wszyscy muszą wiedzieć, jak zarządzać swoją obecnością w internecie i jak chronić swoje konta, informacje i urządzenia. Ważne jest zatem uczenie dzieci i młodzieży krytycznego myślenia i umiejętności korzystania z mediów. Niezależnie od wieku każdy musi być obywatelem świadomym cyfrowo – korzystać z możliwości, jakie oferują technologie informatyczne, zdając sobie jednocześnie sprawę ze związanych z nimi zagrożeń i rozwijając możliwości przeciwdziałania im. Unia Europejska będzie propagować działania edukacyjne i uświadamiające, mające na celu rozwijanie potencjału wszystkich obywateli Wspólnoty, aby stawali się aktywnymi, odpowiedzialnymi, krytycznymi i bezpiecznymi użytkownikami technologii.
- Uruchomienie unijnej kampanii dotyczącej higieny cybernetycznej oraz znajomości mediów, w tym mediów społecznościowych, a także skutecznych sposobów przeciwdziałania takim zagrożeniom jak cyberprzemoc, fałszywe informacje lub niepokoją-

ce treści – kampania obejmie wszystkie zainteresowane strony i ma dotrzeć do dzieci, młodzieży, rodziców i wychowawców¹².

Rada Europy

Postanowienia Konwencji Rady Europy o ochronie dzieci przed seksualnym wykorzystywaniem i niegodziwym traktowaniem w celach seksualnych, otwartej do podpisu w Lanzarote 25 października 2007 r., również potwierdzają potrzebę określenia ram współpracy na rzecz ochrony dzieci i młodzieży na szczeblu międzynarodowym w obliczu rozwoju mediów elektronicznych. W art. 23 konwencji zamieszczono zakaz nagabywania dzieci w celach seksualnych za pośrednictwem technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych (*grooming*), co jest obecnie poważnym problem w związku z aktywnością pedofilów na wszelkiego rodzaju czatach i forach internetowych, z których korzystają dzieci.

Kwestie dotyczące przestępstw w internecie podjęto także 23 listopada 2001 r. podczas budapeszteńskiej Konwencji Rady Europy o cyberprzestępczości, w której określono nowe kategorie przestępstw dotyczących nielegalnego dostępu do danych informatycznych i systemów informatycznych, naruszenia ich integralności, fałszerstw i oszustw komputerowych, nielegalnego przechwytywaniem danych, a także produkowania, oferowania, udostępniania, rozpowszechniania, transmitowania oraz pozyskiwania pornografii dziecięcej za pomocą systemu informatycznego. W lipcu 2018 r. Komitet Ministrów Rady Europy przyjął specjalne wytyczne dla państw członkowskich w zakresie respektowania, ochrony i realizacji praw dzieci w środowisku cyfrowym¹³. Szczególnie ważne wydaje się wśród innych wymienionych w tym dokumencie zaleceń zapewnienie dzieciom dostępu do środowiska cyfrowego, co daje możliwość korzystania z pełni przysługujących im praw, rozwijania u dzieci umiejętności krytycznej analizy treści, ochrony przed zagrażającym im treściami oraz ochrony ich prywatności i danych osobowych.

12 <https://bit.ly/2KbHB0e> [dostęp: 30.01.2018].

13 <https://bit.ly/2CGPGcc> [dostęp: 18.01.2018].

Bezpieczeństwo uczniów w internecie a polski system edukacji

Najważniejsze w polskim systemie oświaty dokumenty mające wpływ na kwestie bezpieczeństwa uczniów w internecie to:

- ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe,
- ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty,
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej,
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz dwuletniej branżowej szkoły II stopnia.

Prawo oświatowe, które weszło w życie w 2017 r., jako jedno z podstawowych zadań systemu oświaty przewiduje upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie w internecie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń, w tym związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych i sytuacji nadzwyczajnych (art. 1 pkt 20). W pkt. 21 wymienia się kształtowanie u uczniów umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Do tej pory jako potencjalne zagrożenia traktowano klęski żywiołowe i inne stany nadzwyczajne, które mogły narazić na niebezpieczeństwo uczniów. W Prawie oświatowym zawarto jednak przepis art. 27, mówiący o tym, że „szkoły i placówki zapewniające uczniom dostęp do internetu są obowiązane podejmować działania zabezpieczające uczniów przed dostępem do treści, które mogą stanowić zagrożenie dla ich prawidłowego rozwoju, w szczególności zainstalować i aktualizować oprogramowanie zabezpieczające”. Najczęściej interpretowano ten przepis jako konieczność zapewnienia odpowiednich zabezpieczeń wewnątrzszkolnych w zakresie korzystania z internetu na lekcjach. Obecnie zwraca się uwagę na kwestie zdobycia wiedzy w tym zakresie i przyjmowaniu właściwych postaw przez uczniów wobec zagrożeń związanych z korzystaniem z internetu, a zatem traktuje się ten problem znacznie szerzej niż wcześniej.

Bardzo ważnym elementem zapewnienia bezpieczeństwa uczniów jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli. Jak wynika z badań,

to do nich zwracają się uczniowie, szczególnie wtedy, gdy doświadczają problemów w sieci będących wynikiem działań innych osób (Kwiatkowska, Dąbrowski 2012).

Wyznaczenie standardów kształcenia nauczycieli to zadanie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zostały one określone w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131). Rozporządzenie to powstało w porozumieniu z ministrem edukacji narodowej, ponieważ doskonalenie nauczycieli to domena Ministerstwa Edukacji Narodowej. Zgodnie z ogólnymi efektami kształcenia określonymi w załączniku do tego dokumentu: „po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

- posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się;
- posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
- posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
- wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
- umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
- charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;

- jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela¹⁴.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela w art. 6 nakłada na nauczyciela obowiązek, aby: „kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka oraz dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich”¹⁵. Zapewnienie uczniom bezpieczeństwa w czasie pobytu w szkole należy do zadań dyrektora szkoły (art. 39 ust. 1 pkt 3 i 5a ustawy o systemie oświaty; art. 68 ust. 1 pkt 5 Prawa oświatowego). Zasady bezpieczeństwa w szkołach określone są przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w porozumieniu z Ministerstwem Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej w rozporządzeniach (art. 95a ustawy o systemie oświaty; art. 125 Prawa oświatowego)¹⁶. Zasady dotyczące bezpieczeństwa i promocji zdrowia obowiązujące w konkretnej szkole są określone w statucie placówki. W tym zakresie obowiązek na szkołę nakłada rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001, nr 61, poz. 624). Od 1 września 2017 r. obowiązek ten wynika wprost z przepisu Prawa oświatowego (art. 98 ust. 1 pkt 4).

Kompetencje rad rodziców zostały określone w art. 54 ustawy o systemie oświaty (art. 83–84 Prawa oświatowego). Rada może występować z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły do dyrektora i innych organów szkoły lub organu sprawującego nadzór pedagogiczny i organu prowadzącego szkołę. Daje jej to uprawnienie także do zajmowania stanowiska w sytuacji, gdy dojdzie do niepokojących zdarzeń z udziałem uczniów, jak również do inicjowania działań profilaktycznych. Do kompetencji rady rodziców należy również uchwalenie w porozumieniu z radą pedagogiczną między innymi „programu

14 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).

15 Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19).

16 Przepis obowiązujący – na podstawie art. 365 ustawy z dnia 15 grudnia 2016 r. przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 60). Przepisy rozporządzenia obowiązują do czasu wydania nowego rozporządzenia z art. 125 Prawa oświatowego.

wychowawczo-profilaktycznego szkoły obejmującego wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów, [...] programu profilaktyki” (Pilich 2009, s. 548). Odbywa się to na zasadach partnerskich między wspomnianymi organami, ponieważ ustawa jasno stwierdza, że działają one „w porozumieniu”.

Inne uprawnienia ma rada szkoły, która uczestniczy w „rozwiązywaniu problemów szkoły”, może „wnioskować do organu nadzorującego [...] o dokonanie oceny działalności szkoły”, na przykład w zakresie osiągniętych przez placówkę wyników w obszarach opieki i wychowania uczniów (Pilich 2009, s. 530–531). Rada rodziców uczestniczy również w procesie oceniania nauczycieli oraz udzielania im kolejnych stopni awansu zawodowego (art. 6a i 9c Karty Nauczyciela). Kurator oświaty, współdziałając z właściwymi organami i organizacjami w sprawach przeciwdziałania patologii społecznej, ma również za zadanie wspierać szkoły w ich wychowawczej misji (art. 51 ust. 1 pkt 14 Prawa oświatowego).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego¹⁷ określa wymagania dla szkół gimnazjalnych, które muszą być spełnione w związku z przeprowadzaną w nich ewaluacją zewnętrzną. Jednym z tych wymagań jest zorganizowanie w szkole procesów uczenia się sprzyjających respektowaniu norm społecznych. Polegają one na tworzeniu w placówce edukacyjnej środowiska zapewniającego uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, w którym „relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Uczniowie współpracują ze sobą podczas realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego. Zasady postępowania i współżycia w szkole lub placówce są uzgodnione i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły i rodziców”¹⁸. Rozporządzenie mówi także o tym, że: „w szkole lub placówce, wspólnie z uczniami i rodzicami, analizuje się podejmowane działania wychowawcze, w tym mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie

17 bit.ly/2YkABbh [dostęp: 6.10.2014].

18 Tamże.

właściwych zachowań. Ocenia się ich skuteczność oraz, w razie potrzeb, modyfikuje”¹⁹.

W obowiązującym stanie prawnym funkcjonują: rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2015, poz. 1270) oraz rozporządzenie z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. 2015, poz. 1214). Dotyczą one wszystkich etapów edukacji i rodzajów szkół. Zagrożenia online są również przedmiotem prac nad zmianą przepisów w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych oraz niepublicznych szkołach i placówkach. Nowe przepisy są dostosowywane do obecnej sytuacji i oczekiwań środowiska szkolnego. Dotychczasowe regulacje, z 2002 r.²⁰, nie uwzględniają aktualnych potrzeb w zakresie bezpieczeństwa cyfrowego uczniów w szkołach.

Podstawa programowa

Zgodnie z zapisami rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu między innymi:

- wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym wykształcenie u nich postaw ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia;
- rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania.

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to między innymi:

- poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;

19 Tamże.

20 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. 2003, nr 6, poz. 69, ze zm.) obowiązuje do czasu wydania nowego rozporządzenia na podstawie art. 125 Prawa oświatowego.

- kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki (z uwzględnieniem programowania).

Szkoła ma również przygotowywać do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów internetu, do krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi użytkownikami sieci opartych na wzajemnym szacunku. Szkoła powinna dbać o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka.

Działalność wychowawcza szkoły należy do podstawowych celów polityki oświatowej państwa. Wychowanie młodego pokolenia jest wspólnym zadaniem rodziny i szkoły. Placówki edukacyjne w swojej działalności muszą uwzględniać wolę rodziców, ale także państwa, do którego obowiązków należy stwarzanie właściwych warunków wychowania. Zadaniem szkoły jest ukierunkowanie procesu wychowawczego na wartości, które wyznaczają cele wychowania i kryteria jego oceny. Wychowanie ukierunkowane na wartości zakłada przede wszystkim podmiotowe traktowanie ucznia, który – dzięki wpojonym wartościom – może podejmować odpowiednie wybory lub decyzje.

W nowej podstawie programowej przedmiotu informatyka, która weszła do szkół z dniem 1 września 2017 r., na wszystkich etapach edukacji określono jednakowe cele ogólne, w tym dotyczące rozwijania kompetencji społecznych. Chodzi o takie elementy jak: komunikacja i współpraca w grupie (również w środowiskach wirtualnych), udział w projektach zespołowych oraz zarządzanie projektami, a także przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa, respektowanie prywatności informacji i ochrony danych, praw własności intelektualnej, etykiety w komunikacji i respektowanie norm współżycia społecznego, ocena zagrożeń związanych z technologią i ich uwzględnienie w zakresie zachowania bezpieczeństwa swojego i innych.

Osiągnięciu celu ogólnego nowej podstawy, dotyczącego rozwijania kompetencji społecznych, sprzyja masowe korzystanie uczniów ze społecznościowych środowisk wirtualnych. Zadaniem nauczyciela zajęć informatycznych jest wykorzystanie tego faktu do kształtowania właściwych postaw podczas komunikacji i współpracy w grupie, wska-

zywianie możliwości bezpiecznego poruszania się w tych środowiskach oraz przygotowanie do pracy nad projektami zespołowymi.

Nowym elementem pojawiającym się w celach ogólnych jest rozszerzenie wcześniej funkcjonującego w podstawie programowej zapisu dotyczącego bezpieczeństwa o zagadnienia dotyczące przestrzegania prawa. Podkreślono, że respektowanie prywatności informacji, ochrona danych i praw własności intelektualnej, obok kwestii bezpiecznego poruszania się w cyberprzestrzeni, to bardzo ważne elementy właściwego funkcjonowania i rozwoju społecznego ucznia.

Interpretacja celów ogólnych dla poszczególnych etapów kształcenia jest zapisana w formie wymagań szczegółowych. Opis wymagań ma charakter spiralny (przyrostowy) – na każdym etapie edukacyjnym wymaga się od uczniów posiadania umiejętności zdobytych na wcześniejszych etapach i rozszerza się je o kolejne kwalifikacje.

W ramach edukacji informatycznej w klasach I–III wymagania szczegółowe dotyczące bezpiecznego poruszania się w cyberprzestrzeni wskazują, że uczeń:

- „1) posługuje się udostępnioną mu technologią zgodnie z ustalonymi zasadami;
- 2) rozróżnia pożądane i niepożądane zachowania innych osób (również uczniów) korzystających z technologii, zwłaszcza w sieci internet;
- 3) przestrzega zasad dotyczących korzystania z efektów pracy innych osób i związanych z bezpieczeństwem w internecie”²¹.

W ramach edukacji informatycznej w klasach IV–VIII określono następujące wymagania szczegółowe dotyczące bezpiecznego poruszania się w cyberprzestrzeni:

„Rozwijanie kompetencji społecznych. Uczeń:

- 1) uczestniczy w zespołowym rozwiązaniu problemu, posługując się technologią taką jak: poczta elektroniczna, forum, wirtualne środowisko kształcenia, dedykowany portal edukacyjny;

21 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).

- 2) identyfikuje i docenia korzyści płynące ze współpracy nad wspólnym rozwiązywaniem problemów;
- 3) respektuje zasadę równości w dostępie do technologii i do informacji, w tym w dostępie do komputerów w społeczności szkolnej;
- 4) określa zawody i wymienia przykłady z życia codziennego, w których są wykorzystywane kompetencje informatyczne.

Przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa. Uczeń:

- 1) posługuje się technologią zgodnie z przyjętymi zasadami i prawem; przestrzega zasad bezpieczeństwa i higieny pracy;
- 2) uznaje i respektuje prawo do prywatności danych i informacji oraz prawo do własności intelektualnej;
- 3) wymienia zagrożenia związane z powszechnym dostępem do technologii oraz do informacji i opisuje metody wystrzegania się ich;
- 4) stosuje profilaktykę antywirusową i potrafi zabezpieczyć przed zagrożeniem komputer wraz z zawartymi w nim informacjami²².

Realizacja podstawy programowej jest obligatoryjna dla wszystkich szkół i placówek systemu oświaty²³. Za proces ten odpowiada dyrektor danej szkoły lub placówki, który również sprawuje nadzór pedagogiczny nad zatrudnionymi przez siebie nauczycielami. Podstawa programowa w szkołach i placówkach systemu oświaty realizowana jest w sposób ciągły podczas całego roku szkolnego.

Ustalając co roku priorytet polityki oświatowej państwa, minister edukacji narodowej wskazuje kierunek pożądanych przez państwo działań, którym powinny być podporządkowane prace szkoły. Analiza realizacji priorytetu „Bezpieczeństwo uczniów w sieci. Odpowiedzialne korzystanie z mediów społecznych” przez placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli w roku szkolnym 2017/2018 dowodzi skuteczności tego narzędzia i potwierdza jego znaczne oddziaływanie na ofertę szkoleń nauczycieli. Szkolenia były realizowane we wszystkich województwach w Polsce i cieszyły się dużym zainteresowaniem. Ogółem w ramach priorytetu od 1 września 2017 do 22 czerwca 2018 r. zrealizowano ponad tysiąc szkoleń we wszystkich województwach.

22 Tamże.

23 Treści podstawy programowej dla poszczególnych zajęć edukacyjnych muszą być uwzględnione w realizowanym przez nauczyciela programie nauczania.

Od 1 września 2017 do 31 stycznia 2018 r. w województwie mazowieckim odbyło się 127 szkoleń dla nauczycieli z zakresu cyberbezpieczeństwa. Wzięto w nich udział 2530 nauczycieli ze szkół wszystkich typów. Szkolenia pod hasłem „Problemy wychowawcze związane z używaniem nowych mediów ze szczególnym uwzględnieniem cyberprzemocy” obejmowały wiele tematów związanych z obecnością uczniów w sieci, w tym: „Co naprawdę robią młodzi ludzie w internecie – szanse i zagrożenia”, „Uwarunkowania indywidualne i społeczne zaangażowania w cyberprzemoc”, „Jak oswoić nowe media w szkole? – przykłady konkretnych rozwiązań”.

W tym samym okresie w województwie podkarpackim przeprowadzono 31 szkoleń dla 538 nauczycieli wszystkich typów szkół. Przykładowe szkolenie o tematyce „Cyberzagrożenia, bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie” dotyczyło następujących zagadnień: narzędzia cyberprzestrzeni, klasyfikacja i skutki cyberzagrożeń oraz sposoby zapobiegania im, zabezpieczenia urządzeń informatycznych, dostępna pomoc, ochrona prawna czy uzależnienie od internetowej pornografii.

W województwie zachodniopomorskim do końca stycznia 2018 r. zrealizowano osiem szkoleń z zakresu cyberbezpieczeństwa. Te zorganizowane pod hasłem „Jak przeciwdziałać cyberprzemocy wśród uczniów” obejmowały następujące zagadnienia: zjawiska cyberprzestępczości i cyberprzemocy, sposoby identyfikacji cyberprzemocy oraz profilaktyka tego zjawiska, szybkie rozpoznanie i reakcja na zjawisko hejtowania oraz zawierania znajomości w sieci, kroki i działania zapobiegawcze, ochrona danych.

Dodatkowo we wszystkich województwach przeprowadzono szkolenia z ochrony danych osobowych w sieci oraz z zakresu prawa w internecie, z uwzględnieniem praw autorskich i korzystania z wolnego oprogramowania.

Wybrane fragmenty treści podstawy programowej dotyczące zagadnienia bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z komputera i internetu w szkole

Edukacja wczesnoszkolna, klasy I–III

Do zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej należy: zapewnienie dostępu do wartościowych, w wymiarze rozwoju ucznia, źródeł informacji i nowoczesnych technologii.



Treści nauczania – wymagania szczegółowe:

III. Edukacja społeczna

Uczeń:

- przedstawia siebie i grupę, do której należy, zapisuje swój adres, adres szkoły, zawód i miejsce pracy rodziców;
- posługuje się danymi osobistymi wyłącznie w sytuacjach bezpiecznych dla siebie i reprezentowanych osób;
- jest powściągliwy w używaniu takich danych w sytuacjach nowych i wirtualnych.

IV. Edukacja przyrodnicza

Osiągnięcia w zakresie funkcji życiowych człowieka, ochrony zdrowia, bezpieczeństwa i odpoczynku.

Uczeń:

- ma świadomość obecności nieprawdziwych informacji, na przykład w przestrzeni wirtualnej, publicznej; sprawdza informacje, zadając pytania nauczycielowi, rodzicom, policjantowi;
- stosuje zasady bezpieczeństwa podczas korzystania z urządzeń cyfrowych, rozumie i respektuje ograniczenia związane z czasem pracy z takimi urządzeniami oraz stosuje zasady netykiety;
- ma świadomość, że nieodpowiedzialne korzystanie z technologii ma wpływ na utratę zdrowia człowieka;
- ma świadomość pozytywnego znaczenia technologii w życiu człowieka.

VII. Edukacja informatyczna

Osiągnięcia w zakresie przestrzegania prawa i zasad bezpieczeństwa.

Uczeń:

- posługuje się udostępnioną mu technologią zgodnie z ustalonymi zasadami;
- rozróżnia pożądane i niepożądane zachowania innych osób (również uczniów) korzystających z technologii, zwłaszcza w sieci internet;
- przestrzega zasad dotyczących korzystania z efektów pracy innych osób i związanych z bezpieczeństwem w internecie.

Klasy VII–VIII

Język polski

III. Tworzenie wypowiedzi

Elementy retoryki

Uczeń:

- rozpoznaje i rozróżnia środki perswazji i manipulacji w tekstach reklamowych, określa ich funkcję;
- rozpoznaje manipulację językową i przeciwstawia jej zasady etyki wypowiedzi.

IV. Samokształcenie

Uczeń:

- rzetelnie, z poszanowaniem praw autorskich, korzysta z informacji.

Warunki i sposób realizacji

Zadaniem nauczyciela języka polskiego na II etapie edukacyjnym jest przede wszystkim:

- kształtowanie samodzielności w docieraniu do informacji, rozwijanie umiejętności ich selekcjonowania, krytycznej oceny oraz wykorzystania we własnym rozwoju;
- wychowanie do przyjmowania aktywnych postaw w życiu i brania odpowiedzialności za własne czyny.

Wiedza o społeczeństwie

Cele kształcenia – wymagania ogólne:

I. Wiedza i rozumienie

Uczeń:

- ma podstawową wiedzę na temat praw człowieka, środków masowego przekazu oraz wybranych spraw międzynarodowych.

III. Rozumienie siebie oraz rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów

Uczeń:

- rozpoznaje przypadki łamania praw w swoim otoczeniu;

- argumentuje zasadność postaw obywatelskich – między innymi odpowiedzialności, troski o dobro wspólne i tolerancji.

V. Nieletni wobec prawa

Uczeń:

- rozpoznaje zachowania związane z przemocą fizyczną i psychiczną, w tym: werbalną, wobec siebie i innych; wymienia osoby i instytucje, które należy powiadomić w takich sytuacjach;
- przedstawia korzyści i zagrożenia wynikające z korzystania z zasobów internetu;
- rozpoznaje przemoc w cyberprzestrzeni i wyjaśnia, jak należy na nią reagować.

Informatyka

Klasy IV–VI

V. Przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa

Uczeń:

posługuje się technologią zgodnie z przyjętymi zasadami i prawem;

- przestrzega zasad bezpieczeństwa i higieny pracy;
- uznaje i respektuje prawo do prywatności danych i informacji oraz prawo do własności intelektualnej;
- wymienia zagrożenia związane z powszechnym dostępem do technologii oraz do informacji i opisuje metody wystrzegania się ich;
- stosuje profilaktykę antywirusową i potrafi zabezpieczyć przed zagrożeniem komputer wraz z zawartymi w nim informacjami.

Klasy VII–VIII

V. Przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa

Uczeń:

- opisuje kwestie etyczne związane z wykorzystaniem komputerów i sieci komputerowych, takie jak: bezpieczeństwo, cyfrowa tożsamość, prywatność, własność intelektualna, równy dostęp do informacji i dzielenie się informacją;
- postępuje etycznie w pracy z informacjami;
- rozróżnia typy licencji na oprogramowanie oraz na zasoby w sieci.

Technika

IV. Dostrzeganie wartości i zagrożeń techniki w aspekcie integralnego rozwoju człowieka i poszanowania jego godności

- Rozpoznawanie osiągnięć technicznych, które przysłużyły się rozwojowi postępu technicznego, a tym samym człowiekowi (lżejsza praca, komfort życia).
- Charakterystyka zagrożeń występujących we współczesnej cywilizacji spowodowanych postępem technicznych (wojny, terroryzm, zanieczyszczenie środowiska, zagrożenie zdrowia psychicznego i somatycznego).
- Przewidywanie zagrożeń ze strony różnych wytworów techniki i urządzeń technicznych.

Wychowanie do życia w rodzinie

Cele kształcenia – wymagania ogólne:

VII. Korzystanie ze środków przekazu, w tym z internetu, w sposób selektywny, umożliwiający obronę przed ich destrukcyjnym oddziaływaniem

Treści nauczania – wymagania szczegółowe:

II. Dojrzewanie

Uczeń:

- zna zagrożenia okresu dojrzewania, takie jak: uzależnienia chemiczne i behawioralne, presja seksualna, pornografia, cyberseks, prostytutka nieletnich;
- potrafi wymienić sposoby profilaktyki i przeciwdziałania.

IV. Człowiek a świat ludzkich wytworów

Uczeń:

- podejmuje namysł nad problemem własności intelektualnej; wyjaśnia czym jest plagiat oraz formułuje ocenę moralną dotyczącą plagiatu;
- podaje przykłady właściwego i niewłaściwego wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjnych.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą:

- umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni.

Informatyka

V. Przestrzeganie prawa i zasad bezpieczeństwa

Uczeń:

- objaśnia rolę technik uwierzytelniania, kryptografii i podpisu elektronicznego w ochronie i dostępie do informacji. Stosuje dobre praktyki w zakresie ochrony: informacji wrażliwych (na przykład hasła, PIN), danych i bezpieczeństwa systemu operacyjnego;
- opisuje szkody, jakie mogą spowodować działania pirackie w sieci, w odniesieniu do indywidualnych osób, wybranych instytucji i całego społeczeństwa.



Home

Od bezpieczeństwa w internecie do obywatelstwa cyfrowego – praktyki i perspektywy

Janice Richardson

Internet zmienił oblicze społeczeństwa oraz sposób uczenia się i wchodzenia w interakcje z innymi. W całym okresie przemian – od początku istnienia tego medium aż do współczesności, w której społeczności z łatwością przekraczają granice między światem wirtualnym a rzeczywistym – bezpieczeństwo miało duże znaczenie. Współczesne społeczeństwa różnią się od wcześniejszych, a demokracje stają przed wieloma wyzwaniami. Wiele systemów edukacji nie zauważa jednak tych problemów, a kwestia bezpieczeństwa w sieci w najlepszym razie jest zaś jedynie dodatkiem do programu nauczania. W artykule zwrócono uwagę na kilka kluczowych zagadnień związanych z korzystaniem przez dzieci z internetu, porównując podejście do bezpieczeństwa w sieci z obywatelstwem cyfrowym. Przeanalizowano kompetencje, jakie powinni posiadać młodzi ludzie, aby skutecznie radzić sobie z wyzwaniami związanymi z technologiami cyfrowymi, a także niektóre modele zaproponowane przez organizacje międzynarodowe w celu zaspokojenia pojawiających się potrzeb.

— Słowa kluczowe:

technologia cyfrowa

obywatelstwo

kompetencje

edukacja

bezpieczeństwo w internecie



From internet safety to digital citizenship – practices and perspectives

Janice Richardson

Internet has transformed the face of society, and how people learn and interact within it. During the transition period from the early days of internet to today's almost seamless online-offline society, internet safety has played a crucial role for citizens of all ages. But today the face of society has changed, democracies are challenged, yet education systems tend to churn out more of the same, with internet safety at best no more than an add-on to the curriculum. The chapter highlights some of the key turning points in child online safety and compares internet safety approaches to digital citizenship, and the role of the family, NGOs and industry to that of schools. It examines the competences young people need to successfully cope with digital-related challenges, and some of the models proposed by international organisations to address emerging needs.

— **Keywords:**

digital technology

citizenship

competences

education

internet safety



Wstęp

Młodzi ludzie są zanurzeni w środowisku dużych zbiorów danych i nadmiaru informacji, a także w kulturze selfie. Ich życie towarzyskie rozgrywa się przez większość czasu w ogromnym wirtualnym świecie, w którym – chcąc być zauważeni – muszą pokazać, że są niezwykli, najmądrzejsi i najlepsi... lub najgorsi. Świat stał się globalną wioską – ze szkodą dla społeczności lokalnych, a wielu z nas zwraca więcej uwagi na telefon komórkowy niż na rodzinę i przyjaciół siedzących tuż obok. Sztukę dziennikarstwa zastąpił świat aspirujących reporterów i wolnych strzelców, którzy koncentrują się tylko na najbardziej spektakularnych tematach, ponieważ w przeciwnym razie ich artykuły nie zostaną opublikowane, a oni nie otrzymają wynagrodzenia. W dzisiejszych czasach dla wielu młodych ludzi głównym źródłem „informacji” są filmy na YouTube kręcone przez ich rówieśników, szczególnie te poświęcone wrażliwym tematom, takim jak randki, seksualność czy makijaż. Pojawia się pytanie, jaki odsetek „guru” z YouTube’a ma na celu przekazanie rzetelnych informacji, a jaki rozpowszechnia porady zgodne z interesami reklamodawców chętnych do korzystania z tego potężnego kanału, żeby dotrzeć do pokolenia, które unika tradycyjnych mediów?

Krótko mówiąc, internet nieustannie oddziałuje na edukatorów i ekspertów do spraw bezpieczeństwa, którzy przez ostatnie dwie dekady głównie starali się – bez większych sukcesów – dotrzeć do kroku temu narzędziu. Zaczynamy wreszcie akceptować fakt, że reagowanie na konkretne wyzwania związane z globalną siecią to syzyfowa praca, a organizacje działające na rzecz praw człowieka, takie jak Rada Europy i UNESCO, opracowują zupełnie nowe plany, ponieważ muszą całkowicie zmienić swoje podejście.

Krótką historia bezpieczeństwa w internecie

W dziejach internetu, obejmujących już kilkadziesiąt lat, można wyróżnić kilka interesujących etapów, ważnych z punktu widzenia nie tylko użytkowników, ale przede wszystkim rodziców, edukatorów i specjalistów do spraw bezpieczeństwa. Do końca lat dziewięćdziesiątych XX stulecia tylko nieliczne uprzywilejowane osoby mogły zastąpić powolne łącza modemowe szerokopasmowym dostępem do internetu w domu. Niemniej jednak edukatorzy już wtedy zastanawiali się, jak te potężne narzędzia informacyjne i komunikacyjne można wykorzystać



w klasie, aby dać wszystkim uczniom nowe możliwości edukacyjne. Również dzieci i młodzież szybko dostrzegli możliwości, jakie daje internet. Mimo niedogodności związanych z dostępem wdzwanianym (*dial-up*) bardzo szybko przeglądarki takie jak Mosaic (1993), Netscape Navigator (1994) i Microsoft Explorer (1995) zmieniły surfowanie po internecie w pełną przygodę rozrywkę.

Chociaż do 2000 r. nie więcej niż 5% ludności świata postawiło pierwsze kroki w internecie¹, w niektórych krajach Europy rozwój przebiegał w znacznie szybszym tempie. Na przykład w Wielkiej Brytanii badanie przeprowadzone na przełomie XX i XXI w. pokazało, że 75% dzieci w wieku 7–16 lat korzystało z internetu (wśród osób dorosłych odsetek ten wyniósł zaledwie 38%), a 36% gospodarstw domowych z dziećmi miało dostęp do internetu (Wigley, Clarke 2000).

W obliczu wzrastającej liczby dzieci i młodzieży mających dostęp do internetu zwiększały się obawy społeczne. W rezultacie Komisja Europejska przyjęła pierwszy plan działań w sprawie internetu, który obowiązywał w latach 1999–2002. Od tego czasu organ ten realizował dwu- lub trzyletnie inicjatywy, przekształcając początkowy plan działań w programy „Bezpieczniejszy Internet”, a następnie „Bezpieczniejszy Internet Plus”, aż do czasu przyjęcia w 2012 r. Europejskiej strategii na rzecz lepszego internetu dla dzieci. Wraz z rozszerzeniem Unii Europejskiej zwiększał się zasięg programu – od 15 krajów w 2004 r., kiedy Komisja Europejska utworzyła Europejską Sieć Bezpiecznego Internetu (Insafe), obejmującą 28 państw członkowskich oraz Islandię, Norwegię i Rosję. W ten sposób Wspólnota Europejska mogła zapewnić wsparcie krajowym centrom bezpieczeństwa internetowego przez finansowanie i szkolenia oraz propagowanie wymiany narzędzi i dobrych praktyk.

W tym czasie odnotowano wykładniczy wzrost wyzwań związanych z globalną siecią. Początkowo w zakresie bezpieczeństwa skoncentrowano się na ochronie dzieci przed szkodliwymi i nielegalnymi treściami, ponieważ szybko przybywały publicznie dostępne strony internetowe. W 2001 r. liczba zarejestrowanych nazw domen internetowych – dająca przybliżony obraz liczby istniejących stron internetowych – wynosiła 10 milionów, a na początku 2002 r. – już 20 milionów. Granicę miliarda stron osiągnięto we wrześniu 2014 r., obecnie jest ich już około

1 Te i inne najnowsze statystyki związane z internetem są dostępne na stronie internetowej: bit.ly/1f5AyIp [dostęp: 25.03.2019].

1,7 miliarda (choć nie wszystkie są aktywne)². Zbudowanie strony internetowej przekraczało techniczne kompetencje większości dzieci i młodzieży. Dla nich nowym, ekscytującym sposobem na poszerzenie kręgu odbiorców i wyrażanie opinii na forum publicznym stały się blogi. Dziś mogą być one postrzegane jako rozwiązania poprzedzające powstanie serwisów społecznościowych. Aby opisać ten bardziej otwarty, społecznościowy internet, ukuto termin „sieć 2.0”.

Od mediów społecznościowych do selfie, fake news i nie tylko...

Wraz z uruchomieniem serwisu Myspace w 2003 r. i – niedługo później – krajowych platform mediów społecznościowych, takich jak Bebo w Wielkiej Brytanii czy Hyves w Holandii, grupy odpowiedzialne za podnoszenie świadomości w zakresie bezpieczeństwa w internecie szybko zwróciły uwagę na niepożądane i szkodliwe interakcje w sieci, dodając do problemu związanego z treściami kolejny, dotyczący kontaktowania się. Powstały w 2004 r. Facebook oraz uruchomiony w 2006 r. Twitter przysporzyły rodzicom kolejnych zmartwień, szybko stając się obiektem zainteresowania organizacji zajmujących się bezpieczeństwem w internecie. Mniej więcej w tym samym czasie YouTube (2005) zaoferował młodym ludziom zupełnie nowy sposób komunikowania się i dzielenia się treściami w skali globalnej, ponieważ graficzny charakter treści zniwelował problem różnic językowych. Wkrótce powstały Flickr, Tumblr i wiele innych podobnych narzędzi, które wypełniły nisze w mediach społecznościowych i jeszcze bardziej zwiększyły zakres wyzwań dla edukatorów oraz rodzin. Coraz większe znaczenie w programie na rzecz bezpieczniejszego internetu nadano zagadnieniu praw autorskich i niezamierzonego udostępniania danych osobowych.

Wprowadzenie na rynek iPhone'a w 2007 r. dało dzieciom duży zakres wolności i stało się ogromnym wyłomem w starannie opracowanych politykach bezpieczeństwa obowiązujących w rodzinach i szkołach. Kontrola rodzicielska i filtry już wcześniej nie były w pełni wykorzystywane, zwłaszcza w krajach nieanglojęzycznych, gdzie oferta tego rodzaju rozwiązań była ograniczona i słabo dostosowana do

2

Statystyki te są dostępne na stronie internetowej:
www.internetlivestats.com/total-number-of-websites [dostęp: 25.03.2019].



potrzeb. Z dnia na dzień zabezpieczenia znów stały się bezużyteczne, ponieważ dzieci mogły przez cały dzień korzystać z internetu w dowolnym miejscu. Do 2008 r. sprzedano 1,4 miliona iPhone'ów, a na rynku pojawiła się szeroka oferta wydajnych, niedrogich smartfonów innych firm. Zaledwie rok później na rynek trafiło już ponad 50 tysięcy aplikacji, co spowodowało powstanie nowych kwestii problematycznych, dotyczących między innymi podawania danych osobowych i uzyskiwania zgody rodziców. Łatwe w obsłudze i dostępne w większości telefonów aparaty i kamery otworzyły drogę nowym wyzwaniom związanym z prywatnością i bezpieczeństwem. W 2013 r. „selfie” zostało wybrane słowem roku słownika *Oxford English Dictionary* (Backer 2017).

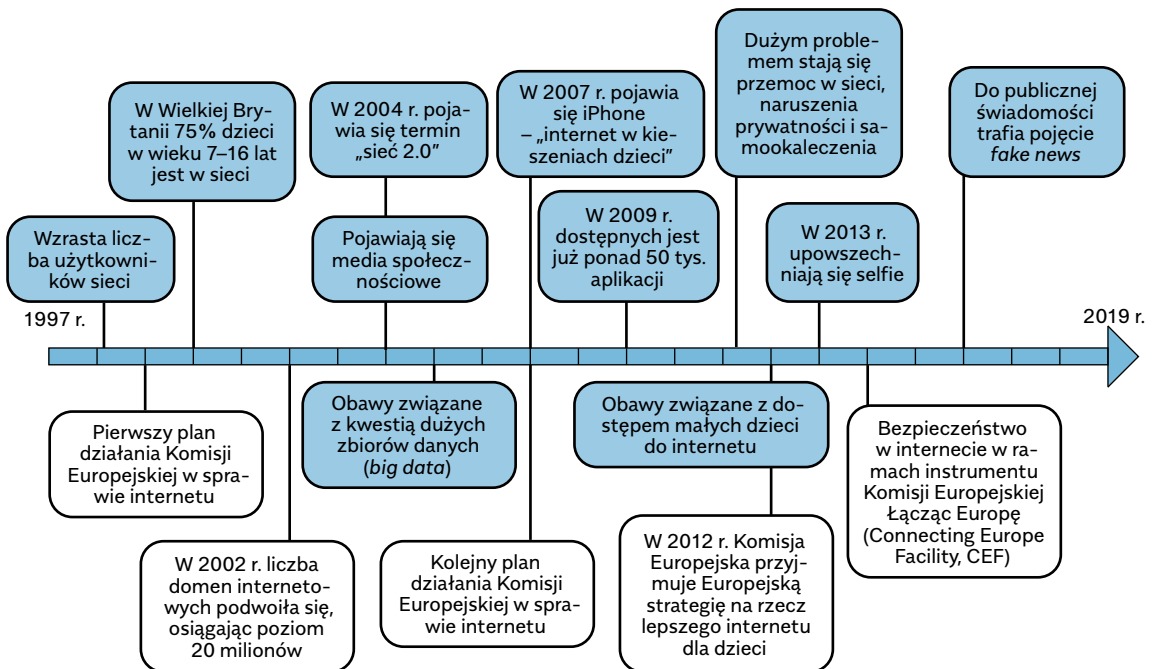
Począwszy od 2008 lub 2009 r., gdy telefony komórkowe i tablety upowszechniły się w wielu rodzinach, pojawiły się nowe wyzwania społeczne – okazało się, że dzieci stawiają pierwsze kroki w internecie, zanim jeszcze nauczą się chodzić lub mówić. W okresie, gdy powinny przyswajać sobie wartości i postawy obserwowane w domu rodzinnym, są rzucane w środek globalnego świata – czyli tam, gdzie rodzice i wychowawcy mają trudności z kontrolowaniem każdego kontaktu z ludźmi i treściami. Wszechobecny dostęp do technologii we wczesnym dzieciństwie jest ponadto łączony z opóźnieniami w rozwoju koncentracji, małej motoryki i sprawności ruchowej, umiejętności mówienia i socjalizacji, jak również ze wzrostem zachowań agresywnych i aspołecznych, a także z otyłością i przemęczeniem (Aiken 2016).

Jednym ze skutków wtórnych korzystania z technologii przez bardzo małe dzieci było zakończenie trwającej ponad dekadę debaty na temat tego, kto powinien być odpowiedzialny za nauczanie o bezpieczeństwie w internecie – rodzina czy szkoła. Zjawisko to prowadzi również do pogłębienia podziałów społecznych. Dotyczy to dzieci w rodzinach ze wszystkich warstw społeczno-zawodowych i – jak zawsze w podobnych sytuacjach – niektórzy rodzice lepiej sobie radzą z tym wyzwaniem niż inni. Badanie przeprowadzone niedawno w Stanach Zjednoczonych na grupie 350 dzieci w wieku od sześciu miesięcy do czterech lat, wychowujących się w społecznościach o niskich dochodach lub pochodzących z mniejszości etnicznych pokazało, że 97% z nich miało kontakt z internetem. Wykazało ono także, że 20% rocznych dzieci ma swój tablet, 28% dwulatków potrafi obsługiwać urządzenia mobilne bez pomocy dorosłych, a 75% czterolatków ma własne urządzenie przenośne (Kabali i in. 2015).



W 2016 r. zwrócono uwagę na kwestie fałszywych wiadomości (*fake news*), profilowania, manipulowania mediami i nadmierną przemoc. Lista jest długa i z każdym rokiem coraz dłuższa. Tak poważne wyzwania społeczne wykraczają poza zakres bezpieczeństwa w internecie, ponieważ sięgają głęboko w tkankę społeczną.

Ilustracja 1. Dwie dekady wyzwań w zakresie bezpieczeństwa w internecie i reakcja Europy



Dzień Bezpiecznego Internetu – stały punkt na szybko zmieniającej się mapie bezpieczeństwa

Opracowana w Luksemburgu w 2003 r. koncepcja Dnia Bezpiecznego Internetu została po raz pierwszy wprowadzona w życie w ramach realizowanego z udziałem 14 państw członkowskich Unii Europejskiej i koordynowanego przez Hiszpanię projektu pod nazwą „Safeborders”. Zakładał on, że przez jeden dzień w roku społeczeństwa i media będą się zastanawiać nad postępowaniem rozwoju internetu i jego wpływem na życie Europejczyków. Pierwszy Dzień Bezpiecznego Internetu odbył się 6 lutego 2004 r. i obchodzony był przez dzieci i rodziny w 12 pań-

stwach europejskich (Dania, Niemcy, Grecja, Islandia, Irlandia, Włochy, Luksemburg, Holandia, Norwegia, Hiszpania, Szwecja, Wielka Brytania) oraz w Australii³.

Obecnie Dzień Bezpiecznego Internetu jest obchodzony co roku w ponad 140 krajach na świecie i bierze w nim udział ponad 50 milionów osób. Jest on również szeroko propagowany w mediach społecznościowych – w 2016 r. odnotowano ponad miliard tweetów na ten temat. W niektórych krajach obchody trwają przez cały tydzień, a w innych, na przykład w Rosji, nawet miesiąc. W ich ramach firmy z branży wprowadzają na rynek nowe produkty, a instytucje europejskie⁴ i międzynarodowe⁵ informują opinię publiczną o nowych inicjatywach służących ochronie dzieci i ich praw w internecie.

Dlaczego Dzień Bezpiecznego Internetu jest ważny? Dlaczego jest tak szeroko obchodzony? Opinia publiczna zazwyczaj szybko traci zainteresowanie kampaniami informacyjnymi, ale sytuacja ta nie dotyczy Dnia Bezpiecznego Internetu. Co roku obchody koncentrują się na innym zagadnieniu, stanowiąc pewnego rodzaju punkt zwrotny w świadomości społecznej. Co roku sieć Insafe, działająca pod patronatem Komisji Europejskiej, opracowuje hasło przewodnie obowiązujące na całym świecie, które odzwierciedla najważniejsze kwestie związane z korzystaniem z internetu przez dzieci i dorosłych. Kolejną przyczyną sukcesu Dnia Bezpiecznego Internetu jest to, że został zaprojektowany w taki sposób, że sieć jako medium sama staje się przekazem. Na przykład w 2005 r. zorganizowano *blogathon* (globalny blog poświęcony bezpieczeństwu w internecie), do którego poszczególne kraje kolejno się przyłączały, zgodnie ze strefami czasowymi na całym świecie. Od 2008 r. kluczowe wiadomości były przekazywane za pomocą klipów wideo, a obecnie media społecznościowe, w tym Facebook i Twitter, zostały włączone do platform kampanii. Zawsze był także trzeci element, który utrzymywał zainteresowanie Dniem Bezpiecznego Internetu – obchody skupiają się na prawach dziecka, a nie na restrykcjach

3 Unia Europejska obchodzi Dzień Bezpiecznego Internetu 6 lutego. Więcej informacji na stronie internetowej: bit.ly/2TZsJsT [dostęp: 20.03.2019].

4 *Project activities: 7th Safer Internet Day*. Więcej informacji na stronie internetowej: bit.ly/2UMuB5g [dostęp: 20.03.2019].

5 *Celebrating 10 years of child online protection (2018)*. Więcej informacji na stronie: bit.ly/2VAz4fS [dostęp: 20.03.2019].

i ograniczeniach, na możliwościach, a nie zagrożeniach, na użytkownikach, a nie na narzędziach. W tak szybko się rozwijającym środowisku jak internet stałe punkty są ważnymi elementami, a Dzień Bezpiecznego Internetu zyskał uznanie i renomę.

Internet – wierzchołek góry lodowej

Internet jest dziś miejscem, w którym około połowa ludności świata spędza średnio⁶ niemal dwie godziny dziennie. Mając w 2018 r. dziennie 1,47 miliarda aktywnych użytkowników⁷, Facebook stał się przestrzenią o znacznie większej liczbie „mieszkańców” niż jakikolwiek kraj na ziemi.

Samo słowo „internet” ma dziś zupełnie inne znaczenie niż wtedy, gdy po raz pierwszy pojawił się termin „bezpieczeństwo w sieci”. Nie zdajemy sobie z tego sprawy, ale mamy w domach coraz więcej urządzeń przekazujących przez internet nasze dane w formie obrazów, tekstu i mowy, które są przechowywane na serwerach umieszczonych w nieznanym nam miejscach. Za pośrednictwem maskotek, które „słuchają” i „mówią”, skończywszy zaś na elektronicznych nianiach, które stawiamy w sypialni naszego dziecka i podłączonych do sieci czarnych skrzynkach w naszych samochodach, przekazujemy różne dane organizacjom, które próbują kształtować nasze zwyczaje związane z przeglądaniem i zakupami lub szacować zakres ryzyka ubezpieczeniowego. Jeśli przyjmiemy założenie, że sztuczna inteligencja definiuje systemy komputerowe, które mogą wykonywać zadania zazwyczaj wymagające udziału ludzi (na przykład percepcji wzrokowej, rozpoznawania mowy, podejmowania decyzji i tłumaczenia na inne języki), to społeczeństwo jest zalewane sztuczną inteligencją, a internet nie jest niczym więcej, jak tylko wierzchołkiem ogromnej góry lodowej. Aby stawić czoła bardziej złożonym zagadnieniom, powinniśmy edukować dzieci i siebie samych bardziej holistycznie i całościowo.

Kiedy ponad dwie dekady temu ukuto termin „bezpieczeństwo w internecie”, główne wyzwania dotyczyły, jak już wspomniano wcześniej, ochrony dzieci przed szkodliwymi i nielegalnymi treściami. Inną ważną kwestią było zapobieżenie sytuacji, w której internet stałby się narzędziem rozpowszechniania treści dotyczących wykorzystywania

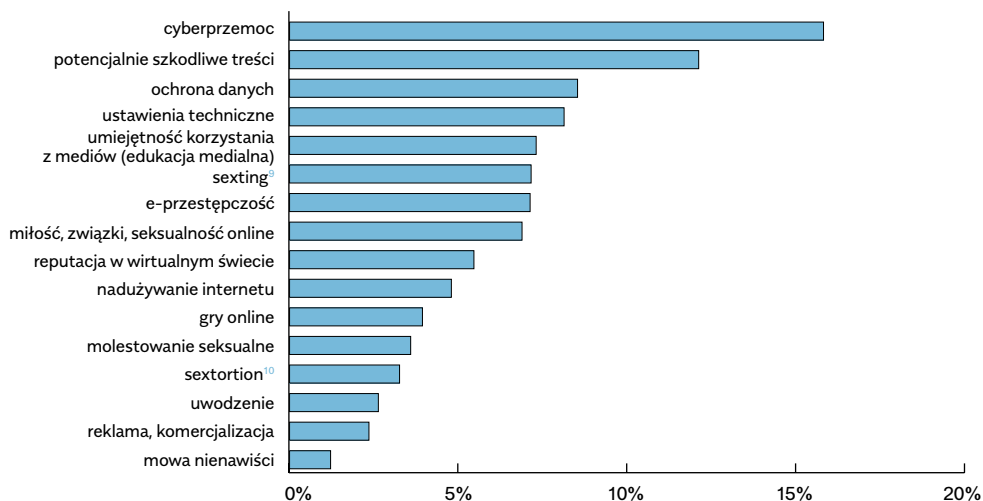
6 Statystyki dostępne na stronie internetowej: bit.ly/2GZCVb7 [dostęp: 20.03.2019].

7 Statystyki dostępne na stronie internetowej: bit.ly/2VDI9Qo [dostęp: 20.03.2019].

seksualnego dzieci. W związku z tym pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX stulecia powstała sieć INHOPE. Od tego czasu liczba wyzwań rośnie w tempie wykładniczym wraz z pojawieniem się portali społecznościowych, coraz mniejszych i bardziej wydajnych urządzeń mobilnych oraz stale zwiększającej się przepustowości, co wymaga skupienia się na zachowaniach i możliwościach. Z myślą o tym stworzono sieć Komisji Europejskiej „Safer Internet Network” (Insafe), która umożliwia propagowanie wiedzy i dzielenie się doświadczeniami przez państwa członkowskie, a tym samym ograniczenie kosztownego powielania tych samych działań w różnych krajach. Do 2012 r. sieć służyła również jako pewnego rodzaju system ostrzegawczy dla państw, w których wdrażanie nowych technologii przebiegało wolniej niż w innych.

W ostatniej dekadzie ważną rolę w zakresie bezpieczeństwa odegrały infolinie, udzielając specjalistycznych porad psychologicznych młodym ludziom, a także ich rodzicom i nauczycielom. Były one również pomocne w rozpoznawaniu pojawiających się tendencji i rosnących obaw społecznych. Podczas gdy wcześniej na infolinie dzwoniło, aby uzyskać pomoc w rozwiązaniu problemów technicznych lub w usuwaniu treści, dziś ich pracownicy mają do czynienia z takimi kwestiami jak: utrata dobrego samopoczucia lub z problemy behawioralne. Coraz więcej zgłoszeń napływa od zdezorientowanej młodzieży (blisko 70%, jak wynika z danych statystycznych Insafe za drugi kwartał 2018 r.), podczas gdy kilka lat temu kontaktowali się głównie rodzice, nauczyciele i opiekunowie. Ilustracja 2 przedstawia kategorie spraw zarejestrowanych przez infolinię Insafe we wspomnianym okresie.

Ilustracja 2. Tematy rozmów na infolinii Insafe (stan na drugi kwartał 2018 r.⁸)



Biorąc pod uwagę, że ponad jedną czwartą wszystkich zgłoszeń na infolinię stanowią tematy związane z cyberprzemocą i potencjalnie szkodliwymi treściami, można uznać, że młodzi ludzie szukają pomocy w sytuacji wystąpienia symptomów, które oznaczają głębszy problem wynikający z deregulacji związanej z technologiami cyfrowymi. W ubiegłych latach obawy młodych ludzi dotyczące danych osobowych i prywatności zmniejszyły się, co wskazuje, że prawdopodobnie stali się oni bardziej świadomi wartości swoich danych osobowych oraz znaczenia tożsamości cyfrowej i śladów cyfrowych, w związku z czym są w stanie sami zająć się tymi zagadnieniami.

Jednym z elementów pracy operatorów infolinii jest rozmowa z kolegami z innych krajów i dzielenie się danymi na temat pojawiających się problemów w celu stworzenia możliwie najbardziej użytecznej, wspólnej bazy wiedzy. Pozwala to na lepsze szkolenie zespołów krajowych i przygotowanie pracowników infolinii na wyzwania, zgodnie z zasadą: „wcześniej ostrzeżony, lepiej przygotowany”. Infolinie są również

8 Dane statystyczne infolinii Insafe. Więcej informacji na stronie internetowej: helplines.betterinternetforkids.eu [dostęp: 20.03.2019].

9 Wysyłanie przez internet wiadomości, zdjęć lub filmów o charakterze erotycznym.

10 Szantaż internetowy z użyciem zdjęć o charakterze erotycznym.

w stanie wykorzystać informacje i wiedzę czerpaną z bezpośrednich kontaktów z użytkownikami, do uzgadniania działań naprawczych z mediami społecznościowymi i dostawcami narzędzi. Branża szybko uznała to za okazję do pełniejszego poznania potrzeb użytkowników i kształtowania narzędzi, jak również do ochrony dzieci i poszanowania ich praw. Większość dużych dostawców mediów społecznościowych utworzyła rady konsultacyjne i stworzyła możliwości spotkań nie tylko za pośrednictwem infolinii, lecz również z ekspertami i edukatorami zajmującymi się dobrom stanem dzieci.

Kolejną tendencją, która zdaje się wskazywać na to, że internet jest tylko wierzchołkiem góry lodowej, jest pozornie większa odpowiedzialność, którą młodzi ludzie wykazują, wspierając się wzajemnie nie tylko w kwestiach związanych z siecią, ale także w innych obszarach życia. Dla wielu z nich internet stał się platformą, na której mogą się spotykać i wypowiadać się na różne tematy, począwszy od kultury, różnorodności i ochrony środowiska, skończywszy zaś na kwestiach zakazu posiadania broni i obalania partii politycznych, jak to było podczas „arabskiej wiosny”. Młodzi wykorzystują również nowe możliwości, uruchamiając własne firmy lub tworząc aplikacje i narzędzia (na przykład filmy na YouTube), które kształtują świat zarówno cyfrowy, jak i realny.

Od 2009 r. swoistym organem doradczym stały się krajowe panele młodzieżowe, utworzone w ramach Sieci Bezpieczniejszego Internetu Komisji Europejskiej. W skład takiego panelu wchodzi po kilku młodych ludzi z każdego państwa skupionego w tej sieci. Uczestnicy co roku spotykają się na kilka dni, aby przedstawić swoje poglądy na temat tego, w jaki sposób sprawić, by internet, a także – bardziej ogólnie – Europa i świat, stały się lepszym miejscem. W Dniu Bezpiecznego Internetu w 2018 r. powołano też stałą Radę młodzieży do spraw bezpiecznego internetu (Council for Digital Good, CDG), w której skład wchodzi 15 młodych ludzi w wieku od 13 do 20 lat z siedmiu krajów europejskich, którzy będą współpracować z edukatorami, politykami i organizacjami międzynarodowymi, aby włączyć głos młodzieży w debatę polityczną. Podobne rady istnieją w Stanach Zjednoczonych, na Bliskim Wschodzie i w Afryce. Dzięki takim i podobnym strukturom na całym świecie twórcy regulacji zaczynają dostrzegać i uwzględniać życzenia oraz potrzeby młodych ludzi, choć, niestety, w wielu wypadkach tylko przedstawiciele bogatszych, wielojęzycznych środowisk mogą w ten sposób dzielić się

swoimi opiniami. Choć internet jest punktem wyjścia i platformą komunikacyjną, jego wpływ wykracza daleko poza sferę wirtualną.

Omówione tendencje pokazują, że rzeczywistość cyfrowa stale się zmienia i rozwija. Wskazują również, że istnieje pilna potrzeba, aby szkoły, rodziny i społeczności uwzględniały lepiej dostosowane koncepcje zdobywania umiejętności i wiedzy oraz zagadnienia obywatelstwa w edukacji swoich dzieci.

— **Obywatelstwo w cyfrowym świecie bez granic**

Ponieważ internet wkracza w każdy obszar naszego życia, a granice między światem wirtualnym i realnym oraz między poziomem lokalnym i globalnym coraz bardziej się zacierają, niewidoczne fragmenty wspomnianej góry lodowej wpływają na społeczeństwo w sposób niemożliwy do przewidzenia. Jednym z przykładów jest obniżenie wiary w demokrację i wzrost postaw nacjonalistycznych. Zwrócono na to uwagę w przeprowadzonym niedawno badaniu¹¹ na temat obywatelstwa, przejawem tego zjawiska jest również niski poziom frekwencji w wyborach krajowych. W 1996 r. Jacques Delors, były przewodniczący Komisji Europejskiej, wspominał o niektórych głębokich podziałach społecznych, jakich się spodziewał: „[...] jak możemy nauczyć się wspólnego życia w «globalnej wiosce», jeśli nie potrafimy żyć razem w społecznościach, do których naturalnie należymy – w narodzie, regionie, mieście, wiosce, dzielnicy?” (Delors i in. 1996).

Według Jacques'a Delorsa społeczeństwo może odnieść sukces tylko wtedy, gdy każda osoba wchodząca w jego skład wykazuje chęć, ma możliwości i czuje się na tyle zaangażowana, żeby uczestniczyć w życiu publicznym i mieć wkład w jego budowanie. Wymaga to również poczucia odpowiedzialności, podstawowego elementu w społeczeństwie w szybkim tempie zmierzającym w kierunku technologii typu *blockchain*. Postrzega się ją jako antidotum na brak przejrzystości i zaufania do posiadanych uprawnień. W ramach takiej, ogólnie rzecz ujmując, zdecentralizowanej, rozproszonej i otwartej technologii każdy człowiek staje się bezpośrednio lub pośrednio odpowiedzialny za zasadność i przejrzystość działań. Od wielu lat obserwujemy tego typu struktury w mediach społecznościowych, w których dostawcy tworzą

11

International Civic and Citizenship Study (ICCS), zrealizowane w 2016 r. i kolejnych latach. Więcej informacji na stronie internetowej: iccs.iea.nl/home.html [dostęp: 20.03.2019].

platformę, ale użytkownicy wypełniają ją treścią, wchodzi w interakcje i uwiarytelniają zamieszczane materiały. Innym, bardziej złożonym przykładem są kryptowaluty.

Obecnie model typu *blockchain* znajduje zastosowanie w sferze publicznej, na przykład w opiece zdrowotnej. Warto zadać pytania: w jakiej sytuacji są obywatele, którzy nie mają podstawowych kompetencji, pozwalających świadomie reagować i uczestniczyć w tych procesach? Czy nadal są panami własnego życia?

Bezpieczeństwo w internecie lub obywatelstwo cyfrowe – na czym polega różnica?

Chociaż dawniej bezpieczeństwo w internecie wiązało się głównie z opracowywaniem zasad i przepisów mających na celu ochronę dzieci, to na szczęście dość szybko obszar ten się poszerzył. Obecnie obejmuje on również akcje edukacyjne dla młodych ludzi dotyczące bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii oraz unikania pułapek. Dziś koncepcją tą zajmuje się wielu partnerów, a dotyczy ona między innymi:

- narzędzi: filtry, timery, firewalle, oprogramowanie zabezpieczające,
- ludzi: od rodziców, opiekunów i wychowawców po samych użytkowników,
- zasobów wykorzystywanych przez zaangażowane osoby,
- wytycznych dla branży, dotyczących narzędzi i usług wykorzystywanych na platformach, często określanych jako „bezpieczeństwo w fazie projektowania”,
- usług: infolinii wspierających użytkowników i służących im radą w wypadku wystąpienia problemów, a także uwzględniania wyciągniętych wniosków w zakresie bezpieczeństwa poprzez zwrócenie na nie uwagi osób odpowiedzialnych za podnoszenie świadomości i edukatorów.

Oczywiście zagadnienia bezpieczeństwa w internecie i obywatelstwa cyfrowego nakładają się na siebie w wielu obszarach. Podczas gdy bezpieczeństwo koncentruje się na ochronie dzieci i prognozowanych praktyk użytkowników, podejść i narzędzi, obywatelstwo cyfrowe jest procesem oddolnym, który obejmuje szeroki zakres „kompetencji życiowych” i rozpoczyna się w momencie narodzin dziecka. Koncentruje się na wartościach, postawach, umiejętnościach i wiedzy oraz na krytycz-

nej analizie, czyli elementach, które jednostki wnoszą w każdy aspekt swojego życia, zarówno w internecie, jak i poza nim. „Obywatelstwo cyfrowe” kształtuje to, kim jesteśmy, sposób, w jaki się uczymy, działamy i komunikujemy z najbliższym otoczeniem lub ze społecznością, a także w szerszym świecie. Może być interpretowane jako rama albo filtr, który wzmacnia sygnały odbierane za pośrednictwem wszystkich pięciu zmysłów. Wpływa na zachowania ludzi w każdym miejscu i we wszystkich okolicznościach. Kompetentni obywatele cyfrowi to osoby, które:

- angażują się w życie społeczne i technologie cyfrowe, z których korzysta społeczeństwo,
- są aktywnymi członkami społeczności w których żyją, mającymi pozytywny i konstruktywny wkład w ich funkcjonowanie,
- uczą się przez całe życie, aby nadążać za zmianami zachodzącymi wokół nich.

W centrum obywatelstwa cyfrowego znajduje się edukacja – w domu, w społeczności, w szkole i wszędzie tam, gdzie spotykamy się z informacjami i innymi ludźmi.

Rola rodziny, rola szkoły

Mimo wysiłków Komisji Europejskiej (w ramach programu „Bezpieczniejszy Internet” oraz Europejskiej strategii na rzecz lepszego internetu dla dzieci), resortów edukacji w niektórych krajach oraz wielu podmiotów, w tym instytucji publicznych i organizacji pozarządowych, bezpieczeństwo w sieci nigdy nie zostało w pełni włączone do szkolnych programów nauczania. Od czasu, gdy internet stał się częścią życia dzieci, jesteśmy świadkami toczącej się walki między szkołą a rodziną o to, kto powinien odpowiadać za ochronę dzieci w tym zakresie. Spór ten trwa, wydaje się jednak, że organizacje pozarządowe i przedstawiciele branży postanowili przystąpić do działania. Pojawia się pytanie o to, dlaczego instytucje oświatowe i wyszkoleni pedagodzy zrzekają się odpowiedzialności w kwestii, od której może zależeć przyszłość społeczeństwa.

Jest wiele przyczyn, dla których szkoły tak wolno podejmują to wyzwanie. Pierwsza z nich jest związana z infrastrukturą. W placówkach edukacyjnych w całej Europie występują duże różnice w poziomie dostępności technologii cyfrowych. Dotyczy to zwłaszcza szkół podstawowych, w których nauczyciele powinni pomagać dzieciom



w rozwijaniu umiejętności i praktyk, jakie będą pogłębiać podczas samodzielnego korzystania z internetu. Obecnie większość dzieci, przynajmniej w Europie, ma własne komputery lub smartfony, a niektóre kraje, na przykład Austria, stosują politykę „przynieś własne urządzenie”, aby wypełnić tę lukę. Jednak wyzwania związane z bezpieczeństwem w internecie, widoczne różnice społeczne wynikające z klasy urzędzeń, które dzieci mogą przynosić do szkół, oraz obawy nauczycieli związane z zakłócaniem przebiegu lekcji okazały się bardzo trudne do pokonania. W niektórych regionach przedstawiciele branży lub rząd dostarczają do szkół odpowiedni sprzęt, ale jest to działanie kosztowne, zwykle jednorazowe i w dłuższej perspektywie czasowej nietrwałe, aby można je było traktować jako wystarczające, przynajmniej w wypadku publicznych placówek oświatowych dla młodszych dzieci.

Drugim czynnikiem jest program nauczania. Jak dotąd uczenie się o technologii cyfrowej i nauczanie za jej pomocą nie było traktowane jako obowiązkowe na poziomie szkolnictwa podstawowego. Kiedy przedmiot ten staje się częścią programu nauczania w szkole średniej, nacisk kładzie się głównie na obszar STEM (nauki ścisłe, technologię, inżynierię i matematykę), a nie na aspekty związane z działaniami prewencyjnymi lub obywatelskimi. Do czasu, gdy technologia cyfrowa zostanie w pełni uwzględniona w programie nauczania, a resorty edukacji określą jednoznaczne definicje oraz wytyczne w zakresie wymogów, osiągnięć i ewaluacji, wydaje się, że tylko najbardziej przedsiębiorczy nauczyciele są gotowi zmierzyć się z tematyką bezpieczeństwa w internecie. Istnieje wiele bardzo ciekawych programów dla nauczycieli (jednym z nich jest eTwinning), ale liczba korzystających z nich szkół i nauczycieli jest niewielka.

Trzeci czynnik, który ma wpływ na to, że zagadnienia bezpieczeństwa w internecie nie są odpowiednio realizowane w szkołach, dotyczy kwestii szkoleń i zasobów dydaktycznych zatwierdzonych na poziomach rządowych. Nie jest zaskoczeniem, że nauczyciele to także aktywni użytkownicy cyfrowych produktów i usług, którzy wykorzystują je w podróży, podczas obsługi bankowości elektronicznej lub robiąc zakupy. Zazwyczaj są oni jednak dość sceptycznie nastawieni do stosowania niesprawdzonych strategii pedagogicznych w obszarze, który może mieć tak daleko idące skutki (a takim jest wpływanie na zachowania dzieci w internecie). Dlatego szkoły w wielu krajach zdecydowały się na stosowanie polityki ograniczenia korzystania z komputerów i sieci

do określonych zajęć z klasie, wyraźnie zatwierdzonych programem nauczania, i zabraniają korzystania z telefonów komórkowych, zamiast rozpocząć zajęcia dotyczące bezpieczeństwa w internecie. Dostępne są kursy MOOC, szkolenia online w formie webinarów i sesje szkoleniowe, ale do czasu, aż zagadnienia związane z siecią staną się integralną częścią kształcenia nauczycieli lub obowiązkowego doskonalenia zawodowego, dla większości pedagogów problemy te będą znajdować się poza obszarem ich zainteresowania. Pracownicy szkół mają tendencję do traktowania budynków instytucji jako granicy ich odpowiedzialności. Za to, co się dzieje w domu, odpowiadają rodzice, to zaś, co się dzieje między szkołą a domem, pozostaje w zawieszeniu, do czasu, aż sytuacja stanie się tak zła, że nie da się uniknąć podjęcia kroków przez którąś ze stron.

Gdzieś między domem a szkołą dostępne są usługi infolinii, które, jak wspomniano wcześniej, w wielu państwach Unii Europejskiej są dofinansowane przez Komisję Europejską. Młodzi ludzie mogą tutaj telefonicznie, mailowo lub za pośrednictwem czatu uzyskać porady od psychologów i specjalistów związane z wątpliwościami dotyczącymi użytkowania internetu. Jednakże infolinie mają za zadanie udzielać wskazówek i wsparcia, a nie edukować. Statystyki wskazują, że nauczyciele i rodzice korzystają z ich usług równie często, jeśli nie częściej, niż dzieci i młodzież. Niemniej jednak infolinie mogłyby stanowić wartościowe źródło informacji dla edukatorów, ponieważ gromadzą one dane na temat pojawiających się tendencji, a to z kolei umożliwia identyfikowanie wrażliwych obszarów, które w przeciwnym razie nie zostałyby wykryte. Jednak aby infolinie mogły odgrywać taką rolę, musiałyby uzyskać więcej funduszy i należałoby wprowadzić odpowiednie mechanizmy współpracy między nimi a szkołami. Co więcej, bezpieczeństwo w sieci musiałyby być uwzględnione w zakresie ich zadań.

Obywatelstwo cyfrowe łączy rolę rodziny i szkoły, zasadza się bowiem na szerszych, dokładniej zdefiniowanych kompetencjach. Rozwijanie wielu z nich trzeba rozpocząć, zanim dzieci pójdą do szkoły. Infrastruktura staje się zbędna, ponieważ kompetencje obywatelskie są takie same zarówno w sieci, jak i poza nią. Programy nauczania w szkołach w całej Unii Europejskiej już teraz powinny uwzględniać edukację moralną i obywatelską, choć na ogół przeznaczają na te przedmioty nie więcej niż 6–8% łącznego wymiaru godzin nauczania na poziomie

podstawowym lub średnim¹². Obywatelstwo cyfrowe integruje i może zastąpić oba przedmioty. Nie można więc wykluczyć, że znajdzie się w szkołach, jeśli zostaną zapewnione niezbędne szkolenia i zasoby dla nauczycieli.

Technologia cyfrowa, rozwój społeczno-emocjonalny i zachowanie

W ostatnich latach przeprowadzono interesujące badania nad sposobem, w jaki technologia cyfrowa wpływa na nasze życie, naukę i interakcje. W książce *The Shallows* Nicholas Carr (2010) twierdzi, że nasze myśli, procesy myślowe, a nawet mózg ulegają zmianom pod wpływem technologii. Przedstawia wyniki badań empirycznych, które wykazują potencjalny wpływ częstego korzystania z urządzeń cyfrowych na młody mózg, którego boczny płat staje się nadmiernie rozwinięty z powodu ekspozycji na szybko poruszające się obrazy i dźwięki. To ma, jak się wydaje, szkodliwy wpływ na inne obszary mózgu związane z myśleniem, metapoznaniem oraz umiejętnościami prowadzenia analizy i myślenia krytycznego.

Kolejny badacz, Roman Krznaric (2014), koncentruje się na znaczeniu empatii jako podstawie praw człowieka i sprawiedliwości społecznej. Autor przedstawia czynniki, które mogą wyjaśnić, co wpływa na młodych ludzi oraz ich interakcje w świecie wirtualnym i rzeczywistym.

Również nauczyciele przedszkoli i szkół podstawowych wyrażają obawy na temat częstego korzystania z technologii w zbyt młodym wieku (Aiken 2016). Uważają, że może to powodować pominięcie ważnych etapów rozwoju i osłabienie kształtowania mowy. Czas koncentracji ulega skróceniu, zmniejsza się również kreatywność, gdy dzieci i młodzież spędzają więcej wysiłku na konsumowaniu, a nie na tworzeniu treści. Wyniki badania przeprowadzonego w 2016 r. wśród dzieci w wieku 11–14 lat w ramach projektu ENABLE, mającego na celu przeciwdziałanie nękananiu¹³, wskazują, że prawdopodobnie z powodu zmniejszonego czasu bezpośrednich interakcji społecznych 40–57% przedstawicieli badanej grupy miało trudności z definiowaniem ne-

12 Key Data on Education in Europe 2012, Eurydice/Eurostat, <https://bit.ly/2NdPXJp> [dostęp: 25.03.2019].

13 Podsumowanie działań i wyników projektów ENABLE jest dostępne w bibliotece dokumentów: bit.ly/2fYQbQG [dostęp: 20.03.2019].

gatywnych emocji. Około 25% nastolatków przyznało, że nie umie ani nie ma ochoty pomagać innym. Przedziały procentowe były mocno zróżnicowane w pięciu państwach członkowskich Unii Europejskiej zaangażowanych w realizację projektu, co wymaga dalszych analiz, aby zrozumieć czynniki mające wpływ na takie wyniki.

Główni dostawcy mediów społecznościowych są świadomi zmian społecznych i behawioralnych związanych z oferowanymi przez nich platformami. Oczywiście, realizując modele biznesowe, regularnie współpracują z ekspertami w dziedzinie bezpieczeństwa, instytucjami i rządami w ramach programów samoregulacji i wspólnych unormowań, próbując zapewnić, że media społecznościowe mają pozytywny wpływ na młodych ludzi. W ramach takich inicjatyw stworzyły one m.in. mechanizmy szybkiego usuwania ze stron internetowych treści związanych z ekstremizmami i wykorzystywaniem seksualnym dzieci, usprawniły procedury raportowania, zaostryły ustawienia dotyczące prywatności oraz zapewniły narzędzia ułatwiające użytkownikom kontrolowanie wizerunku w internecie. Facebook i Google współpracowały np. z czołowymi przedstawicielami świata nauki i ekspertami przy tworzeniu cyfrowych bibliotek zawierających scenariusze lekcji i zasoby. Twitter opracował niedawno „wskaźniki bezpieczeństwa”, które mają służyć jako swoisty barometr prawidłowości interakcji zachodzących na ich platformie. Wskaźniki obejmują poziom różnorodności zagadnień, na które użytkownicy są skłonni wypowiadać się na platformie, a także poziom otwartości, jaki wykazują, gdy stają w obliczu innych niż wyznawane przez nich wartości. Twitter ogłosił niedawno konkurs dla badaczy chętnych do podjęcia dalszych analiz.

Tego rodzaju inicjatywy wskazują na to, że zarówno przedstawiciele przemysłu, jak i naukowcy są świadomi głębokich zmian zachodzących w społeczeństwie i reagują na nie. Zdają sobie sprawę, że zapewnienie odpowiedniej ochrony użytkownikom i bezpiecznej, otwartej przestrzeni, w ramach której mogą oni korzystać ze swoich praw, wymaga czegoś więcej niż tylko ustalenia zasad i przekazywania porad. Przekonałiśmy się już, w jakim stopniu media społecznościowe mogą wzmocnić pozycję młodych ludzi oraz umożliwić im swobodne wyrażanie opinii, spotykanie się i pracę z rówieśnikami, a także wypowiadanie się w sprawach dotyczących ich życia. Są to niezbywalne prawa dziecka zapisane w Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach

dziecka (UNCRC)¹⁴, a dzisiejsze młode pokolenie ma bezprecedensowe możliwości ich egzekwowania za pomocą środków cyfrowych, które pozwalają przezwyciężyć przeszkody czasu, odległości i ograniczeń fizycznych. Ostatnio przyjęte ogólne rozporządzenie o ochronie danych osobowych (RODO)¹⁵, wdrażane od maja 2018 r., przyczynia się budowania przez Unię Europejską ram, które wzmacniają w tym zakresie prawa obywateli w każdym wieku.

Technologia cyfrowa zakłóciła dawne porządki społeczne w takim stopniu, że tylko dogłębna zmiana podejścia do edukacji może przynieść pożądane skutki. Troska o bezpieczeństwo w internecie była dość skutecznym tymczasowym rozwiązaniem na potrzeby okresu przejściowego, który właśnie się kończy. Obecnie, w dobie sztucznej inteligencji i uczenia się maszyn, musimy jednak szukać nowych metod, aby przygotować obywateli na przyszłość opartą na technologii cyfrowej. Obywatelstwo cyfrowe może przyczynić się do rozwiązania tego problemu.

Korzenie cyfrowej edukacji obywatelskiej

We wspomnianej już publikacji Jacques Delors podkreśla ogromne znaczenie edukacji, która umożliwia dzieciom osiągnięcie ich pełnego potencjału jako obywateli, a tym samym przyczynia się do ich dobrostanu i zrównoważonego rozwoju otoczenia, w którym żyją. Autor ten utrzymuje, że edukacja jest jedynym rozwiązaniem i że musi zasać się na czterech filarach: uczyć się, aby wiedzieć, aby działać, aby być i żyć wspólnie. Instytucje kształcenia ustawicznego i osoby odpowiedzialne za tworzenie polityki w Europie, ale także na całym świecie, walczą o wprowadzenie zmian w edukacji, które pomogą osiągnąć te cele. W ostatnich kilkudziesięciu latach znajduje to odzwierciedlenie w obszarze zainteresowania instytucji takich jak OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) i badaniach PISA (Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów)¹⁶. Wyniki badania Interna-

14 *Konwencja Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka* (1989). Dokument jest dostępny na stronie internetowej: bit.ly/2Jh9O1 [dostęp: 20.03.2019].

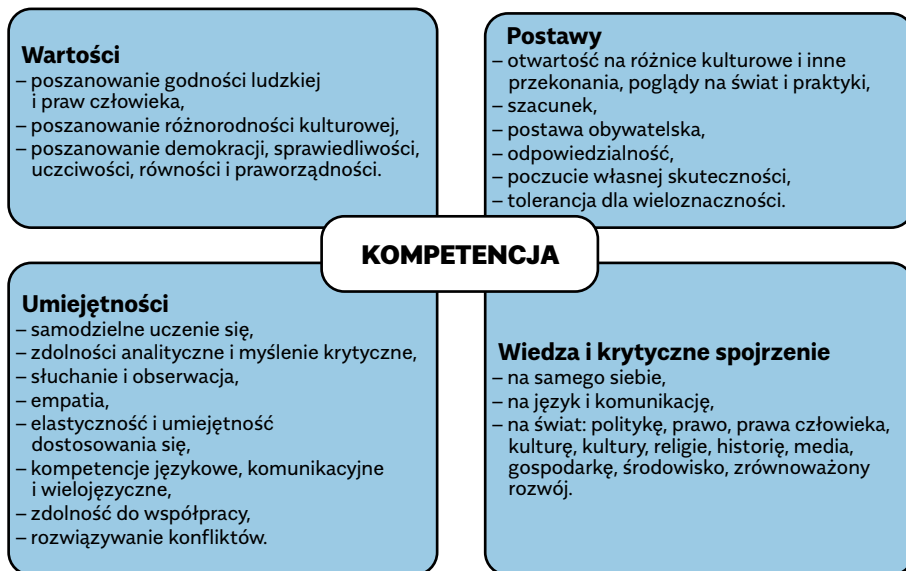
15 *Ogólne rozporządzenie o ochronie danych*. Tekst we wszystkich językach Unii Europejskiej jest dostępny na stronie internetowej: bit.ly/2vHVeNC [dostęp 20.03.2019].

16 Szczegółowy opis trzyletniego Programu międzynarodowej oceny umiejętności uczniów (PISA) na stronie internetowej: www.oecd.org/pisa/aboutpisa [dostęp: 20.03.2019].

tional Civic and Citizenship Education Study (ICCS), przeprowadzonego przez IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) w roku 2016, również, jak się wydaje, podkreślają konieczność zmiany w podejściu do edukacji.

Rada Europy, wykorzystując mandat do propagowania demokracji, ochrony praw człowieka i praworządności, od powstania w 1949 r. koncentrowała się na doradzaniu 47 państwom członkowskim w Europie w zakresie zmiany ich systemów edukacji w taki sposób, by dzieci mogły stać się aktywnymi i odpowiedzialnymi obywatelami. W 2013 r. Rada powołała międzynarodową i interdyscyplinarną grupę ekspertów w celu opracowania nienormatywnych wytycznych i wskaźników kompetencji w zakresie kultury demokratycznej i dialogu międzykulturowego, które władze krajowe oraz instytucje edukacyjne mogą wykorzystywać i dostosowywać do własnych potrzeb. Model jest oparty na wnioskach i propozycjach wielu organizacji specjalizujących się w edukacji. Został on zbudowany wokół czterech obszarów kompetencji: wartości, postaw, umiejętności i wiedzy oraz krytycznego myślenia.

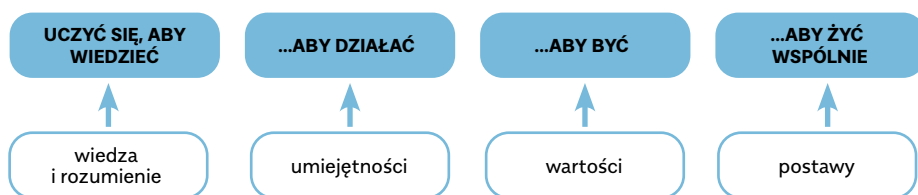
Ilustracja 3. Kompetencje w zakresie kultury demokratycznej według Rady Europy



Cztery obszary modelu kompetencji odpowiadają ściśle czterem filarom Jacques’a Delorsa zdefiniowanym dwie dekady temu jako podstawa edukacji w XXI w.

Ilustracja 4. Kompetencje w zakresie obywatelstwa demokratycznego
– korelacja między modelem Jacques’a Delorsa a propozycją Rady Europy

Cztery filary edukacji według Jacques’a Delorsa



Cztery obszary kompetencji według Rady Europy

Wartości odpowiadają temu, co Jacques Delors określił mianem „uczyć się, aby być”. Określenie „uczyć się, aby żyć wspólnie” można zdefiniować jako postawę, a kompetencje jej dotyczące to: szacunek, otwartość, postawa obywatelska i odpowiedzialność. Trzeci filar, czyli „uczyć się, aby działać”, przekłada się na umiejętności, w tym słuchanie i obserwację, współpracę, empatię, krytyczne myślenie i rozwiązywanie konfliktów. „Uczyć się, aby wiedzieć” to wiedza i krytyczne pojmowanie kompetencji obywateli w kulturze demokratycznej. Wstępem do nich jest zrozumienie samego siebie oraz siły języka i komunikacji – to elementy niezbędne, jeśli dana osoba ma w pełni pojąć znaczenie takich wyrażen jak zrównoważony rozwój, środowisko, kultura, gospodarka, historia i media. Wszystkie te elementy są nieodzowne w dzisiejszym świecie.

W ostatnich dwóch latach Rada Europy powołała grupę roboczą do spraw obywatelstwa cyfrowego, której zadaniem jest wpisanie kompetencji w zakresie kultury demokratycznej w ramy edukacyjne. Może to, dzięki interdyscyplinarnemu podejściu w krajowych programach nauczania w szkołach, pomóc w kształceniu młodych ludzi, aby stali się oni kompetentnymi, odpowiedzialnymi obywatelami zarówno w internecie, jak i poza nim. Fundamentalne znaczenie dla społeczeństwa,

ale także dla samych dzieci, ma to, że kierują się one takimi wartościami jak sprawiedliwość, uczciwość, równość, prawa człowieka i godność, w miarę jak uczą się poruszać w labiryncie życia i internetu.

Opanowanie wszystkich czterech obszarów kompetencji powinno w znacznie większym stopniu przyczynić się do poprawienia samopoczucia dzieci, niż tylko zapewnić im bezpieczeństwo w sieci. Dzięki temu będą one mogły pełniej i bardziej sensownie korzystać z możliwości, jakie daje technologia cyfrowa, a także unikać nadmiernego wpływu, jaki może ona na nich wywierać. Dzieci nauczą się kształtować środowisko cyfrowe, zamiast poddawać się kształtowaniu przez technologie. Będą w stanie zrozumieć wpływ, jaki nowinki technologiczne mogą mieć na społeczeństwo lub niektóre jego sektory, zyskają ponadto większą świadomość możliwych zagrożeń, przyczyniając się tym samym do zrównoważonego rozwoju.

Młodzi ludzie stają dziś w niemal każdej dziedzinie życia wobec zupełnie innych wyzwań niż te, z jakimi mierzyły się poprzednie pokolenia. Będąc cennym zasobem zarówno dla przemysłu, jak i dla administracji rządowej i innych dostawców usług, nie muszą nawet korzystać z internetu, aby ich dane były gromadzone i przechowywane, w związku z tym, że w sklepach, restauracjach i miejscach użyteczności publicznej powszechnie stosowane są karty lojalnościowe i podobne mechanizmy. Równie szybko, jak są opracowywane i wdrażane nowe przepisy, pojawiają się również innowacyjne sposoby pozyskiwania i wykorzystywania jeszcze większej ilości danych. Obecnie młodzi ludzie muszą zwracać uwagę nie tylko na bezpieczeństwo swoich danych osobowych i na ochronę prywatności, ale także dbać o interesy osób, z którymi wchodzi w interakcje (przynajmniej online).

Wyszukiwanie informacji potrzebnych do odrobienia pracy domowej było kiedyś prostym zadaniem. W dzisiejszych czasach młodzi ludzie nie mogą ufać materiałom, które można znaleźć w internecie – konieczne jest także sprawdzanie i porównywanie różnych źródeł. Muszą się oni także nauczyć, jak nie korzystać z kusząco łatwego mechanizmu „kopiuj i wklej” oraz tego, żeby nie przekazywać tweetów i fragmentów informacji, mimo ciągłego dążenia do bycia interesującym i chęci publikowania wyłącznie doskonałych treści. Poruszają się w środowisku fałszywych informacji, których liczba w internecie zwiększa się w zaskakującym tempie.

Instytucje europejskie i organizacje międzynarodowe już od kilkudziesięciu lat starają się opracować rozwiązania edukacyjne, które wykorzystają moc technologii cyfrowych i będą propagować skuteczne umiejętności uczenia się przez całe życie wśród dzieci i młodzieży. Poszukują sposobów na wsparcie młodych ludzi stojących przed tymi i wieloma innymi wyzwaniami, budowanie ich odporności i wyposażenie ich w narzędzia, wartości, postawy, wiedzę i umiejętności, których potrzebują, aby aktywnie i w sposób pozytywny uczestniczyć w życiu społecznym. Przede wszystkim jednak chcą umożliwić budowanie etycznego społeczeństwa, w którym prawa człowieka są szanowane, a dobro społeczne nie jest wypierane przez innowacje technologiczne. Wiele z proponowanych modeli uwzględnia kwestię bezpieczeństwa w internecie, ale za pomocą strategii na tyle ogólnych, żeby można je było dostosować do pojawiających się narzędzi i uwarunkowań.

Przegląd wybranych modeli edukacyjnych opartych na kompetencjach

W 2012 r. UNESCO po raz pierwszy opublikowało Global Education Initiative (Globalną Inicjatywę Edukacyjną) jako element strategii *Preparing learners for the challenges of the 21st century* (Przygotowanie osób uczących się do wyzwań XXI w.). Następnie, w 2015 r., ta sama organizacja ogłosiła szczegółowe kompendium zagadnień i efektów uczenia się w ramach *Global Citizenship Education* (UNESCO 2015). Publikacja i struktura ramowa zawierają jasne wytyczne, które są wdrażane przez nauczycieli na całym świecie. Technologia cyfrowa została sprawnie zintegrowana z podstawowymi założeniami koncepcyjnymi, odzwierciedlając sposób, w jaki wielu z nas przechodzi obecnie ze świata rzeczywistego do wirtualnego, w zależności od zagadnienia, którym się zajmujemy, lub zadania, które realizujemy. Zostały zdefiniowane trzy podstawowe wymiary edukacji na rzecz obywatelstwa globalnego:

- **poznawczy**, który odnosi się do zdobywania wiedzy, rozumienia i krytycznego myślenia o sprawach globalnych, regionalnych, krajowych i lokalnych, a także do wzajemnych powiązań i współzależności różnych krajów i społeczności.
- **społeczno-emocjonalny**, który dotyczy poczucia przynależności do ludzkości, dzielenia się wartościami i obowiązkami, empatii, solidarności oraz szacunku dla różnic i różnorodności,

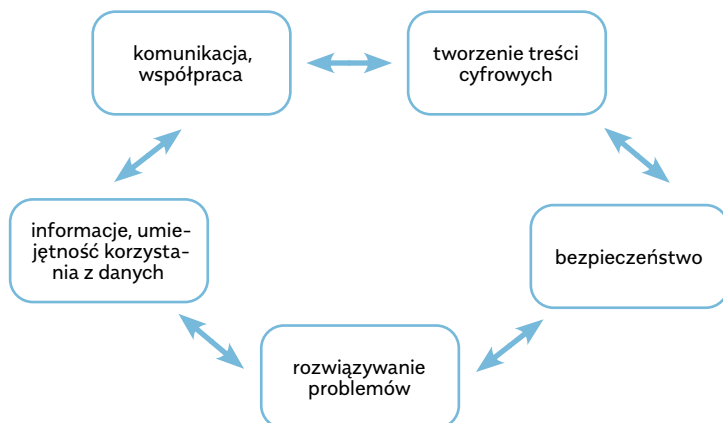
- **behawioralny**, czyli zapewnienie edukacji, która pomoże uczniom działać skutecznie i odpowiedzialnie na poziomie lokalnym, krajowym i globalnym na rzecz bardziej pokojowego i zrównoważonego świata.

W tym samym czasie Wspólne Centrum Badawcze Komisji Europejskiej opublikowało model DigComp¹⁷. Jego cele były podobne do tych zaproponowanych przez UNESCO w *Global Citizenship Education*. Równie duży nacisk położono na jasno określone i możliwe do wykształcenia kompetencje oraz szeroki program szkoleń dla nauczycieli. Podkreślając konieczność uczenia się przez dzieci, w jaki sposób chronić się w sieci i odpowiedzialnie korzystać z technologii cyfrowych, oba modele proponują jednak nieco szersze podejście międzyprzedmiotowe, mające na celu umożliwić młodym ludziom uczenie się przez całe życie i zachęcić do krytycznego myślenia, zarówno w sieci, jak i poza nią. DigComp i kolejna wersja DigComp 2.0 wskazują pięć kluczowych komponentów, wokół których można budować szkolne programy nauczania:

1. **Umiejętność korzystania z informacji i danych:** wyrażanie potrzeb informacyjnych, umieszczanie i pobieranie danych cyfrowych, informacji i treści, ocenianie wiarygodności źródeł i treści, przechowywanie i organizowanie danych, informacji i treści cyfrowych oraz zarządzanie nimi.
2. **Komunikacja i współpraca:** wchodzenie w interakcje, komunikacja i współpraca za pośrednictwem technologii cyfrowych przy jednoczesnej świadomości różnorodności kulturowej i pokoleniowej, uczestnictwo w życiu społecznym za pośrednictwem publicznych i prywatnych usług cyfrowych oraz w ramach obywatelstwa partycypacyjnego, zarządzanie własną tożsamością i reputacją cyfrową.
3. **Tworzenie treści cyfrowych:** opracowywanie i edytowanie treści cyfrowych, podnoszenie jakości oraz integracja informacji i treści z istniejącymi zasobami wiedzy (przy jednoczesnym zrozumieniu tego, w jaki sposób stosować prawa autorskie i licencje), umiejętność wydawania instrukcji zrozumiałych dla systemu komputerowego.

4. **Bezpieczeństwo:** ochrona urządzeń, treści, danych osobowych i prywatności w środowisku cyfrowym, ochrona zdrowia fizycznego i psychicznego oraz świadomość wpływu technologii cyfrowych na dobrostan i włączenie społeczne, świadomość wpływu technologii cyfrowych i ich stosowania na środowisko naturalne.
5. **Rozwiązywanie problemów:** identyfikacja potrzeb i problemów oraz rozwiązywanie problemów koncepcyjnych i sytuacji problemowych w środowisku cyfrowym, wykorzystanie narzędzi cyfrowych do wprowadzania innowacji w procesach i produktach, bycie na bieżąco z cyfrową ewolucją.

Ilustracja 5. Model edukacji DigComp 2.0 opracowany przez Komisję Europejską



Rada Europy – podejście skoncentrowane na kompetencjach i zorientowane na dziedzinie

Wykonując mandat w zakresie ochrony praw człowieka, demokracji i praworządności, Rada Europy w centrum swoich działań stawia edukację i wzmacnianie pozycji obywateli. Ponieważ edukacja jest środkiem, za pomocą którego obywatele nabywają wiedzę, umiejętności, przekonania, nawyki i poznają wartości, potrzebne do tego, aby w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, dziedzina ta musi być bieżąco dostosowywana do zmian zachodzących w społeczeństwie i do realiów.

Rada Europy już wcześniej opracowywała narzędzia edukacyjne i strategię na rzecz obywatelstwa cyfrowego. Jednym z przykładów jest pierwsza wersja publikacji *Internet Literacy Handbook*, która ukazała

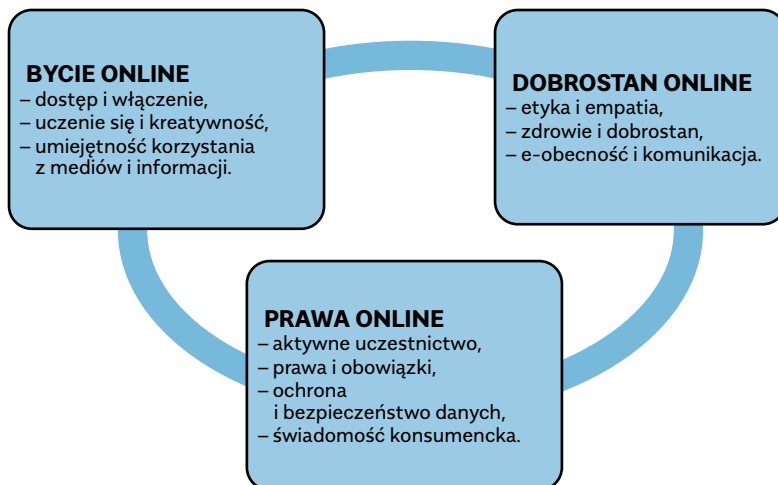
się w 2003 r. Była to seria arkuszy informacyjnych, z których każdy był poświęcony innemu narzędziu lub innej platformie internetowej. Miały one dostarczać wiedzę o tych rozwiązaniach i pokazywać konkretne przykłady ich działania. Wydawnictwo było przeznaczone dla nauczycieli, rodziców i osób odpowiedzialnych za wyznaczanie kierunków polityki. Zawierało opisy działań edukacyjnych, informacje na temat dostępnych zasobów i przykłady dobrych praktyk do wykorzystania w domu lub w szkole.

W podręczniku szczególnie podkreślono edukacyjną wartość dodaną wynikającą z wykorzystania różnego rodzaju technologii cyfrowych, a także potencjalne kwestie etyczne, które mogą być związane z każdą z nich. Już w 2003 r. publikacja łączyła kwestie edukacji obywatelskiej i bezpieczeństwa w internecie, a Rada Europy od tamtej pory niezmiennie stosuje takie podejście. Niedawno opublikowana czwarta wersja podręcznika¹⁸ porusza tak różne zagadnienia, jak dostęp i włączenie społeczne, zakupy online, sztuczna inteligencja i wyszukiwanie danych. Wszystkie wersje tworzono przez lata na podstawie podobnego schematu. Dostarczają one informacje i wskazują dobre praktyki, pozostawiając obywatelom (dobrze poinformowanym) swobodę decydowania o tym, kiedy i w jaki sposób technologia cyfrowa może być wykorzystywana właściwie i odpowiedzialnie.

Grupa robocza do spraw obywatelstwa cyfrowego, powołana przez Radę Europy w 2016 r., poszła o kilka kroków dalej i opracowała wyczerpującą klasyfikację obywatelstwa cyfrowego, z podziałem na 10 różnych dziedzin. Opierają się one na rozwoju 20 kompetencji, z jasnymi przykładami wymagań przypisanych do konkretnych dziedzin. Dziedziny podzielono na trzy główne obszary.

Publikacja *Digital Citizenship Handbook*, która ukaże się w 2019 r., praktycznie definiuje i opisuje każdą z 10 dziedzin oraz wiele kwestii związanych z każdą z nich. Zawarto w niej również sposoby zastosowań technologii cyfrowej oraz opinie pedagogów, rodziców i osób odpowiedzialnych za tworzenie polityki w odniesieniu do każdej dziedzin, co pozwala zapoznać się z przewidywanymi zmianami w konkretnym obszarze oraz ich potencjalnym wpływem na społeczeństwo.

Ilustracja 6. Dziesięć dziedzin obywatelstwa cyfrowego według Rady Europy



Korzystając z formatu podobnego do *Internet Literacy Handbook*, nakreślono edukacyjną wartość dodaną w każdej dziedzinie i zbadano potencjalne kwestie etyczne. Podręcznik zawiera listę zasobów, pomysły na pracę w klasie, dobre praktyki i sugerowane materiały referencyjne. W nadchodzących latach Rada Europy będzie stopniowo dodawać zasoby i inicjatywy w zakresie szkolenia nauczycieli oraz inne narzędzia wsparcia i ewaluacji, aby ułatwić zainteresowanym szkołom i organom publicznym ich wdrożenie.

Dwadzieścia kompetencji w zakresie kultury demokratycznej i ich analiza pod kątem dziedzin zapewnia wszechstronne, przekrojowe ramy, które można uwzględnić w nauczaniu i mierzeniu wyników. Dzięki takiemu podejściu zagadnienia dotyczące obywatelstwa cyfrowego mogą być łatwo uwzględnione w programach nauczania, szkołach i społecznościach, niezależnie od kraju czy funkcjonującego w nim systemu edukacji, zamiast stanowić tylko dodatek do edukacji, za jaki wcześniej uznawano bezpieczeństwo w internecie. W ten sposób nauka o technologii cyfrowej i z jej wykorzystaniem może stać się procesem praktycznym, otwartym, możliwym do zastosowania w edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Otwarte procesy edukacyjne są bliższe dzisiejszemu sposobowi nauki młodych ludzi – w dowolnym miejscu i czasie. Zapewniają jednocześnie możliwości zaangażowania rodzin i społeczności.

— Co niesie przyszłość?

Technologia cyfrowa zmieniła sposób, w jaki działamy, wchodzimy w interakcje, pozyskujemy informacje i podejmujemy decyzje. Dlatego coraz ważniejsze jest, żeby każdy z nas wiedział, jak bezpiecznie, konstruktywnie i kompetentnie korzystać z internetu, a także miał świadomość, że jest odpowiedzialny za podejmowane działania i zamieszczane informacje. Trzeba wziąć pod uwagę, że media społecznościowe zmieniły sposób komunikacji ludzi – zwiększyły ich potrzebę „bycia w kontakcie” i odgrywania większej roli w kształtowaniu otaczającego świata dzięki siatce powiązań społecznych.

Edukacja jest wektorem i pod pewnymi względami swoistym strażnikiem przemian społecznych, zwłaszcza w obliczu postępującego spadku wartości rodzinnych i społecznych, jaki można zaobserwować w społeczeństwach zachodnich. Jednocześnie technologia cyfrowa, w stopniu większym niż wcześniej, otworzyła nas na różnorodność kulturową. Jeśli wszyscy mamy odnieść korzyści ze zmian spowodowanych technologią cyfrową, to nasze systemy edukacji muszą stanąć na wysokości zadania i zacząć kształtować pewne nowe kompetencje, a także przejąć te, które wcześniej były rozwijane w rodzinie i w społeczności. Programu nauczania w szkole nie można dowolnie zmieniać. Każdy przedmiot i oczekiwany efekt edukacyjny muszą być starannie zdefiniowane i monitorowane, aby osiągały zamierzone cele. Chociaż kwestia bezpieczeństwa w internecie ma wpływ na dobro obywateli w każdym wieku, trzeba uznać, że jest to jeden z koniecznych obowiązków do realizacji przez systemy edukacji.

Edukacja na rzecz cyfrowego obywatelstwa ma sprawić, że ludzie będą wiedzieli, jak pozytywnie korzystać ze współczesnych metod komunikacji, i że zyskają kompetencje, które przyczynią się do wzmocnienia demokracji (zamiast jej osłabienia). Im więcej osób będzie zaangażowanych w poszukiwanie rozwiązań dla wyzwań wynikających z rozwoju technologii cyfrowej, tym większe będzie prawdopodobieństwo, że transformacja społeczna przyniesie korzyści większej liczbie obywateli.



Home

Czy młodzi ludzie są cyfrowymi tubylcami? Analiza wybranych wyników badań

Jacek Pyżalski

Tekst podejmuje kwestię zasadności stosowania określenia „cyfrowi tubylcy” w odniesieniu do młodych użytkowników internetu. Analizowane krytycznie są potencjalne kryteria takiego wyodrębnienia oraz wyniki badań odnoszące się do tych kryteriów, w tym ilościowych, dotyczących użytkowania internetu przez dzieci i młodzież w Polsce (*EU Kids Online 2018*). Tekst zamyka dyskusja dotycząca zasadności tzw. teorii generacji cyfrowych *per se*.

— Słowa kluczowe:

cyfrowi tubylcy
generacje cyfrowe
internet
dzieci i młodzież



Are young people digital natives? Analysis of selected research results

Jacek Pyżalski

The text raises the issue of the legitimacy of using the term 'digital natives' for young internet users. Critically analyzed are the potential criteria for such distinction and research results referring to such adopted criteria, including more recent quantitative research on Internet use by children and youth in Poland (*EU Kids Online 2018*). The text closes the discussion on the legitimacy of the so-called digital generation theories *per se*.

—— **Keywords:**

digital natives

digital generations

the internet

children and adolescents



Wprowadzenie

Powszechne jest przekonanie o istotnej roli technologii informacyjno-komunikacyjnych w życiu młodych ludzi, a także o tym, że szczególnie wpływają one na kształtowanie młodzieży. Właśnie to zanurzenie w technologiach, które przenikają wszystkie dziedziny życia, sprawia, że młodzi ludzie mają być odmienni od poprzednich generacji.

Tego typu myślenie obecne jest w tak zwanych koncepcjach generacji cyfrowych, które polegają na nadaniu pewnemu pokoleniu młodych ludzi jakiejś nazwy, etykiety, i charakteryzowanie tego pokolenia głównie przez wskazanie specyficznego sposobu stosowania przez nie technologii lub funkcjonowania społecznego, które miałyby się z takim użytkowaniem wiązać. Zwykle w opisach obecne jest przekonanie o wiedzy eksperckiej młodych ludzi w zakresie używania technologii i ich znacznej przewagi w tym względzie nad pokoleniem dorosłych (głównie w ujęciu uczniów i nauczycieli).

Chyba najbardziej znaną i upowszechnioną koncepcją w dyskursie potocznym i naukowym (na przykład Krauze-Sikorska, Klichowski 2013) jest teoria Marca Prensky'ego (2001a; 2001b; 2009), określająca pokolenie młodych ludzi, którzy urodzili się w świecie internetu, mianem cyfrowych tubylców. Koncepcja ta została nakreślona w szeroko cytowanych tekstach (ponad 22 tysiące wskazań w Google Scholar), zawierających w tytule określenia *digital natives* (cyfrowi tubylcy) i *digital immigrants* (cyfrowi imigranci), a główną myślą tekstu było scharakteryzowanie pokolenia, które „urodziło się” z internetem, i pokolenia, w którym internet pojawił się dopiero na pewnym etapie życia (czyli musieli się go „uczyć”). Marc Prensky wskazuje, że zmiany generacyjne wywołane nowymi mediami są tak fundamentalne, że „nie ma drogi powrotu” (Prensky 2001, s. 1). Tym samym kwestionuje możliwość komunikacji międzypokoleniowej między takimi na wskroś różnymi generacjami. Uważa, że dzięki wpływowi technologii różnice generacyjne są głębsze i bardziej radykalne niż wcześniej, w czasach, w których – jego zdaniem – zmiana technologiczna nie była aż tak znaczna.

Marc Prensky (2001a; 2001b), przywołując dość wybiórczo dane z dziedziny neurobiologii, twierdzi, że korzystanie z nowych mediów od wczesnej młodości modyfikuje trwale anatomię mózgu i sposób, w jaki człowiek postrzega rzeczywistość i przetwarza informacje. Cyfrowi tubylcy preferują, zdaniem badacza, komunikację obrazową (w opozycji do tekstowej), bez trudu mogą czytać teksty oraz oglądać zdjęcia czy

filmy w niewielkich okienkach na ekranie. Nie potrafią oni, w świetle tej charakterystyki, uczyć się linearnie oraz wykazują spore trudności z zapamiętywaniem dłuższych treści. Wolą materiały hipermedialne, które pozwalają im na przechodzenie (za pomocą linków) z pierwotnego dokumentu do wielu innych źródeł informacji (Prensky 2001a; 2001b; 2009).

To właśnie opisana koncepcja trafiła do tytułu niniejszego artykułu, ale tytuł ten należy odczytywać szerzej – jako symbol wszystkich rozważań podobnego typu. Istnieją przecież inne analizy oparte na podobnych założeniach, na przykład koncepcja „urodzonych cyfrowo” (Palfrey, Gasser 2008). Szeroką popularnością cieszy się także koncepcja „generacji sieci” (Tapscott 1998; 2009), w której wskazuje się, że młodzi ludzie myślą, pracują, bawią się, komunikują i robią zakupy w zupełnie inny sposób niż ich rodzice. Don Tapscott uważa, że generacja ta „wymusi” na szkole zmianę modelu kształcenia – z takiego, w którym w centrum znajduje się nauczyciel, na model sieciowy oparty na współpracy. Zdaniem tego autora, zmiany wynikają z faktu, że dla przedstawicieli generacji sieci podstawowym medium jest internet, a telewizja jest przez nich postrzegana jako przestarzały środek informacji. Ta mediocentryczność jest tutaj widoczna w samej nazwie generacji (*n-gen, net generation*).

Podobnie jest z koncepcją wyodrębnienia pokolenia milenialsów, które – choć jest szerszym pojęciem – w swoich charakterystykach zawiera wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (Woodman 2015).

Warto zaznaczyć, że we wszystkich koncepcjach generacji cyfrowych technologie informacyjno-komunikacyjne są traktowane nie jako część życia młodej generacji (co jest oczywiste), ale jako centralny jego element i główny czynnik socjalizacyjny. Co interesujące – choć nie są to teorie zweryfikowane empirycznie, są one szeroko i bezkrytycznie przywoływane w pracach naukowych.

Cyfrowi tubylcy – co to znaczy w wymiarze empirycznym?

Jeśli chcielibyśmy potwierdzić lub zaprzeczyć istnieniu generacji cyfrowych, możemy empirycznie rozpoznawać różne aspekty funkcjonowania młodych ludzi w sieci oraz wymienić towarzyszące temu zjawiska i wymiary. W artykule przedyskutujemy kilka kluczowych aspektów, wskazując, do jakiego stopnia wskaźniki takie są relewantne jako wy-

różniące generację cyfrową, i zilustrujemy tę dyskusję najnowszymi analizami, szczególnie reprezentatywnymi wynikami badania „EU Kids Online”, zrealizowanego w 2018 r. na próbie polskich dzieci i młodzieży w wieku od dziewięciu do siedemnastu lat (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk, Abramczuk 2019). Skupimy się na wykorzystaniu internetu, co jest powiązane z użytkowaniem większości innych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Rozważymy znaczenie następujących czynników:

- rozpowszechnienie i częstotliwość wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- subiektywne znaczenie wykorzystania technologii i bycia online nadawane przez młodych ludzi,
- jakościowy aspekt i szeroki zakres wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych przez młode pokolenie.

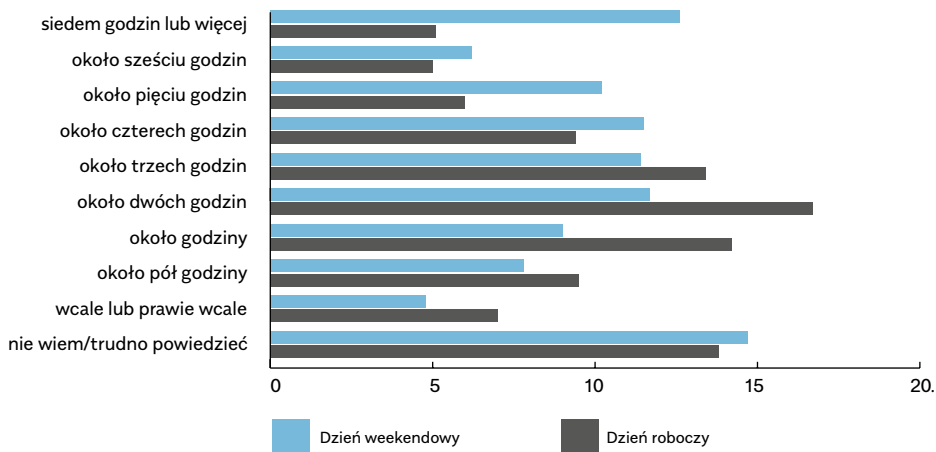
Rozpowszechnienie i czas wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych

Panuje powszechne przekonanie, że wszyscy młodzi ludzie często i długo korzystają z internetu. Jest to przekonanie częściowo prawdziwe, częściowo zaś upraszczające, a nawet zakłamujące rzeczywistość.

Co prawda proste wskaźniki używania lub nawet codziennego użytkowania internetu wskazują, że obecnie prawie wszyscy młodzi ludzie korzystają z tego medium nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach rozwiniętych (Pew Research Center 2018; Pyżalski 2012a; Tanaš i in. 2016). Najnowsze badania „EU Kids Online” także potwierdzają tę tendencję i dodatkowo pokazują, że coraz bardziej dominujący staje się internet mobilny – aż 82,5% respondentów łączyła się z siecią codziennie lub kilka razy dziennie za pomocą smartfona lub telefonu komórkowego. Jednocześnie spada częstotliwość wykorzystania stacjonarnych form łączenia się z internetem – już ponad 18% uczniów nigdy lub prawie nigdy nie używa laptopa lub komputera stacjonarnego do komunikacji online (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk, Abramczuk 2019).

Kiedy jednak przyjrzymy się rozkładowi czasu przebywania online, okaże się wówczas, że w populacji polskich młodych ludzi występuje spore zróżnicowanie. Prawie jedna trzecia badanych używa internetu w dni powszednie najdłużej przez godzinę, a jedynie co dziesiąty przez sześć godzin i więcej. Podobne zróżnicowanie jest widoczne w korzystaniu z internetu w trakcie weekendów (ilustracja 1).



Ilustracja 1. Czas spędzany w internecie w dni robocze i weekendowe**(N = 1249 osób w wieku od dziewięciu do siedemnastu lat)**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, A. Abramczuk (2019).

Analizując te dane, warto przede wszystkim zwrócić uwagę, że chociaż w porównaniu z innymi grupami wiekowymi młodzi ludzie są tymi użytkownikami, którzy najczęściej korzystają z internetu, to wskaźniki w innych przedziałach wiekowych, jak wskazują analizy podłużne, także rosną (Batorski 2015). Wynika to między innymi z tego, że wzrasta wiek osób, które korzystały z internetu od urodzenia. Co za tym idzie – wiek pokoleń wychowanych bez sieci, które mogą służyć do porównań z „generacją cyfrową”, jest także coraz wyższy.

Dodatkowo należy podkreślić ogromne zróżnicowanie czasu spędzanego online – populacja młodych ludzi nie jest, jak się zwykle uważa, szczególnie w codziennym oglądzie potocznym, jednorodna. Mamy w niej zresztą stosunkowo niewiele osób, które używają internetu bardzo krótko lub bardzo długo – jest to rozkład zbliżony do normalnego. Zróżnicowanie populacyjne użytkowania internetu zależy zresztą od wielu innych, bardziej ogólnych czynników, na przykład od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, w której wychowuje się młody człowiek (Pyżalski 2012a; 2012b; 2016; 2017).

Na koniec kwestia najważniejsza – dyskusyjne jest samo przyjmowanie wskaźnika użytkowania, a nawet częstego użytkowania internetu.

Nie musi ono bowiem oznaczać (i często nie oznacza) głębszych zmian na poziomie psychologicznego i społecznego funkcjonowania młodych ludzi. Tym bardziej nie jest ono wystarczającym wskaźnikiem, kiedy uwzględnimy przywołany już fakt, że starsze grupy w populacji coraz mniej różnią się od młodszych pod tym względem.

Subiektywne znaczenie wykorzystania technologii i bycia online oraz samoocena kompetencji cyfrowych

Za wskaźnik przynależności do cyfrowej generacji można uznać szczególne znaczenie nadawane byciu online i komunikacji w sieci. W badaniach „EU Kids Online” respondenci odpowiadali na pytania między innymi o to, czy będąc online, łatwiej im być sobą, niż rozmawiając z ludźmi twarzą w twarz, o to, czy w internecie rozmawiają o sprawach osobistych, których nie ujawniają podczas spotkań bezpośrednich, oraz czy tematyka ich rozmów w internecie jest inna niż poza nim.

Tabela 1. Rozpowszechnienie wśród młodych ludzi przekonań dotyczących znaczenia internetu w ich życiu i w komunikacji (N = 1249 osób w wieku od dziewięciu do siedemnastu lat)

	Nigdy	Czasem	Często	Zawsze	Nie wiem/trudno powiedzieć
Łatwiej mi być sobą w internecie niż wtedy, gdy spotykam się z ludźmi twarzą w twarz.	42,3%	27,8%	8,8%	7%	14,2%
W internecie rozmawiam o sprawach osobistych, których nie ujawniam podczas spotkań twarzą w twarz.	65,3%	13,9%	4,7%	2,3%	13,8%
W internecie rozmawiam o innych rzeczach niż wtedy, gdy spotykam się z ludźmi twarzą w twarz.	39,1%	29,1%	11,7%	5%	15,1%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, A. Abramczuk (2019).

Analiza wskazanych przekonań nie pozwala stwierdzić, czy młodzi ludzie nadają sieci szczególne znaczenie lub postrzegają ją jako odrębne jakościowo środowisko komunikowania się z innymi ludźmi. Jedynie siedmiu na stu badanych stwierdza, że zawsze łatwiej im być sobą w internecie niż wtedy, gdy spotykają się z ludźmi twarzą w twarz, a 8,8%



deklaruje, że dzieje się tak często. Dobrze koresponduje to z wynikami dużych badań przeprowadzonych w Polsce osiem lat temu na grupie piętnastolatków. Jedynie co dziesiąty badany stwierdził, że wśród jego zainteresowań internet jest na pierwszym miejscu (Pyżalski 2012a).

Równie rzadko wybór komunikacji zapośredniczonej (przez internet) przekłada się, zdaniem badanych, na to, że są skłonni do rozmowy na bardziej osobiste tematy (około 7% odpowiedzi „często” i „zawsze”) i że tematyka ich rozmów jest inna online w porównaniu z rozmowami offline (łącznie „często” i „zawsze” stanowi mniej niż 17% odpowiedzi).

Taki rozkład odpowiedzi oznacza, że internet ma duże znaczenie (przy takim sposobie jego wskaźnikowania) dla mniejszej części populacji młodych ludzi. Dodatkowo zwracają uwagę wysokie odsetki tych użytkowników, którym internet nie pomaga w byciu sobą i którzy nigdy nie komunikują się w sieci w inny sposób niż poza nią (dotyczy to także spraw osobistych).

Trudno zatem uznać, że internet jest traktowany przez ogół młodych ludzi jako szczególne środowisko komunikacyjne czy społeczne. Jest on raczej obszarem funkcjonowania, w którym przejawiają się różne jego aspekty determinowane przez inne – pozainternetowe – czynniki.

Innym ważnym aspektem jest samoocena umiejętności cyfrowych. Respondenci badania „EU Kids Online” (osoby w wieku od jedenastu do siedemnastu lat) okazali się pod tym względem bardzo autokrytyczni – wbrew powszechnemu przekonaniu, że młodzi ludzie wiele potrafią, oni sami wyrażają dużo niższą ocenę własnych umiejętności (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk, Abramczuk 2019).

Tabela 2. Ocena własnych umiejętności internetowych przez młodych ludzi – odsetki oceniających najwyżej (N = 985, starsza młodzież w wieku od jedenastu do siedemnastu lat)

OCENA WŁASNYCH UMIEJĘTNOŚCI INTERNETOWYCH	CAŁA PRÓBA MŁODZIEŻY W WIEKU OD JEDENASTU DO SIEDEMNASTU LAT
Wiem, jak instalować aplikacje na urządzeniu mobilnym (na przykład telefonie lub tablecie).	74,8%
Wiem, jak usunąć osoby z mojej listy kontaktów.	74,6%
Wiem, jakie informacje powinno się udostępniać, a jakich nie powinno się umieszczać w internecie.	66,2%
Wiem, jak zapisać zdjęcie znalezione w internecie.	62,9%
Wiem, jak zmienić moje ustawienia prywatności (na przykład na portalu społecznościowym).	59,9%
Wiem, jak robić zakupy za pośrednictwem aplikacji mobilnych.	50,7%
Wiem, jak sprawdzać koszty korzystania z aplikacji mobilnych.	49,2%
Wiem, jak tworzyć i publikować w internecie filmy albo muzykę.	39,0%
Łatwo mi wybrać najlepsze słowa kluczowe, żeby wyszukać coś w internecie.	37,6%
Łatwo mi sprawdzić, czy informacja znaleziona przeze mnie w internecie jest prawdziwa.	31,9%
Wiem, jak edytować lub zmieniać treści w internecie, które inni stworzyli i zamieścili online.	24,0%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, A. Abramczuk (2019).

Analizując dane w zakresie samooceny umiejętności korzystania z internetu (tabela 2), można się przekonać, że nawet stosunkowo proste umiejętności, które, notabene, często są ćwiczone w ramach programu nauczania w szkole, nie są – zdaniem młodych ludzi – dobrze przez nich opanowane. Ta niska ocena dotyczy przede wszystkim umiejętności związanych z bezpieczeństwem (sześciu na dziesięciu badanych uważa, że opanowało je bardzo dobrze) czy poszukiwaniem i oceną wiarygodności informacji znalezionych online (wysoko w zakresie tych umiejętności ocenia siebie tylko około jedna trzecia badanych). Trzeba wziąć jeszcze pod uwagę fakt, że w badaniach, w których rzeczywisty poziom umiejętności nie jest obiektywnie weryfikowany, wartości wskaźników są zawyżone wobec rzeczywistych umiejętności.

Po raz kolejny zatem najnowsze badania potwierdziły, widoczne już wcześniej obserwacje (por. Pyżalski 2012a; 2012b), że młodzi ludzie stosunkowo nisko oceniają własne kompetencje cyfrowe, a także są bardzo zróżnicowani w zakresie opanowania umiejętności, których wysokie wskaźniki przypisuje się często błędnie całej populacji. Trudno tu zatem mówić o pozytywnej weryfikacji charakterystyki zawartej w większości koncepcji generacji cyfrowej, z której wynika wysokie zaangażowanie w wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych. Niewątpliwie jednak, z punktu widzenia weryfikacji empirycznej koncepcji generacji cyfrowych, wskaźnik ten należy uznać za istotny i warty zastosowania.

Jakościowy aspekt i szeroki zakres wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych przez młode pokolenie

Ostatnim, ale bardzo ważnym wskaźnikiem przynależności młodych ludzi do generacji cyfrowej, jest analiza ich rzeczywistych aktywności online. Idzie zatem nie tyle o sam fakt używania internetu i czas tego użytkowania, ile o jakość i zakres podejmowanych aktywności (tabela 3).

Tabela 3. Aktywność młodych ludzi w internecie w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie (N = 1249, osoby w wieku od dziewięciu do siedemnastu lat, dane w %)

	NIGDY	PRAWIE NIGDY	PRZYNAJMNIEJ RAZ W TYGODNIU	CODZIENNIE LUB PRAWIE CODZIENNIE	KILKA RAZY DZIENNIE	PRAWIE CAŁY CZAS	NIE WIEM LUB WOLĘ NIE ODPOWIEDAĆ
Włączyłem/włączyłam się w kampanię (protest) albo podpisałem/podpisałam petycję online.	79,5	9,8	3,0	0,9	0,5	0,3	5,9
Dyskutowałem/dyskutowałam online w innymi osobami na tematy społeczne lub polityczne	72,4	11,4	6,5	2,5	1,5	0,5	5,3
Przygotowałem/przygotowałam własne wideo lub własną muzykę i udostępniłem/udostępniłam te materiały online.	68,3	16,3	6,2	2,2	1,1	0,6	5,3
Używałem/używałam internetu do rozmowy z ludźmi z innych krajów.	52,9	19,2	10,8	6,8	3,0	2,1	5,1
Uczestniczyłem/uczestniczyłam w grupie online, w której ludzie dzielą się swoimi zainteresowaniami/hobby.	48,7	16,3	12,2	9,8	4,5	3,2	5,4
Szukałem/szukałam informacji na temat zdrowia, potrzebnych mnie lub komuś, kogo znam.	45,3	26,5	13,1	4,6	1,9	1,1	7,4
Odwiedzałem/odwiedzałam portal społecznościowy.	25,3	7,8	12,2	21,6	17,5	10,2	5,4
Używałem/używałam internetu do nauki w szkole.	25,2	20,9	30,4	11,1	3,6	2,0	6,7
Szukałem/szukałam w internecie informacji z kraju i ze świata.	24,7	26,3	27,1	9,4	3,4	1,7	7,4
Grałem/graliśmy w gry online (sam/sama).	18,2	18,7	24,7	18,3	9,6	5,1	5,4
Szukałem/szukałam czegoś do kupienia lub informacji, ile coś kosztuje.	15,3	21,9	33,4	13,5	5,2	4,0	6,8
Szukałem/szukałam informacji dotyczących możliwości pracy/nauki.	11,9	22,2	35,1	13,6	4,0	3,5	9,7
Komunikowałem/komunikowałam się z rodziną lub przyjaciółmi.	8,3	8,7	16,9	28,9	18,5	13,0	5,7
Słuchałem/słuchałam muzyki online.	8,1	8,8	15,9	27,9	19,1	14,5	5,8
Oglądałem/oglądałam filmiki.	4,0	6,3	18,6	33,9	21,6	9,9	5,7

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, A. Abramczuk (2019).

Okazuje się, że najczęściej podejmowanymi aktywnościami są: oglądanie filmików, słuchanie muzyki, codzienne komunikowanie się z rodziną i przyjaciółmi. Są to działania (szczególnie pierwsze z wymienionych), w których użytkownik jest bierny i które mogłyby być z powodzeniem realizowane za pomocą telewizji i radia. Trudno byłoby być krytycznym wobec tych wyników, gdyby inne, bardziej społeczne aktywności online były realizowane równie często.

Warto zauważyć, że w badaniu wykazano wiele różnic wewnątrz badanej populacji, związanych z podejmowanymi aktywnościami, a dotyczących płci i wieku. Jak wskazują inne badania, aktywności w internecie są również powiązane ze statusem społeczno-ekonomicznym, co wiąże się ze zjawiskiem nierówności cyfrowych. Oznacza to, że obecnie nierówności takie nie wynikają z dostępu do sprzętu czy łącza internetowego, ale właśnie z tego, kto i do czego potrafi internetu używać (van Dijk 2012).

Biorąc pod uwagę dotychczasowe rozważania, trudno zatem uznać, że technologie przenikają wszystkie sfery funkcjonowania młodych ludzi, ponieważ wielu z nich nie podejmuje w sieci wartościowych i twórczych działań lub podejmuje je jedynie w niewielkim stopniu. Oczywiście przyczyną takiego stanu rzeczy mogą być inne, bardziej ogólne czynniki – na przykład jeśli ktoś nie angażuje się w żadne akcje społeczne, to najczęściej nie robi tego również za pomocą mediów cyfrowych, a jeśli nie interesuje się informacjami dziennikarskimi, to nie szuka ich również w internecie. Taka interpretacja jednak jeszcze bardziej uwypukla fakt, że tradycyjne czynniki socjalizacyjne, niezwiązane z mediami cyfrowymi, wciąż mają duże znaczenie, także w zakresie wykorzystania internetu. Nadawanie zatem sieci kluczowego znaczenia w socjalizacji młodych ludzi, bez holistycznego, wieloczynnikowego spojrzenia, jest bezzasadne.

Koncepcje generacji cyfrowych – podejście krytyczne

Przywołane wcześniej wyniki badań chciałbym wykorzystać do krytyki samych założeń koncepcji generacji cyfrowych. Nie jest to pierwsza negatywna naukowa ocena tego zjawiska – koncepcje takie (szczególnie autorstwa Marca Prensky'ego) były już wcześniej opisywane (Bennett, Maton, Kervin 2008; Boyd 2010; Helsper, Eynon 2010; Pyżalski 2012b).

Naukowcy podnosili głównie następujące argumenty:

- Koncepcje te często opierają się na anegdotycznych obserwacjach funkcjonowania młodych ludzi i dotyczą przeważnie jednostek. Populacyjne badania naukowe nie potwierdzają większości charakterystyk podkreślanych w koncepcjach generacji cyfrowych (przynajmniej w odniesieniu do całej lub większości populacji). W badaniach przedstawionych w niniejszym artykule prawidłowość ta się potwierdziła. Obecnie brakuje wystarczających dowodów empirycznych potwierdzających założenia koncepcji dotyczących generacji cyfrowych (por. Pyżalski 2012b).
- Autorzy tego rodzaju idei przypisują internetowi zbyt dużą wagę w życiu młodych ludzi. Lokują go błędnie w centrum życia młodości, pomijając inne czynniki wpływające na kształtowanie ich rozwoju osobistego i społecznego. Jak wskazuje Neil Selwyn, „takie deterministyczne dyskursy ukrywają kluczowe czynniki wartości i relacje, które kryją się za coraz szerszym zastosowaniem technologii w społeczeństwie” (Selwyn 2003, s. 368).
- Twórcy teorii (zgodnie z omówionym wcześniej błędem prezentyzmu) pomijają informacje o tym, że niektóre właściwości przypisywane obecnej generacji były mocno zaznaczone także wcześniej (w czasach przed internetem). Można tu wymienić choćby multitasking, który w jakiejś części dotyczył także poprzednich pokoleń.
- Teorie te nie uwzględniają ewolucji internetu oraz tego, że obecnie w większości krajów zarówno dorośli, jak i młodzi ludzie to aktywni użytkownicy tego medium.
- Teorie te pomijają zróżnicowanie w populacji młodych użytkowników internetu, przypisując całej populacji wysokie kompetencje cyfrowe, które dotyczą w rzeczywistości jedynie mniejszej grupy młodych ludzi.

Bezkrytyczne przyjmowanie koncepcji generacji cyfrowych jest ślepą uliczką dla pedagogów – i to zarówno tych, którzy są badaczami, jak i tych, którzy realizują się w sferze praktycznej (Boyd 2014). Wynikająca z nich fałszywa diagnoza może prowadzić do nieprzemysłanych i bezwartościowych działań dydaktycznych i wychowawczych, projektujemy je bowiem dla populacji, której obraz jest uproszczony, karykaturalny i fałszywie jednorodny (choć w rzeczywistości jest ona bardzo zróżnicowana wewnątrznie).

Obserwując obecny dyskurs dotyczący młodych ludzi, powtórzyłbym apel Susan Herring (2008), który przywoływałem wcześniej (Pyżalski 2012b). Autorka ta, kwestionująca radykalne koncepcje międzygeneracyjnego podziału cyfrowego, wskazuje konieczność zmiany paradygmatu, tak by uwaga została przeniesiona z technologii na potrzeby młodych ludzi. Powinny być one traktowane jako punkt wyjścia, a analizy mają dotyczyć tego, jak są one zaspokajane w czasach mediów cyfrowych. Postulat taki jest wartościowy także z perspektywy aksjologicznej i z pewnością daje on większe szanse na budowanie fundamentu teorii pedagogicznych, które mogą stanowić podstawę działań praktycznych. Jak wskazuje Neil Selwyn (2009, s. 366), istnieje „paląca potrzeba, aby rozwijać i upowszechniać realistyczne rozumienie relacji młodych ludzi z technologią [...] jeżeli chcemy odegrać ważną i użyteczną rolę w wspieraniu obecnej generacji młodych”.

2



Home

Internet – wybrane aspekty ochrony dzieci i młodzieży



Prakseologiczny wymiar profilaktyki wobec zagrożeń związanych z aktywnością dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni

Józef Bednarek, Adam Andrzejewski

Niniejszy artykuł dotyczy pragmatycznej orientacji działań profilaktycznych wobec zagrożeń związanych z aktywnością dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni. Zaprezentowano w nim najnowszą klasyfikację zagrożeń w przestrzeni wirtualnej, przeanalizowano teoretyczne podstawy zachowań problemowych w odniesieniu do zagrożeń cyberprzestrzeni, omówiono wskaźniki procesu profilaktycznego w środowisku wychowawczym dzieci i młodzieży, a także przedstawiono autorską propozycję oddziaływań rodziny i szkoły w aspekcie profilaktyki zagrożeń cyberprzestrzeni.

— Słowa kluczowe:

dzieci i młodzież
cyberprzestrzeń
profilaktyka
zagrożenia



Praxeological dimension of prevention against threats related to the activity of children and young people in cyberspace

Józef Bednarek, Adam Andrzejewski

This publication concerns a pragmatic orientation of prevention activities, against threats related to the activity of children and youth in cyberspace. The current classification of threats in virtual space is presented. The theoretical assumptions of problem behaviors in relation to cyberspace was analyzed. The indicators of the preventive process in the educational environment of children and adolescents are discussed. The authors presented a proposal of family and school interactions in the aspect of prevention of cyberspace threats.

—— **Keywords:**

children and youth
cyberspace
prevention
threats



Wprowadzenie

Aktywność dzieci i młodzieży w świecie zarówno realnym, jak i wirtualnym zmienia nie tylko swoje okoliczności, ale – co ważniejsze – także swój przebieg, zwłaszcza w wymiarze nowych uwarunkowań i wielorakich skutków. Stosunkowo dobrze zbadano i przedstawiono w literaturze naukowej przedmiot sygnalizowanych analiz, jego przyczyny, przebieg i konsekwencje w odniesieniu do świata realnego, również cele i zasady profilaktyki w tym względzie. Należy zwrócić uwagę, że bogaty dorobek w zakresie profilaktyki niebezpiecznych aktywności najmłodszego pokolenia w świecie rzeczywistym pozwolił na przygotowanie i stosowanie zweryfikowanych procedur w wymiarze poszczególnych zagrożeń i patologii społecznych. Z kolei zagrożenia cyberprzestrzeni nie są jeszcze w wystarczającym stopniu poddane refleksji naukowo-badawczej, przede wszystkim jednak profilaktycznej oraz terapeutycznej.

Nowe zagrożenia cyberprzestrzeni wywołały dysonans między skalą i zasięgiem patologicznych zachowań dzieci i młodzieży a obecnym stanem nie tylko profilaktyki, ale także edukacji dotyczącej bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania przez to pokolenie z nowych możliwości, jaką dają media i technologie cyfrowe. Ze względu na to niebezpieczne i dynamiczne zjawisko globalne (już nie tylko proces), jakże często o tragicznych skutkach, nowego wymiaru i znaczenia nabiera profilaktyka, inna od konwencjonalnych strategii działań w skali zarówno światowej, jak i lokalnej. W sytuacji nowych, wyjątkowo niebezpiecznych zagrożeń związanych z aktywnością dzieci i młodzieży w przestrzeni cyfrowej pojawia się konieczność poznania i stosowania profilaktyki o wymiarze prakseologicznym. Przedmiotem badań prakseologii jest pragmatyczna istota działania człowieka w konkretnym celu. Eksplikując naukową definicję prakseologii, warto przywołać słowa Tadeusza Kotarbińskiego: „To, co robimy, można oceniać rozmaicie, np. moralnie lub np. z punktu widzenia satysfakcji, którą sprawia uprawianie czegoś. Ale oceniać można też nie emocjonalnie, lecz utylitarnie. Chodzi wówczas o ocenę działania z punktu widzenia tak zwanych walorów technicznych: przydatności, celowości ogólniej, z punktu widzenia sprawności, która się sprowadza do dwóch głównych zalet — skuteczności i gospodarności” (Kotarbiński 1975, s. 13). Jak dalej twierdzi autor: „Tematyka jakże pociągająca dla pedagogów z dwu przynajmniej powodów. Wszak ich zadanie polega na wyrabianiu w uczniach różnych umiejętności, a przy tym ich

własna specjalność jako pedagogów sama jest pewną umiejętnością praktyczną” (tamże, s. 22).

Ten szczególnie ważny wymiar nie jest jeszcze w pełni zbadany i zweryfikowany ze względu na stosunkowo krótki – trzydziestoletni – okres różnorodnych zastosowań internetu. Warto zwrócić uwagę, że kompetencje rodziców, nauczycieli, a także osób zajmujących się profilaktyką, są zbyt małe w obliczu dynamiki rozwoju cyberprzestrzeni i zagrożeń, jakie ona generuje.

Celem podjętych analiz jest zatem przedstawienie szerokiego i nie w pełni jeszcze zweryfikowanego prakseologicznego wymiaru profilaktyki dotyczącej dzieci i młodzieży w wymiarze wielu nowych i dynamicznie pojawiających się zagrożeń cyberprzestrzeni. Przedmiotem rozważań uczyniono następujące zagadnienia:

- teoretyczne i empiryczne uwarunkowania zagrożeń związanych z cyberprzestrzenią,
- klasyfikacja zagrożeń związanych z cyberprzestrzenią,
- teoretyczne podstawy profilaktyki zachowań problemowych,
- klasyfikacja poziomów profilaktycznych,
- klimat szkoły jako wskaźnik procesu profilaktycznego,
- styl wychowania wspierający profilaktykę,
- narzędzia kontroli rodzicielskiej aktywności dziecka online,
- scenariusz lekcji profilaktycznej w szkole.

Teoretyczne i empiryczne uwarunkowania zagrożeń związanych z cyberprzestrzenią

Poddając analizie rozwój sieci globalnej, jaką jest internet, można wskazać przynajmniej dwa czynniki, które sprawiły, że rozwiązanie to zyskało tak powszechną akceptację. Jednym z nich było urzeczywistnienie idei społeczeństwa informacyjnego i „świata bez granic”, który pozbawiony jest barier komunikacyjnych, drugim zaś – chęć stworzenia sieci komunikacyjnej, która miała służyć celom wojskowym, a która przetrwałaby nawet zniszczenie tradycyjnych środków komunikacji. Nikt się nie spodziewał, że globalna sieć przyniesie ze sobą tak ogromną liczbę możliwości. Na mapie świata, poza nielicznymi wyjątkami, nie ma już państw pozbawionych dostępu do internetu. Należy jednak pamiętać, że im głębiej wnikamy w świat cyberprzestrzeni, tym bardziej narażeni jesteśmy na różnego rodzaju zjawiska negatywne.

„Najistotniejszymi cechami przebywania w cyberprzestrzeni są dwa podstawowe czynniki: 1) interakcyjność wysyłanych i odbieranych sygnałów; 2) teleobecność (*telepresence*), czy też złudzenie, polegające na wrażeniu, że jest się właśnie «tam». Aby ten efekt uzyskać, potrzebne jest tzw. kompletne zanurzenie – przynajmniej dwóch najważniejszych zmysłów, zwykle dotyczy to wzroku i dotyku” (Bednarek 2009, s. 31). Tak uzyskuje się efekt wirtualnej rzeczywistości. Proces ten bardzo szybko się rozwija i angażuje przede wszystkim młodzież i dzieci, ale w coraz większym stopniu także dorosłych. Nie ma znaczenia wykształcenie, status społeczny i to, w jakich rodzinach się funkcjonuje. Wszyscy znajdujemy się pod przemożnym wpływem najnowszych technologii informacyjnych i wirtualnej rzeczywistości, w których dominują środki, a nie cele i wartości.

Młodzi ludzie, przebywając w cyberprzestrzeni, mogą podejmować wiele aktywności, przy jednoczesnym projektowaniu i tworzeniu własnej tożsamości bez narażania się na bezpośrednią krytykę. Interaktywność cyberprzestrzeni często zastępuje kontakty z rówieśnikami i w ten sposób powstaje kategoria ludzi nazywana „elektronicznymi odludkami”. Jest to młodzież bardzo dobrze radząca sobie z interakcją w wirtualnym świecie, której nie potrafi jednak nawiązać w realnym świecie. U podstaw tego rodzaju zjawiska leżą: nadpobudliwość, duża wrażliwość, niska samoocena, funkcjonowanie w rodzinie dysfunkcyjnej, trudności w radzeniu sobie z problemami życia codziennego. Zdaniem Katarzyny Krzystanek, do remisji takich zachowań prowadzą właściwe postawy rodzicielskie i dobre kontakty rodzinne, stwarzające klimat wychowawczy sprzyjający mniejszej podatności na medialną agresję (Krzystanek 2007, s. 59–68).

W tym miejscu warto przytoczyć wybrane fragmenty najnowszych badań prowadzonych przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę, które pokazują sposób i formy korzystania przez dzieci i młodzież z przestrzeni internetowej, a także treści, z jakimi się stykają. Analizując te badania, można dojść do wniosku, że dzieci i młodzież mają wielką swobodę w korzystaniu z zasobów cyberprzestrzeni – pod względem zarówno czasu tam spędzanego, jak i treści, z jakimi obcuja.

Nastolatki korzystają z internetu dłużej w dni wolne od zajęć szkolnych. Przynajmniej trzy godziny w sieci spędza w dni powszednie 43% badanych, a kiedy nie ma lekcji, odsetek ten wzrasta do 61%. Co trzeci (33%) respondent w dni wolne od zajęć korzysta z internetu co najmniej

przez pięć godzin. Co czwarty (26%) respondent w wieku od jedenastu do osiemnastu lat przyznał, że (bardzo często lub dość często) przytapał się na tym, że przegląda strony internetowe nawet wtedy, kiedy go to specjalnie nie interesuje. Niewiele mniej, bo 23% badanych, bez powodzenia próbowało ograniczyć czas spędzany w online, 17% młodych ludzi czuło się nieswojo, kiedy nie mogło być w sieci, a 16% zaniedbywało rodzinę, znajomych, naukę szkolną lub hobby z powodu spędzania czasu online. Co dwunasta osoba (8%) ujawniła, że nie jadła lub nie spała z powodu korzystania z internetu. Połowa (51%) dzieci korzystających z sieci przyznała, że w ciągu dwunastu miesięcy poprzedzających badanie ich rodzic lub opiekun nie zapytał o to, co robią w sieci lub jakie strony odwiedzają (Makaruk, Włodarczyk, Michalski 2017).

Istotnego wymiaru nabiera problematyka edukacji na temat właściwego, racjonalnego korzystania z cyberprzestrzeni w związku z możliwością zetknięcia się przez najmłodszych użytkowników ze szkodliwymi treściami. Niestety, jak się okazuje, tylko nieco ponad połowa (58%) uczniów deklaruje, że w ciągu roku szkolnego poprzedzającego badanie miała w szkole zajęcia dotyczące szkodliwych treści w internecie. Najczęściej byli to najmłodszy respondenci, w wieku od jedenastu do dwunastu lat. Z kolei 65% z nich twierdzi, że nie uczestniczyło w działaniach edukacyjnych na ten temat (Makaruk, Włodarczyk, Michalski 2017).

Młodzi ludzie bardzo często stykają się z materiałami pornograficznymi i seksualizującymi. W świetle wspomnianych badań aż 43% dzieci i nastolatków w wieku od jedenastu do osiemnastu lat miało z nimi kontakt. Z treściami o takim charakterze zetknęło się także 55% piętnasto- i szesnastolatków oraz 63% siedemnasto- i osiemnastolatków. Co trzeci nastolatek (34%) w wieku od piętnastu do osiemnastu lat, który zetknął się z pornografią, był tym zaniepokojony, 28% z nich zadeklarowało, że z kimś o tym porozmawiało. Dużo rzadziej rozmawiali na ten temat z innymi osobami przedstawiciele grupy siedemnasto- i osiemnastolatków – tutaj tylko 9% respondentów rozmawiało na ten temat z matką i 3% z ojcem. Niemal dwie trzecie (61%) badanych w wieku od jedenastu do dwunastu lat oraz 43% trzynasto- i czternastolatków, którzy zetknęli się z pornografią, było tym faktem zaniepokojone (Makaruk, Włodarczyk, Michalski 2017).

Co piąty badany (19%), który miał kontakt z materiałami pornograficznymi, przyznał, że trafia na takie materiały codziennie, a co czwarty (24%) – raz lub dwa razy w tygodniu. Co piąty (20%) nastolatek w wieku

od trzynastu do czternastu lat, który miał kontakt z pornografią, widział seks w połączeniu z przemocą. Ponad połowa (58%) dzieci, które miały kontakt z materiałami pornograficznymi lub seksualizującymi, twierdzi, że trafiła na nie przypadkiem. Co dziesiąty respondent poszukuje jednak celowo w internecie informacji na temat seksu (Makaruk, Włodarczyk, Michalski 2017).

Jak łatwo zauważyć, cyberprzestrzeń to świat dzieci i młodzieży, w którym przebywają przez długie godziny i stykają się z różnorodnymi treściami, a także z ludźmi bardzo często zagrażającymi ich rozwojowi psychicznemu, moralnemu i społecznemu. W tym aspekcie znaczenia nabierają słowa Macieja Tanasia: „drzwi do owego świata nadal uruchamia ludzka wyobraźnia. O ile jednak w świecie mediów masowych wystarczył bierny odbiór komunikatów, o tyle w cyberprzestrzeni internauta wędruje sam, zyskuje uczucie sprawstwa, czerpiąc informacje z baz danych i rozmawiając z innymi członkami internetowej społeczności. Niestety zbyt częsta wędrówka przypomina błędzenie, a twórcza aktywność w owym świecie zastępowana jest odbiorem informacyjnych i kulturowych śmieci bądź tanią rozrywką. Bywa, że docierające [do użytkownika] treści są wynikiem ujawnianych w poszukiwaniach potrzeb i skłonności, bywa jednak i tak, że informacje trafiają [do niego] zgodnie z mniej czy bardziej kamuflowanym zmysłem nadawcy, niezadko kalecząc umysł i serce nieświadomego dziecka, bądź pozornie tylko odporne na medialną manipulację człowieka dorosłego” (Tanaś 2007a, s. 9).

— **Klasyfikacja zagrożeń związanych z cyberprzestrzenią**

Obecny stan analizy literatury przedmiotu oraz badań naukowych związany ze szkodliwą i niebezpieczną funkcją komputera, internetu i jego zasobów, telefonii komórkowej oraz pozostałych technologii informacyjno-komunikacyjnych w życiu dzieci, młodzieży, dorosłych i osób starszych kieruje światło na nowe grupy konkretnych zagrożeń. Zdaniem Macieja Tanasia: „niezależnie od kierunków i sposobów analizy współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych pojawia się ich wymiar społeczny i pedagogiczny. [...] Media cyfrowe stały się bowiem czynnikiem determinującym nie tylko przeobrażenia społeczne, cywilizacyjne i kulturowe, ale też (pośrednio bądź bezpośrednio) los każdego niemal człowieka, w tym co szczególnie ważne dla pedagoga – styl życia, relacje społeczne, typy aktywności poznawczej, twórczej

a nawet ludycznej dzieci i młodzieży. W podobny sposób technologie informacyjno-komunikacyjne zmieniają też rodzaje aktywności naukowej, zawodowej, kulturowej czy społecznej osób dorosłych – choć przyznać wypada, że te przemiany nie zawsze są przez nich tak wyraźnie dostrzegane, rzadziej też oceniane pozytywnie” (Tanaś 2015, s. 11). Sylwia Galanciak podkreśla: „życie w dynamicznie przeobrażającym się świecie sprawia, że trudno dostrzec ciągłość i logikę zachodzących w nim zmian, które z perspektywy uczestnika mogą wydawać się raczej stanem radykalnego zerwania z dotychczasowym porządkiem, zasługującym w pełni na miano rewolucji” (Galanciak 2015, s. 247). Warto w tym miejscu zastanowić się nad refleksją Bogusława Śliwerskiego na temat tej nowej przestrzeni w życiu człowieka, jaką jest świat wirtualny. „To, że świat wirtualny, online, często funkcjonuje jako synonim świata prawdziwego, być może nawet w pewnym stopniu wysoce przeżywanego równie prawdziwie i równie ważnie – z racji odbieranych i przekazywanych mu bodźców – to jednak prawdziwym nie jest, gdyż nie taki jest jego ontologiczny status” (Śliwerski 2016, s. 29).

W związku z tym dotychczasowe zestawienia kategorii zagrożeń wymagają bieżącej reklasyfikacji. Jest to kluczowy paradygmat dla strategii profilaktycznych. Warto zatem zaprezentować obecnie tworzoną i sukcesywnie aktualizowaną w licznych publikacjach klasyfikację zagrożeń cyberprzestrzeni autorstwa Józefa Bednarka i Anny Andrzejewskiej – pracowników naukowych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej:

- Zagrożenia zdrowia psychicznego i fizycznego: dolegliwości wzroku, wady słuchu, dolegliwości układu kostno-mięśniowego, dolegliwości cieśni nadgarstka, dolegliwości kciuka, schorzenia innych narządów, autodestrukcja, samookaleczenie, samobójstwa w cyberprzestrzeni, zaburzenia rozwoju psychofizycznego człowieka.
- Społeczno-wychowawcze: cyberbullying, przemoc i agresja w sieci, hazard w sieci, *second life*, sekty w świecie wirtualnym, handel żywym towarem i organami, zaburzenie kontaktów interpersonalnych, funkcjonowanie człowieka w świecie robotów humanoidalnych i w społeczeństwie nadzorowanym.
- Poznawczo-intelektualne: korzystanie z gadżetów elektronicznych i innych, związane z brakiem przeżywania i rozwiązywania

- problemów oraz działań w zakresie poznawania i opanowywania wiedzy.
- Zagrożenia substancjami chemicznymi: bigoreksja, uzależnienia między innymi od narkotyków, lekarstw, napojów energetyzujących, dopalaczy, suplementów diety.
 - Zagrożenia moralne: cyberpornografia, prostytutka w sieci, cyberpedofilia, cyberseks, sexting, gadżety erotyczne, tatuaże, implanty, nadzorowanie i kontrola człowieka, subkultury młodzieżowe.
 - Infoholizm i zagrożenia związane z grami komputerowymi (kategoria ta obejmuje przyczyny, przebieg i skutki zagrożeń oraz uzależnień).
 - Zagrożenia związane z przestępczością teleinformatyczną: przestępstwa przeciwko ochronie informacji, hacking komputerowy, podsłuch komputerowy, bezprawne niszczenie informacji, sabotaż komputerowy, łamanie praw autorskich, przestępstwa przeciwko wiarygodności dokumentów, cracking, wirusy komputerowe, przechowywanie i zajęcia danych komputerowych oraz wirtualne przestępstwa finansowe (zob. między innymi: Bednarek, Andrzejewska 2018, s. 28; Andrzejewska 2018, s. 389–390).

Jak widać, zakres zagrożeń jest bardzo szeroki i w przyszłości będzie obejmować nowe, dziś jeszcze nieznanne obszary. Wymienione czynniki niebezpieczne wzajemnie się dopełniają i wywołują efekt synergii w zakresie szkodliwości, co wynika z komplementarności obecnych w życiu dzieci i młodzieży urządzeń i technologii informacyjno-komunikacyjnych. Problem ten wymaga efektywnego i skutecznego przeciwdziałania. W dalszej części podjęto dyskurs na temat prakseologicznych działań profilaktyczno-wychowawczych środowiska rodzinnego i szkolnego wobec występujących zagrożeń oraz w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni.

Teoretyczne podstawy profilaktyki zachowań problemowych

W erze czwartej rewolucji przemysłowej diagnozowane problematyczne zachowania młodzieży funkcjonującej w świecie rzeczywistym przenoszą się do cyberprzestrzeni. Dzieje się tak za sprawą wszechobecności internetu i urządzeń umożliwiających wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Charakterystyczną cechą wirtualnej

rzeczywistości stała się jej interaktywność i dynamiczność rozwoju. Zagrożenia ze świata realnego przenoszą się do świata wirtualnego. Transmisja ta działa również w przeciwnym kierunku. Aktywność w cyberprzestrzeni, inicjacja, a w następstwie długotrwały kontakt z niebezpiecznymi treściami stanowią zagrożenia dla osobistej przestrzeni psychologicznej i aksjologicznej dziecka, wywołają zachowania aspołeczne oraz implikują problemy osobowe i opiekuńczo-wychowawcze w świecie realnym.

Koncepcja *resilience* – znaczenie czynników ryzyka i czynników chroniących

Istnieją pewne procesy sprzyjające pozytywnej adaptacji człowieka w środowisku, w jakim funkcjonuje, mimo obciążenia przez różne szkodliwe, niszczące, degradujące, zagrażające i złe bodźce, określane mianem czynników ryzyka. Procesy te nie są bezpośrednio zauważalne, a o ich istnieniu możemy wnioskować na podstawie obiektywnych obserwacji życiorysów osób funkcjonujących w ciężkich warunkach bytowych. Spostrzeżenia te pozwalają postawić hipotezę, że wiele jednostek radzi sobie znacznie lepiej, niż można byłoby przewidywać na podstawie wiedzy o obciążających je czynnikach ryzyka. Wiele z nich dobrze sobie radzi również mimo obecności w ich życiu mocno stresujących doświadczeń. Przyjmuje się, że czynniki ryzyka to te, które zwiększają prawdopodobieństwo występowania niepożądanych zachowań. Okazuje się jednak, że w życiu człowieka pojawiają się również pozytywne bodźce, zabezpieczające i powstrzymujące jednostkę przed zachowaniami problemowymi – określane mianem czynników chroniących.

Konstrukcja licznych programów profilaktycznych koncentruje się na działaniach ograniczających występowanie czynników ryzyka, a tym samym zwiększania siły oddziaływania czynników chroniących (Gaś 1998, s. 9). Punktem wyjścia działań w tym kierunku jest koncepcja *resilience* (nazwa od angielskiego słowa oznaczającego odporność, elastyczność, adaptacyjność, sprężystość). Narodziła się ona dzięki obserwacji dzieci zagrożonych psychopatologią. Dostrzeżono, że niektóre dzieci nie ulegają negatywnym wpływom środowiska i osiągają dobre rezultaty w rozwoju, edukacji, społeczeństwie i ogólnie w życiu mimo narażenia na czynniki ryzyka. Wychowując się w niekorzystnych warunkach, rozwijają się prawidłowo i pozytywnie się adaptują. Odkrycie to zachęciło do dalszego gromadzenia wiedzy o tego rodzaju przypadkach

i odkrywania mechanizmów regulujących oddziaływanie czynników chroniących. Poszukiwania określonych różnic u dzieci, które dobrze sobie radzą w obliczu przeciwności losu, przyczyniły się do powstania pola analiz nad profilaktyką zachowań problemowych.

Pionerką badań w dziedzinie *resilience* była Emmy E. Werner. Zapoczątkowane przez nią w 1955 r. trzydziestoletnie ciągłe obserwacje rozwoju grupy 698 dzieci urodzonych w tym samym roku na hawajskiej wyspie Kauai, prowadzone z zespołem złożonym z pediatrów, psychologów, psychiatrów i pracowników socjalnych, doprowadziły do wielu wartościowych konkluzji nad pozytywną adaptacją. Blisko jedna trzecia dzieci z wyspy Kauai wyrastała w bardzo trudnych warunkach (bieda, alkoholizm, problemy psychiczne rodziców, brak dostępu do edukacji). Analizując ich rozwój i indywidualne losy, badacze zaobserwowali, że mimo niesprzyjających okoliczności na wczesnych etapach rozwoju, obecności w otoczeniu potencjalnie wyniszczających czynników ryzyka, grupa ta prawidłowo się rozwijała, utrzymując po osiągnięciu dorosłości dobrostan na wyższym poziomie niż inni. Część badanych, która wykazała największą odporność, miała dostęp do sprzyjających okoliczności, elementów buforujących wobec środowiska, w jakim się wychowywała, określonych jako czynniki ochronne. Kilkudziesięcioletnie doświadczenia zespołu Emmy E. Werner skłaniają do rozważań, że chociaż wrodzone zdolności do elastyczności i sprężystości w stosunku do trudnych uwarunkowań niewątpliwie dają przewagę i pomagają, to nigdy nie jest za późno na wytworzenie czynników ochronnych, aby odeprzeć przeciwności losu (Werner, Smith 2001).

W literaturze przedmiotu można spotkać się z definicją *resilience* jako procesu i mechanizmów, które sprzyjają pozytywnej adaptacji w obecności dwóch komponentów: podwyższonego poziomu ryzyka w życiu jednostki oraz pozytywnej adaptacji, która jest wynikiem pokonania zagrożeń dla prawidłowego rozwoju (Borucka 2011). Koncepcja odporności, warunkująca stan dobrego funkcjonowania jednostki mimo niekorzystnych warunków życiowych, stanowi podstawę opracowywania i rozwijania programów profilaktyki zdrowia i zachowań problemowych wśród dzieci i młodzieży.

Do pionierów badań w dziedzinie *resilience* zaliczają się, oprócz wspomnianej Emmy E. Werner, także Michael Rutter, Norman Garmezy, Suniya Luthar, Ann Masten i Michael Ungar. Według teorii Normana Garmezy'ego wszystkie dzieci doświadczają stresu w pewnych mo-

mentach rozwoju, żeby jednak zachować odporność, należy przejawiać „adekwatność funkcjonalną”, rozumianą jako utrzymanie właściwego funkcjonowania mimo przeszkadzającej emocjonalności, stanowiącą wzorzec zachowania sprężystego w warunkach stresu (Garmezy 2011a, s. 459–466; 2011b, s. 416). Jednej z najnowszych redefinicji *resilience* dokonał Michael Rutter – w jego ujęciu stanowi ona interaktywną koncepcję, jaka w obrazie klinicznym jednostki wiąże się z połączeniem poważnych ryzykownych doświadczeń i stosunkowo pozytywnych wyników psychologicznych mimo tych doświadczeń (Rutter 2006, s. 1–12).

J. David Hawkins, Richard F. Catalano i Janet Y. Miller, których badania ogniskowały się w obrębie profilaktyki problemów zdrowotnych oraz behawioralnych dzieci i młodzieży, wyodrębnili listę czynników ryzyka warunkujących problematyczne zachowania adolescentów, w tym nadużywanie substancji psychoaktywnych, przestępczość, wczesną ciążę, porzucenie szkoły i przemoc. Skategoryzowali je pod względem związków z jednostką, rodziną i lokalną społecznością, zaliczając do nich między innymi dostępność do narkotyków, postawy buntownicze, przemoc w mediach, ekonomiczną deprawację potrzeb, konflikty rodzinne, brak zaangażowania w obowiązki szkolne, wczesne i uporczywe zachowania antyspołeczne, środowisko rówieśnicze angażujące w zachowania problemowe, dysfunkcjonalność rodziny (Hawkins, Catalano, Miller 1992, s. 64–105). Wyróżnili także cechy osobowe, sytuacje życiowe i warunki środowiskowe zapobiegające pojawianiu się zachowań problemowych, rozumianych jako czynniki chroniące, do których należą: silna więź emocjonalna z rodzicami, regularne praktyki religijne, szacunek dla autorytetu, pozytywny klimat szkoły, zaangażowanie się w aktywności prospołeczne, dobre rezultaty w edukacji (tamże, s. 64–105).

Ego-resiliency jako komponent osobowości

Resilience utożsamiana jest z typem osobowości (*ego-resiliency*), zdolnej do funkcjonowania w różnych sytuacjach życiowych z adekwatnym do sytuacji poziomem kontroli własnego zachowania. Osobowość ta wykazuje cechy nadające jej wyjątkową odporność w szczególnych warunkach stresu oraz utrzymywania dobrostanu mimo doświadczanych trudności (Luthar, Cicchetti, Becker 2000, s. 543–562). Pozwala to na optymalne przystosowanie społeczne, nieuleganie uzależnieniom, niewkraczanie na ścieżkę przestępczą, uzyskanie dobrych wyników

w edukacji. W literaturze psychologicznej możemy odnaleźć wiele profili psychologicznych osób *ego-resiliency*.

Zainteresowanie wzbudzają wnioski badawcze Patricii J. Mrazek i Davida Mrazka, dotyczące osób, które doświadczyły ciężkiej przemocy fizycznej i psychicznej w dzieciństwie. Zaobserwowali oni pewne cechy osobowości, pozwalające tym dzieciom dobrze funkcjonować w dorosłym życiu mimo przeżytej w młodości traumy. Udaje się to osiągnąć między innymi dzięki umiejętnościom szybkiej reakcji na niebezpieczeństwo, błyskawicznego dostosowania zachowania do sytuacji, umożliwiającego uniknięcie zagrożeń, umiejętności zdystansowania się do własnych przeżyć wewnętrznych, zdolności do wyszukania i skorzystania z pomocy innych osób, poczucia odpowiedzialności za siebie, pozytywnego oczekiwania na przyszłość i pełnego optymizmu postrzegania rzeczywistości, dostrzegania w przykrych zdarzeniach konstruktywnych doświadczeń na przyszłość, podejmowania altruistycznych działań na rzecz innych ludzi (Mrazek, Mrazek 1987, s. 357–365).

Cynthia L. Jew, Kathy E. Green i Jane Kroger, konstruując skalę pomiarową *resilience*, ustaliły w analizie wieloczynnikowej kryteriów diagnostycznych, że odporność wyraża się w trzech dominujących właściwościach osobowościowych – optymistycznym patrzeniu w przyszłość, wierze w siebie oraz innych ludzi, przekonaniu o swoich umiejętnościach (Jew, Green, Kroger 1999, s. 75–89).

Z kolei Kathryn M. Connor i Jonathan R.T. Davidson stworzyli narzędzie pomiaru *resilience* na podstawie pięciu charakterystycznych zmiennych:

- kompetencji osobistych, wysokich standardów i nieustępliwości,
- wiary we własne instynkty, tolerancji negatywnego afektu,
- pozytywnej akceptacji zmian i relacji zapewniających poczucie bezpieczeństwa,
- poczucia kontroli,
- wsparcia duchowego (Connor, Davidson 2003, s. 76–82).

Synchronicznie do koncepcji *resilience* powstała inna teoria, za pomocą której specjaliści wyjaśniają procesy pozytywnej adaptacji i odporności w środowisku stresogennym. Należy w tym miejscu wspomnieć o teoretycznym modelu *salutogenezy* zaproponowanym przez Aarona Antonovsky'ego. Analizował on życiorysy osób, które przeżyły uwięzienie w obozach koncentracyjnych. U większości z nich zdiagnozowa-

no zaburzenia psychiczne i problemy z przystosowaniem się do życia w społeczeństwie. Wyłoniła się jednak grupa, która mimo ogromnej życiowej traumy wyróżniała się dobrym zdrowiem psychicznym. W wyniku licznych studiów przypadku tych osób Aaron Antonovsky opracował koncepcję „poczucia koherencji”. Określała ją ogólna orientacja życiowa, za pomocą której można wytłumaczyć funkcjonowanie uogólnionych zasobów odpornościowych jednostki. „Poczucie koherencji” kształtuje się w wyniku zgromadzenia kompetencji indywidualnych i społecznych oraz umiejętności wykorzystywania ich w zmaganiu się z problemami oraz trudnymi, a czasami ekstremalnie stresującymi sytuacjami życiowymi. Integruje ono w sobie trzy elementy:

- zrozumiałość – świadomość napływających ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego bodźców o charakterze przewidywalnym i wytłumaczalnym,
- zaradność – zdolność wykorzystania dostępnych zasobów w celu skutecznego sprostania wymaganiom stawianym przez bodźce z otoczenia,
- sensowność – poczucie, że wyzwanie jest warte zaangażowania, ma wartość i sens, stanowiące pozytywną motywację jednostki do działania (Antonovsky 2005).

Organizacje międzynarodowe wykorzystują prace Aarona Antonovsky’ego w celu konstruowania i ewaluowania programów poprawy zdrowia fizycznego i psychicznego obywateli.

Poddając refleksji wszechobecność różnorodnych zagrożeń występujących w cyberprzestrzeni (takich jak dostępność do szkodliwych treści, niebezpieczne aktywności i agresywne oddziaływanie innych użytkowników), logiczne i zasadne w związku z doskonaleniem działań profilaktycznych wydaje się rozważenie adaptacji modeli opartych na koncepcji odporności wobec problemów, jakie generuje to środowisko.

— **Klasyfikacja poziomów profilaktycznych**

Przyjmuje się, że interwencje profilaktyczne odpowiednio dostosowane do grup odbiorców i skali ryzyka zagrożeń są optymalną metodą na zahamowanie lub ograniczanie zjawisk uznawanych za dolegliwe społecznie. Eksplorując współczesne wyzwania profilaktyczne w obszarze zagrożeń związanych z cyberprzestrzenią, uwarunkowanych przez Web 2.0 i nowoczesne urządzenia technologii komputerowej,

zaadaptowano wybrane strategie działań do powszechnie przyjętej klasyfikacji poziomów profilaktyki.

Tabela 1. Schemat interwencji w wypadku zagrożeń występujących w cyberprzestrzeni

POZIOM	ZMIENNA	STRATEGIA INTERWENCJI
Profilaktyka pierwszorzędowa	Ma charakter uniwersalny. Skierowana do dzieci i młodzieży niewykształconych w problemy wynikające z aktywności w cyberprzestrzeni. Głównym zadaniem jest funkcja informacyjna, propagowanie bezpiecznego korzystania z internetu oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych, kształtowanie kompetencji medialnych, opóźnienie wieku zapoznania z treściami szkodliwymi w cyberprzestrzeni i tym samym zredukowanie do minimum występowania zachowań ryzykownych.	<p>Inspiracją do podejmowania działań jest rozwijanie w środowisku opiekuńczo-wychowawczym wiedzy o istnieniu w cyberprzestrzeni czynników zagrażających bezpiecznemu i prawidłowemu rozwojowi jednostki. Pierwszymi realizatorami są rodzice, którzy rozmawiają, edukują, stosują elementy kontroli, ograniczając działanie czynników ryzyka. Jednocześnie to właśnie oni wzmacniają i dostarczają bodźce ochronne.</p> <p>Program profilaktyki szkolnej w tym zakresie realizowany jest przez specjalistów zewnętrznych, pedagogów szkolnych, psychologów i nauczycieli kompetentnych w tematyce cyberprzestrzeni.</p> <p>Istotnym kierunkiem działań jest informowanie, zapobieganie, rozwijanie różnych umiejętności życiowych i prospołecznych wychowanków, pozwalających sprostać trudom i wymagom okresów rozwojowych oraz minimalizować czynniki ryzyka w otoczeniu dziecka. Informacje powinny być rzetelne, dostosowane do specyfiki odbiorców.</p>
Profilaktyka drugorzędowa	Etap ten jest fazą wczesnej identyfikacji i diagnozy niewłaściwego korzystania z zasobów cyberprzestrzeni. Działania skupiają się na wskazywaniu użytkownikom objawów zaburzeń wynikających z niewłaściwej aktywności w cyberprzestrzeni, uświadamianiu problemu oraz wsparciu w procesie wycofania się z dysfunkcyjnego korzystania z zasobów cyberprzestrzeni, minimalizowaniu konsekwencji osobowych i wychowawczych dzieci i młodzieży wynikających z ich aktywności w przestrzeni wirtualnej.	Obszar interwencji obejmuje działania informacyjne, zapobiegawcze, terapeutyczne, kompensacyjne, ukierunkowane na konkretne zdiagnozowane problemy wynikające z aktywności w cyberprzestrzeni. Podczas projektowania działań należy uwzględnić specyfikę grupy odbiorców wśród dzieci i młodzieży pod względem występujących zaburzeń. Interwencje z reguły są długotrwałe oraz wymagają aktywnej pracy i zaangażowania ze strony odbiorców. Koncentrują się na eliminacji lub redukcji czynników ryzyka, jednocześnie dokładając nowe czynniki chroniące i rozwijając siłę już występujących. Realizatorami przedsięwzięć profilaktycznych powinni być specjaliści, wykwalifikowani w dziedzinie problemów młodzieży wynikających z cyberprzestrzeni.

Profilaktyka trzeciorzędowa	Skierowana jest do grupy wysokiego ryzyka – do osób, u których występują symptomy dysfunkcyjnego korzystania z zasobów cyberprzestrzeni i przejawiających w wyniku tego zaburzenia zachowania. Przeciwdziała pogłębianiu się problemu oraz zapobiega nawrotom zaburzeń, umożliwia osobom zaburzonym powrót do normalnego funkcjonowania oraz prowadzenia satysfakcjonującego i społecznie akceptowanego stylu życia.	Celem interwencji na trzecim poziomie jest wywołanie trwałej zmiany w zachowaniu jednostki oraz utrzymanie tej zmiany w jak najdłuższej perspektywie czasowej. Projektując strategię interwencji terapeutycznej, powinno się uwzględnić indywidualne uwarunkowania dysfunkcji jednostki w wymiarze społecznym, aktywności w obszarze cyberprzestrzeni oraz specyfiki zaburzeń zachowania. Działania terapeutyczne cechują się dużą częstotliwością i długotrwałością. Intensywny charakter interwencji wymaga dużego zaangażowania odbiorcy. Realizatorami są specjaliści z kwalifikacjami terapeutycznymi oraz klinicznymi. W niektórych przypadkach wymagana jest hospitalizacja i współpraca z jednostkami służby zdrowia.
-----------------------------	--	---

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Z.B. Gaś (2006).

Analizując informacje zawarte w tabeli 1, warto zwrócić uwagę na kluczową i pragmatyczną rolę profilaktyki pierwszorzędowej. Optymalnie dostosowane i profesjonalnie wprowadzone w życie dzieci i nastolatków interwencje profilaktyczne, powiązane z edukacją opartą na rozwijaniu kompetencji medialnych, selektywnego i krytycznego odbioru zasobów medialnych cyberprzestrzeni z kształtowaniem umiejętności ich kreatywnego zastosowania, mogą zapobiec wielu patologiom. Prakseologiczny aspekt działań profilaktyki szkolnej na poziomie uniwersalnym można podsumować w następujących założeniach i celach strategicznych:

- Maksymalne podniesienie wieku inicjacji zachowań ryzykownych związanych z aktywnością w cyberprzestrzeni.
- Realizacja programów profilaktycznych w szkołach – wzbudzenie refleksji na temat przyczyn i konsekwencji podejmowanych decyzji w wirtualnym świecie, wskazanie sposobów rozwiązywania konfliktów, edukacja emocjonalna oraz wzbudzanie refleksji na temat deklarowanych i internalizowanych wartości, a także integracja grup i klas wewnątrzszkolnych.
- Upowszechnianie pozytywnych postaw i tworzenie właściwych przekonań normatywnych dzieci i młodzieży związanych z aktywnością w cyberprzestrzeni i bezpiecznym korzystaniem z jej zasobów.

- Wsparcie w sytuacjach problemowych – zajęcia interwencyjne w klasach, doradztwo dla nauczycieli, konsultacje dla rodziców, integracja współpracy z pedagogami szkolnymi i nauczycielami.
- Usprawnianie kanałów współpracy między instytucjami, służbami, organizacjami pomocowymi, mające na celu poprawę stosowania praktyki profilaktycznej zagrożeń występujących w cyberprzestrzeni w gronie pedagogicznym.

Podsumowując, gwarancja bezpieczeństwa w zakresie korzystania przez dzieci i młodzież z możliwości oferowanych przez cyberprzestrzeń zwiększa ich szansę na zdrowy i prawidłowy rozwój fizyczny, psychiczny, psychoseksualny i społeczny. Kosztami wynikającymi z zaniechania profilaktyki pierwszorzędowej są nie tylko późniejsze obciążenia finansowe spowodowane koniecznością stosowania działań terapeutycznych, resocjalizacyjnych i rehabilitacyjnych, ale przede wszystkim krzywdzące skutki zaburzeń młodego człowieka na wielu płaszczyznach, a w skrajnych sytuacjach – utrata zdrowia i życia.

Klimat szkoły wskaźnikiem procesu profilaktycznego

Funkcjonowanie w środowisku szkolnym kształtuje doświadczenia ważne w rozwoju emocjonalnym i społecznym uczniów. Jest to niewątpliwie jeden z kluczowych obszarów powstawania tych doświadczeń w ich życiu. Na ich podstawie młodzi ludzie zdobywają nowe umiejętności, uczą się różnych zachowań, kształtują postawy, tożsamość i własny charakter.

Rudolf H. Moos zdefiniował „klimat szkoły” jako społeczną atmosferę środowiska edukacyjnego, wyszczególniając trzy główne sfery:

- relacje – powiązane z osobistym zaangażowaniem jednostki w ich tworzenie, poczucie przynależności oraz kolektywne udzielanie wsparcia,
- rozwój osobisty – rozumiany jako samodoskonalenie się w różnych dziedzinach osobowych i edukacyjnych przez wszystkich uczestników środowiska szkolnego,
- podtrzymywanie i doskonalenie systemu – uporządkowanie środowiska szkolnego, ustanowienie kodeksu zasad i obowiązków oraz praw wszystkich członków, wspólne zaangażowanie w przestrzeganie tych zasad (Moos 1997).

Pozytywny, przyjazny i bezpieczny klimat szkoły umożliwia uczniom zdrowy rozwój oraz nawiązywanie i rozwijanie wzajemnych kontaktów, determinuje współdziałanie w dążeniu do określonych celów, kształtuje poczucie odpowiedzialności za nieprzestrzeganie zasad i norm.

Patrząc na kilka ubiegłych dekad, można zauważyć, że przeprowadzono na świecie wiele badań dotyczących związku klimatu szkoły z zachowaniami ryzykownymi, oddziaływaniem na zdrowie psychiczne, uzależnieniami behawioralnymi i chemicznym, występowaniem zjawiska agresji i innych patologii społecznych. Odzwierciedlenie tych samych problematycznych zachowań obserwujemy w cyberprzestrzeni, a ich etiologia jest podobna i interferuje między przyczynami w świecie rzeczywistym i wirtualnym. Agresja fizyczna przekształca się w agresję elektroniczną i mowę nienawiści. Klasyczny *bullying* przybiera formę *cyberbullyingu*. Wczesne zachowania seksualne rozpoczynają się od cyberseksu stymulowanego przez internetową pornografię. Eksperymenty związane z substancjami psychoaktywnymi przenoszą się na grunt serwisów społecznościowych, w których użytkownicy mogą bez ograniczeń wymieniać się informacjami na temat zażywania niebezpiecznych narkotyków.

W związku z istniejącym podobieństwem tych zjawisk warto poddać analizie dotychczasowe korelacje między klimatem szkoły a zachowaniami problemowymi, następnie zaś rozważyć te kwestie w powiązaniu z obecnymi i pojawiającymi się zagrożeniami oraz zaburzeniami zachowań jednostek wynikającymi ze świata wirtualnego.

Rola instytucji szkolnej w tworzeniu i podtrzymywaniu właściwego klimatu jest istotna z perspektywy profilaktyki niebezpiecznych aktywności dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni. W to zadanie zaangażowani powinni być nie tylko personel i kadra pedagogiczna szkoły, ale również uczniowie i rodzice. Udzielanie sobie nawzajem informacji o procesach interakcji i komunikacji w rodzinie, środowisku szkolnym, wzajemnych relacjach uczeń – uczeń oraz uczeń – nauczyciel zwiększa możliwości partycypacji w życiu szkoły i wzmacnia czynniki protekcyjne przed zagrożeniami występującymi w cyberprzestrzeni na wszystkich poziomach profilaktyki.

W 2004 r. Mona Houry-Kassabri, Rami Benbenishty, Ron Avi Astor i Anat Zeira przeprowadzili badania w ponad 160 izraelskich szkołach. Ich wyniki wykazały, że niekorzystny klimat szkoły w znacznym stopniu zwiększał współczynnik występowania analizowanych form przemo-

cy w szkole, obejmujących: akty ostrej agresji fizycznej, groźby przy użyciu niebezpiecznych narzędzi oraz fizyczne i psychiczne dręczenie (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, Zeira 2005, s. 187–204).

Dexter R. Voisin, Laura F. Salazar, Richard Crosby, Ralph J. Diclemente, William L. Yarber i Michelle Staples-Horne w amerykańskich badaniach na próbie 550 osób w wieku od czternastu do osiemnastu lat wykazali, że odsetek przebadanych, którzy ocenili swoich nauczycieli nisko w skali postaw i zachowań wspierających, a także zgłaszali niskie przywiązanie do nich, przejawiali dwukrotnie większą skłonność do używania substancji psychoaktywnych, do niebezpiecznych zachowań seksualnych oraz przynależności do grup przestępczych (Voisin, Salazar, Crosby, Diclemente, Yarber, Staples-Horne 2005).

Zrealizowane w 2011 r. przez Laure M. Hopson i Eunju Lee internetowe badania poprzeczne w grupie 485 uczniów pokazały, że występowanie pozytywnego klimatu (ocena jakości nauczania, wsparcia ze strony szkoły oraz jakość relacji z nauczycielami i personelem) w objętych projektem nowojorskich szkołach miało wpływ na zmniejszenie występowania zachowań problemowych, takich jak: wagary, nieodrabianie lekcji, bójki, kłótnie z nauczycielem, zawieszenie w prawach ucznia. Klimat szkoły był silniejszym czynnikiem chroniącym niż wsparcie ze strony rodziców (Hopson, Lee 2011, s. 2221–2229). Niepokojące jest to, że w świetle powyższych studiów empirycznych i analiz wielopoziomowych zaburzenia klimatu szkoły stanowią jednocześnie – według koncepcji *resilience* – czynniki ryzyka.

Podążając tropem rozważań Zbigniewa B. Gasia, który twierdząc, że „występujące w szkole zachowania dysfunkcjonalne uczniów (ale również dorosłych pracowników szkoły i rodziców) są najlepszym wskaźnikiem, że w środowisku szkoły konieczne są zmiany” (Gaś 2006, s. 106), uznaje, że rosnący poziom trudności wychowawczych i zaburzeń zdrowego stylu życia można regulować przez budowanie silnej, sprawnej i dobrze zintegrowanej emocjonalnie społeczności szkolnej. Istnieje związek przyczynowo-skutkowy między klimatem szkoły a występowaniem zachowań niepożądanych, które również są konsekwencją przebywania uczniów w cyberprzestrzeni.

Styl wychowania wspierający profilaktykę

Żadna instytucja społeczna nie będzie w stanie skutecznie wypełnić swojej misji profilaktycznej, jeśli będzie działać w oderwaniu od fun-



damentalnej jednostki społecznej, jaką jest rodzina. Analizę systemowego ujęcia rodziny w polskiej literaturze psychologicznej podejmowali między innymi Jan Cz. Czabała, Mieczysław Radochoński, Maria Ryś (Czabała 1988; Radochoński 1986; Ryś 2007).

Rodzina jako pierwotne i formalne środowisko wychowawcze dziecka ma szansę stać się źródłem działań profilaktycznych, ale pod warunkiem spełnienia określonych warunków. W opinii Zbigniewa Gasia, aby było to możliwe, po pierwsze, jakość życia rodzinnego musi być konstruktywna, co należy rozumieć przez wywiązywanie się rodziny ze swoich najważniejszych funkcji. Po drugie, w rozwoju i zachowaniu dziecka nie pojawiają się zaburzenia wskazujące konieczność specjalistycznych interwencji (Gaś 2006, s. 151). Rodzina konstruktywna według koncepcji Davida H. Olsona i współpracowników to system opierający się na trzech filarach: spójności (definiowanej jako więź emocjonalna łącząca członków rodziny), adaptacyjności (rozumianej przez zdolność rodziny do reagowania na sytuacje problemowe), procesach komunikacyjnych (wzajemne porozumiewanie się członków rodziny w celu pełnienia funkcji spójności i adaptacyjności) (Olson 1991, s. 74–79; Olson 1983, s. 69–83).

Gdy rodzina nie pełni swoich funkcji, staje się dysfunkcyjna. Według Marii Ziemskiej ten negatywny wzorzec może dotyczyć obszarów: prokreacyjnego, opiekuńczego, socjalizacyjnego, psychohygienicznego, a także niezaspokojenia potrzeb bytowych, opiekuńczych i emocjonalnych członków rodziny (Ziemska 1975, s. 35–40).

Stabilna i emocjonalnie ze sobą związana rodzina, w której dziecko jest bezpieczne i odczuwa miłość rodzicielską, jest źródłem czynników chroniących przed zagrożeniami i patologiami w świecie rzeczywistym i wirtualnym. W tabeli 2 zawarto sugestie rekomendowanych postaw wychowawczych oddziałujących na dziecko prewencyjnie przed zagrożeniami występującymi w cyberprzestrzeni.

Tabela 2. Postawy wychowawcze kształtujące czynniki chroniące przed zagrożeniami

POSTAWA	CECHY ZACHOWANIA	FUNKCJA PROTEKCYJNA
Wrażliwość i empatia	Role opiekuna jest wczuwanie się w stany emocjonalne dziecka. Dostrzeganie i właściwe interpretowanie jego nastroju, ze szczególnym uwrażliwieniem na negatywne emocje: lęk, gniew, smutek czy wycofywanie się.	Wzmocnienie więzi z rodzicami w atmosferze zrozumienia, współczucia i miłości. Dziecko uczy się tworzyć relacje interpersonalne oparte na empatii i zaufaniu. Kształtuje umiejętność opowiadania rodzicom o swoich problemach i potrzebach oraz wczuwania się w stany emocjonalne innych.
Wsparcie i okazywanie uwagi	Okazywanie uwagi i zainteresowania aktywnością dziecka. Otwartość do pomocy w osiągnięciu jego osobistych celów związanych z konsekwencjami własnych wyborów.	Kształtowanie w dziecku własnej woli oraz poczucia odpowiedzialności za skutki podejmowanych decyzji.
Transparentność	Komunikacja z dzieckiem jest zrozumiała i czytelna. Zachowanie rodziców umocowane jest w wartościach moralnych. Rezygnacja z postaw cechujących się labilnością i ambiwalencją.	Modelowanie zasad i reguł właściwego nawiązywania, budowania oraz utrzymywania stosunków interpersonalnych.
Obserwacja	Pełna gotowość rodzica do reagowania na pojawiające się sygnały alarmujące o problemach dziecka.	Wzbudzenie w dziecku poczucia bezpieczeństwa i świadomości braku osamotnienia w obliczu napotkanych trudności lub niebezpieczeństw.
Inicjacja dialogu	Częste podejmowanie dyskusji z dzieckiem. Otwartość do rozmów na trudne tematy. Aktywne słuchanie oraz respektowanie argumentów dziecka podejmowanych w obronie jego racji.	Nabywanie przez dziecko umiejętności prowadzenia konstruktywnego dialogu oraz nauczenie go asertywności.
Sprawiedliwość	Adekwatne dostosowanie wymagań rodzicielskich do fazy rozwojowej, kompetencji, umiejętności i możliwości dziecka.	Dziecko harmonijnie buduje własną tożsamość, integrując dotychczasowe doświadczenia wynikające z postaw rodziców.
Konsekwencja	Wyznaczanie sztywnych granic w zachowaniu dziecka. Określenie reguł i zakazów. Stanowcze ich egzekwowanie oraz określenie konsekwencji ich nieprzestrzegania.	Dziecko uczy się poszanowania norm, zasad i reguł panujących w społeczeństwie. Będąc świadomym negatywnych konsekwencji za łamanie zasad, unika zachowań ryzykownych prowadzących do ich naruszenia.
Pełne zaangażowanie	Stała obecność w życiu dziecka. Towarzystwo mu w realizowanych zadaniach. Wcielenie się w rolę przewodnika i przyjaciela. Zaoferowanie różnych kierunków rozwoju, wsparcie i akceptacja w ich realizacji.	Aktywna obserwacja uczestnicząca funkcjonowania dziecka w połączeniu z kontrolą nad potencjalnymi czynnikami ryzyka stwarza szansę na opóźnienie lub całkowite niedopuszczenie do inicjacji z zagrożeniami.

Źródło: Opracowanie własne.

Narzędzia kontroli rodzicielskiej aktywności dziecka online

Istnieje wiele stylów wychowania. Te zbliżone do permisywnego opierają się na zaufaniu jako podstawowym argumentem za rozwojem mechanizmów samokontroli oraz wiary we własne możliwości dziecka. Z drugiej strony autokratyczne sposoby wychowania oznaczają większą kontrolę i nadzór nad aktywnością, wyborami i decyzjami wychowanka. Dzieci już od urodzenia stają się użytkownikami urządzeń cyfrowych, takich jak komputery, smartfony, tablety, a także towarzyszących im mediów. Przeprowadzone w 2014 r. amerykańskie badania dotyczące rodziców dzieci w wieku od sześciu miesięcy do czterech lat egzemplifikują niepokojący fenomen: 73% rodziców podczas wykonywania prac domowych pozwala swoim dzieciom na zabawę mobilnymi mediami, 65% uspokaja dziecko przy użyciu technologii cyfrowych, a 29% próbuje usypiać je w ten sposób (Kabali 2015).

Zjawisko to ma przełożenie na polskie realia. Badanie zrealizowane przez Fundację Dzieci Niczyje (obecnie Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę) ujawniło, że ponad 64% dzieci w przedziale wiekowym od sześciu miesięcy do sześciu i pół roku doświadczyło inicjacji z urządzeniami mobilnymi (w tym 25% korzysta z nich codziennie), 26% ma własne urządzenie mobilne, 79% ogląda filmy, a 62% gra na smartfonie lub tablecie, 69% rodziców w momencie, kiedy zajmują się własnymi sprawami, udostępnia dzieciom urządzenia mobilne, a 49% rodziców traktuje to jako rodzaj nagrody dla dziecka (Bąk 2015, s. 7). Z kolei w badaniu z 2017 r., przeprowadzonym przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę na grupie 3943 respondentów w wieku od jedenastu do osiemnastu lat, prawie połowa (46%) dzieci korzystających codziennie z internetu przyznała, że w ich rodzinach nie obowiązują żadne zasady dotyczące bezpieczeństwa online. W wypadku młodzieży w wieku od siedemnastu do osiemnastu lat ten odsetek wynosi aż 76%. Tylko co dziesiąta osoba (11%) twierdziła, że jej telefon był wyposażony w program do kontroli rodzicielskiej. Rodzice co czwartego dziecka w wieku od jedenastu do czternastu lat (24%) nie wprowadzili żadnych zasad korzystania z internetu, a co trzecie dziecko (34%) ma zakaz odwiedzania stron dla dorosłych (Makaruk, Włodarczyk, Michalski 2017).

Najmłodszy użytkownicy nie mają odpowiednich zdolności ani wystarczających umiejętności świadomego, krytycznego i selektywnego wyboru i odbioru treści w internecie, na przykład prezentujących przemoc czy pornografię. Z powodu dziecięcej naiwności i łatwowierno-

ści pozostawione same sobie w przestrzeni sieci społecznościowych szczególnie narażone są na intencjonalne wykorzystywanie przez inne osoby. W związku z tym warto rozważyć, na skomplikowanej drodze wychowania do mediów, zastosowanie przez opiekunów elementów nadzoru aktywności najmłodszych użytkowników w internecie. Na rynku oprogramowania komputerowego oraz aplikacji komórkowych dostępnych jest wiele praktycznych i skutecznych narzędzi ułatwiających rodzicom kontrolowanie pola aktywności dziecka w cyberprzestrzeni.

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu zaprezentowane zostaną te, które – według autorów – zasługują na szczególną uwagę:

- Przeglądarka BeSt – bezpłatna przeglądarka stron internetowych skierowana do użytkowników w wieku od trzech do dziesięciu lat. Projekt realizowany jest przez Fundację „Dajemy Dzieciom Siłę” oraz Fundację Orange w ramach programu Komisji Europejskiej „SaferInternet”. Oprogramowanie oferuje skuteczną ochronę dziecka podczas korzystania z internetu przez dostęp do ośmiu katalogu serwisów i stron bezpiecznych dla dzieci oraz funkcję blokady dostępu do stron spoza katalogu BeSt. Funkcja „Opiekun” umożliwi dodatkowo między innymi monitorowanie stron odwiedzanych przez dzieci, monitorowanie stron zablokowanych, opcjonalne ograniczenie korzystania z innych programów podczas działania przeglądarki BeSt.
- Beniamin – program komputerowy umożliwiający nadzór dziecka w zakresie dostępu do różnych usług związanych z internetem. Umożliwia blokadę stron internetowych na podstawie ustawień preferowanych przez osobę kontrolującą dostęp do komputera. Dodatkowo oferuje możliwość ograniczonego dostępu do wybranych funkcjonalności (między innymi komunikatorów, list dyskusyjnych, ściągania plików z sieci, poczty e-mail, zarządzania dostępem do serwisów wideo i serwisów społecznościowych). Program jest intuicyjny w konfiguracji i bezpłatny przez czternaście dni. Po tym czasie, aby móc dalej z niego korzystać, należy wykupić licencję.
- Kurupira WebFilter – bezpłatna, łatwa w obsłudze aplikacja komputerowa oferująca szeroki wachlarz możliwości do ochrony rodzicielskiej. Umożliwia ona między innymi kontrolowanie odwiedzanych stron internetowych, uruchamianych aplikacji, a także

nadzorowanie czasu spędzonego przez dziecko przed komputerem. Po uruchomieniu program działa w ukryciu, a dostęp do panelu jest zabezpieczony hasłem. Ponadto pozwala on blokować wybrane komunikatory internetowe i serwisy społecznościowe. Rodzice otrzymują również funkcję generowania raportów z historii odwiedzanych przez dziecko stron internetowych.

- Anti-Porn Parental Controls – rozszerzenie funkcjonalności dla najpopularniejszych przeglądarek internetowych, takich jak Firefox, Internet Explorer, Chrome, Opera, Netscape i innych. Rolą aplikacji jest filtrowanie stron o tematyce pornograficznej, które są blokowane na podstawie ich opisów i zawartości multimedialnej. Dodatkową możliwością jest zaprogramowanie limitu czasu, jaki dziecko spędza przed ekranem komputera. Aplikacja jest bezpłatna i prosta w instalacji.
- Spyrix Free Keylogger – bezpłatny program komputerowy do monitorowania i rejestrowania wykonywanych czynności na komputerze. Może mieć szerokie zastosowanie do śledzenia aktywności dziecka, między innymi na portalach społecznościowych i forach dyskusyjnych, pod względem publikowanych materiałów, treści rozmów z innymi użytkownikami oraz rodzaju wyszukiwanych informacji. Program działa w ukryciu i rejestruje wszystkie naciśnięte klawisze, zapamiętując i zapisując informacje w schowku systemowym. Oferuje dodatkowo funkcję cyklicznego wykonywania zrzutów z ekranu monitora i rejestracji obrazu wideo za pomocą kamery internetowej.
- Kids Place – całkowicie darmowa aplikacja mobilna na smartfony i tablety z systemem operacyjnym Android. Umożliwia realizowanie nadzoru rodzicielskiego za pomocą telefonu komórkowego opiekuna. Pozwala na zaprojektowanie „placu zabaw” dla dziecka. Opiekun wybiera aplikacje, z których dziecko może korzystać, blokując tym samym dostęp do programów, aplikacji i funkcji, na które nie daje przyzwolenia. Narzędzie oferuje ponadto możliwości: blokowania instalowania przez dziecko gier i aplikacji, kontroli i definiowania czasu korzystania z telefonu, kontrolowania e-smesów oraz połączeń wychodzących i przychodzących. Panel konfiguracyjny zabezpieczony jest kodem PIN, co uniemożliwia dziecku wyłączenie funkcji aplikacji.

- Norton Family – aplikacja na telefony komórkowe i tablety przeznaczona dla systemów Android i iOS. Pozwala utworzyć dwa oddzielne profile: dla rodzica oraz dla dziecka. Z konta rodzica można ustawiać poziom kontroli, na przykład wybierając strony, na które dziecko może wchodzić, lub ustalając, jakich aplikacji może używać lub jakie może instalować. Dostępne są również funkcje „Alerty” i „Działania”, które pozwalają monitorować i informować opiekuna o podjętych przez dziecko aktywnościach za pośrednictwem urządzenia mobilnego oraz o tym, jakie reguły nadzoru dziecko próbowało złamać.
- Family Time – aplikacja do kontroli rodzicielskiej przeznaczona dla urządzeń mobilnych opartych na systemie operacyjnym iOS. Program oferuje szerokie możliwości w zakresie nadzoru rodzicielskiego nad korzystaniem przez dzieci z urządzeń mobilnych i internetu. W aplikacji znajduje się między innymi funkcja kontroli czasu korzystania z urządzenia przez dziecko, opcja wyłączenia możliwości korzystania z internetu w godzinach nocnych, blokada stron pornograficznych, katalog niebezpiecznych stron internetowych, usługi geolokalizacji, kontrola połączeń telefonicznych oraz esemesów.

Scenariusz lekcji profilaktycznej w szkole

Rozwiązania ustawowe zobowiązują szkoły do prowadzenia całościowych działań profilaktycznych. Niestety, nie w każdym szkolnym programie profilaktycznym znajduje się miejsce na problematykę zagrożeń związanych z cyberprzestrzenią i mediami społecznościowymi. Na Facebooku mogą zarejestrować się już trzynastolatki, przy czym w praktyce aktywne profile mają zdecydowanie młodsze dzieci. Anonimowość daje uwodzicielom, pedofilom i oprawcom kierującym się złymi intencjami w stosunku do nieletnich możliwość przyjęcia dowolnej tożsamości. W zrealizowanym przez Naukową i Akademicką Sieć Komputerową badaniu z 2016 r. spośród 1294 respondentów prawie jedna czwarta (23,1%) nastolatków (wynik o 12,5% wyższy niż w 2014 r.) przyznała, że zdarzyło im się spotkać bezpośrednio z dorosłym poznanym w internecie, 29% tych, którzy to zrobili, nikogo nie poinformowała

o takim spotkaniu, tylko 39% powiadomiło o tym rodziców¹. Problematyka *groomingu* online powinna być jednym z priorytetów działań profilaktycznych w szkołach, ponieważ w zderzeniu z rzeczywistością wyrządza najwięcej zła.

Poniższy scenariusz prezentuje orientacyjny przebieg warsztatów dotyczących *groomingu*, skierowanych do uczniów szkoły podstawowej.

**Temat: Grooming – nowe zagrożenie
w serwisach społecznościowych**

Czas trwania: 90 minut.

Odbiorcy: uczniowie klas IV–VI szkoły podstawowej.

Osoba prowadząca: pedagog, psycholog lub wychowawca klasy.

Cele spotkania:

- zwrócenie uwagi dzieci na zjawisko *groomingu* w portalach społecznościowych,
- dostarczenie podstawowych informacji na temat rozpoznania sylwetki uwodziciela w serwisach społecznościowych,
- zapoznanie uczniów z czynnikami chroniącymi oraz czynnikami ryzyka, przekazanie informacji o tym, gdzie szukać pomocy w wypadku kontaktu niebezpiecznym uwodzicielem w internecie.

Metody pracy:

- krótki wykład,
- dyskusja.

Środki dydaktyczne:

- arkusze papieru i długopisy,
- załącznik nr 1 – historia Ani.
- załącznik nr 2 – lista czynników chroniących przed *groomingiem* oraz wskazówki, gdzie szukać pomocy.

¹ Raport z badań: *Nastolatki 3.0. Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach 2016*. Badania były realizowane przez zespół badawczy Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej pod kierownictwem prof. dr. hab. Macieja Tanasia w składzie: Wojciech Kamieniecki, Marcin Bochenek, Agnieszka Wrońska, Rafał Lange, Mariusz Fila i Bartosz Loba. Badanie zostało przeprowadzone przez Fundację Pedagogium we współpracy z Ośrodkiem Sondaży Społecznych Opinia w czerwcu 2016 r. pod opieką naukową prof. dr. hab. Marka Konopczyńskiego.

Przebieg spotkania:

Część wstępna:

Powitanie uczestników przez osobę prowadzącą, zapoznanie z tematem oraz omówienie zasad pracy (5 min).

Część główna:

Ćwiczenie 1. Jak rozpoznawać i chronić się przed zagrożeniem? (40 min).

Nauczyciel rozdaje uczniom historię trzynastoletniej Ani (Załącznik nr 1). Następnie dzieli klasę na trzy grupy. Grupy wybierają liderów, którzy będą prezentowali rezultaty pracy na forum klasy. Każda grupa otrzymuje kartkę do flipchartu oraz długopisy. Uczniowie w grupach zapoznają się z otrzymaną historią i pracują nad jednym zagadnieniem. Pierwsza grupa odpowiada na pytanie: „Co może uchronić Anię przed kontaktem z niebezpiecznym uwodzicielem?“, druga: „W jaki sposób Ania może rozpoznać uwodziciela w serwisach społecznościowych?“, trzecia: „Gdzie Ania powinna szukać pomocy, gdy spotka w internecie uwodziciela dzieci?“. Przedstawiciele grup spisują pomysły na kartkach (10 min), a następnie prezentują wyniki pracy. Grupy opracowujące te same zagadnienia uzupełniają nawzajem swoje wypowiedzi (15 min). Po prezentacji nauczyciel przedstawia planszę (Załącznik nr 2) z czynnikami chroniącymi i zaznacza te, na które uczniowie zwrócili uwagę. Następnie pokazuje, jakie inne zasoby mogą im pomóc w rozwiązaniu trudnej sytuacji (15 min).

Ćwiczenie 2. Oferta pomocowa w sytuacji kontaktu z zagrożeniem (20 min).

Prowadzący, nawiązując do historyjki, pyta uczniów, do kogo Ania może zwrócić się z prośbą o pomoc. Następnie zapisuje wypowiedzi uczniów na tablicy lub flipcharcie (można podzielić pomoc na instytucjonalną i koleżeńską/osobistą). Jeżeli jest taka potrzeba, uzupełnia informacje. Na zakończenie zajęć prowadzący rozdaje uczniom wydruki z czynnikami chroniącymi oraz telefonami zaufania (Załącznik nr 2). Podsumowanie: refleksje uczniów (25 min).

Załącznik nr 1 – historia Ani

Ania ma trzynaście lat i chodzi do szóstej klasy szkoły podstawowej. Jest aktywną użytkowniczką Facebooka. Jakiś czas temu zaprosił ją do grona znajomych pewien chłopak, którego dziewczynka osobiście nie znała. Podawał się za czternastoletniego Pawła, który chodzi do tej



samej szkoły. Przez pewien czas Ania wymieniała z nim wiadomości przez aplikację Messenger. Paweł był bardzo miły, komplementował wygląd Ani, komentował jej zdjęcia i lajkował posty. Pewnego dnia poprosił ją, żeby wysłała mu swoje nagie zdjęcie. Dziewczyna na początku sfrustrowała się i odmówiła nieznajomemu koledze. Paweł nie wycofał się i zaproponował, żeby spotkała się z nim w galerii handlowej. Ania, zakłopotana wcześniejszą propozycją, odmówiła. Wtedy Paweł zagroził, że jeżeli się z nim nie spotka, to któregoś dnia w drodze do szkoły może jej się stać krzywda. Ania bardzo się przestraszyła i od tamtego czasu boi się wychodzić z domu. Zastanawia się, czy nie zrobić sobie nagiego zdjęcia telefonem i wysłać je Pawłowi albo spotkać się z nim osobiście.

Załącznik nr 2. Czynniki chroniące przed *groomingiem* w portalach społecznościowych

1. Ograniczone zaufanie do profili użytkowników.
2. Unikanie rozmów z dorosłymi.
3. Niepodawanie swoich prawdziwych danych osobowych nieznajomym użytkownikom.
4. Niewysyłanie swoich intymnych zdjęć nieznajomym.
5. Wyłączenie w serwisie społecznościowym funkcji zdradzających naszą rzeczywistą lokalizację.
6. Odrzucanie ofert pracy, propozycji udziału w konkursach, promocjach i podejrzanych wydarzeniach otrzymywanych od nieznajomych.
7. Informowanie rodziców o tym, z kim nawiązujemy nowe znajomości w serwisie społecznościowym.
8. Miejsce na Twoje zasoby:

Gdzie szukać pomocy?

Pedagog/psycholog szkolny: imię i nazwisko (.....)

Numer pokoju oraz godziny i dni dyżurów (.....)

Poradnia psychologiczno-pedagogiczna (adres, telefon, godziny pracy)

Infolinia Dyżurnet: 801 615 005

Telefon Zaufania dla Dzieci i Młodzieży: 116 111

Telefon Zaufania Rzecznika Praw Dziecka: 800 12 12 12

Numer alarmowy: 112



Zakończenie

Podjęte analizy i interpretacje wskazują na niezwykle dynamiczną aktywność dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni. Aktywność ta ma swoją specyfikę, swój przebieg i wywołuje określone skutki. Niniejsze rozważania jedynie skrótowo pokazują nie w pełni jeszcze zweryfikowany, prakseologiczny wymiar profilaktyki, która ma coraz większe znaczenie zarówno dla rodziny, jak i dla kadry pedagogicznej w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

Kiedy w przestrzeni cyfrowej pojawiają się nowe, wyjątkowo niebezpieczne zagrożenia dla najmłodszych użytkowników, wówczas konieczne jest poznanie i stosowanie profilaktyki właśnie o wymiarze prakseologicznym, jej weryfikacja naukowa i przyjmowanie odpowiednich modeli lub procedur postępowania. Należy zwrócić uwagę, że dorobek w zakresie profilaktyki niebezpiecznych zachowań dzieci i młodzieży w rzeczywistości realnej jest bardzo bogaty i obejmuje również zestawy wypracowanych procedur postępowania. Brakuje jednak rozwiązań dotyczących zagrożeń i patologii społecznych występujących w cyberprzestrzeni i światach wirtualnych.

Teoretyczny i empiryczny wymiar zagrożeń cyberprzestrzeni nawiązuje do licznych teorii i koncepcji związanych z aktywnością dzieci i młodzieży w świecie realnym, a także interdyscyplinarnej wiedzy związanej z obszarem nauk społecznych, zwłaszcza pedagogicznych i informatycznych. Należy mieć świadomość niskiego poziomu kwalifikacji i kompetencji rodziców, a także nauczycieli oraz osób zajmujących się profilaktyką w obliczu dynamiki rozwoju cyberprzestrzeni i zagrożeń, jakie ona generuje.

Przedstawiona próba klasyfikacji zagrożeń cyberprzestrzeni wskazuje na synergię, zarówno tradycyjnych zagrożeń świata realnego, jak i nowych, związanych z mediami i technologiami cyfrowymi. W tym ujęciu nowego znaczenia nabierają działania profilaktyczne mające na celu minimalizowanie negatywnych skutków przebywania dzieci i młodzieży online.



Home

Jak kształtować bezpieczniejsze zachowania w sieci?

Karl Hopwood

Bezpieczeństwo dzieci i dla młodzieży w internecie jest priorytetem zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców. Choć istnieje obecnie wiele narzędzi i technologii, które pomagają w osiągnięciu tego celu, nic nie zastąpi edukacji, dialogu i dyskusji. W artykule przedstawiono kluczowe obszary, którymi należy się zająć, i pokazano możliwe kanały komunikacji z młodymi ludźmi.

— Słowa kluczowe:

rodzice

komunikacja

gry

cyberprzemoc

sexting

dialog

czas przed ekranem

reputacja online

Insafe



How to develop safer online behaviours?

Karl Hopwood

Keeping children and young people safe online is a priority for teachers and parents alike. Although there is now a proliferation of tools and technology that will help with this there can be no substitute for education, dialogue and discussion. This chapter will seek to establish the key areas that need to be addressed and suggest some ways to establish a meaningful channel of communication with young people.

— Keywords:

parents
communication
gaming
cyberbullying
sexting
dialogue
screentime
online reputation
Insafe



Home

Aby odpowiednio wspierać aktywność dzieci i młodzieży w sieci, musimy rozważyć trzy kluczowe kwestie:

- Co dzieci naprawdę robią, gdy korzystają z internetu? Czym zajmują się młodzi ludzie w przestrzeniach internetowych, które zamieszkują? Żeby móc odpowiedzieć na te pytania, trzeba nie tylko przyrzeć się najnowszym (licznym) badaniom, ale także rozmawiać z dziećmi i – co ważniejsze – słuchać tego, co nam mówią, nawet jeśli uważamy, że nie podoba nam się to, co słyszymy.
- Z jakimi realnymi zagrożeniami można się spotkać online? Większość dorosłych ma świadomość, co może wydarzyć się w sieci – media nieustannie bombardują nas przerażającymi historiami o tym, co przydarzyło się młodym ludziom w sieci. Problem polega na tym, że wydarzenia te już nastąpiły – dzieci zostały skrzywdzone. Zazwyczaj jednak nie jest to powód, aby rodzice powstrzymywali je przed korzystaniem z internetu. Trzeba się zastanowić, co jest prawdopodobne, a co możliwe. Zawsze istnieje ewentualność, że może się stać coś strasznego, lecz prawdopodobieństwo wystąpienia takiego zdarzenia jest niewielkie.
- Jakie potencjalnie najlepsze wsparcie mogą zapewnić dzieciom i młodzieży rodzice, nauczyciele i inne osoby dorosłe? Istnieją różne rozwiązania techniczne, które to ułatwiają (o czym będzie jeszcze mowa), ale nie można lekceważyć znaczenia dialogu i dyskusji.

Ważne jest, aby sobie uświadomić, że świat się zmienił – często można zobaczyć na ulicy dorosłych i młodych ludzi, którzy nie mają pojęcia o tym, co się dzieje wokół nich, ponieważ są skoncentrowani na urządzeniu trzymanym w dłoni. W wielu miastach pojawiły się na chodnikach białe linie wskazujące miejsca, w których można jednocześnie chodzić i używać telefonów – zaprojektowane po to, aby zminimalizować prawdopodobieństwo, że użytkownik urządzenia przenośnego wpadnie na innego przechodnia lub zostanie potrącony przez samochód. Wiemy również, że dzieci i młodzież coraz wcześniej rozpoczynają przygodę z siecią. Ostatnie badanie przeprowadzone przez Internet Matters¹ wykazało, że 87% dzieci w wieku do czterech lat

1

www.internetmatters.org

miało dostęp do urządzeń przenośnych. Co więcej, 62% czterolatek zamieszczało treści w internecie. Technologia na dobre wkroczyła więc do naszego życia.

Niestety, obecnie możemy znaleźć wiele urządzeń przeznaczonych dla bardzo małych dzieci. Można na przykład kupić nocnik ze stacją dokującą na iPada. Dzięki niemu dziecko może nauczyć się korzystać z nocnika (w ramach treningu czystości) i jednocześnie obsługiwać tablet. Bez wątplenia dzięki temu łatwiej jest zatrzymać dziecko we właściwym miejscu, gdy uczy się ono ważnych życiowych umiejętności, ale pojawia się wątpliwość, czy jest to najlepszy sposób nauki. Technologia odgrywa ważną rolę i może zmienić nasze życie, jeśli jednak od najmłodszych lat stosujemy ją jako substytut interakcji międzyludzkich i zaangażowania, to z pewnością będziemy mieć problemy w przyszłości. Wielu nauczycieli może opowiedzieć o tym, jak sprawnie czterolatek obsługuje różne urządzenia, zwłaszcza tablety. Jednocześnie mogą dodać, że czterolatek nie mają takich samych umiejętności werbalnych i komunikacyjnych, jakie posiadali ich rówieśnicy trzy lub cztery lata temu. Oczywiście, nie o wszystko można obwiniać technologię, ale na pewno w jakimś stopniu wpływa ona na ten stan rzeczy. Większość z nas z pewnością była kiedyś świadkiem sceny w restauracji lub kawiarni, gdy grupa osób siedzi przy stole, ale zamiast ze sobą rozmawiać, wszyscy wpatrują się w ekrany swoich urządzeń. Brak między nimi jakiegokolwiek komunikacji werbalnej. Nie jest to problem tylko dzieci i młodzieży, lecz raczej całego społeczeństwa.

Co ciekawe, zaczynają pojawiać się badania, których wyniki sugerują, że rodzice niekoniecznie dają dobry przykład w kwestii technologii i ogólnych nawyków z nią związanych: 36% dzieci przyznało, że prosiło ich, żeby przestali ciągle sprawdzać swoje urządzenia przenośne, a niemal połowa (46%) z nich stwierdziła, że apel nie przyniósł oczekiwanego skutku. Co ciekawe, 82% dzieci uznało, że posiłki powinny być czasem, w którym nie korzysta się z urządzeń. Dziewięcioletnia dziewczynka podzieliła się swoimi przemyśleniami na ten temat:

„Mamy zasadę, że przy stole nie korzystamy z urządzeń, ale moja mama nigdy jej nie przestrzega. Ona jest uzależniona od Instagrama. Potajemnie używa telefonu, trzyma go na kolanach pod stołem. Możesz do niej mówić, ale niekoniecznie cię słyszy. Jest bardziej zainteresowana tym, co jej znajomi mają do powiedzenia na Instagramie lub czy podobają im się zdjęcia, które właśnie zamieściła”. Dziewczynka zapytana

o to, jak się z tym czuje, odpowiedziała: „To nie jest w porządku. Cały dzień spędzam w szkole, ciężko pracuję i chcę, żeby mama i tata byli ze mnie dumni. Uważam, że kiedy jemy kolację, powinni zapytać mnie, co robiłam, czy dobrze się bawiłam, jak minął mi dzień – o tego typu rzeczy. Tata zawsze tak robi, ale mama jest bardziej zainteresowana swoim telefonem”.

Kilka bardzo szczerych słów dziewięciolatki. Być może bolesnych, ale może niektórych z nas skłonią one do zastanowienia się nad własnym zachowaniem. Czy naprawdę jest coś ważniejszego niż rozmowa z dzieckiem i poświęcenie mu uwagi? Nadejdzie czas, kiedy dzieci nie będą z nami rozmawiały, kiedy jednak chcą to robić, należy je do tego zachęcać. Dialog, rozmowa, debata, a nawet nieporozumienia są ważne i potrzebne. Oczywiście jest także miejsce na technologię – dialog w ramach połączenia FaceTime z przyjacielem lub krewnym, których nie można spotkać osobiście, to fantastyczna sprawa, ale nie powinien on zastępować niezwykle ważnych interakcji bezpośrednich. Podstawą jest zachowanie równowagi.

Kwestie do rozważenia

Musimy się zastanowić, przed jakimi wyzwaniami stoją dzieci i młodzież, gdy korzystają z internetu. Wyzwań jest wiele, a dotyczą one przeważnie zachowań, a nie technologii. Odgrywa ona wprawdzie pewną rolę – dzięki niej łatwiej można dotrzeć do nieprzyjemnych treści, pomaga przezwyciężyć zahamowania – ale ostatecznie jest to kwestia behawioralna.

Poniższa tabela została opracowana w ramach projektu „EU Kids Online” w 2010 r. i przedstawia rodzaje zagrożeń (i możliwości), z jakimi dzieci i młodzież mogą się zetknąć w internecie.

Tabela 1. Klasyfikacja możliwości i zagrożeń, z jakimi dzieci mogą się zetknąć w internecie

		TREŚCI: DZIECKO JAKO ODBIORCA	KONTAKT: DZIECKO JAKO UCZESTNIK	ZACHOWANIE: DZIAŁANIA DZIECKA
MOŻLIWOŚCI	uczenie się i umiejętności cyfrowe	zasoby edukacyjne	kontakt z osobami o podobnych zainteresowaniach	uczenie się z własnej inicjatywy lub oparte na współpracy
	uczestnictwo i zaangażowanie społeczne	globalna informacja	dzielenie się informacjami w grupach zainteresowań	konkretne formy zaangażowania obywatelskiego
	kreatywność i autoekspresja	różnorodność zasobów	przyjęcie zaproszenia / zainspirowanie się do tworzenia lub udziału	tworzenie treści generowanych przez użytkowników
	tożsamość i relacje społeczne	porady (zdrowotne/seksualne/związane z problemami osobistymi itd.)	sieci społecznościowe, wymiana doświadczeń z innymi	wyrażanie własnej tożsamości
RYZYKA	komercja	reklamy, spam, artykuły sponsorowane	śledzenie/zbieranie danych osobowych	hazard, nielegalne pobieranie treści, hakowanie
	agresja	materiały zawierające przemoc, powodujące strach, nawołujące do nienawiści	ofiara przemocy, napaśtowania lub stalkingu	prześladowanie lub napaśtowanie innych
	podtekst seksualny	treści pornograficzne/ze szkodliwym podtekstem seksualnym	spotkania z nieznanymi, uwiedzenie	tworzenie/przesyłanie materiałów pornograficznych
	wartości	treści/porady rasistowskie, stronicze (na przykład w sprawie narkotyków)	samookaleczenie, niechciana perswazja	udzielanie porad na przykład na temat samobójstwa lub anoreksji

Źródło: Rezultaty badania „EU Kids Online”, 2010 r.

Jedną z kluczowych kwestii są niewłaściwe treści. Badania przeprowadzone przez Safer Internet Centre z Wielkiej Brytanii wykazały, że w ciągu roku poprzedzającego badanie 70% osób w wieku 8–17 lat widziało zdjęcia i filmy, które nie były odpowiednie dla tej grupy wiekowej. Wiele osób może być zaskoczonych, że odsetek ten jest tak wysoki, ale czy w rzeczywistości nie powinien on wynosić 100%? Ilu dorosłych widziało w sieci treści, które poruszyły ich lub spowodowały zaniepokojenie? Każdy może zamieszczać treści online, a choć użytkownicy mogą instalować filtry, to nie są one – i nigdy nie będą – doskonałe. Właśnie dlatego dialog i rozmowa mają tak duże znaczenie.

Przypatrując się danym statystycznym, należy również pamiętać o tym, że to użytkownicy w wieku 8–17 lat oceniali, co – ich zdaniem –

było dla nich odpowiednie. Opinie te mogą znacznie odbiegać od tego, co może myśleć osoba dorosła.

Dziesięcioletni chłopiec stwierdził, że regularnie gra zarówno w *Call of Duty*, jak i w *Grand Theft Auto 5*. Przyznał, że są to aplikacje dla użytkowników w wieku 18 lat i starszych, że jest za młody, żeby w nie grać, ale uzasadnił swój wybór, mówiąc: „Strzelanki mi nie przeszkadzają”. Najwyraźniej jego pogląd na to, co jest odpowiednie, może się zupełnie różnić od opinii wielu dorosłych.

Bardzo często, gdy rodzic odkrywa, że jego dziecko patrzy na coś lub widziało coś „niestosownego” w internecie, zakłada, że dzieje się tak dlatego, że szukało ono takich treści. Czasami jest to prawda, ale nie zawsze. Ile osób w trakcie poszukiwań online dotarło do treści, których zupełnie się nie spodziewało? Taka sytuacja może wynikać z literówki, błędnej pisowni lub nieprawidłowego działania algorytmu. Przemysł w coraz większym stopniu (prawdopodobnie słusznie) polega na rozwiązaniach technologicznych i uczeniu się maszyn, aby usprawnić monitorowanie i filtrowanie treści na platformach, czasem jednak może to przynieść niezamierzone skutki. W ostatnim czasie pojawiło się wiele przykładów tego rodzaju:

„W marcu 2018 roku użytkownicy Facebooka odkryli, że kiedy wpisywali do wyszukiwarki zapytanie «filmy o», niektóre z sugestii były wysoce nie stosowne – w części wypadków były to nawet propozycje filmów przedstawiających czynności seksualne z udziałem dzieci”². Przedstawiciele Facebooka szybko przeprosili za tę sytuację, tłumacząc, że problem spowodował algorytm, ale nie można odwrócić przeszłości.

Problemy z narzędziem autouzupełniania miała także firma Google. Gdy w grudniu 2016 r. użytkownicy wpisywali do wyszukiwarki wyrażenie „Czy Żydzi”, pojawiało się sugerowane uzupełnienie „Czy Żydzi są nikczemni?”. Wiceprezes Google i szef Google News, Richard Gingras, powiedział w brytyjskim parlamencie, że ich algorytmy nigdy nie będą doskonałe.

To wszystko oznacza, że wspomniane wcześniej dialog i rozmowa mają ogromne znaczenie.

2

A. Hern, *Facebook apologises for search suggestions of child abuse videos*, „The Guardian”, bit.ly/2DTgwfT [dostęp: 7.05.2019].

Jeśli weźmiemy bardzo konkretny przykład szkodliwych treści, z którymi zetknęli się najmłodszy użytkownicy, zobaczymy, jak ważne jest, aby rodzice, opiekunowie lub inni dorośli reagowali właściwie.

W marcu 2017 r. BBC poinformowało³, że w serwisie YouTube i w innych portalach społecznościowych pojawiło się wiele parodii filmów o śwince Peppa. Filmy były bardzo dobrze zrealizowane, wyglądały na autentyczne, ale zawierały nieprzyjemne i niepokojące treści. Jeden z odcinków pokazywał wizytę Peppy u dentysty, który ją torturował – wszędzie była krew, słychać było krzyki. Obejrzenie takiego filmu przez czterolatka mogłoby być traumatycznym przeżyciem, ale prawdopodobnie dziecko samo by nie wybrało takiego seansu. Firma Google (która jest właścicielem serwisu YouTube) zatrudniła więcej moderatorów i ciągle stara się doskonalić proces uczenia się maszyn i rozpoznawania tego typu zjawisk, ale w 2017 r. spółka poinformowała, że co minutę na portalu zamieszczanych jest ponad 400 godzin treści wideo. Materiały nie są wstępnie moderowane i – niezależnie od tego, że liczne firmy technologiczne szczytą się korzystaniem ze sztucznej inteligencji w celu usuwania wielu szkodliwych i nieodpowiednich treści – wiele z nich może się precyzyjnie przez to sito, zanim zostaną zgłoszone do administratora. Wyzwaniem dla firm technologicznych jest więc skala.

Nierozsądne byłoby sugerowanie, że rodzic powinien zawsze być w pobliżu dziecka, kiedy jest ono online – to po prostu niemożliwe. Musimy mieć jednak nadzieję, że w sytuacji, gdy (a nie „jeśli”) nasze dzieci natkną się na trudne, prowokujące lub nieodpowiednie treści, przyjdą do nas z tym problemem i będą mogły porozmawiać z kimś, kto może je odpowiednio wesprzeć. Rodzic, który zda sobie sprawę z tego, że jego dziecko przegląda szokujące materiały, często obwinia je, myśląc, że celowo ich szukało. Czasami tak się dzieje i rozważymy to później. Często jednak często sytuacja jest inna – tego rodzaju treści po prostu pojawiły się jako przypadkowy wynik wyszukiwania lub, w wypadku nastolatków, zostały wysłane przez kolegę, który wiedział, że treści te będą szokować, zawstydzą albo zdenerwują odbiorcę. W takich sytuacjach dzieci potrzebują właściwej reakcji ze strony dorosłych. Nikt nie lubi być karany za coś, czego nie zrobił lub co nie wynikało

3 *The disturbing YouTube videos that are tricking children*, BBC, [bbc.in/2Njw8Xi](https://www.bbc.com/news/technology-39484881) [dostęp: 7.05.2019].

z jego winy. Ważne jest, aby pomyśleć o wpływie, jaki to może mieć na dzieci i młodzież oraz na to, czy młody człowiek przyjdzie do rodziców wtedy, gdy coś takiego się wydarzy się ponownie.

Kolejnym ważnym problemem jest cyberprzemoc. Oznacza ona przemoc, nękanie – czyli coś, z czym od dawna mamy do czynienia jako społeczeństwo. „Cyfrowość” wprowadza do tego zjawiska istotne zmiany. Zanim pojawił się internet, zastraszane dziecko mogło odetchnąć, kiedy wróciło do domu ze szkoły i zamknęło za sobą drzwi. Prześladowcy nie mogli go dopaść, mogło na jakiś czas czuć się bezpiecznie (przynajmniej do następnego dnia). Dziś jednak wiele dzieci jest stale online. Mają urządzenia multimedialne w swoich sypialniach, co oznacza, że prześladowca może się do nich zbliżyć w każdej chwili. Łatwym rozwiązaniem wydaje się odebranie dziecku telefonu lub powiedzenie mu, aby nie sprawdzało wiadomości. Mimo to na urządzenie, na którym odbiera bolesne, nieprzyjemne i obraźliwe komentarze, może również otrzymywać wiadomości ze słowami wsparcia od przyjaciela lub kogoś, na kim mu zależy. Cenna jest dla dziecka świadomość, że ktoś (nawet jeśli jest to tylko jedna osoba) rzeczywiście się o nie troszczy i jest po jego stronie. Cyberprzemoc przejawia się na wiele różnych sposobów. Dość często wysyłane wiadomości mogą być błędnie interpretowane albo źle zrozumiane przez odbiorcę. Komentarz zamieszczony w internecie może wywołać poważne reakcje, podczas gdy te same słowa wypowiedziane w bezpośredniej rozmowie twarzą w twarz, kiedy towarzyszą im wyraz twarzy, język ciała, ton głosu i kontekst, mogą mieć zupełnie inny skutek. Ważne jest, aby dziecko mogło z kimś porozmawiać i powiedzieć, co się wydarzyło.

Dostępnych jest wiele użytecznych zasobów, które rodzice, opiekunowie i nauczyciele mogą wykorzystać w rozmowie z młodymi ludźmi na temat cyberprzemocy.

Kolejny problem, który znalazł się w centrum zainteresowania opinii publicznej, to sexting. Zjawisko to jest często definiowane jako wysyłanie lub odbieranie przez rówieśników seksualnie sugestywnych obrazów lub tekstów za pomocą urządzeń (także przenośnych) za przyzwoleniem albo bez zgody zainteresowanych osób (także tych występujących na takich zdjęciach czy nagraniach). Sexting budzi ogromny niepokój rodziców i nauczycieli, wielu młodych ludzi nie przywiązuje jednak do tej kwestii większej wagi. Jest to złożony problem i w ubiegłych latach przeprowadzono wiele badań w celu ustalenia, dlaczego młodzi lu-

dzie angażują się w tego rodzaju działania i co dorośli mogą i powinni z tym zrobić.

Warto wyjaśnić na początku, że seksting nie jest – jak twierdzi część prasy popularnej – epidemią. Trzeba przyznać, że zjawisko takie występuje i większość młodych ludzi może znać kogoś, kto uczestniczył w tego rodzaju praktykach, ale w wielu wypadkach nie stanowi to problemu. Obrazy są udostępniane za zgodą przedstawionych tam osób i nic złego się nie dzieje. W badaniu⁴ przeprowadzonym z udziałem osób w wieku 13–17 lat w Danii, na Węgrzech i w Wielkiej Brytanii 6% respondentów przyznało, że ich nagie lub prawie nagie zdjęcia były przesyłane przez inne osoby bez zgody, 8% potwierdziło, że rozpowszechniało tego rodzaju wizerunki innej osoby bez jej zgody, 41% stwierdziło, że widziało jak inne osoby przysyłały roznegliżowane zdjęcia kogoś, kogo znają. Jako dorośli możemy prawdopodobnie się zgodzić, że większość z nich prawdopodobnie widziała ten sam obraz, który był rozpowszechniany w danej szkole lub uczelni w określonym czasie, ale dla osób, których zdjęcia krążyły w społeczności, to doświadczenie mogło okazać się druzgocące. Gdy ktoś przysyła zdjęcie i robi to w zaufaniu, nie sądząc, że osoba trzecia może je zobaczyć, i zda sobie sprawę z tego, że to zaufanie zostało nadużyte lub stało się coś niezgodnego z jego intencjami – wtedy takie wydarzenie może okazać się traumatyczne.

Jak wspomniano wcześniej, rozmowa o tego typu rzeczach jest dla młodych ludzi szczególnie niewygodna – wywołująca zażenowanie, niezręczna i po prostu trudna. Badania przeprowadzone w Polsce⁵ wykazały, że młodzi ludzie, którzy oglądali pornografię, byli pięć razy bardziej skłonni do zaangażowania się w sexting. Niestety, powszechna dostępność treści pornograficznych sprawia, że problem ten stanowi prawdziwe wyzwanie.

Naukowcy są zgodni co do tego, że dorośli powinni zrozumieć, że sexting jest dziś czymś normalnym dla nastolatków, sugerują ponadto, że dla wielu młodych dorosłych dzielenie się intymnymi zdjęciami jest coraz częściej uznawane za element zalotów i randkowania.

4 bit.ly/2YkHf1d [dostęp: 7.05.2019].

5 Badanie zrealizowane przez Polskie Centrum Programu Safer Internet „Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią – problem i rozwiązania”. Prezentacja Szymona Wójcika z Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, przedstawiona 18 października 2018 r. w Manchesterze podczas „InSAFE Training Meeting”.

Kluczowym problemem jest to, że sexting jest niezgodny z prawem, jeśli przesyłany plik przedstawia wizerunek osoby w wieku poniżej 18. roku życia. W wielu krajach występuje pośredni konflikt z istniejącym prawodawstwem. Na przykład w Wielkiej Brytanii młodzi ludzie mogą legalnie uprawiać seks po ukończeniu 16. roku życia, ale jeśli przesyłają swoje zdjęcia, gdy mają mniej niż 18 lat, łamią prawo. Stanowi to ogromne wyzwanie dla systemu legislacyjnego, który obejmuje dużą liczbę młodych ludzi, którzy (co wynika z badań) angażują się w tego typu działalność. Wiele krajowych centrów Programu Safer Internet, które są członkami sieci Insafe, opracowało wytyczne i zasoby mające na celu edukowanie zarówno młodzieży, jak i dorosłych w zakresie potencjalnych zagrożeń związanych z sextingiem, oraz sposoby radzenia sobie z tym problemem.

Publikacja *So you got naked online* (wydana w językach angielskim i duńskim) zawiera materiały pomocne dla młodych ludzi, którzy mieli doświadczenia z sextingiem. Zamiast mówić im, że jest już za późno, że szkoda została wyrządzona i nie da się jej naprawić (co nie jest dokładnie tym, co chcemy usłyszeć, gdy coś takiego się wydarzyło i sprawy wymknęły się spod kontroli), przewodnik dostarcza rozsądne rozwiązania i przykłady działań, które pomogą młodej osobie odzyskać kontrolę i przekonają ją, że nie wszystko zostało stracone.

Belgijskie centrum Programu Safer Internet opracowało przewodnik dla szkół, ułatwiający wypracowanie podejścia do sextingu w placówkach edukacyjnych⁶. Jeśli młodzi ludzie – mimo ostrzeżeń – i tak będą brać udział w tego rodzaju praktykach, to rozsądne wydaje się przeprowadzenie z nimi rozmowy i wskazanie, jak można to robić (bardziej) bezpiecznie. Być może jest to dla części osób podejście zbyt radykalne, ale trzeba zwrócić uwagę na to, że od dłuższego czasu szkoły, rodzice i różne organizacje perswadują dzieciom i młodzieży, żeby nie angażowały się w sexting. Badania wskazują, że to nic nie zmienia – młodzi ludzie nadal biorą udział w takich działaniach. Pytany szesnastolatek wyjaśnił, że zna wiele osób, które dzieliły się zdjęciami z partnerem w związku i nic się nie stało. Powiedział, że jest gotów podjąć ryzyko. Biorąc pod uwagę, że podobnie myślą młodzi ludzie, być może potrzebne jest nowe podejście. Warto zauważyć, że rozmawia się z dziećmi

i młodzieżą (w niektórych krajach na wczesnym etapie ich rozwoju) o tym, jak uprawiać bezpieczny seks. Dzieje się tak na długo przed tym, zanim spodziewalibyśmy się, że młodzi ludzie będą uprawiać seks. Może więc wysyłamy im sprzeczne komunikaty? Podobnie jak w wypadku innych aspektów bezpieczeństwa w sieci, dialog i rozmowa mają tu ogromne znaczenie. Choć wielu rodziców nie czuje się z tym dobrze, trzeba stwierdzić, że sexting nie jest niczym niezwykłym. Większość młodych ludzi nosi aparat w kieszeni, zrobienie zdjęcia nie stanowi żadnego problemu. Współczesna rzeczywistość bardzo różni się od tej znanej większości rodziców. Opowieści o ówczesnych sposobach robienia zdjęć, wyjmowaniu filmu z aparatu i jego wywołaniu mogą się spotkać z niezrozumieniem ze strony młodych ludzi. Dla nich jest to zdecydowanie prostszy proces, trzeba się więc pogodzić z tym, że co jakiś czas popełniają błędy i działają niewłaściwie. Prezentowanie wyników badań i danych statystycznych rodzicom może ich przekonać, żeby nie reagowali przesadnie w takich sytuacjach. Mogą oni uważać, że to nie w porządku, że ich dzieci dzielą się tego typu obrazami, ale dzięki uzmysłowieniu sobie faktu, że nie jest to takie niezwykłe, być może zareagują nieco bardziej spokojnie i rozsądnie?

Badania naukowe dowodzą, że kora przedczołowa mózgu nastolatka nie rozwinęła się do tego stopnia, że może on myśleć o ryzyku, radzić sobie z nim, zarządzać nim lub rozumieć konsekwencje swojego działania, dopóki nie będzie za późno. Nastolatki najpierw działają, a później zastanawiają się nad skutkami. U dziewcząt ta część mózgu zostanie w pełni rozwinięta, gdy skończą 20 lat lub później, podczas gdy u chłopców trwa to dłużej i następuje w wieku około 25 lat. Oznacza to, że właśnie oni podejmą ryzyko bez zastanowienia się, co zrobią, jeśli coś pójdzie nie tak. Z rozmów z młodymi ludźmi wynika, że stałe wzmacnianie przekazów jest przydatne. Nie należy im jednak mówić, czego nie powinni robić, a raczej przedstawiać fakty i informacje, aby mogli dokonywać bardziej świadomych wyborów. Dobrym przykładem są tutaj wyzwania online – bardzo popularne i często propagowane przez youtuberów, którzy oczywiście mają ogromne grono zwolenników wśród nastolatków. *Pain challenges* (wyzwania polegające na wytrzymaniu silnego bólu) spotykają się z dużym zainteresowaniem, a przecież mogą mieć poważne, niekiedy zaś śmiertelne skutki. W trakcie rozmów z młodymi ludźmi o zagrożeniach okazuje się, że oni zdają sobie z nich sprawę, ale myślą, że nigdy nic złego im się nie przydarzy, będą ostrożni,

a niebezpieczeństwa są przesadnie wyolbrzymiane przez dorosłych lub media. Nie jest to zatem coś, czym powinni się martwić. Mówienie o tych sprawach jest dla nauczycieli i rodziców sporym wyzwaniem. W niektórych wypadkach zwiększanie wiedzy na temat konkretnego problemu może powodować więcej problemów i czasami wskazywać młodym ludziom coś, o czym wcześniej nie myśleli. Może to być impuls do nowych pomysłów, należy jednak zwiększać świadomość dzieci i młodzieży, ponieważ niekiedy działania te będą ich zniechęcały do tego rodzaju eksperymentów. W wypadku innych młodych ludzi takie rozmowy mogą wzbudzić ich ciekawość, co może doprowadzić do problemów. Niemniej jednak świadomość i edukacja (jak zawsze) mają kluczowe znaczenie.

Zasady, umowy i granice

Chociaż młodzi ludzie raczej nie przyznają się do tego przed rodzicami i nauczycielami, to jednak doceniają pewne granice i wskazówki dotyczące korzystania z urządzeń internetowych. Wszyscy dorośli martwią się, że dzieci spędzają zbyt dużo czasu w sieci. Nagłówki gazet ostrzegają nas, że młode pokolenie jest uzależnione od urządzeń i że jest to przyczyna problemów ze zdrowiem psychicznym, depresji, samotności i wielu innych. Naukowcy gorączkowo próbują ocenić wpływ technologii na nasze codzienne życie. Na początku 2018 r. akcjonariusze Apple napisali list otwarty⁷, żądając, aby firma podjęła więcej działań w celu rozwiązania problemu uzależnienia dzieci od produkowanych przez nią urządzeń. Można twierdzić, że problem ten dotyczy nie tylko dzieci, ale być może całego społeczeństwa. Bardzo łatwo nauczycielowi lub rodzicom jest powiedzieć młodym ludziom, żeby przestali spędzać tyle czasu na korzystaniu z urządzeń, ale trzeba zauważyć, że zostały one zaprojektowane tak, aby użytkownicy korzystali z nich przez możliwie najdłuższy czas. Można argumentować, że jeśli łatwo byłoby przerwać daną grę lub spędzać mniej czasu na portalu społecznościowym, to oznacza, że programiści nie wykonali właściwie swojej pracy. Oczywiście jest, że firmy technologiczne zainwestowały miliony w projektowanie produktów, platform i urządzeń, od których mamy się uzależnić. W języku angielskim funkcjonuje już wyrażenie – *persuasive*

7

S. Gibbs, *Apple investors call for action over iPhone 'addiction' among children*, „The Guardian”, 8.01.2018, bit.ly/2qHxVUT [dostęp: 7.05.2019].

design – określające tego rodzaju działania. W czerwcu 2018 r. Fundacja 5Rights opublikowała raport badawczy *Disrupted Childhood – the cost of persuasive design*⁸, w którym przeanalizowano sposoby projektowania najpopularniejszych platform wpływające na uzależnienie użytkowników. Można to zauważyć na przykład w serwisie YouTube, w którym po zakończeniu jednego filmu następny uruchamia się automatycznie. *Snapchat streaks*, opcja niezwykle ważna dla młodych ludzi, nie powstała przypadkowo – komuś zapłacono za jej wymyślenie. (Jest to prosta koncepcja, która polega na tym, że jeden użytkownik wysyła obrazek/komunikat do drugiego. Wysyłając i otrzymując codziennie od znajomego wiadomość, buduje się z nim dni na Snapchacie – są one naprawdę ważne dla niektórych młodych ludzi. Badanie przeprowadzone w grupie osób w wieku 8–17 lat przez brytyjskie centrum Programu Safer Internet⁹ wykazało, że potrzeba 73 dni na Snapchacie bez przerwy, aby udowodnić, że jesteś dobrym przyjacielem. Z tego powodu niektórzy młodzi ludzie mogą naprawdę się zdenerwować, gdy stracą dzień. Można usłyszeć historie o nastolatkach, którzy przekazują swój telefon lub przynajmniej swoją nazwę użytkownika i hasło w Snapchat koledze, aby zapobiec przerwaniu wymiany „snapów”. Jest to spotykane szczególnie wtedy, gdy wyjeżdżają z rodziną i nie są pewni, czy będą mieli dostęp do dobrej jakości łącza internetowego. Wolą, aby ktoś inny wymieniał wiadomości w ich imieniu, niż stracić dzień). Piętnastoletnia dziewczyna oznajmiła, że miała na „snapie” 936 dni. Zapytana o to, jak by się poczuła, gdyby seria nie została utrzymana, zawahała się, a następnie powiedziała, że nie jest w stanie sobie tego wyobrazić. Byłaby to najgorsza rzecz, jaka mogłaby się jej przytrafić. Chociaż nie wszyscy jej rówieśnicy zgodzili się z nią – dla niektórych *Snapchat streaks* nie były tak ważne – to sporo osób zgodziło się z tą opinią, twierdząc, że boją się o utratę czegoś budowanego przez lata.

Powszechnie wiadomo, że wiele portali społecznościowych wykorzystywało niektóre ze strategii stosowanych przez branżę hazardową, aby utrzymać użytkowników i mieć pewność, że będą wracać po więcej. Sytuacja, gdy rodzice i nauczyciele obawiają się o wpływ technologii na dzieci i młodzież, jest zrozumiała, choć nie idealna.

8 bit.ly/2xcETBx [dostęp: 7.05.2019].

9 bit.ly/2sjs10s [dostęp: 8.05.2019].



Trzeba oddać sprawiedliwość firmom technologicznym, które dołożyły starań, aby temu zaradzić. Latem 2018 r. w systemach Android i iOS wbudowano funkcję *screen time*, dzięki której użytkownicy mogą kontrolować czas, jaki poświęcają na poszczególne aplikacje, i stają się bardziej świadomi tego, co robią i jak długo.

Narzędzia te działają podobnie na obu platformach i są wbudowane w niektóre z bardziej popularnych aplikacji i portali społecznościowych. Użytkownicy są informowani o tym, jak długo korzystają ze swojego urządzenia w ciągu dnia, a także w ciągu tygodnia. Czas jest liczony dla poszczególnych aplikacji, e-maili, gier itp. Możliwe jest również ustawienie dziennego limitu. Jeśli ktoś nie chce spędzać więcej niż 45 minut dziennie, oglądając filmy na YouTube, może ustawić czasomierz, a urządzenie powiadomi go, kiedy limit zostanie przekroczony. Oczywiście użytkownicy mogą zignorować powiadomienie, ale informacje zwrotne uzyskane od młodych ludzi, którzy korzystali z narzędzi, potwierdzają, że sama świadomość w sprawie czasu poświęcanego urządzeniu oraz informacja o przekroczeniu limitu mogą wystarczyć, by ograniczyć korzystanie z aplikacji.

Inną przydatną funkcją jest możliwość wyłączenia powiadomień (*push notifications*). Również w tym wypadku wstępne informacje zwrotne sugerują, że jest to pomocne. Powiadomienia mogą dekoncentrować, a pozostawienie bieżącej pracy, aby szybko odpowiedzieć na otrzymaną wiadomość (na przykład e-mail, połączenie Skype), może wpływać na rozproszenie uwagi i powodować obniżenie poziomu koncentracji. Wyłączenie „szumu” może być pomocną strategią, pozwalającą na utrzymanie odpowiedniego poziomu koncentracji. Portale społecznościowe dodały kilka funkcji, które są typowe dla danego serwisu. Na przykład YouTube ma dostępną opcję, która przypomina, żeby zrobić sobie przerwę, Instagram ma funkcję, która mówi użytkownikom, że „są na bieżąco” i że nic nowego nie zostało zamieszczone, więc dalsze przewijanie nie ma sensu, ponieważ wszystko już obejrżeli. Oczywiście pojawiają się słowa krytyki, mówiące o tym, że byłoby znacznie lepiej, gdyby produkty te nie były celowo projektowane w taki sposób, aby nas od siebie uzależnić, a firmy technologiczne nie wprowadzały nowych funkcji tylko dlatego, że zostały do tego zmuszone. Niezależnie od powodów, są one praktyczne, a większa świadomość użytkowników na temat czasu spędzanego z urządzeniami mobilnymi może być pomocna i stanowić pierwszy krok do zmiany przyzwyczajeń. Biorąc pod uwagę,

że w 2018 r. Światowa Organizacja Zdrowia wpisała uzależnienie od gier internetowych na listę zaburzeń¹⁰, dostęp do narzędzi, które pomagają kontrolować takie zachowania i zwiększają świadomość użytkowników, wydaje się krokiem w dobrym kierunku.

Proste rozwiązanie polega na tym, że rodzice odbierają dzieciom urządzenia na noc lub nalegają, aby znajdowały się one poza pokojem dziecka. Dostępne są sprzeczne wyniki badań dotyczących wpływu, jaki używanie urządzeń tuż przed snem może mieć na jego jakość. Większość naukowców zgadza się, że niebieskie światło emitowane przez ekrany może tłumić wydzielanie melatoniny do mózgu (melatonina jest ważna w regulowaniu cyklu snu), ale nie ma zgody co do tego, jak duży jest ten wpływ. Czy jednak w gruncie rzeczy problem nie wynika z czegoś innego? Wielu dorosłych spośród czytających ten artykuł na pewno przypomni sobie czasy dzieciństwa, kiedy czytali książki z larką pod kołdrą. Prawdopodobnie zakazywano im tego, ale do tych zakazów się nie stosowali. Gdyby mieli telefon lub tablet w sypialni w nocy, z pewnością oglądaliby telewizję, grali w gry, rozmawiali z kolegami, słuchali muzyki – tylko dlatego, że to naprawdę świetna rozrywka. Młodzi ludzie będą także musieli nauczyć się sami zarządzać czasem i rozrywką. Rodzice nie będą z nimi, gdy rozpoczną pracę lub wyjadą na studia, ale myślenie, że dzieci w wieku 11 lub 13 lat, a w niektórych wypadkach nawet starsi nastolatki, poradzą sobie z zarządzaniem rozrywkami, jest nieco naiwne. Chodzi tu o sen, a także o sposób, w jaki rodzice przedstawiają swoje argumenty. Jeśli powiedzą dzieciom, że nie mogą one trzymać urządzenia w swoim pokoju, ponieważ im nie ufają i wiedzą, na co będą patrzeć, to nie jest to dobry początek rozmowy. Natychmiast dojdzie do konfliktu. Gdy jednak zasugerują, że urządzenie zostanie w kuchni, gdzie można je naładować przez noc, a cała rodzina tak robi, ponieważ może ono również rozpraszać dorosłych, nie tylko dzieci, wtedy rozmowa będzie łatwiejsza. Nie chodzi tu o odebranie urządzenia na dobre, a tylko na noc, żeby nie przeszkadzało w odpoczynku.

Jednym z wyzwania, z jakimi muszą sobie poradzić rodzice i nauczyciele, jest to, że młodzi ludzie często uważają, że dorośli mają negatywny stosunek do technologii. Bardzo często jest ona demonizowana

w prasie popularnej, a korzyści z niej płynące są pomijane. Należy się zastanowić, czy być może jako społeczeństwo nie stosujemy podwójnych standardów. Na przykład serwisy streamingowe oferują seriale i filmy, zachęcając do ich kompulsywnego, ciągłego oglądania (*binge-watching*). Dorośli tego nie pochwalają, ponieważ uważają, że młodzi ludzie marnują czas przy swoich urządzeniach. Oni jednak konsumują treści. Dziecko, które przez cały weekend siedzi nad serią książek, z przerwami na jedzenie i spanie, zostanie prawdopodobnie pochwalone i nazwane mołem książkowym – czytanie bowiem jest postrzegane jako produktywny sposób spędzania czasu.

Wyzwania, przed którymi stajemy w sieci, nie są niczym nowym. Jeśli odniesiemy się do tabeli opracowanej przez EU Kids Online, bardzo szybko się przekonamy, że internet nie stworzył nowych zagrożeń – są one obecne od zarania dziejów. Rodzice i nauczyciele codziennie chronią dzieci przed nimi w świecie rzeczywistym. Jest to naturalne, dorośli nie zastanawiają się nad tym, to po prostu się odbywa. Pomocne w tym zakresie jest również społeczeństwo. Przykładem może być pornografia, która istniała „od zawsze”, ale zanim pojawił się internet, o wiele trudniej było małemu dziecku mieć z nią kontakt. Nie było to niemożliwe, jednak czasopisma pornograficzne umieszczano na najwyższych półkach w sklepach i w wielu krajach nie były sprzedawane osobom poniżej 18. roku życia. Filmy wideo (kiedy stały się dostępne) można było kupić w sex shopach, do których wstęp miały wyłącznie osoby dorosłe. Młodzi ludzie mieli trudności z wejściem do takiego sklepu, w związku z tym niewielka część nawet próbowała się tam dostać. Bez względu na to, jak obraźliwe i niesmaczne były treści magazynów pornograficznych, z pewnością nie dorównywały niektórym treściom, do których można dotrzeć w wyniku prostego wyszukiwania online. Co więcej, wyszukiwanie można przeprowadzić w zaciszu sypialni dziecka, za pomocą urządzenia, które można z łatwością ukryć w kieszeni, gdy ktoś się zbliża. Anonimowość i prywatność oznaczają, że wiele elementów ryzyka i wstydu zostało wyeliminowanych. Technologia jest ułatwieniem. Problemy są takie same, ale obecnie znacznie łatwiej jest młodym ludziom uzyskać dostęp do treści.

Wskazówki praktyczne

Niektóre ze wskazówek, jakie przekazujemy dzieciom i młodzieży na temat bezpieczeństwa w sieci, już się zdezaktualizowały. Na przykład



komunikat: „Nie rozmawiaj z nieznanymi w sieci” to przestroga przekazywana od lat. Pierwotne to przesłanie miało sens – jako społeczeństwo martwiliśmy się o to, że osoby dorosłe mogą zagrażać młodym osobom: skrzywdzić je, wykorzystać seksualnie lub uprowadzić. Dzieciom często opowiadano historie o osobach, które miały traumatyczne doświadczenia w wyniku spotkania z nieznanymi w sieci. Niestety, chociaż historie te niewątpliwie szokowały i powodowały, że w niektórych wypadkach młodzi ludzie byli przerażeni, przeważnie twierdzili, że coś takiego nigdy nie przytrafi się im ani ich znajomym, uważając, że nie byłiby tacy głupi lub nie popełniliby takich błędów. Z doświadczenia w pracy z uczniami wiemy, że rozmawiają oni z nieznanymi w internecie. Wielu z nich komunikuje się z innymi użytkownikami gier online, takich jak *Fortnite*. Niekoniecznie należy tym się martwić, jednak trzeba mieć pewność, że jeśli coś pójdzie nie tak lub gdy zaistnieją powody do obaw, młodzi ludzie będą szukać pomocy, porady lub wsparcia. Jeśli więc podczas rozgrywki online ktoś powie coś, co sprawi, że dziecko poczuje się nieswojo, będzie niespokojne lub skrupowane, powinno o tym powiedzieć dorosłemu. Dotyczy to także sytuacji, gdy ktoś wysyła im treści (obrazy lub wiadomości), które uważają za nieodpowiednie lub które sprawiają, że czują się zaniepokojone. Oczywiście, dzieci muszą wiedzieć, że nie powinny spotykać się z osobą, z którą rozmawiały tylko przez internet. Dobra wiadomość jest taka, że większość młodych ludzi to rozumie, nawet tych z najmłodszej grupy. Martwić się można o to, czy rzeczywiście powiedzą o tym komukolwiek. Kiedy reakcja osoby dorosłej polega na zakazaniu dziecku dostępu do określonej gry lub usługi, wówczas jest mało prawdopodobne, że kolejnym razem będzie ono szukać porady, pomocy lub wsparcia. Jak wspomniano wcześniej, bardzo często problemy nie są zwinione przez dziecko, ale wynikają z działań innych osób. To nie jest wina młodych ludzi, tak więc wyciąganie wobec nich konsekwencji, które są przez nich negatywnie postrzegane, nie zawsze jest dobrym rozwiązaniem.

Innym przykładem kategoriicznych poleceń może być ostrzeżenie: „Nie podawaj żadnych danych osobowych w internecie”. Taka wskazówka jest również uzasadniona. Chcemy, aby dzieci i młodzież byli bardziej ostrożni w odniesieniu do przekazywanych przez nich danych osobowych. Wszyscy powinni być świadomi tego, co może się stać z naszymi danymi i w jaki sposób można je wykorzystać. W dzisiejszych czasach nie można jednak zrobić niczego w sieci bez podania przynajmniej



niektórych danych osobowych, takich jak adres e-mail, nazwa użytkownika czy numer telefonu komórkowego. Konieczne jest zachowanie ostrożności przy udostępnianiu informacji, ale twierdzenie, że nie powinniśmy podawać żadnych danych osobowych, nie jest ani celowe, ani przystające do rzeczywistości. Bardziej pomocny może być dialog na temat informacji, jakie możemy udostępnić, a także zabezpieczeń, które powinniśmy stosować.

Uczniowie muszą być w stanie odnieść się do wskazówek, które są im przekazywane. Informacje zwrotne sugerują, że przykłady z życia są pomocne, ponieważ dzięki nim młodzi ludzie mogą zobaczyć, co się stało osobom, które znalazły się w podobnej sytuacji jak oni. Pokazanie możliwych konsekwencji wynikających z aktywności w internecie może być użyteczną strategią, ponieważ dzięki temu młode osoby są w stanie podejmować bardziej świadome decyzje.

— **Technologia jako czynnik sprzyjający**

Łatwo jest nie doceniać mocy urządzeń, które nosimy przy sobie. Telefony komórkowe lub tablety są w rzeczywistości bardzo potężnymi komputerami. Większość współczesnych urządzeń mobilnych ma większą moc obliczeniową niż rakieta, która zabrała pierwszego człowieka na księżyc w 1969 r. Przyjmujemy tę moc za pewnik, ale może się ona szybko obrócić przeciwko nam.

Dzięki jednemu kliknięciu młodzi ludzie mogą publikować treści dostępne dla wielu odbiorców. Są oni w stanie tworzyć materiały wideo i udostępniać je „w biegu”. Wiedzą, że youtuberzy i innego rodzaju influencerzy zarabiają spore pieniądze bez wychodzenia z domu, jest więc zrozumiałe, że wielu osobom taki sposób zarobkowania wydaje się atrakcyjny. Rodzice, którzy mówią dzieciom, że tak się nigdy nie stanie i że powinni myśleć realistycznie o tym, co chcą robić w życiu, są niedoinformowani. Uczniowie są łakomym kąskiem dla firm, które chciałyby zawrzeć z nimi umowę w celu promocji treści lub produktów. Dużo mówimy o dzieciach i młodych ludziach, którzy polują na lajki i walczą o obserwowanych (*followers*), ale ci, którzy mają ich najwięcej, mogą również liczyć na wymierne zyski.

Portal Socialbakers¹¹ zamieścił artykuł na temat różnych rodzajów influencerów w mediach społecznościowych. „Makroinfluencer” musi mieć ponad 100 tysięcy osób, które obserwują jego profil, ale do statusu „mikroinfluencera” wystarczy tylko ponad tysiąc obserwujących, co współcześnie nastolatki mogą dość łatwo uzyskać.

Innym przykładem sytuacji, w której technologia jest czynnikiem sprzyjającym, jest zakup narkotyków. To znany problem, ale przed erą internetu czynność ta wiązała się z ryzykiem dla młodego człowieka, ponieważ musiał on nawiązać kontakt z dilerem i zapłacić mu za środki odurzające. Pojawiała się możliwość, że ktoś go zobaczy, zgłosi lub przyłapie. Obecnie młodzi ludzie mają poczucie, że ryzyko znacznie się zmniejszyło, ponieważ można udać się na targowiska w darknetcie i tam kupić narkotyki w konkurencyjnych cenach, a sam towar jest przesłany pod wskazany adres w opakowaniu niewzbudzającym podejrzeń. Anonimowość typowa dla darknetu zapewnia użytkownikom ochronę i dlatego z większą łatwością (i – według części z nich – mniej ryzykownie) mogą się oni angażować w tego typu działania w porównaniu z epoką przed internetem.

Cyfrowy ślad i reputacja online

Każdy z nas zostawia po sobie cyfrowy ślad lub ma reputację w internecie, wielu z nas nawet szukało informacji o sobie w wyszukiwarce Google. Jeszcze bardziej prawdopodobne jest to, że sprawdzaliśmy informacje o innej osobie. W wypadku kolegi z pracy czy przyjaciela, a może nawet potencjalnego partnera, internet może stanowić bogate źródło dodatkowych wiadomości, które mogą nam pomóc w podejmowaniu bardziej świadomych decyzji wobec różnych osób. Wiele firm przyznaje się do tego, że prześwietla potencjalnych pracowników w mediach społecznościowych. Jest to obecnie zjawisko powszechne, postrzegane jako część procesu rekrutacji. Niektóre organizacje zaznaczają, że przed zatrudnieniem zostanie przeprowadzona kontrola online, tak aby wszyscy mieli świadomość, że ten proces nastąpi. Kłopot z reputacją online polega na tym, że nie mamy nad nią pełnej kontroli. Inni ludzie mogą nas oznaczyć w publikowanej treści, mogą zamieszczać nasze zdjęcia, oznaczać nas w postach lub wydawać opinie na nasz

temat. Badania sugerują, że czasami może to mieć negatywny wpływ na perspektywy zatrudnienia danej osoby. Czego szukają pracodawcy? Tego, czego możemy się spodziewać: treści rasistowskich, homofobicznych, wzmianek o narkotykach, wizerunków nietrzeźwych osób, wszystkiego, co można uznać za obraźliwe, a także zachowań, które można interpretować jako zastraszanie. Problem pojawia się w związku z tym, że fotografia zamieszczona w mediach społecznościowych to tylko ułamek sekundy w czasie – zwykle brak jej kontekstu. Czasem można odnieść wrażenie, że widzimy coś zupełnie innego niż wydarzenie, jakie w rzeczywistości miało miejsce. Wiemy, że pracodawcy, szkoły i uniwersytety sprawdzają nas, tak więc należy porozmawiać z młodymi ludźmi o tym, jak skutecznie zarządzać swoją reputacją w internecie. Wyszukiwanie informacji o sobie jest dobrym pomysłem i zastanowienie się nad wrażeniem, jakie można wywierać, może pomóc w ustaleniu, czy nie trzeba wprowadzić zmian w związku z tym, co inni mogą zobaczyć w internecie. Dawniej osoby ubiegające się o przyjęcie na studia często przyznawały, że zdarzyło im się zamieścić treści, które mogły wyrzucić na ludziach złe wrażenie lub być opacznie zrozumiane. Stosowane przez nich rozwiązanie polegało na dezaktywacji konta, otrzymaniu oferty pracy lub przyjęciu na studia, a następnie ponownej aktywacji konta. Kiedyś prawdopodobnie była to skuteczna strategia, ale niektóre z najnowszych badań przeprowadzonych przez Career Builder¹² wykazały, że 47% pracodawców niechętnie zaprasza na rozmowę kwalifikacyjną osobę, o której nie mogli znaleźć informacji w internecie. Brak obecności w sieci niekoniecznie jest czymś dobrym.

Opowieści o osobach, które straciły pracę z powodu nieodpowiedniego komentarza lub zdjęcia udostępnionego online, krąży wiele. Omówienie takich historii z uczniami w szkole może być skutecznym sposobem informowania ich o konsekwencjach pewnego rodzaju działań.

Zakończenie

Dzieci i młodzież mają dziś do czynienia z zagrożeniami i wyzwaniem, które istniały od zawsze. Narkotyki, seks, zastraszanie, przemoc występowały na długo przed pojawieniem się internetu, jednak sieć ułatwia dostęp do tych zjawisk i zwiększa narażenie na wszystkie te problemy.

Rodzice, opiekunowie i nauczyciele muszą koncentrować się na zachowaniach – na tym, co robią dzieci, będąc w sieci – zamiast przesadnie martwić się o konkretną aplikację i o to, jak może ona działać. Kluczowe znaczenie ma zapewnienie młodym ludziom wsparcia i przestrzeni, w której będą mogli zadawać pytania, dzielić się obawami i szukać porad. Jest całkowicie zrozumiałe, że dzieci popełniają błędy – wszyscy je popełniali, ale te, z którymi mamy do czynienia w sieci, są często trudniejsze do naprawienia. Zamiast reagować z przerażeniem i ze zgorzseniem, dorośli muszą wykazać się współczuciem i wyrozumiałością oraz zaoferować wsparcie. Dialog, rozmowa i edukacja stanowią podstawę zapewnienia bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Należy rozmawiać z nimi, słuchać ich i wspólnie wypracowywać rozwiązania.

W portalu Better Internet for Kids (www.betterinternetforkids.eu) można znaleźć wiele przydatnych zasobów w różnych językach. Zostały one opracowane przez centra Programu Safer Internet współfinansowanego przez Komisję Europejską. Centra działają w 30 państwach w Europie i zajmują się zwiększaniem świadomości społecznej, prowadzą infolinię dla dzieci (oraz rodziców i nauczycieli), obsługują telefon zaufania i punkt kontaktowy. Centra działają na rzecz propagowania bezpieczniejszych zachowań online i dysponują wieloma zasobami, które mogą być wykorzystywane przez rodziców, nauczycieli i młodzież.

— Przystatne zasoby

Rodzice

- Strona internetowa dla rodziców Digital Parenting, opracowana przez Vodafone: bit.ly/2Xklq5.
- Strona internetowa www.internetmatters.org będąca źródłem cennych informacji dla rodziców i nauczycieli.
- Strona internetowa NSPCC: bit.ly/1KDWgdW.
- www.common sense media.org
- bit.ly/2xg0Nnt – poradnik dla rodziców na temat ograniczania czasu, jaki dzieci mogą spędzać na korzystaniu z urządzeń – porady i wskazówki.

Zasoby do wykorzystania w rozmowach z dziećmi i młodzieżą

- www.betterinternetforkids.eu – materiały opracowane przez sieć Insafe i centra Programu Safer Internet z całej Europy.
- www.webwewant.eu – zasoby do wykorzystania w edukacji rówieśniczej (nowe scenariusze lekcji online do pobrania).
- www.childnet.com
- www.thinkuknow.co.uk
- www.digital-literacy.org.uk – program nauczania umiejętności cyfrowych dla wszystkich grup wiekowych.
- bit.ly/2XBG3Fw – lekcje i informacje o konsekwencjach karnych.
- bit.ly/31Ttvc5 – podręcznik zwalczania mowy nienawiści w internecie.
- www.enable.eun.org – zasoby/lekcje na temat cyberprzemocy.
- www.allaboutexplorers.com

Sexting

- Sexting w szkołach: doradztwo i wsparcie: bit.ly/2FQgDdt.
- Działania policji w reakcji na seksualnie sugestywne obrazy publikowane przez młodzież (sexting): bit.ly/2fDQHSi.
- Brytyjskie Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, wytyczne Urzędu do spraw Równości: bit.ly/2ywiTSM.

Wytyczne dotyczące polityki

- Strategia bezpieczeństwa w Internecie (zielona księga DCMS) i odpowiedź rządu na nią (maj 2018 r.): bit.ly/2FDNCRT.
- *Cyberbullying – advice for headteachers and school staff*
- *Advice for parents and carers on cyberbullying*
- www.360safe.org.uk – bezpłatne narzędzie audytu udostępnione przez SWGfL.
- Wytyczne dotyczące filtrowania i monitorowania dla szkół: bit.ly/280dHC8.

Badania naukowe

- www.saferinternet.org.uk/research – ponad 100 streszczeń badań przeprowadzonych przez grupę badawczą UKCCIS.
- Sprawozdanie Ofcom w sprawie umiejętności korzystania z mediów (listopad 2017 r.): bit.ly/2Yl0szZ.
- Raport o przyjaźniach zawieranych online, opublikowany przez centrum Programu Safer Internet z Wielkiej Brytanii (luty 2018 r.): bit.ly/2RPtwJz.
- bit.ly/2KaLpjQ – doświadczenia młodych ludzi w zakresie molestowania seksualnego online.
- Publikacja pt. Disrupted Childhood: bit.ly/2GG40BT.

Oblicza prywatności – wyzwania i szanse świadomego uczestnictwa w świecie online

Agnieszka Wrońska, Anna Rywczyńska

W artykule dokonano próby analizy terminu „prywatność” pod kątem znaczeniowo-definicyjnym i jako zjawiska społecznego w wymiarze technologii cyfrowej. Prezentowane badania potwierdzają rewolucyjny wzrost skali użytkowania sieci w ostatnich latach, zwłaszcza przez najmłodszych użytkowników. Ich coraz dłuższy czas aktywności w sieci, przekraczający często pięć godzin na dobę, coraz młodszy wiek samodzielnego korzystania z internetu oraz otwartość i aktywność w portalach społecznościowych stwarzają coraz więcej wyzwań w zakresie edukacji medialnej. Umiejętność świadomego uczestnictwa w świecie wirtualnym może zapobiegać potencjalnym zagrożeniom, chronić przed ryzykownymi zachowaniami, pomagać w bezpiecznym kształtowaniu swojej cyfrowej tożsamości. Na tle wyzwań związanych z prywatnością autorki prezentują również nowe zjawiska, między innymi technologie *deepfakes* czy „internet zabawek”.

— Słowa kluczowe:

zagrożenia w cyberprzestrzeni

dziecko w internecie

internet

media społecznościowe

edukacja medialna

prywatność w sieci



Faces of privacy – challenges and chances of conscious participation in the online world

Agnieszka Wrońska, Anna Rywczyńska

The article attempts to analyze the term privacy, both in terms of meaning and definition, as well as the social phenomenon in the context of the digital technology. The presented research overview indicates a revolutionary increase in the use of the network in the recent years, especially in the context of the youngest internet users. Their ever-longer presence in the network, often exceeding five hours a day, the increasingly young age of independent use of the web as well as the openness and intense presence in the social networks create more and more challenges in the field of media education. The ability to consciously participate in a virtual world can counteract potential threats, protect against risky behaviors, and help in shaping the digital identity safely. In the context of challenges related to privacy, the authors also present new phenomena such as deepfakes technologies or the 'internet of toys'.

— **Keywords:**

cyber dangers

child in the internet

internet

social media

media education

online privacy



Wprowadzenie

Tematyka prywatności to ważne i coraz szerzej podejmowane zagadnienie we współczesnych naukach społecznych i prawnych. Z punktu widzenia zagrożeń związanych z rozwojem internetu szczególnie istotna wydaje się kwestia ochrony prywatności młodych osób korzystających z sieci. Internet cieszy się ogromnym powodzeniem – na szybki wzrost jego popularności składa się wiele czynników infrastrukturalnych, ekonomicznych i społecznych, związanych zarówno z łatwiejszym dostępem do sieci, jak i z korzyściami wynikającymi z jego używania. Rozwój technologii umożliwił łączenie się z siecią z dowolnego punktu, za pośrednictwem każdego urządzenia wyposażonego w odpowiednią technologię (tablet, smartfon, laptop, notebook). Atrakcyjność internetu wynika z możliwości szybkiego zdobywania aktualnych informacji i komunikacji z innymi oraz z dostępu do różnego rodzaju zasobów treściowych. Narzędzie to pozwala nie tylko korzystać z informacji udostępnionych w sieci, ale także tworzyć własne treści i publikować je. Społeczny wymiar użytkowania internetu wydaje się szczególnie ciekawy. Wraz z rozpowszechnieniem się tego narzędzia zniknęły granice państw i języków – użytkownicy z całego świata mogą bez przeszkód komunikować się ze sobą w dowolnym miejscu i czasie, a odległość przestała być barierą uniemożliwiającą interakcję. Zauważalny jest również wpływ internetu na wzory zachowań społeczeństw i poszczególnych grup społecznych (Wrońska, Lange 2016, s. 15). Wymiar zmian determinują zwyczaje, nawyki i sposoby użytkowania internetu zarówno przez ogół populacji, jak i przez młodych użytkowników, a to właśnie ta grupa postrzegana jako jedna z najbardziej aktywnych w sieci.

Przed erą internetu ochrona prywatności dotyczyła określonych sfer życia człowieka: opieki zdrowotnej, szkoły, pracy, ale także pamiętników czy informacji przekazywanych słownie. Zdobycie czyichś danych lub informacji o danej osobie mogło nastąpić tylko przez włamanie do archiwum albo uzyskanie materiałów od osoby trzeciej – zasięg jednak zarówno dostępu do danych, jak i potencjalnej ich dystrybucji był bardzo ograniczony. Rozwój technologii cyfrowej sprawił, że większość formalnych informacji o niemal każdym człowieku jest obecna w internecie, a sukces sieci społecznościowych odpowiada za masowe pojawienie się w obrazów, filmów i zapisków naszej codzienności, które nagle z prywatnych archiwów trafiają do setek, niekiedy nawet tysięcy odbiorców. Sieć pozwala prezentować swoje dokonania, lansować twórczość i osiągnięcia, nawiązywać relacje i przyjaźnie bez względu na dzielące nas odległości.

Zgromadzenie jak największego grona „znajomych” w portalach społecznościowych daje szczególnie młodym ludziom poczucie satysfakcji i szczęścia oraz podnosi ich samoocenę. Z drugiej jednak strony publikując informacje na swój temat, często bez stosowania ustawień prywatności umożliwiających bezpieczniejsze zarządzanie profilami, wpuszczamy do swojego świata osoby, których intencje wobec nas lub działania mogą się okazać realnym zagrożeniem.

Same usługi sieciowe, serwisy i portale, wymagające podania wielu danych podczas logowania, nie zawsze gwarantują skuteczną ochronę. Prawie codziennie do mediów trafia informacja o kolejnym poważnym „wycieku” informacji (tak stało się po włamaniu na blisko pięćdziesiąt milionów kont na Facebooku¹ lub po przejściu wielkich zbiorów danych osobowych z internetowych systemów randkowych, które służyły jako wielkie zasobniki *big data*). Dane użytkowników w internecie to również cyfrowe ślady, które zostawiamy po sobie sami lub robią to nasi bliscy i znajomi. Ślady, których istnienia możemy nie być świadomi, albo takie, z którymi niekoniecznie chcemy identyfikować się po kilku latach. Z tego względu minimalizowanie ilości danych osobowych umieszczanych w sieci, ale także systematyczna weryfikacja naszej internetowej tożsamości, to elementy kluczowe do kontrolowania internetowego wizerunku. W wymiarze zagrożeń związanych z rozwojem internetu szczególnie ważna wydaje się kwestia ochrony prywatności młodych osób korzystających z sieci. Z badań wynika, że w młodym pokoleniu niemal wszyscy korzystają z internetu, nie zawsze jednak są w stanie uchronić się przed potencjalnymi zagrożeniami wirtualnego świata.

Młodzi ludzie w sieci

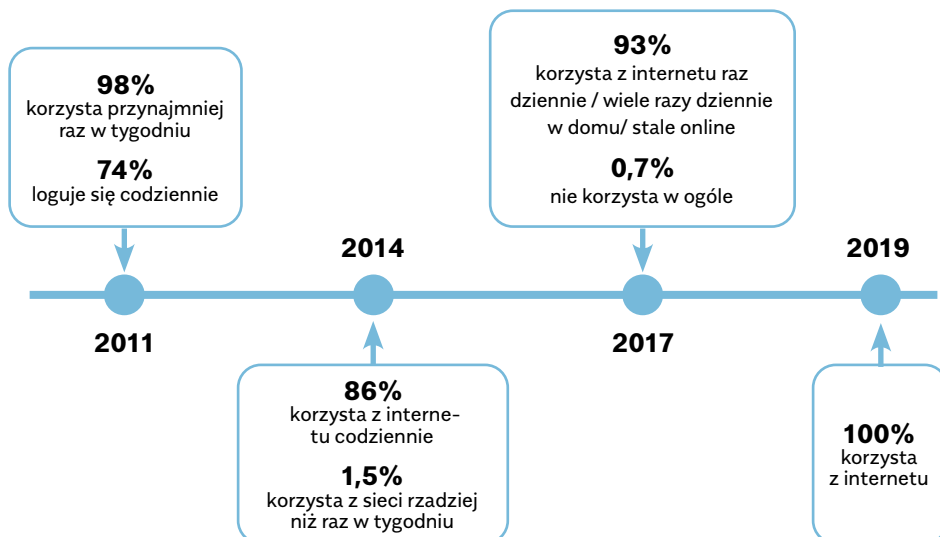
Skala obecności młodych ludzi w internecie zmienia się rewolucyjnie – w 2014 r. 74% nastolatków deklarowało codzienną obecność w sieci, w 2016 r. odsetek ten wynosił już ponad 93% (*Nastolatki wobec Internetu...* 2014; Kamieniecki i in. 2017, s. 9).

1

bit.ly/2xSLsKe [dostęp: 8.11.2018].



Ilustracja 1. Korzystanie z internetu



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: L. Kirwil (2011); *Nastolatki wobec Internetu...* (2014); *Nastolatki 3.0* (2017, 2019).

Dzięki rozwojowi technologii mobilnej internet stał się towarzyszem nastolatka w szkole, w miejscach publicznych, w środkach komunikacji. Zdecydowana większość młodych ludzi deklaruje, że korzysta z internetu wiele razy dziennie lub przez cały czas: w domu (80%), w szkole (39,2%), u znajomych (32,4%), w miejscach publicznych z dostępem do wi-fi (29,7%) (Kamieniecki i in. 2017, s. 9). Podejmują oni wiele rozmaitych aktywności w sieci, w której są „od zawsze” i która stanowi nieodłączny element ich życia, a przestrzeń wirtualna towarzyszy im w ich aktywnościach poznawczych, rekreacyjnych i interakcyjnych (Wrońska, Lange 2016, s. 15). Można również zaobserwować systematyczne zmniejszanie się wieku, w jakim dzieci zaczynają samodzielnie korzystać z internetu – jeszcze kilka lat temu był to dziewiąty, dziesiąty rok życia dziecka (Kirwil 2011; *Nastolatki wobec Internetu...* 2014; Tanaś [red.] 2016), obecnie jest to siedem i mniej lat (UKE 2017; Wrońska, Lange i in. 2018, s. 13). Internet przyciąga młodych ludzi ze względu na łatwość użytkowania, multimedialność, interaktywność i hipertekstowość. Stanowi wsparcie w nauce szkolnej, źródło informacji i wiedzy, pomaga

w realizacji pasji i zainteresowań, a coraz częściej staje się miejscem realizacji aktywności twórczej, kształtowania swojego wizerunku, wyrażania siebie oraz nawiązywania i budowania relacji społecznych. Internet to dla dzieci i młodzieży przede wszystkim sfera poznawania świata: 86,7% za istotny uważa dostęp do przeglądarek internetowych, 80% – do najnowszych informacji, 57,4% – do rozrywki, 86,4% – do filmów, muzyki, a 71,2% traktuje sieć jako narzędzie komunikacji (Kamieniecki i in. 2017, s. 46). Nieco rzadziej młodzi internauci używają internetu do aktywności służących autoprezentacji oraz podtrzymywania obecnych i pozyskiwania nowych kontaktów (43,5% korzysta z możliwości poznania nowych znajomych, 42,6% z dostępu do informacji o innych osobach). Niemal wszyscy młodzi użytkownicy internetu są obecni w mediach społecznościowych – 95% nastolatków deklaruje, że ma profile w serwisach społecznościowych, a ich aktywność na tych forach koreluje z codziennością offline (Kamieniecki i in. 2017, s. 52–54).

Zdecydowana większość nastolatków wskazuje, że korzysta z sieci codziennie, a dzięki powszechnemu dostępowi do urządzeń mobilnych (przede wszystkim smartfonów) blisko połowa młodych użytkowników pozostaje online przez cały dzień.

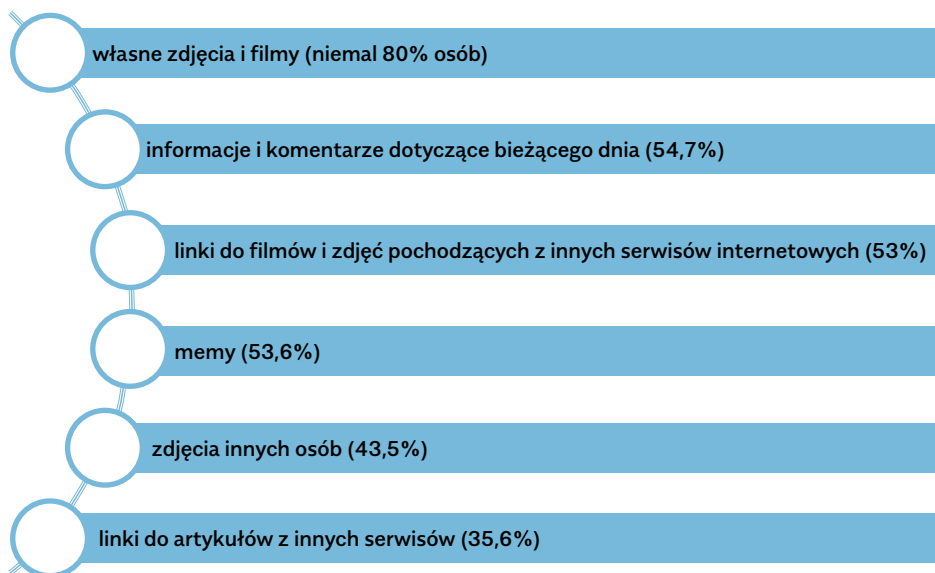
„Internet umożliwił powstanie cyberprzestrzeni i licznych światów wirtualnych. Wkraczający w owe krainy nastolatek ma na nie realny wpływ. Może stać się kim chce, a nie tym, kim pragną uczynić go inni. Jest wolnym człowiekiem. Sam decyduje o typach podejmowanych działań w sieci, tworzy i poznaje, słucha i ogląda, jest biernym lub aktywnym internautą. Ma poczucie podmiotowości [...] to on kreuje własne życie w cyberprzestrzeni. Nie dotyczą go żadne nakazy i zakazy. W swym przekonaniu jest anonimowy i nie ponosi (ani ponosić nie będzie) żadnych konsekwencji za swe czyny. Skrzykuje się z kolegami podejmując akcje społeczne, nawiązuje indywidualne kontakty, szuka swej Julii lub Romea oraz rozumiejących go przyjaciół, zamieszcza komentarze, korzysta z komunikatorów i portali społecznościowych, dzieli się fotografiami, filmami oraz własnym doświadczeniem, gra i... coraz bardziej zamyka się w tak bardzo własnej, interaktywnej i wielowymiarowej, elektronicznej przestrzeni” (Tanaś 2016a, s. 8).

Poza niezaprzeczalnymi zaletami korzystanie z internetu niesie ze sobą także wiele realnych zagrożeń. Dotyczą one zarówno złośliwego oprogramowania, jak i kontaktu ze szkodliwymi treściami publikowanymi w sieci, ale są również wynikiem podejmowanych przez nastolat-

ki zachowań ryzykownych czy niebezpiecznych relacji, które niosą ze sobą konsekwencje w różnych sferach życia – finansowej, psychicznej i społecznej. Niezwykle ważna jest także kwestia prywatności, ponieważ młodzi użytkownicy, często nieświadomi konsekwencji braku dbałości o swoją prywatność lub lekceważący skutki takich działań, są szczególnie narażeni na związane z tym reperkusje.

Portale społecznościowe służą nastolatkom przede wszystkim do autoprezentacji, komunikowania się i poznawania innych osób, a także do dzielenia się materiałami – zarówno własnymi (prywatne zdjęcia i filmy), jak i publikowanymi przez innych. Badania „Nastolatki 3.0” wskazują, że młodzi użytkownicy mediów społecznościowych udostępniają na swoich profilach coraz więcej informacji. Obok podstawowych danych, takich jak imię i nazwisko, nastolatki ujawniają dane, które pozwalają zidentyfikować właściciela konta. Młodzi ludzie na swoich profilach najczęściej umieszczają zdjęcia prezentujące ich rozmaite aktywności, czy dokumentujące podejmowane działania, a także informacje oraz opinie (Ilustracja 2).

Ilustracja 2. Materiały publikowane przez nastolatków na portalach społecznościowych



Źródło: W. Kamieniecki i in. (2017).

Jednym z ważniejszych wymiarów aktywności online jest stosunek do prywatności w cyberprzestrzeni. Mimo że coraz większy odsetek młodych ludzi ma świadomość konsekwencji, jakie niesie za sobą udostępnianie w internecie prywatnych informacji i treści, to nadal duża grupa nie chroni swoich danych. W największym stopniu dotyczy to najmłodszych użytkowników sieci. Zdecydowana większość nastolatków stosuje różne procedury kontroli swojej cyfrowej „obecności” w przestrzeni internetowej (udostępnianie informacji tylko znajomym lub modyfikowanie możliwości dostępu zależnie od rodzaju prezentowanej informacji), ale mimo deklarowanej wiedzy dotyczącej ochrony młodzi ludzie udostępniają w sieci bardzo dużo informacji o sobie. Zarządzanie informacją w internecie zmienia się wraz z wiekiem nastolatków, co wynika ze wzrastających potrzeb i obaw młodego pokolenia. Większość respondentów deklaruje, że zdaje sobie sprawę z możliwych konsekwencji braku kontroli nad treściami umieszczonymi w internecie i podejmuje różne aktywności służące ochronie swoich danych oraz treści umieszczonych w przestrzeni wirtualnej (57,6% twierdzi, że ogranicza dostęp, chroni swoją prywatność, 8,2% dokonuje stosownych ustawień prywatności, boi się bowiem niewłaściwego wykorzystania swoich danych czy zdjęć). Co piąty (21,9%) respondent twierdzi jednak, że nie dostrzega szczególnych zagrożeń z tym związanych, a tym samym nie widzi potrzeby ograniczania dostępności do swoich materiałów, a 5,2% ankietowanych specjalnie nie filtruje informacji o sobie, ponieważ zależy im, aby ich autoprezentacja dotarła do jak największej liczby internautów. Brak znajomości procedur ograniczania dostępności danych w sieci w badanej populacji właściwie nie występuje, tylko niewielka część (1,8%) respondentów wskazała, że nie potrafi zastosować takich procedur (Kamieniecki i in. 2017).

Tabela 1. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie:

„Wskaż, dlaczego wybierasz takie, a nie inne ustawienia profilowe?”

ODPOWIEDŹ	ODSETEK
ograniczam dostęp, bo chronię swoją prywatność	57,6%
nie ustawiam prywatności, bo chcę być widoczny/widoczna dla jak największej liczby użytkowników	5,2%
nie widzę potrzeby ograniczania dostępności	21,9%
nie ustawiam prywatności, bo nie potrafię tego zrobić	1,8%
ustawiam prywatność, bo boję się niewłaściwego wykorzystania moich danych, zdjęć	8,2%
inne powody	1,9%
nie korzystam z portali społecznościowych	3,4%
Ogółem	100%

Źródło: W. Kamieniecki i in. (2017).

Własny obraz w sieci

Współczesny świat oferuje wiele sposobów na tworzenie własnego wizerunku i swojej tożsamości, a tylko od nas zależy odpowiedź, kim jesteśmy i dokąd zmierzamy (Giddens 2004, s. 53). Możliwość zaistnienia na portalach społecznościowych i aktywnego uczestnictwa w kształtowaniu świata wirtualnego przez zamieszczanie własnych treści tekstowych i multimedialnych (na przykład na blogach, forach, w komentarzach i tweetach), przybiera różne formy i jest dla wielu osób bardzo kusząca. Internet ułatwia prezentację własnych dokonań i doświadczeń oraz wyłansowanie swojej twórczości, pozwala także na nawiązywanie nowych relacji, ponieważ zamieszczone treści mogą oglądać i komentować internauci z całego świata. Jednocześnie niska wiedza użytkowników dotycząca zagadnień związanych z ochroną własnych danych i nieświadomość konsekwencji dzielenia się z innymi swoimi codziennymi aktywnościami powoduje, że coraz bardziej zaciera się granica między życiem prywatnym a „upublicznionym”, otwartością a udostępnianiem zbyt dużej ilości informacji – często dochodzi wręcz do sytuacji, kiedy użytkownicy tracą kontrolę nad tym, ile i jakie informacje o nich są komunikowane innym. Mając na uwadze często nieświadomy ogrom danych, które funkcjonują w sieci na nasz temat, kluczowe wydaje się systematyczne sprawdzanie historii naszych internetowych aktywności, ale także danych, które mogły się pojawić w sieci bez naszego udziału. Gwałtownie rośnie popularność

serwisów umożliwiających audyt internetowej tożsamości. Wpisując w ich wyszukiwarki adres e-mail lub imię i nazwisko, można prześledzić to, co pojawia się w internecie na nasz temat. Globalny zasięg sieci i różnicowane regulacje legislacyjne dotyczące ochrony prywatności w różnych krajach to czynniki, które sprawiają, że bardzo często nasze dane przekazywane są między różnymi systemami i portalami. Największą zmianę w zakresie systemowej ochrony danych osobowych wprowadziło rozporządzenie o ochronie danych osobowych (RODO)² z 25 maja 2018 r., które obowiązuje firmy internetowe i portale do zwiększenia ochrony danych osobowych oraz nakłada obowiązek pilnego usunięcia danych osobowych i wszelkich danych kont na żądanie internauty zgłoszone do administratora danego serwisu.

Ochrona prywatności w sieci to coś, na co tylko po części mamy wpływ. Nawet dbałość o wizerunek w internecie oraz odpowiedni dobór publikowanych informacji mogą nas nie uchronić przed tym, że nasze zdjęcia czy filmy zostaną przedstawione w okolicznościach, na które nie wyraziliśmy zgody, albo wręcz zostaną przekształcone przy wykorzystaniu najnowszej technologii modyfikacji treści, czego skutkiem będą tak zwane *deepfakes*. Technologia ta umożliwia syntezę obrazu z wykorzystaniem sztucznej inteligencji i uczenia maszynowego – w ten sposób można łączyć istniejące obrazy i filmy z innymi obrazami źródłowymi. Rozwiązanie to jest wykorzystywane między innymi w branży filmowej, pozwala bowiem na dokonanie wielkich oszczędności przy produkcji filmów, na dogrywanie scen bez udziału aktorów lub unowocześnianie starszych filmów. Niestety, rozwiązanie to kojarzy się głównie z przemysłem pornograficznym, w którym służy do produkcji fałszywych filmów z udziałem na przykład osób publicznych. *Deepfakes* bywają też wykorzystywane do tworzenia fałszywych informacji i mogą być narzędziem nieetycznej walki politycznej (znane są przykłady manipulowania w ten sposób wypowiedzi osób ze świata polityki).

— Prywatność – definicje

Pojęcie prywatności pojawia się w publikacjach wielokrotnie, ale mimo kilku prób, które podjęto w celu pełnego opisanego tego terminu, trudno jest stworzyć uniwersalną definicję, między innymi ze względu na

2

Rozporządzenie o ochronie danych osobowych (RODO), art. 17 ust. 1.

pojemność tego zjawiska i ciągłą zmianę elementów należących do sfery prywatnej jednostki. Większość definicji jedynie podkreśla pewne aspekty prywatności. Oczywiście granice między „prywatnym” a „publicznym” różnią się w zależności od danej epoki i społeczeństwa, co spowoduje ciągłą zmianę obszarów, które ludzie uważają za prywatne. Prywatność wiąże się również z konkretnymi uwarunkowaniami, co oznacza, że dzielenie się tymi samymi informacjami w różnych sytuacjach może być uważane za prywatne lub nie.

Również indywidualne podejścia osób, w tym użytkowników internetu, do rozumienia prywatności i sfery publicznej zdają się coraz bardziej zacierać w wymiarze wzajemnego przenikania się i oddziaływania światów online i offline. Badania nad zarządzaniem prywatnością online rozwijają się równolegle w ramach wielu dyscyplin, w tym nauk informatycznych i technicznych (w których pojęcie to rozpatruje się między innymi z punktu widzenia szeroko rozumianego bezpieczeństwa teleinformatycznego, ochrony danych w przestrzeni cyfrowej i systemów teleinformatycznych przed włamaniami, kradzieżą czy nieuprawnionym wykorzystaniem danych) (Klimek 2015, s. 96), a także nauk prawnych (między innymi z punktu widzenia ochrony i udostępniania informacji online oraz prawnych implikacji związanych z prawem do prywatności) lub nauk społecznych (tutaj nacisk położony jest zarówno na e-umiejętności, postawy, jak i przyczyny oraz konsekwencje oraz zależności związane z przemianami w obszarze prywatności i wpływem internetu na użytkowników).

Prywatność często rozpatrywana jest jako zagwarantowane prawo przysługujące każdej jednostce. O prawie tym pierwsi zaczęli pisać pod koniec XIX w. Louis D. Brandeis i Samuel D. Warren, określając je jako *the right to be alone* – uprawnienie do samotności, wyłączności i odrębności tajemnicy (Pryciak 2010), możliwość „bycia zostawionym samemu sobie (Gajda 2008; Siuda 2015, s. 39), czyli prawo do zapewnienia sobie sfery prywatności wolnej od ingerencji innych osób, szczególnie podmiotów władzy (Breardsley 1971 [za: Braciak 2004, s. 38]), rozumianego jako możliwość decydowania o tym, jak wiele informacji o sobie chcemy ujawnić. Wspomniani badacze swoim artykułem otworzyli dyskurs, który doprowadził do tego, że prawo do prywatności stało się powszechnie znane, ewoluowało i stało się podstawowym prawem człowieka. Joseph Kohler określił prywatność jako swobodę rozporządzania informacjami na swój temat (Kohler 1907 [za: Braciak 2002]).

Współcześnie pojęcie to nabrało szerszego znaczenia. Zdaniem Beate Roessler, prywatność oznacza „prawo do bycia autorem własnej biografii” (Roessler 2010 [za: Młynarska-Sobaczewska 2013, s. 35]), rozumiana jest już zatem nie tylko jako prawo do odosobnienia czy zachowania sekretu, ale także do decydowania o swoim losie, cielesności, życiu osobistym i rodzinnym oraz kształtowania swoich relacji z otoczeniem i własnej historii w określony swobodnie przez siebie sposób (tamże). Pozwala to na wyróżnienie trzech istotnych wymiarów: prawa do decydowania o swojej cielesności (prywatność ciała, prywatność fizyczna), prywatności informacyjnej, polegającej na decydowaniu o udostępnianych na swój temat informacji, prywatności osobistej (lokalnej), związanej z określaniem swoich zachowań i relacji rodzinnych, a także relacji ze społecznością. Tym samym konieczność zapewnienia prywatności z punktu widzenia nowych technologii może być utożsamiana w dużej mierze z prywatnością informacyjną, a nie tylko innymi rodzajami prywatności, na przykład ekonomiczną, gwarantowaną przedsiębiorcom (Siuda 2015, s. 39).

Encyklopedyczne i słownikowe definicje prywatności (z łac. *privatus* – oddzielony)³ określają ją jako zdolność jednostki lub grupy osób do kontrolowania swoich danych oraz osobistych zwyczajów i zachowań nieujawnionych publicznie. W najszerszym ujęciu prywatność jest utożsamiana z autonomią, niezależnością jednostki – jest to możliwość samodzielnego decydowania o własnym życiu, czyli wolność wyboru drogi życiowej bez jakiegokolwiek ingerencji zewnętrznej. Można ją także rozpatrywać z punktu widzenia możliwości jednostki lub grupy do rozpowszechniania informacji o sobie wyłącznie wśród wybranych osób. Różne ujęcia sprawiają, że trudno jest o jedną, pełną i jednoznaczną definicję prywatności.

Możliwe jest wyróżnienie trzech podstawowych metod traktowania prywatności: relacyjnej (iteracyjnej), dotyczącej kontroli kontaktów społecznych, informacyjnej, związanej z zasobem i charakterem prze-

3 Zgodnie z definicją zawartą w *Słowniku języka polskiego PWN* termin „prywatny” to: „stanowiący czyjąś osobistą własność”, „niepodlegający państwu ani żadnym instytucjom publicznym”, „dotyczący czyichś spraw osobistych i rodzinnych”. *Mały słownik języka polskiego* określa, że jest to termin „dotyczący kogoś osobiście, stanowiący czyjąś osobistą własność, nie związany z żadną instytucją, urzędem”, „niepaństwowy, nieurzędowy, domowy”. W encyklopediach, leksykonach, słownikach można odnaleźć różne definicje pojęcia „prywatność”, na przykład w odniesieniu do prywatnego lub osobistego charakteru czegoś, w odniesieniu do czegoś, co nie jest przeznaczone do publicznego rozgłoszenia, w ujęciu własnościowym (jako dobro nie dla każdego dostępne lub dostępne w ograniczonym zakresie).

kazywanych informacji, i przestrzennej (fizycznej), dotyczącej fizycznej dostępności do danej osoby (Dopierała 2013).

W aspekcie prawnym prywatność została przedstawiana między innymi przez Andrzeja Kopffa (1972) jako dobro osobiste: „w postaci życia prywatnego jest to wszystko, co ze względu na uzasadnione odosobnienie się jednostki od ogółu służy jej do rozwoju fizycznej lub psychicznej osobowości oraz zachowania osiągniętej pozycji społecznej”.

W literaturze przedmiotu można znaleźć różne podejścia koncepcyjne i sposoby opisywania pojęcia prywatność. Daniel J. Solove opracował sześć kategorii dla tych definicji, zgodnie z którymi prywatność to prawo do wolności, ograniczony dostęp do siebie, tajemnica, kontrola danych osobowych, osobowość i intymność (Solove 2002). Podobnie jak w naukach prawnych, także w obszarze nauk społecznych pojawiły się próby podania definicji zjawiska prywatności. Stephen T. Margulis porządkuje te propozycje, wyróżniając trzy grupy znaczeniowe: potoczne (*common*), empiryczne (*empirical*) i prawne (*legal*) (Margulis 1977 [za: Jędruszczak 2005]). Zebrane i przytaczane przez Stephena T. Margulisa definicje prywatności opracowane przez różnych autorów wyraźnie wskazują wieloaspektowość prywatności w naukach behawioralnych i społecznych. Pojęcie to było określane między innymi jako „selektywna kontrola dostępu do siebie lub grupy, do której należy jednostka” (Altman 1977). Wskazywano, że „prywatność odnosi się do negacji potencjalnych relacji opartych na władzy między osobą lub grupą a innymi” (Kelvin 1993), a także twierdzono, że „w psychologicznym sensie służy maksymalizacji wolności wyboru, pozwala jednostce czuć się wolną, zachowywać się w określony sposób lub poszerzać zakres opcji w odniesieniu do tychże zachowań poprzez niwelowanie pewnych rodzajów społecznych ograniczeń” (Proshansky, Ittelson, Rivlin).

— Wygoda czy bezpieczeństwo danych

Interesujące są wyniki globalnego badania EMC Privacy Index z 2014 r., prezentującego sposób postrzegania praw i możliwości w zakresie prywatności online przez konsumentów na całym świecie, a także ich gotowości do rezygnacji z korzyści i wygod oferowanych przez usługi sieciowe, aby chronić swoją prywatność. Badaniem objęto 15 tysięcy osób z piętnastu krajów, a wyniki wskazały trzy paradoksy związane z prywatnością i poufnością: „Chcemy mieć wszystko bez kompromisów”, „Brak działania” oraz „Udostępnianie w sieciach społeczności-



wych”. Użytkownicy twierdzą, że chcą korzystać z zalet technologii, ale jednocześnie nie zamierzają rezygnować z tego powodu z prywatności. Prawie wszyscy badani (91%) cenią sobie zalety technologii cyfrowych z powodu łatwiejszego dostępu do informacji i wiedzy, ale tylko 27% respondentów wyraża gotowość do zrezygnowania z części prywatności na rzecz uzyskania większego komfortu korzystania z serwisów online. Mimo że zagrożenia dotyczące prywatności dotyczą bezpośrednio wielu konsumentów, większość użytkowników przyznaje, że nie podejmuje właściwie żadnych działań w celu ochrony swoich danych – 62% nie zmienia regularnie haseł, cztery na dziesięć osób nie konfiguruje ustawień prywatności w sieciach społecznościowych, a 39% badanych przyznaje, że nie chroni swoich przenośnych urządzeń hasłem. Konsumenty są skłonni uważać, że jest to raczej obowiązkiem podmiotów przetwarzających ich informacje, na przykład instytucji rządowych i przedsiębiorstw. Z jednej strony większość użytkowników portali społecznościowych (84%) nie chce, aby ktokolwiek wiedział coś o nich albo o ich zwyczajach, dopóki sami nie zechcą udostępnić tych informacji, jednocześnie jednak osoby te przyznają, że swobodnie udostępniają duże ilości danych osobowych – mimo braku zaufania do podmiotów mających chronić te informacje.

Raport z badania EMC Privacy Index potwierdza, że użytkownicy zachowują się różnie w zależności od aktywności, które podejmują w sieci. Biorąc pod uwagę role, jakich się podejmują (na przykład obywatel, pacjent, pracownik czy konsument), należy stwierdzić, że ich postawa wobec kwestii prywatności jest zróżnicowana, na przykład większa jest chęć rezygnacji z prywatności w wymiarze obywatelskim, ale w sieciach społecznościowych użytkownicy byli najmniej skłonni zrezygnować z prywatności w zamian za lepszą obsługę. Umieszczone w raporcie wnioski dotyczą trzech grup: konsumentów, przedsiębiorców i dostawców technologii. Zdaniem autorów, widać konieczność podniesienia wiedzy na temat kwestii prywatności oraz podejmowania indywidualnych działań na rzecz jej ochrony wśród konsumentów. W wypadku przedsiębiorców istotna jest ich zdolność do wykazania, że stosują najskuteczniejsze i najbardziej praktyczne metody ochrony prywatności klientów, zadaniem dostawców technologii jest zaś zwiększenia poziomu prywatności w oferowanych rozwiązaniach, lecz bez negatywnych skutków dla komfortu użytkownika, wydajności lub zakresu możliwości.

Badania dotyczące prywatności polskich internatów zostały przeprowadzone w 2013 r. i w latach 2016–2017 przez Związek Pracodawców Branży Internetowej IAB Polska⁴. Wyniki wskazują między innymi, że Polacy coraz lepiej radzą sobie w kwestii prywatności i coraz częściej stosują różnego rodzaju zabezpieczenia, które mają ją chronić. Internet jest postrzegany przez jego użytkowników jako przestrzeń publiczna (poza prywatnymi stronami WWW pozostałe serwisy internetowe uznawane są za publiczne albo częściowo publiczne). Rośnie poziom świadomości i wiedzy na temat prywatności. Tylko 4% badanych użytkowników sieci zadeklarowało, że nie korzysta z żadnych form ochrony prywatności. Najczęściej stosowane zabezpieczenia dotyczą ochrony przed wirusami, w porównaniu jednak z wcześniejszym badaniem można mówić o upowszechnianiu się form zabezpieczeń i sposobów ochrony prywatności. Wyniki raportu z 2016 r. pokazują, że w porównaniu z wcześniejszym badaniem z 2013 r. zwiększył się również odsetek osób, które dbają o swój wizerunek w sieci – na przykład nie umieszczają w sieci prywatnych zdjęć i posługują się pseudonimami (z 49% w roku 2013 do 62% w 2016 r.). Internauci wykazują większą wiedzę na temat prywatności i zainteresowanie tą tematyką, jednocześnie deklarują, że w niedostatecznym stopniu są poinformowani w tym zakresie. Interesująca jest deklaracja użytkowników na temat udostępniania danych osobowych – z jednej strony podkreślają oni niechęć do podawania swoich danych w sieci, z drugiej zdecydowana większość potwierdza, że świadomie zamieszcza takie materiały w sieci.

Wielu internautów ma świadomość zasad funkcjonowania środowiska cyfrowego i dostrzega korzyści płynące z personalizacji treści. Wyniki badania „Prywatność w sieci”, podobnie jak cytowanego wcześniej EMC Privacy Index, pokazują dylematy związane z prywatnością. W tym wypadku dotyczą one różnic między deklarowaną chęcią zachowania prywatności a chęcią skorzystania z automatycznego dopasowania treści do potrzeb odbiorców. Z jednej strony zdecydowana większość badanych (79% badanych) twierdzi, że przeszkadza im profilowanie behawioralne dokonywane przez serwisy internetowe, z drugiej zaś akceptuje treści stron internetowych i reklam dopasowane do ich preferencji na podstawie profilu behawioralnego (IAB 2017, s. 14).

4

IAB (2013; 2017); *Raport: Prywatność w sieci 2013; Raport: Prywatność w sieci 2016/2017*; bit.ly/2SYoTMM [dostęp: 23.10.2017].



— Dzieci online – odpowiedzialność dorosłych

Według wyników najnowszych badań dotyczących obecności w sieci najmłodszych internautów w Polsce (*Korzystanie z urządzeń mobilnych...* 2015) 64% dzieci w wieku od sześciu miesięcy do sześciu i pół roku korzysta z urządzeń mobilnych (25% z nich robi to codziennie). W grupie dzieci rocznych i dwuletnich aż 43% korzysta z tego typu urządzeń, a wśród sześciolatek – 84%. Obecność najmłodszych osób w sieci rozpoczyna się często z chwilą opublikowania przez rodziców pierwszych zdjęć z USG, jeszcze przez ich narodzinami. To rodzice decydują o publikowaniu wizerunku dzieci od samych narodzin, często bezwiednie narażając je później na konsekwencje w przyszłości (na przykład na drwiny ze strony szkolnych kolegów). Zjawisko ośmieszania dzieci zdjęciami zrobionymi na przykład podczas pierwszych posiłków albo intencjonalne ośmieszanie dzieci w ramach kary lub żartu doczekało się nawet osobnego terminu – *troll parenting*. Z tego powodu coraz więcej mówi się w dyskursie publicznym o potrzebie edukacji dorosłych w zakresie dbania o prywatność swoich dzieci. Kluczową jest także wiedza rodziców i nauczycieli w sprawie prywatności w sieci, aby móc wspierać młodych ludzi, kiedy już zaczną sami wkraczać w świat mediów społecznościowych. Dzieci często proszą rodziców o pomoc lub zgodę w zakładaniu swoich pierwszych profili w sieci – dorośli muszą wówczas znać wiek, od którego taka aktywność jest możliwa. Trzynastcie lat to minimum obowiązujące w państwach członkowskich Unii Europejskiej zgodnie z rozporządzeniem RODO, niekiedy granica wieku wzrasta do szesnastu lat w zależności od krajowych regulacji. Pomocna może być tutaj znajomość najbardziej popularnych portali społecznościowych i oferowanych przez nie ustawień prywatności.

— Internet zabawek

Rozwijającym się zjawiskiem związanym z kwestią prywatności dzieci jest technologia internetu rzeczy (Internet of Things, IoT). Urządzenia oparte na infrastrukturze internetu i technologii mobilnych podatne są na zagrożenia wynikające z cyberprzestępczości, czyli na możliwe włamania w celu pozyskania danych użytkowników zapisanych w urządzeniach i stworzenia na tej podstawie fałszywych tożsamości, ale niosą także ze sobą wyzwania dotyczące zapisywania interakcji dziecka z urządzeniem. Mowa tutaj o internecie zabawek, czyli interaktywnych zabawkach podłączonych do sieci, które zapisują „rozmowy” prowadzone z dzieckiem



i za pośrednictwem odpowiednich aplikacji udostępniają je rodzicom. Jak pokazują badania przeprowadzone w ramach projektu „Internet zabawek – wsparcie dla rozwoju dziecka czy zagrożenie” (Rywczyńska, Jaroszewski 2018), większość dzieci nie zdaje sobie sprawy z tego, że jest nagrywana i że komunikacja z zabawką może być bardzo łatwo udostępniona na przykład w portalach społecznościowych.

Internet rzeczy w wymiarze młodych ludzi to także tak zwana technologia ubieralna – często stosowana w celu zwiększenia bezpieczeństwa, przyzwyczajająca jednak dzieci do stałego monitoringu i kontroli, co może nie być bez wpływu na procesy rozwojowe młodych ludzi. W 2016 r. Family Online Safety Institute⁵ opublikował dokument *Kids and the Connected Home: Privacy in the Age of Connected Dolls, Talking Dinosaurs, and Battling Robots*, w którym wstępnie badany jest świat inteligentnych zabawek pod kątem bezpieczeństwa i podstaw zastosowania praw ujętych w COPPA (Children’s Online Privacy Protection Act z 1998 r.)⁶ w odniesieniu do producentów zabawek i dostawców implementowanej w nich technologii.

Według czasopisma „Forbes”⁷ do 2025 r., zdaniem ekspertów, ponad 70% gospodarstw domowych na świecie będzie wyposażonych w urządzenia typu smart. Celem wspomnianego projektu dotyczącego internetu zabawek (Rywczyńska, Jaroszewski 2018) było sprawdzenie skali rozpowszechnienia technologii internetu rzeczy w Polsce – obecności inteligentnych zabawek i wiedzy o nich. W 2017 r. zrealizowano w tym celu badania ilościowe i jakościowe. Badanie ilościowe przeprowadzono na panelu Ariadna na ogólnopolskiej próbie polskich internautów (1051 osób) w wieku osiemnastu i więcej lat, w badaniach jakościowych posłużono się zaś metodą wywiadu pogłębionego. Rozmowy odbywały się w miejscach zamieszkania respondentów lub w miejscach ich czasowego pobytu. Przeprowadzono dwadzieścia cztery wywiady z rodzinami zróżnicowanymi według miejsca zamieszkania, wykształcenia, liczby dzieci i liczby opiekunów w rodzinie (oboje rodzice, samotny rodzic). Badania ilościowe musiały być przeprowadzone dwukrotnie, ponieważ pierwsza ankieta wykazała duży problem ze zdefiniowaniem urządzeń należących

5 bit.ly/2h4a9tm [dostęp: 20.03.2017].

6 bit.ly/1IJZNI0 [dostęp: 20.11.2018].

7 bit.ly/2G8C5d0 [dostęp: 10.11.2017].

do internetu rzeczy. Często z urządzeniami typu smart mylono na przykład inteligentne pralki czy zmywarki, mające większą liczbę funkcji niż standardowe urządzenia. Najbardziej rozpowszechnionym urządzeniem typu smart w Polsce okazał się smart TV, którego użytkowanie zadeklarowała prawie połowa ankietowanych. Na kolejnych miejscach znajdują się kamery, systemy alarmowe i kino domowe. Interaktywne zabawki dla dzieci ma obecnie około 4% respondentów. Wywiady z rodzinami potwierdziły, że bardzo często osoby użytkujące urządzenie smart nie mają świadomości, co to oznacza.

Celem badania było także sprawdzenie, jak jest postrzegany rozwój rynku zabawek inteligentnych. Najbardziej pozytywnie nastawieni do tych technologii są mieszkańcy dużych miast – 10% z nich udzieliło takiej odpowiedzi na pytanie: „Jak oceniasz fakt, że coraz więcej zabawek ma możliwość podłączenia do internetu?”. Procentowo przeważało podejście neutralne i pozytywne, chociaż prawie 30% badanych wyraziło duże obawy. Najczęściej rodzice zwracali uwagę na problematykę ochrony prywatności dziecka, obawiali się, że zabawka może dostarczać dziecku fałszywych emocji i że dziecko może być narażone na niebezpieczne kontakty. Osoby nastawione pozytywnie do zabawek smart mają nadzieję, że wpłyną one korzystnie na rozwój dziecka, zwłaszcza w wymiarze edukacyjnym. Kupując zabawkę dla dzieci, ponad 60% osób kieruje się bezpieczeństwem zabawki, nie wiadomo jednak, czy przekłada się to na kwestie związane z bezpieczeństwem internetowym, ponieważ nadal temat zagrożeń online jest rzadko obecny w polskich domach. Ponad 15% rodziców nie prowadzi rozmów o tej kwestii, a 38,5% rzadko ją podejmuje.

Prywatność w sieci wydaje się więc problemem niezwykle złożonym i niejednoznacznym. Decydując o obecności technologii cyfrowej w naszym życiu i korzystaniu z oferowanych przez nią udogodnień, musimy na co dzień podejmować wybory między wygodą a anonimowością, bezpieczeństwem dzieci a prawem młodych ludzi do indywidualnych, prywatnych przestrzeni, w które dorośli powinni ingerować. Kluczowe znaczenie ma rozwój edukacji medialnej, interdyscyplinarna praca nad budowaniem cyfrowego obywatelstwa – świadomości efektywnego korzystania z sieci, oraz dbałość, aby dzieci na początku swojej cyfrowej drogi mogły liczyć na mądre wsparcie dorosłych, odpowiedzialne podejście biznesu i rozwijające na każdym etapie edukacji wsparcie szkoły.

Modele biznesowe w grach online i ich wpływ na bezpieczeństwo nieletnich

Anne Mette Thorhaug

W niniejszym rozdziale opisano ewolucję modeli biznesowych w grach online w minionej dekadzie i wynikające z tego implikacje w zakresie ochrony nieletnich w środowiskach internetowych.

— Słowa kluczowe:

gry online

modele biznesowe

hazard

młodzież



Business models in online gaming and their implications for the protection of minors

Anne Mette Thorhauge

In this chapter I will describe how the business models in online gaming have evolved throughout the previous decade and discuss the implications this has for the protection of minors in online environments.

— **Keywords:**

online games

business models

hazard

youth



Wprowadzenie

Ochrona nieletnich w środowiskach online najczęściej skupia się na kwestiach dostępu do nieodpowiednich treści, dotyczących na przykład seksu i przemocy, czy możliwościach kontaktu z osobami o złych intencjach. Pierwsza z tych perspektyw stanowi swoistą spuściznę po wcześniejszych mediach, takich jak telewizja i film, a stosowane na ogół środki zaradcze opierają się na podejściach podobnych do wykorzystywanych uprzednio, jak klasyfikacja treści i kontrola rodzicielska. Drugi ze wspomnianych obszarów zagrożeń rozwinął się wraz z upowszechnieniem się usług internetowych jako jednego z ważniejszych kanałów relacji towarzyskich, a wiążą się z tym próby tworzenia „bezpiecznych przestrzeni” dla dzieci lub kierowane do nich akcje edukacyjne, które mają na celu wyposażenie ich w wiedzę krytyczną umożliwiającą bezpieczne poruszanie się w sieci. Oprócz tego rodzaju tradycyjnych problemów pojawiają się kwestie rzekomego uzależniającego charakteru technologii mobilnych oraz gier i usług online. Obawa ta wynika z założenia, że stosowanie konkretnych rozwiązań może prowadzić do nadmiernego i niekontrolowanego zaangażowania w świat cyfrowy, co szkodliwie wpływa na dzieci.

W niniejszym opracowaniu zaproponowano i uzasadniono podejście alternatywne, koncentrujące się na ewolucji modeli biznesowych gier wideo oraz na tym, w jaki sposób są one wbudowane w strukturę aplikacji. Modele te często prowadzą do tego, że użytkownicy poświęcają coraz więcej czasu i pieniędzy na granie, nie powinno zatem dziwić, że gry są czasami porównywane z uzależniającymi substancjami albo praktykami. Niemniej przesunięcie punktu ciężkości z „patologii jednostki” na krytyczną analizę metod konstruowania tych gier pozwala z innej perspektywy spojrzeć na zagadnienie ochrony młodych ludzi, w tym na inne możliwe strategie pośrednictwa rodziców i – potencjalnie – ustawodawstwo. Stanowisko to zostanie uzasadnione w kolejnych podrozdziałach, w których omówiono sposób, w jaki hazard może występować w grach online, ponieważ stanowi to istotne tło dla rozwoju modeli biznesowych w tym obszarze. Następnie wyjaśniono, w jaki sposób ewolucja modeli biznesowych w grach online podąża za rozwojem usług internetowych i mikrotransakcji w sieci. Uzupełnieniem będzie opis, w jaki sposób tego rodzaju nowe podejście biznesowe jest implementowane w grach na etapie ich projektowania – w formie określonych „mechanizmów”. W kolejnym podrozdziale podjęto kwe-

ścię dynamicznych zjawisk ekonomicznych w obrębie platform z grami i szerszego ekosystemu tych platform, co pociąga za sobą zjawiska gospodarcze i modele biznesowe, którymi warto się zainteresować w związku z ochroną nieletnich. W ostatniej części pojawi się odpowiedź na pytanie o to, dlaczego zmiany te powinny skłaniać do ponownego spojrzenia na pojęcie „ryzyka” w środowisku online, a także zostaną przedstawione strategie ochrony młodych osób w sieci.

— Gry i hazard w internecie

Gry i hazard mogą być ze sobą powiązane na wiele sposobów, co ma bezpośrednie przełożenie na kwestię ochrony nieletnich. Do zagadnienia tego tradycyjnie podchodzi się z punktu widzenia psychologii, wykorzystując sposób diagnozy patologicznego hazardu (lub porównywalne listy potencjalnych objawów) w celu wyjaśnienia, dlaczego dana osoba zbyt dużo czasu poświęca na granie. Ostatnio jednak, w związku z rozwojem modeli biznesowych w grach online, pojawiły się inne możliwe podejścia. Dotyczą one częściowej konwergencji branż gier i hazardu w ramach mediów społecznościowych, która nastąpiła na początku drugiej dekady XXI w., co wpłynęło na zasady projektowania gier i wprowadzenie podejścia biznesowego w innych obszarach związanych z aplikacjami, a także przyczyniło się do powstania rzeczywistego hazardu na uboczu rynku kreowanego przez graczy. Nie można jednak stwierdzić, że gry i hazard są dwiema stronami tego samego medalu lub że wszystkie gry online należy rozpatrywać w kategoriach hazardu. Oznacza to raczej, że strategie pozyskiwania i utrzymania klientów oraz czerpania z nich dochodów (monetyzacja), stosowane w wielu różnych dziedzinach biznesu, pojawiają się w nowej formie w grach online, a niektóre z nich mają cechy wspólne z tradycyjnym hazardem. Ponadto trzeba zaznaczyć, że tradycyjne podejście do gier i hazardu, polegające na diagnozowaniu u nadmiernie aktywnych użytkowników „uzależnienia od gier wideo”, nie wystarczy, by zrozumieć te cechy internetowych modeli biznesowych, które mogą budzić wątpliwości. W dalszej części szczegółowo wyjaśniono (na podstawie wyników badań) sposób, w jaki gry i hazard mogą być ze sobą powiązane. Dotyczy to:

- diagnozowania patologicznego hazardu u nadmiernie aktywnych graczy,
- symulacji klasycznych gier hazardowych, przede wszystkim w mediach społecznościowych,

- strategii utrzymania i monetyzacji wbudowanych w mechanizmy gier,
- strategii utrzymania i monetyzacji wdrażanych w szerszym zakresie niż pojedyncza gra,
- tradycyjnego hazardu w wymiarze gospodarki tworzonej przez graczy (*player-driven economies*).

Diagnozowanie patologicznego hazardu nadmiernie aktywnych graczy

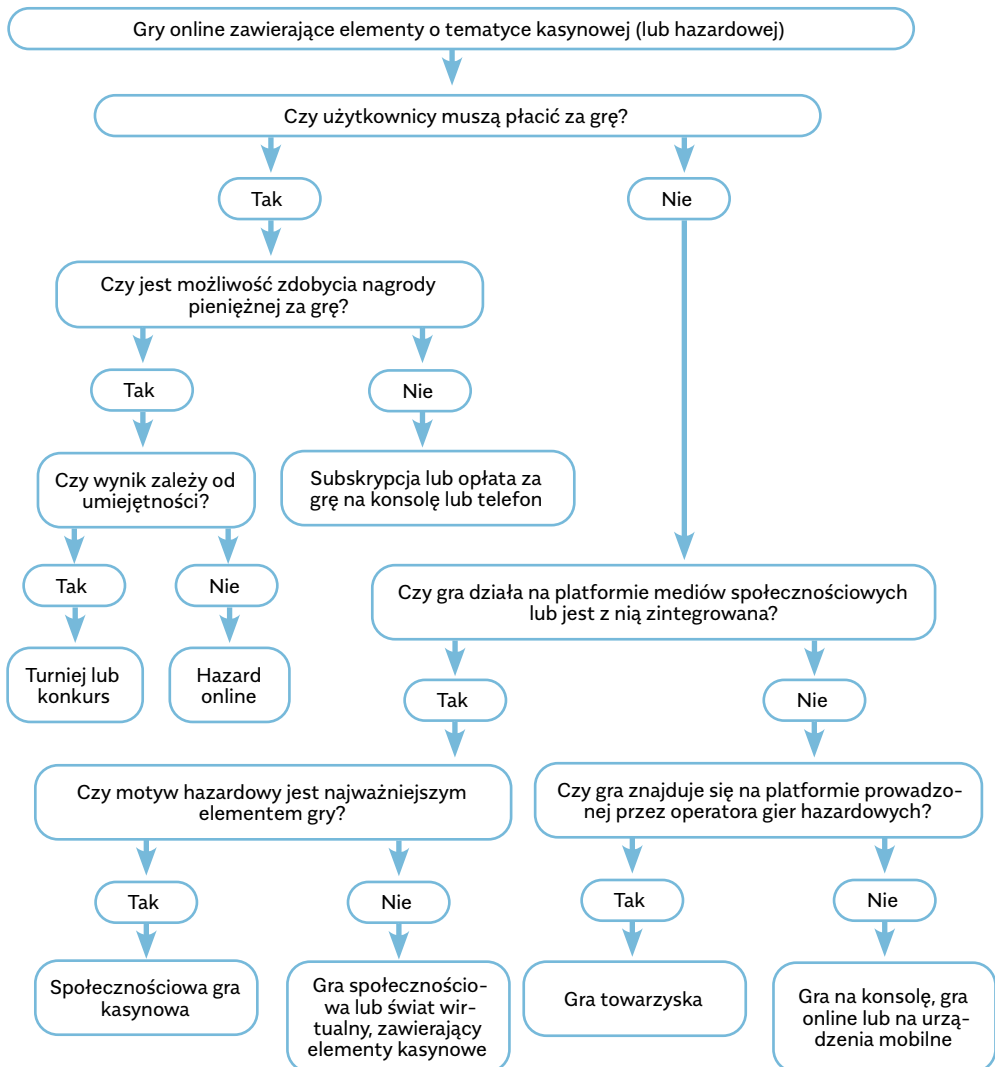
W obszarze psychologii można znaleźć wiele badań dotyczących pojęcia „uzależnienia od gier wideo”. Choć opisują one różne objawy, ich podstawowe przesłanki są takie same. Za pomocą badań ankietowych na próbie graczy określa się zestaw objawów w celu zdefiniowania patologii, a na tej podstawie stwierdza się, czy można ich zaliczyć do grupy „uzależnionych”. Choć taki model wyjaśnienia tego zjawiska był przedmiotem obszernych badań empirycznych, został jednak zakwestionowany wraz z upływem lat. Ponadto podejście to w szerszym ujęciu teoretycznym skłania się ku postrzeganiu nadmiernej aktywności w grach jako „słabości moralnej”, a także ku traktowaniu wszystkich gier w taki sam sposób, mimo występowania między nimi wielu różnic. Takie podejście nie wystarczy do przeprowadzenia szczegółowej analizy tego, jak rozwijają się obecnie modele biznesowe w branży gier online.

Symulacja klasycznych gier hazardowych, przede wszystkim w mediach społecznościowych

Innym sposobem łączenia gier i hazardu jest częściowa zbieżność interesów firm działających w obu branżach, która pojawiła się na początku drugiej dekady XXI w., gdy podmioty dostrzegły możliwość dystrybucji gier za pośrednictwem środowiska mediów społecznościowych. Z jednej strony firmy zajmujące się hazardem uznały, że platformy mediów społecznościowych są nowym, lukratywnym rynkiem, z drugiej projektanci prostych gier online typu *casual* (gry codzienne, rekreacyjne), rozpowszechnianych na tych platformach, szukali inspiracji w tradycyjnych rozgrywkach hazardowych, aby stworzyć komercyjnie opłacalne aplikacje w środowisku, w którym użytkownicy byli wyraźnie niechętni do płacenia z góry. Zbieżność celów branż była tylko częściowa, ponieważ firmy oferujące gry wideo i gry hazardowe miały bardzo różne

przekonania co do charakteru działalności gospodarczej. Doprowadziło to jednak do powstania wielu gier typu casual z elementami hazardowymi, począwszy od standardowego hazardu online w ramach różnych społecznościowych gier kasynowych przez symulacje kasyna po gry towarzyskie. Na ilustracji 1 zaprezentowano różne strategie hazardowe. Zebrane przykłady dowodzą jednocześnie, że nie wszystkie gry z elementami kasyna należy zaliczać do gier hazardowych.

Ilustracja 1. Gry i hazard w mediach społecznościowych (Gainsbury i in. 2014)



Strategie utrzymania i monetyzacji wbudowane w mechanizmy gier

Konwergencja gier i hazardu występująca w aplikacjach dostępnych za pośrednictwem mediów społecznościowych stała się inspiracją dla projektantów gier online. O ile gry typu *CS:GO*, *PUBG*, *Fortnite* czy *Rainbow Six* z założenia opierają się na sprzedaży detalicznej lub subskrypcji, o tyle zasady darmowych gier z mediów społecznościowych są coraz częściej stosowane w produkcjach zaliczanych do głównego nurtu. Oznacza to silniejsze powiązanie modeli biznesowych z mikrotransakcjami, a co za tym idzie – skupienie się na strategii utrzymania i monetyzacji graczy (co jest uwzględniane w strukturze gier).

Strategie utrzymania i monetyzacji wdrażane w szerszym zakresie niż pojedyncza gra

Strategie utrzymania i monetyzacji graczy zostały nie tylko wbudowane w określone mechanizmy gier, ale stały się także elementem bardziej ogólnych analiz danych wykorzystywanych w projektowaniu aplikacji i opracowywaniu strategii biznesowych w grach online. Wiąże się to z podziałem graczy zgodnie z wyrażaną przez nich chęcią do płacenia za grę oraz dostosowanie jej struktury do tej tendencji. Tego rodzaju analizy i dopasowywanie struktur gier do udokumentowanych wzorców ich użytkowania to obecnie elementy wszystkich profesjonalnych usług programowania, co samo w sobie nie stanowi problemu. W niektórych wypadkach może to być jednak część „drapieżnych strategii”, na przykład celowej identyfikacji i manipulacji osób grających o wysokie stawki lub umyślnego tworzenia sytuacji bliskich wygranych w grach losowych. Oba sposoby znane są z tradycyjnych gier hazardowych, a dzięki zakrojonym na szeroką skalę gromadzeniu i wymianie danych użytkowników mogą być stosowane z jeszcze większą precyzją i skutecznością w środowisku online. Z oczywistych względów w większości krajów europejskich strategie te są uregulowane prawnie i warto byłoby się zastanowić, czy tego rodzaju ramy prawne mogłyby być stosowane w większym zakresie również w środowiskach internetowych (o czym będzie mowa w dalszej części rozdziału).

Tradycyjny hazard w wymiarze gospodarki tworzonej przez graczy (*player-driven economies*)

Wraz z rozwojem niezmiernie dynamicznych gospodarek tworzonych przez graczy w wirtualnym świecie pojawiły się również nie w pełni

uczciwe praktyki biznesowe, między innymi oszustwa i zakłady. Zawieranie zakładów, w których obstawia się „skórki” do gier, czyli wirtualne przedmioty mające pewną wartość wymienną w szerszych społecznościach graczy, to obecnie zjawisko o ogromnej skali, które wiąże się z transakcjami rzędu miliardów dolarów. Choć w zakładach tego rodzaju nie wykorzystuje się konwencjonalnej waluty, to w praktyce obstawiane przedmioty, na przykład „skórki”, są rodzajem pieniędzy w tym sensie, że wykazują wartość wymienną w danej społeczności. W związku z tym transakcje dotyczące „skórek” powinny być traktowane jako standardowy hazard, podlegający odpowiednim przepisom.

Tego rodzaju powiązania między grami a hazardem mogą być podstawą zrozumienia ewolucji modeli biznesowych w grach online, ponieważ modele oparte na mikrotransakcjach, które stają się obecnie coraz bardziej popularne w głównym nurcie przemysłu gier, wyłoniły się z aplikacji typu *casual* w mediach społecznościowych oraz z częściowej konwergencji między branżą rozrywki elektronicznej i hazardem. Zmiana ta wiąże się z przesunięciem akcentu w modelach biznesowych ze sprzedaży gier pudełkowych, utrzymywania stałych cen i pozyskiwania klientów na sprzedaży treści jako usług, mikrotransakcji oraz utrzymania i monetyzacji klientów.

Rozwój modeli biznesowych w grach online

Modele biznesowe w grach online uległy w ostatnich latach ogromnym zmianom, przechodząc od etapu „pudełkowego” przez różnego rodzaju subskrypcje do dzisiejszych złożonych modeli mikrotransakcyjnych. Rozwój ten nie dotyczy wyłącznie gier wideo, lecz stanowi ogólną tendencję wynikającą z tego, w jaki sposób technologie internetowe zakłóciły funkcjonowanie branż twórczych. „Produkty pudełkowe” są tutaj rozumiane jako gry (i inne wytwory kultury), które są przechowywane w formie papierowej, na płytach DVD lub w plikach cyfrowych i sprzedawane w tradycyjnych sklepach detalicznych. Jest to model biznesowy charakterystyczny dla tradycyjnych środków masowego przekazu, takich jak książki, filmy i albumy muzyczne, który w ostatnich latach został w znacznym stopniu zakwestionowany. Zmieniające się wzorce dystrybucji i konsumpcji w internecie uitorowały drogę alternatywnym modelom biznesowym, które inaczej niż wcześniej wykorzystują treści. Jeden z nich – model oparty na subskrypcji – przekształca treści w usługę, do której można uzyskać dostęp przez internet po uiszcze-

niu miesięcznej opłaty. Na tym modelu opierały się gry wideo, które w pierwszej dekadzie XXI w. najsilniej wyznaczały tendencje panujące na rynku, na przykład *World of Warcraft*. Użytkownicy płacili relatywnie niewielką sumę za pobranie aplikacji, a następnie uiszczali miesięczną opłatę za możliwość dalszego grania. O ile początkowa opłata była nieco niższa niż cena „gry pudełkowej”, o tyle całkowita kwota szybko przekraczała kwotę płaconą za pojedynczą pozycję, ponieważ rozgrywka toczyła się przez dłuższy czas (kilka miesięcy lub lat). Obecnie model ten upowszechnia się w tradycyjnych sektorach kultury (na przykład w branży filmowej czy muzycznej), w których firmy HBO, Netflix, Tidal lub Spotify wprowadzają „treści jako usługi” i miesięczne abonamenty jako alternatywę dla tradycyjnego modelu dystrybucji treści. Jednak nowsze zmiany w dziedzinie gier wideo (przede wszystkim ich rozwój w mediach społecznościowych) doprowadziły do powstania innego rodzaju strategii biznesowych, które często określa się zbiorczym mianem „modele mikrotransakcji” lub „graj za darmo”. Oczywiście określenia „za darmo” nie należy tutaj traktować dosłownie, ponieważ w ramach tych modeli biznesowych z pewnością udaje się osiągać zyski (w przeciwnym razie nie byłyby to modele biznesowe). W większości „darmowych” gier można korzystać bez opłat w nieco okrojonej wersji, a przychody są generowane (poza reklamą) między innymi z dodatków w formie środków płatniczych, przedmiotów i usług, które można kupować w samej grze. W ten sposób producent może przyciągnąć szerokie grono użytkowników niezależnie od ich chęci do gry, zyskując jednocześnie pełną korzyść z tych osób, które są gotowe zapłacić nieco więcej niż inni. Również i w tym wypadku zmiany nie dotyczą wyłącznie dziedziny gier wideo, ale stały się powszechne na szerokim rynku, na przykład w sklepach App Store i Google Play, w których użytkownicy przyzwyczaili się do korzystania z aplikacji bez konieczności uiszczania jakichkolwiek opłat „z góry” (i przypuszczalnie nadal pozostają nieświadomi wielu innych metod czerpania zysków z ich aktywności).

Ewolucja modeli biznesowych w dziedzinie gier wideo i online odbywała się od produktów pudełkowych przez subskrypcję do różnych modeli mikrotransakcji odzwierciedlających bardziej ogólną tendencję w internecie. Juho Hamari i Aki Järvinen (2011) opisują, w jaki sposób zmiany te są w znacznie większym stopniu nastawione na utrzymanie i monetyzację graczy. Utrzymanie graczy polega na wydłużeniu czasu ich gry, a monetyzacja zmusza ich do płacenia w trakcie rozgrywki.

Należy jednocześnie zauważyć, że utrzymanie i monetyzacja klienta to kluczowe czynniki w każdym modelu biznesowym, zarówno online, jak i offline. W supermarkecie, restauracji czy teatrze są stosowane strategie, których nadrzędnym celem jest przyciągnięcie do nich klientów, jak również strategie zatrzymania ich na dłużej, aby można było więcej im sprzedać. To samo dotyczy gier online i producentów aplikacji. Ponieważ kluczowa transakcja ekonomiczna w modelu pudełkowym jest zawierana z góry, gdy gracze kupują produkt, nacisk kładziony jest tutaj na pozyskiwanie klientów przez działania marketingowe. Dla porównania, kluczowym elementem modeli biznesowych opartych na subskrypcji jest doprowadzenie – za pomocą różnych rodzajów strategii utrzymania klientów – do sytuacji, że gracze będą płacić co miesiąc. Co więcej, ponieważ aplikacje typu „graj za darmo” wymagają zawierania żadnych początkowych ani miesięcznych transakcji, ich producenci wykorzystują alternatywne sposoby monetyzacji graczy, oferując im zakup różnych rzeczy lub sprzedawanie ich uwagi reklamodawcom. Tego typu elementy łączą gry online z wieloma innymi dziedzinami biznesu, stanowią jednak również wyjątek w związku z tym, że tego rodzaju założenia ekonomiczne są wbudowane w samą strukturę gier. Warto zatem przyjrzeć się tej kwestii.

Sposób projektowania gry pod kątem utrzymania i monetyzacji graczy

Jak wspomniano w poprzednim podrozdziale, każdy model biznesowy, niezależnie od okoliczności jego funkcjonowania, obejmuje strategie pozyskiwania, utrzymania i monetyzacji klientów. Interesującym aspektem gier online jest jednak sposób, w jaki tego rodzaju założenia biznesowe wbudowane są bezpośrednio w ich strukturę. Na przykład gra pudełkowa będzie skupiać się na przyciągnięciu klientów za pomocą atrakcyjnych zwiastunów i efektownych billboardów, podczas gdy aplikacja wykorzystująca mechanizm subskrypcji będzie w nieco większym stopniu koncentrować się na kwestiach, które sprawiają, że użytkownicy będą kontynuować rozgrywkę przez wiele dni lub miesięcy. Gry oparte na modelach mikrotransakcyjnych są zaś nieco bardziej nastawione na te aspekty, które motywują do nabywania przedmiotów, zasobów lub usług za rzeczywiste pieniądze. Juho Hamari i Aki Järvinen (2011) wskazują niektóre z omawianych tu mechanizmów gier, przy czym słowo „mechanizmy” oznacza modele ich struktury, które

często powtarzają się w wielu grach i które kształtują wzorce interakcji podczas rozgrywki. Przykładem może być opracowanie i równoważenie siły zasobów w grach strategicznych, tworzenie i zrównoważenie ras oraz klas społecznych w grach fabularnych, jak również projektowanie broni i map w „strzelankach” online. O ile takie mechanizmy są tworzone przede wszystkim po to, aby rozgrywka miała sens i była atrakcyjna, o tyle, według przywoływanych autorów, coraz częściej stają się one również zagadnieniem biznesowym. Hamari i Järvinen wskazują mechanizmy gier online, które służą do pozyskiwania, utrzymania i monetywizacji graczy. Ich publikacja skupia się na grach typu casual w mediach społecznościowych, jednak wraz z przenikaniem mikrotransakcyjnych modeli biznesowych do bardziej konwencjonalnych gier online są one z całą pewnością istotne również i w tej dziedzinie.

— **Mechanizmy gier tworzone w celu pozyskiwania klientów**

Jako przykłady mechanizmów gier, które służą pozyskiwaniu klientów (cel biznesowy), Juho Hamari i Aki Järvinen (2011) podają między innymi podarunki, znajomych – sąsiadów i znajomych – pomocników. Podarunki to przedmioty zdobywane przez użytkownika w trakcie gry, który można przekazać znajomemu, zapraszając go w ten sposób do przyłączenia się do rozgrywki. Gracz może także zyskać przewagę, współpracując ze znajomymi jako sąsiadami lub zatrudniając ich jako pomocników i zapraszając ich do gry. Mechanizm taki jest szczególnie rozpowszechniony w grach typu *casual* osadzonych w sieciach społecznościowych (na przykład na Facebooku), ponieważ umożliwia on dostawcy gry wykorzystanie powiązań społecznościowych poszczególnych graczy do uzyskania przewagi dzięki efektowi sieciowemu oraz przez obsadzenie użytkowników aplikacji w roli dobrowolnych pracowników marketingu, którym nie trzeba płacić wynagrodzenia.

— **Mechanizmy gier tworzone w celu utrzymania klientów**

Mechanizmy gier służące utrzymaniu klientów to między innymi uzupełnianie profilu, tutoriale (samouczki), nagrody za nieprzerwaną grę, kary za wylogowanie, codzienne bonusy czy zachęcanie innych do tworzenia sieci (Hamari, Järvinen 2011).

Uzupełnianie profili i tutoriale są typowymi „technikami wprowadzającymi”, które służą angażowaniu użytkowników w początkowej fazie rozgrywki. Podczas uzupełniania profilu gra sygnalizuje za pomocą

pasków postępu i podobnych funkcji interfejsu, jak wiele czasu pozostało do zakończenia tego procesu, z kolei tutoriale ułatwiają „miękkie” wejście do gry i łatwe uczenie się w jej trakcie.

Bonusy za nieprzerwany udział w grze lub codzienną rozgrywkę oraz kary za wylogowanie to kwestie związane ze strukturą systemów nagradzania w rozgrywce i ich wpływem na utrzymanie użytkownika. Rozwiązania te uwzględniają tworzenie różnych rodzajów nagród, rozplanowanie procesu nagradzania na cały cykl gry oraz jego łączenie z konkretnymi rodzajami rozgrywek. Zachęcanie do uczestnictwa w sieci wpływa ponadto na tworzenie i utrzymywanie grup oraz społeczności użytkowników danej aplikacji, co jest kolejnym ważnym powodem, dla którego wracają oni do określonych gier (spędzanie czasu ze znajomymi). Środowiska akademickie poświęcają wiele uwagi strukturom systemów bonusów, w tym konkretnym strategiom „rozplanowania nagród”, ponieważ właśnie w tym obszarze można dostrzec cechy wspólne nowych modeli biznesowych gier online z hazardem.

Mechanizmy gier tworzone w celu monetyzacji klientów

Juho Hamari i Aki Järvinen (2011) opisują również zbiór mechanizmów związanych z monetyzacją graczy, między innymi podwójne środki płatnicze, podawanie cen w kilku walutach, potrzeby wbudowane w strukturę gry, sztuczne utrudnienia, psucie się, deficyt, wirtualne środki płatnicze, przedmioty kolekcjonerskie i możliwość prezentowania się. Podwójne środki płatnicze i ceny w kilku walutach prowadzą do rozmywania rzeczywistej wartości przedmiotów, aby zachęcić graczy do wydawania większej ilości pieniędzy niż zazwyczaj. Potrzeby wbudowane w grę i sztuczne utrudnienia dotyczą tworzenia sytuacji w świecie gry, w których użytkownik napotyka dodatkowe przeszkody lub jest zmuszony do bardzo powolnej rozgrywki, o ile nie wyda dodatkowych pieniędzy. Psucie się, deficyt i wirtualne środki płatnicze dotyczą tworzenia tych środków i innych zasobów w grze (granica między nimi jest nieostra) zgodnie z zasadami deficytu i psucia się w celu zapewnienia popytu. Przedmioty kolekcjonerskie to te, które gracze mogą zdobywać i którymi mogą się chwalić. Przykładem może być zakup, zbieranie i wymiana „skórek” w grach takich jak *PUBG*, *CS:GO*, *Fortnite* i *Rainbow Six*. „Skórki” to tak zwana kosmetyka, obejmująca między innymi przebrania czy ozdoby na broń, które nie dają żadnej przewagi w rozgrywce, ale mogą uzyskać wysoką wartość jako przedmioty kolekcjonerskie

i zapewniają uznanie w społeczności graczy. Dla niektórych grup kupowanie i wymiana „skórek” stały się najważniejszymi aspektami gry, co wpłynęło na powstanie szczególnego rodzaju rynku, tworzonego przez graczy ponad poziomem gier.

Juho Hamari i Aki Järvinen napisali artykuł w 2011 r., ale od tego czasu pojawiła się kolejna istotna technika monetyzacji graczy – *loot box*. Są to „pojemniki” (pudełka, skrzynki), które użytkownicy zbierają albo zdobywają w trakcie gry. Aby uzyskać dostęp do zawartości takiej skrzynki, gracz musi zapłacić za klucz lub innego rodzaju przedmiot. Dopiero po dokonaniu zakupu gracz poznaje zawartość pojemnika i ma okazję się przekonać, czy był on wart swojej ceny. Tego rodzaju wprowadzenie czystego przypadku do transakcji gospodarczych związanych z grą (wraz ze wspomnianym wcześniej rozplanowaniem nagród) doprowadziło do powstania pewnych kwestii problemowych dotyczących modeli biznesowych w grach online, upodabniających się w coraz większym zakresie do działań hazardowych. Aby jednak w pełni podjąć ten temat, należy wyjść poza mechanizmy projektowania poszczególnych gier i przyrzeć się określonej dynamice gospodarczej, która rozwija się w szerszym wymiarze społeczności graczy i platform dystrybucji gier.

Gospodarka tworzona przez graczy i pochodne praktyki rynkowe

W poprzednim podrozdziale przedstawiono kilka przykładów na to, w jaki sposób można tworzyć mechanizmy gier w celu pozyskania, utrzymania i monetyzacji graczy. Lista ta nie jest oczywiście kompletna, stale się bowiem rozwija, czego przykładem mogą być *loot boxy*. Aby jednak w pełni zrozumieć modele biznesowe w grach online, należy przyrzeć się ich powiązaniom z gospodarką tworzoną przez graczy, która rozwija się w szerszym wymiarze środowiska gier. Niektóre grupy graczy, o czym wspomniano wcześniej, mogą przekształcić kolekcjonowanie i wymianę „skórek” w odrębną grę, tworząc w ten sposób kolejny rodzaj zjawisk rynkowych, takich jak wymiana handlowa, oszustwa i zakłady między graczami. Specjalne strategie projektowania gier umożliwiły i propagują takie zjawiska, ale fenomen ten wynika także z zaangażowania graczy jako podmiotów gospodarczych i „przedsiębiorców” oraz z punktu styku gier z innymi platformami ekonomicznymi i rynkami.

Wspieranie przez producentów rynku tworzonego przez graczy wiąże się z pojawieniem się zasobów, które mogą być wykorzystywane jako

środki płatnicze. Klasycznym przykładem jest funkcjonowanie „złota” w *World of Warcraft* jako waluty wymiennej, zarówno w grze, jak i poza nią. Zdobywa się je przez wykonywanie zadań, pokonywanie potworów lub zbieranie różnych przedmiotów, które mogą być sprzedawane w domach aukcyjnych w ramach aplikacji. W ten sposób „złoto” pełni funkcję środka płatniczego w grze. Ponieważ jednak zbieranie tego zasobu zajmuje sporo czasu, niektórzy gracze kupują go za prawdziwe pieniądze. Popyt na „złoto” w *World of Warcraft* wywołał zjawisko „chińskich farmerów”, czyli graczy, którzy zbierają je w grze i sprzedają za dolary w ramach pracy zarobkowej. Przedmiotami podobnej wymiany w grze i poza nią mogą stać się nie tylko środki płatnicze. Inne zasoby, ze względu na ich atrakcyjność, deficyt lub stabilną wartość, mogą zyskać status środka płatniczego w szerszej grupie i społeczności graczy (na przykład „skórki” i klucze do *loot boxów*). Względna łatwość realizacji i „zgodność z prawem” tej praktyki zależy oczywiście od tego, jakie konkretne rozwiązania wybierze dostawca gry, na przykład czy umożliwi lub zakaze wymian handlowych między użytkownikami aplikacji, co ma podstawowe znaczenie dla dynamiki gospodarki kreowanej przez graczy. Mogą oni wprawdzie nadal handlować przedmiotami w grach, które nie udostępniają tej możliwości, ale jest to proces żmudny i bardziej ryzykowny do przeprowadzenia. Ponadto dostawcy gier i właściciele platform mogą mniej lub bardziej utrudniać wymianę środków płatniczych występujących w grach na realną walutę, na przykład dolary lub euro. Przykładem jest stojąca za *World of Warcraft* firma Blizzard, która przez długi czas starała się przeciwdziałać procederowi „chińskich farmerów złota”, ponieważ uznała go za sprzeczny z zasadami gry. Z kolei firma Valve, która stworzyła Steam, w znacznie szerszym zakresie umożliwia handel w ramach tej platformy i poza nią, udostępniając swój interfejs programistyczny do celów obrotu „skórkami” przez osoby trzecie.

Sposób zaprojektowania wirtualnych przedmiotów i środków płatniczych, jak również względna łatwość prowadzenia transakcji handlowych przez graczy, to czynniki umożliwiające powstanie rynków kreowanych przez graczy, które można opisać w kategoriach zaczerpniętych z tradycyjnej ekonomii, takich jak podaż i popyt, deficyt oraz inflacja. Ponieważ społeczności użytkowników wspólnie nadają konkretnym przedmiotom występującym w grze określoną wartość, stają się one elementem wymiany gospodarczej i mogą być przekształcone w pełnowartościową walutę. Na przykład wspomniane klucze do *loot boxów* stały się

ważną walutą stosowaną w wymianie „skórek”, najprawdopodobniej ze względu na ich względnie stabilną wartość. Deficyt danego przedmiotu (zaprojektowany), a także wahania popytu mogą spowodować wzrost i spadek cen. Nie jest to zjawisko nowe: znaczki, stare monety czy karty do gry *Magic the Gathering* to przykłady przedmiotów kolekcjonerskich, których wartość znacznie przewyższa ich wartość materialną, w związku z tym, że są to obiekty pożądane w określonych społecznościach. Niemniej jednak dynamiczny, połączony i globalny charakter gier online oznacza, że stanowią one relatywnie szersze zjawisko gospodarcze. Ponadto w dużej mierze nieuregulowany charakter tego rodzaju rynków doprowadził do pojawienia się kontrowersyjnych praktyk gospodarczych.

Ogromna skala wymiany sprawia, że niektórzy gracze uciekają się do nieetycznych działań w celu zdobycia własności innych użytkowników, na przykład oszustw i kradzieży. Może się to zdarzać między przyjaciółmi w świecie rzeczywistym lub między obcymi sobie osobami na rynkach internetowych. Gracz może na przykład skorzystać z tego, że znajomy znajduje się z dala od klawiatury, aby wejść na jego profil i przenieść pożądany przedmiot na własne konto. Z kolei na rynkach internetowych gracze mogą oszukiwać, odmawiając oddania kupującemu przedmiotu po przekazaniu przez niego pieniędzy.

Ponadto sieciowy charakter rynku gier online sprawia, że stykają się one z innymi, bardziej podejrzanymi rodzajami zjawisk gospodarczych w internecie, takimi jak gry hazardowe i zakłady. Wspomniane wcześniej obstawianie „skórek” oznacza uprawianie hazardu, podobnego do tego, z jakim można się spotkać w symulacjach klasycznych gier kasynowych, takich jak ruletka czy blackjack. Zjawisko to jest obecne w gospodarce tworzonej przez graczy, ponieważ w ramach gry nadaje się przedmiotom – takim jak „skórki” czy klucze – powszechnie uznawaną wartość materialną. Obecne systemy prawne mają trudności z uznaniem tego zjawiska za hazard ze względu na stosunkowo nowy i dynamiczny charakter gier online: różne przedmioty mogą zyskiwać lub tracić wartość pieniężną zgodnie ze wzrostem lub spadkiem popularności różnych gier, co oznacza, że nowe „waluty” mogą pojawiać się i zniknąć takim tempie, że systemy prawne nie będą w stanie sobie z nimi poradzić.

Tego rodzaju wymiany i praktyki gospodarcze występują w warunkach szerszego systemu platform i z tego powodu znajdują się na styku wielu dziedzin działalności gospodarczej. Jednym z ważniejszych przy-

kładów jest tutaj YouTube, którego związek z grami online jest oczywisty, gdyż filmiki ich dotyczące to jeden z najważniejszych gatunków tej platformy. Niektóre z wyznaczających tendencje gwiazd YouTube'a, między innymi PewDiePie, JackSepticEye, Johnontheradio czy Cryoz, przedstawiają gry jako podstawowe treści swoich filmików. Ich zarobki opierają się przede wszystkim na liczbie odsłon (model biznesowy oparty na zasadach YouTube'a). Oprócz tego nawiązują oni współpracę z osobami aktywnymi w dziedzinie gier online. Są „sponsorowani” – otrzymują „skórki” lub ich zestawy, co zwiększa popyt na te konkretnie produkty na rynku tworzonym przez graczy. Oprócz tego youtuberzy prowadzą konkursy, w których rozdają darmowe upominki w formie „skórek” i przedmiotów występujących w konkretnych grach, reklamując w ten sposób dane tytuły i związane z nimi rynki. O ile przykłady te mieszczą się bez wątpienia w kategoriach tradycyjnego marketingu, niektórzy youtuberzy idą krok dalej, współpracując również z nie do końca uczciwymi podmiotami, organizującymi na przykład zakłady, w których obstawia się „skórki”. Reklamują między innymi kody promocyjne do stron, na których można obstawiać „skórki”, i otrzymują niewielkie wynagrodzenie za każdym razem, gdy użytkownik wejdzie na tego rodzaju witrynę, co oznacza, że bezpośrednio kierują oni w te miejsca swoich (głównie młodych) odbiorców. W rezultacie, aby w pełni rozumieć właściwości i oddziaływanie modeli biznesowych w grach online, należy wziąć pod uwagę ich punkty styku z „działalnością biznesową gwiazd” YouTube'a.

Reasumując, gry online mogą z jednej strony być postrzegane jako przedmioty kultury mające na celu utrzymanie i monetyzację użytkowników, a z drugiej jako platformy dla szerszych rynków tworzonych przez graczy, z których wynikają różnego rodzaju praktyki gospodarcze, w tym oszustwa i zakłady. Ponadto, ze względu na ich sieciowy charakter, przecinają się one z innymi dziedzinami biznesu w internecie, takimi jak platformy strumieniowe. W rezultacie modele biznesowe oraz sposób ich wbudowania w strukturę gier i szerszy ekosystem platform staje się kluczowym zagadnieniem dotyczącym ochrony nieletnich w internecie.

Implikacje w zakresie ochrony nieletnich w dobie internetu

Zagadnienie modeli biznesowych w grach online jest na tyle złożone, że wymaga szerokiej i wielostronnej analizy z punktu widzenia



ochrony nieletnich w internecie. Przede wszystkim zmusza nas ono do spojrzenia poza tradycyjne problemy, takie jak nieodpowiednie treści lub „uzależnienie”, i zwrócenia się ku temu, że zabawa dzieci i młodzieży oraz interakcje społeczne odbywają się w skomercjalizowanym środowisku. Trzeba dodać, że środki zaradcze dotyczące bardziej problematycznych aspektów tego zjawiska powinny obejmować edukację dzieci i młodzieży oraz skuteczniejsze egzekwowanie przepisów dotyczących strategii biznesowych, które wprowadzają użytkowników w błąd i służą manipulacjom.

Na co powinniśmy zwrócić uwagę – budzące wątpliwości modele biznesowe w grach online

Jak wcześniej wspomniano, uzależnienie od gier wideo staje się coraz większym problemem w związku z korzystaniem przez dzieci i młodzież z mediów cyfrowych. Obawy te opierają się na założeniu, że użytkowanie określonych technologii cyfrowych może prowadzić do nadmiernej i niekontrolowanej aktywności, podobnej do patologicznego hazardu lub nadużywania alkoholu i narkotyków. Niemniej jednak, jak wynika z możliwych powiązań między grami a hazardem, tego rodzaju patologizacja dzieci i młodzieży prowadzi do uznawania nadmiernej aktywności za „moralną słabość”, niezależnie od tego, czy dotyczy to dzieci, czy rodziców, a także do traktowania wszystkich gier na równi. Konstruktywnym podejściem byłoby zatem poddanie omawianych tu gier i mediów bardziej krytycznej analizie pod kątem stosowanych w nich strategii biznesowych oraz strategii utrzymania i monetyzacji graczy. Wiąże się to, po pierwsze, z bardziej krytyczną oceną modeli biznesowych typu „graj za darmo” stosowanych w aplikacjach online i poza nimi, a po drugie – z poświęceniem większej uwagi szarej strefie między grami online a standardowym hazardem na obrzeżach działalności biznesowej gier online.

Krytyczna ocena modelu „graj za darmo” oznacza uznanie, że tego rodzaju gry (i aplikacje) nie są bezpłatne. Niezależnie od tego, czy płacimy za nie poświęconym czasem i uwagą, przekazanymi danymi czy dokonując mikropłatności na jednym z etapów gry, jakieś koszty ponosimy. Biorąc to pod uwagę, trzeba stwierdzić, że określenie „darmowy” może wprowadzać konsumentów w błąd. Jest to problem o tyle, że wielu rodziców i opiekunów pozwala swoim dzieciom na korzystanie z różnych aplikacji na ich urządzeniach, o ile nie zawierają one przemocy

i nie trzeba za nie płać. Jednak właśnie w tego rodzaju grach stosowane mogą być bardzo agresywne strategie utrzymania i monetyzacji klientów, zatem jeśli naszym celem ma być ochrona praw i dobra dzieci oraz młodzieży, powinniśmy raczej szukać gier o ustalonych cenach i przejrzystych modelach biznesowych. Nie trzeba dodawać, że nie dotyczy to tylko gier bezpłatnych. Wraz z przyzwyczajaniem się użytkowników do darmowego korzystania z wszelkiego rodzaju aplikacji, takie zasady biznesowe przeniknęły do platform dystrybucyjnych takich jak App Store i Google Play. Przykładem może być tu aplikacja jednej z sieci restauracji, dzięki której użytkownicy mogą „wygrywać” darmowe posiłki, naciskając raz dziennie odpowiedni przycisk. Rozprzestrzenianie się tych modeli biznesowych w szerszym obszarze rynków internetowych sprawia, że jeszcze bardziej nagląca stała się potrzeba opracowania środków zaradczych.

Poza wbudowywaniem strategii utrzymania i monetyzacji klientów w mechanizmy darmowych gier i aplikacji rynki kreowane przez graczy pociągają za sobą wiele pochodnych praktyk gospodarczych (na przykład oszustwa i hazard), na które powinniśmy zwrócić uwagę. Należy podkreślić, że nie oznacza to utożsamienia grania z hazardem, gdyż nadal są to stosunkowo odmienne zjawiska, a korzystanie z aplikacji to nie to samo, co bycie patologicznym hazardzistą. Niemniej jednak, gdy dzieci i młodzież korzystają z internetu, aby brać udział w opartych na rywalizacji grach zespołowych, coraz częściej odbywa się to w otoczeniu tego rodzaju praktyk gospodarczych. Dlatego jest ważne, aby dzieci, młodzież i opiekunowie dysponowali wiedzą potrzebną do krytycznej refleksji nad tymi zagadnieniami oraz do unikania podejrzanych okoliczności i transakcji. Jednocześnie należy sprawić, aby wprowadzające w błąd i oparte na manipulacji strategie biznesowe regulowane były w ten sam sposób w internecie co w świecie rzeczywistym.

Edukacja medialna i regulacje medialne – jak sobie z tym radzić?

Odpowiednie podejście twórców modeli biznesowych w grach online powinno obejmować kilka obszarów. Z jednej strony trzeba zaktualizować umiejętności dzieci, młodzieży i opiekunów w zakresie krytycznego korzystania z mediów, opartego na wiedzy dotyczącej sposobu funkcjonowania modeli biznesowych w środowiskach online. Z drugiej strony konieczne jest zidentyfikowanie i zweryfikowanie ram prawnych dotyczących wprowadzających w błąd i opartych na manipulacji



strategii biznesowych w świecie rzeczywistym, a także zastanowić się, w jaki sposób można je zastosować do internetu.

Jednym z oczywistych sposobów postępowania w pierwszym obszarze jest przekazanie dzieciom, młodzieży i opiekunom odpowiedniej wiedzy, dzięki której będą mogli bezpiecznie poruszać się w tym środowisku. Wiąże się to z poszerzeniem obecnej edukacji w zakresie posługiwania się technologiami cyfrowymi o krytyczną analizę modeli biznesowych w środowiskach internetowych. W związku z przenikaniem mediów cyfrowych do każdego aspektu codziennego życia w ostatnich kilkunastu latach umiejętności korzystania z mediów i technologii cyfrowych poświęca się coraz więcej uwagi. W następstwie tych zmian wielu naukowców zaczęło podkreślać znaczenie wyjścia poza perspektywę opartą jedynie na umiejętnościach lub kompetencjach dotyczących korzystania z mediów w stronę krytycznego podejścia do tych umiejętności jako zdolności rozumienia i refleksji nad społecznymi i ideologicznymi interesami osadzonymi w mediach (cyfrowych) pod każdą ich postacią. Jak wcześniej wspomniano, powinno to również obejmować krytyczną znajomość modeli biznesowych i zasad leżących u ich podstaw, a także tego, w jaki sposób są one wbudowane w struktury aplikacji i platform.

Rozwiązanie kwestii wątpliwych modeli biznesowych w warunkach online nie powinno leżeć wyłącznie w gestii jednostek, a za uregulowanie i zdecydowanie „drapieżnych strategii” w tym środowisku odpowiedzialność powinny ponosić władze. Jak stwierdzono kilkakrotnie w poprzednich podrozdziałach, przecinanie się gier i hazardu online prowadzi z czasem do stosowania strategii opartych na manipulacji. Mogą nimi być na przykład wprowadzające w błąd systemy rozplanowania nagród oraz identyfikowanie osób szczególnie podatnych na tego rodzaju działania. Istnieją uzasadnione powody, dla których w wielu krajach europejskich strategię tego rodzaju podlegają określonym przepisom i nie ma żadnych argumentów przemawiających za tym, aby takie ramy prawne nie miały zastosowania w internecie. Jednym z oczywistych obszarów, od którego należy zacząć działanie, są oferty lub reklamy dotyczące standardowego hazardu kierowane do osób nieletnich, co jest nielegalne w większości krajów w Europie. Jest to niezgodne z prawem zarówno w internecie, jak i poza nim, i dotyczy między innymi reklamowania w serwisie YouTube kodów promocyjnych do stron prowadzących zakłady, w których obstawia się „skórki”,

a także przekazywania danych z profili osób nieletnich na platformach oferujących gry stronom trzecim, organizującym tego rodzaju działania hazardowe. Warto się również zastanowić, w jaki sposób można zastosować w internecie obowiązujące w niektórych krajach europejskich przepisy dotyczące wprowadzającego w błąd rozplanowania nagród i celowego ukierunkowania tych działań na osoby szczególnie podatne. Stoimy zatem przed wieloma wyzwaniami, ale równie wiele jest możliwych środków zaradczych, które możemy zastosować.



Bezpieczne granie

Jeffrey Goldstein

Grami wideo zajmujemy się dla relaksu i rozrywki, ponieważ chcemy odebrać się od codziennego życia, ale także po to, żeby się uczyć, dbać o zdrowie lub prowadzić badania naukowe. Granie może przynieść potencjalne korzyści w czterech obszarach: poznania (percepcji), motywacji, emocji i funkcjonowania społecznego. Główne obawy dotyczące korzystania z gier wideo przez dzieci są związane z ich zawartością, z potencjalnym wpływem na zachowanie, z możliwością dostępu do nieodpowiednich treści. Wpływ gier na dzieci, zwłaszcza młodsze, w dużej mierze zależy od podejścia rodziców. Jeśli są oni zaniepokojeni ryzykiem, starają się chronić swoje dzieci, dlatego monitorują korzystanie z mediów, stosują ograniczenia i nadzorują. Gdy rodzice uważają, że media mogą być dobrym narzędziem edukacji lub rozrywki, częściej wspólnie korzystają z mediów z dziećmi lub rozmawiają z nimi o ich treściach. Rodzice powinni dawać przykład, korzystając z mediów w taki sposób, w jaki chcieliby, żeby robiły to ich dzieci.

— Słowa kluczowe:

gry wideo

systemy klasyfikacji wiekowej PEGI i IARC

nadzór rodzicielski

mediacja rodzicielska

kontrola techniczna



Safe gaming

Jeffrey Goldstein

Video games are used for relaxation, entertainment, and distraction, but also for education, health, and science. Playing video games has potential benefits in four areas: cognitive/perceptual, motivational, emotional, and social. The main concerns about children's video gaming are the content of games, the potential influence of games on behavior, about access to games that may be inappropriate for children. The influence that games have on children, especially younger children, largely depends on the parents own behavior. Parents who are concerned about risks most often try to protect their children by monitoring, applying restrictions on media use, and by supervising the child, whereas parents who feel that the media offer educational or entertainment opportunities more often co-use the media with their children or actively discuss the content. Parents should be good 'role models' for their children, using media in a manner that they want their children to follow.

— **Keywords:**

video games

PEGI and IARC rating systems

parental guidance

parental mediation

technical controls



Gry wideo są popularne w różnych grupach wiekowych i społecznych na całym świecie. Dzieci i dorośli, mężczyźni i kobiety regularnie z nich korzystają na konsolach, komputerach osobistych lub urządzeniach mobilnych, takich jak smartfony lub tablety.

Powody sięgania po gry wideo są zróżnicowane w zależności od wieku, umiejętności i zainteresowań. U nastolatków służą tym samym podstawowym celom, co inne media – umożliwiają poprawienie nastroju, zdobycie ciekawych doświadczeń i wzmocnienie relacji społecznych. Gry stanowią również wyzwanie i wymagają określonych umiejętności. Mogą silnie angażować, ale także zapewnić możliwości nawiązywania kontaktów społecznych w trakcie gry oraz po jej zakończeniu, zarówno w internecie, jak i podczas spotkań osobistych. Młodzi ludzie znajdują w nich inspirację, radość i ulgę.

Teoria użytkownika i gratyfikacji stanowi, że jednostki mają określone potrzeby, które sprawiają, że sięgają po media. Badania wskazują, że ludzie wybierają media (tradycyjne i związane z nowymi technologiami), aby zaspokoić co najmniej pięć ogólnych potrzeb:

- rozrywki,
- poszukiwania informacji,
- interakcji społecznej,
- zadowolenia emocjonalnego,
- zabicia czasu.

Nie każda gra nadaje się do osiągnięcia poszczególnych celów lub jest odpowiednia dla wszystkich graczy – dobra gra to taka, która jest dopasowana do zdolności, wieku, zainteresowań i potrzeb użytkowników.

— Argumenty za – pozytywne skutki gier wideo

Grami wideo zajmujemy się dla relaksu i rozrywki albo z chęcią oderwania się od codziennego życia, ale także po to, żeby się uczyć, dbać o zdrowie lub prowadzić badania naukowe. W XXI w. gry elektroniczne stały się skutecznymi narzędziami edukacyjnymi – udowodniono, że niektóre ich rodzaje wpływają na rozwój podstawowych zdolności wizualnych i myślowych. Rezultaty te są tak duże, że gry są wykorzystywane do praktycznych, rzeczywistych celów, na przykład szkolenia chirurgów czy rehabilitacji osób z deficytami percepcyjnymi lub poznawczymi. Chociaż przez wiele osób gry są postrzegane jako bezmyślna rozrywka, to ugruntowały one już swoją pozycję jako poważne i przydatne narzędzia. Wykorzystuje



się w nich wiele technik stosowanych do propagowania skutecznego i możliwego w dowolnym miejscu procesu uczenia się. Chociaż niektórzy badacze wyrażają zaniepokojenie potencjalnymi negatywnymi skutkami gier, inni dostrzegają fakt, że szkolenia prowadzone z ich wykorzystaniem dają dobre rezultaty. „Współczesne gry wideo to coś więcej niż tylko rozrywka. Są one również bronią w walce ze zmniejszającymi się zdolnościami umysłowymi osób w podeszłym wieku. Upowszechniają nabywanie umiejętności zawodowych. I są wzorem tego, jak uczyć dzieci wykonywania złożonych i trudnych zadań oraz zdobywania umiejętności. Tak jak każda inna technologia, gry wideo nie są ze swej istoty ani dobre, ani złe. Charakter ich wpływu zależy od celu, w jakim wykorzystują je użytkownicy” (Eichenbaum, Bavelier, Green 2015, s. 67).

Poznanie i postrzeganie

Granie może przynieść potencjalne korzyści w czterech obszarach: poznania (percepcji), motywacji, emocji i funkcjonowania społecznego. Gry wideo mogą być skutecznymi narzędziami treningu mózgu, poprawiającymi skupienie wzroku, koncentrację, pamięć, poruszanie się i wielozadaniowość, przy jednoczesnym zwiększeniu szybkości i dokładności.

Niektóre gatunki gier są lepiej dostosowane do konkretnych rodzajów uczenia się – na przykład gry akcji, takie jak *Grand Theft Auto*, *Call of Duty* lub *Battlefield*, wymagają umiejętności wizualnych i poprawiają ich zakres. „Udowodniono, że gry akcji zwiększają wydajność behawioralną w odniesieniu do szerokiego zakresu zadań związanych z percepcją – od tych wymagających efektywnej alokacji zasobów uwagi na całym obrazie, do tych, które wymagają zauważenia przelotnych bodźców. Osoby, które wcześniej nie miały do czynienia z grami wideo, po odbyciu szkolenia w zakresie gier akcji poprawiły swoje umiejętności, szczególnie w zakresie umiejętności związanych z koncentracją uwagi” (Bediou i in. 2018). Zarówno krótkotrwałe, jak i długotrwałe korzystanie z gier może wpłynąć na poprawę zdolności poznawczych (percepcyjnych), które można wykorzystać w świecie rzeczywistym (Mayer 2014). Jedno z badań wykazało, że dwunastoletnie dzieci, które częściej korzystały z gier wideo, były bardziej kreatywne od rówieśników, którzy zajmowali się nimi w mniejszym stopniu (Jackson 2012).

Gry są wykorzystywane do nauki czytania, słownictwa i matematyki przez uczniów szkół podstawowych, a także w zakresie dba-

nia o zdrowie przez młodzież (Kato 2010). Jedno z badań wykazało, że równie skutecznie, jak kursy akademickie, wpływały one na poprawę wyobraźni przestrzennej użytkowników, co ma przełożenie na proces nauki i rozwój kariery zawodowej w dziedzinach, w których liczą się tego rodzaju umiejętności, takich jak nauki ścisłe i techniczne, inżynieria i matematyka. Zauważono również, że im więcej nastolatki spędzali czasu na grach wymagających myślenia strategicznego, np. fabularnych, tym bardziej poprawiały się ich umiejętności rozwiązywania problemów i oceny w kolejnym roku szkolnym (Granic, Lobel, Engels 2014). Gry są najbardziej skuteczne, gdy już na etapie ich projektowania bierze się pod uwagę zasady uczenia się.

Gry wideo wykorzystują wiele zasad zaczerpniętych z procesu edukacyjnego, takich jak odpowiedzialność za podejmowanie decyzji, stawianie coraz trudniejszych wyzwań i angażowanie do eksperymentowania z różnymi sposobami myślenia. Granie jest zajęciem „wielowymiarowym”. Często zasada się na interpretowaniu złożonych, trójwymiarowych obrazów, czytaniu tekstów zarówno na ekranie, jak i poza nim oraz przetwarzaniu informacji dźwiękowych. W grach komputerowych sukces przychodzi wraz z nabywaniem umiejętności i wiedzy. Młodzi ludzie muszą nauczyć się odczytywać subtelne niuanse, często opierając się na jedynie zdawkowych wskazówkach. Muszą również opanować zasady i etykietę komunikacji internetowej oraz szybko przemieszczać się między różnymi odmianami lub rejestrami języka (Goldstein, Buckingham, Brougère 2004). Gry mogą mieć wymiar edukacyjny, jeśli wymagają zdobywania odpowiednich informacji, ich organizowania i wykorzystywania do opracowywania strategii (Armstrong 2018).

„Badania sugerują, że chłopcy na ogół mają przewagę nad dziewczętami w odniesieniu do kilku typów umiejętności poznawczych, między innymi wyobrażania sobie, jak trójwymiarowe obiekty wyglądałyby z różnych perspektyw, i obliczania trajektorii lotu obiektu (takiego jak kula lub piłka nożna) w kierunku ruchomego celu. Ułatwia to chłopcom zaangażowanie się w gry z elementami strzelania, walki i sportu, które wymagają tych umiejętności – i może być kolejnym powodem [oprócz presji rówieśniczej] tego, że chłopcy chętniej niż dziewczęta wybierają te rodzaje gier” (Kutner, Olson 2008, s. 218). Należy jednak również zauważyć, że gry wideo to bardzo dobre narzędzia niwelowania różnic między płciami w zakresie wyobraźni przestrzennej (Dye, Green, Bavelier 2009).

Rodzice i starsze rodzeństwo stanowią pomost na drodze rozwoju umysłowego dzieci, kiedy angażują się razem z nimi w gry i zachęcają ich do brania udziału w bardziej złożonych typach rozgrywki, a także do stosowania bardziej wyrafinowanego języka. Do opisanego zjawiska Lev S. Vygotsky (1986) użył terminu „rusztowanie”.

Rozwój i funkcjonowanie mózgu

Gry wideo mogą pozytywnie wpływać na mózg – korzystanie z nich powoduje rozwój obszarów mózgu odpowiedzialnych za orientację przestrzenną, zapamiętywanie i planowanie strategiczne, a także za umiejętności motoryczne.

Konkretne obszary mózgu można trenować. Agencja kosmiczna NASA opracowała gry wideo, które wykorzystują biologiczne sprzężenie zwrotne (*biofeedback*) do szkolenia czujności pilotów podczas długich misji i przygotowania ich do reakcji na sytuacje kryzysowe. Sygnały z czujników przymocowanych do głowy i ciała są przekazywane przez jednostkę przetwarzania sygnału do joysticka gry wideo. W miarę jak fale mózgowe gracza zbliżają się do optymalnego wzorca, czyli gracz staje się mniej zestresowany, posługiwanie się joystickiem staje się łatwiejsze (Mason i in. 2004). Technologia ta jest stosowana w powszechnie dostępnych konsolach Sony PlayStation i Microsoft Xbox w celu niwelowania objawów urazów mózgu, zespołu zaburzeń koncentracji uwagi i trudności w nauce. System umożliwia obsługę ogólnodostępnych gier (najlepsze są wyścigowe) za pomocą aktywności fal mózgowych. Im bardziej użytkownik jest skoncentrowany, im jego mózg szybciej pracuje, tym bardziej samochód przyspiesza i łatwiej jest prowadzić rozgrywkę. Stwierdzono, że dzięki temu urządzeniu dzieci z zespołem zaburzeń uwagi mogą wydłużyć czas koncentracji (Pope, Bogart 1996). Gami wideo można sterować przy użyciu wielu form biologicznego sprzężenia zwrotnego, w tym reakcji skórno-galwanicznej (*galvanic skin response*, GSR), tętna i temperatury ciała (Parente, Parente 2006).

Gra w *Super Mario* wpływa pozytywnie na komórki nerwowe w obszarach mózgu odpowiedzialnych za poruszanie się, zapamiętywanie, planowanie strategiczne i małą motorykę dłoni (czyli prawego hipokampu, prawej kory przedczołowej i mózdzku). Naukowcy z Instytutu Maksa Plancka w Berlinie poprosili mężczyzn i kobiety (średnio w wieku 24 lat) o granie w *Super Mario 64* przez dwa miesiące po 30 minut dzien-

nie. Grupa kontrolna nie grała w gry wideo. Objętość mózgu została zmierzona za pomocą rezonansu magnetycznego (MRI). W porównaniu z grupą kontrolną u graczy odnotowano wzrost substancji szarej, w której znajdują się ciała komórkowe komórek nerwowych mózgu. „Podczas gdy poprzednie badania wykazały różnice w strukturze mózgu graczy w gry wideo, obecne badanie może wykazać bezpośredni związek przyczynowo-skutkowy między grami wideo a wzrostem objętości mózgu. Dowodzi to, że określone obszary mózgu mogą być trenowane za pomocą gier” (Kühn, Gallinat 2014). Gry wideo mogą mieć działanie terapeutyczne na pacjentów z zaburzeniami psychicznymi, u których obszary mózgu są zmienione lub zmniejszone, na przykład w wypadku schizofrenii, stresu pourazowego lub chorób neurodegeneracyjnych (takich jak choroba Alzheimera).

Czy korzystanie z gier wideo ma wpływ na uczenie się i wyniki w nauce? W tej kwestii dowody nie są jednoznaczne. Wydaje się, że zależy to częściowo od tego, kiedy i w jakie gry grają nastolatki. W badaniu longitudinalnym z udziałem ponad 3,5 tys. niemieckich uczniów granie w gry do późna w nocy wiązało się z pogorszeniem ocen, chociaż nie było związku między graniem a samymi kompetencjami mierzonymi za pomocą testów umiejętności matematycznych i językowych (Gnambs i in. 2018). Uczniowie nadużywający gier chodzą spać później niż ci, którzy nie grają. Ich fizyczne i emocjonalne pobudzenie spowodowane intensywnymi sesjami gry może zmniejszyć czas snu w fazie REM i powodować, że ogólnie są oni mniej czujni i bardziej podatni na popełnianie błędów poznawczych (Vitelli 2018). Badacze twierdzą także (Gnambs i in. 2018), że „duża część histerii dotyczącej wpływu gier wideo na sukces szkolny prawdopodobnie jest nieuzasadniona. Chociaż wydaje się, że gry mają negatywny wpływ na oceny, to skala tego wpływu, mimo że znaczna, jest nadal bardzo mała”.

Granie wymagające stosowania strategii wiąże się z lepszymi ocenami w szkole. Badanie przeprowadzone na próbie 1492 nastolatków w Stanach Zjednoczonych wykazało, że „granie w strategiczne gry wideo przyczynia się do wzrostu umiejętności rozwiązywania problemów, a to z kolei wiąże się z lepszymi wynikami w nauce. Nowatorskie odkrycie [tego wpływu] ma duże znaczenie, biorąc pod uwagę fakt, że miliony nastolatków grają w gry wideo każdego dnia. [...] Dzięki grom strategicznym, użytkownicy dowiadują się, że przed próbą rozwiązania problemu warto najpierw zebrać informacje i przemyśleć strategię. Na

przykład w grze *Splinter Cell* (firmy Ubisoft) główny bohater jest agentem specjalnym, którego zadaniem jest skradanie się i ukrywanie przed wrogami podczas wykonywania misji. W przeciwieństwie do większości gier akcji i strzelanek, w których pędzi się w stronę wroga, strzelając z pistoletu, w *Splinter Cell* trzeba pozostać w ukryciu, poruszać się powoli i ostrożnie, prowadząc działania dywersyjne w celu odwrócenia uwagi wrogów. Na przykład zbliżając się do przeciwników, gracz musi zbadać sytuację, zebrać informacje o tym, w jakim obszarze się poruszają, i opracować plan tego, kiedy i w jaki sposób zaatakować, nie dając się zdemaskować. Strategia tego rodzaju często polega na oczekiwaniu na atak po tym, jak wróg przeniósł się w odległe miejsce, a następnie na ukrywaniu jego ciała. Biorąc pod uwagę, że ta forma rozwiązywania problemów – zdobywania informacji, rozważania różnych możliwości i formułowania strategii przed podjęciem działań – jest powtarzana na każdym poziomie gry, długotrwałe granie może zwiększyć umiejętności rozwiązywania problemów przez gracza” (Adachi, Willoughby 2013). W klasie gry symulacyjne umożliwiają wykonywanie czynności zbyt kosztownych lub zbyt niebezpiecznych, trudnych lub niepraktycznych do przeprowadzenia w rzeczywistych warunkach. Projektowanie gier i pisanie aplikacji jest częścią umiejętności informatycznych i w coraz większym stopniu jest uwzględniane w programie nauczania w szkole.

Gry i zdrowie

Sfera rozrywki wiąże się z kwestią zdrowia publicznego. Słuchanie muzyki, oglądanie filmów, korzystanie z gier wideo lub oglądanie wideo na YouTube może wpłynąć na poprawę nastroju, wzmocnić przyjaźń i zwiększyć kompetencje. Gry rekreacyjne, które są łatwo dostępne i w których rozgrywka krótko trwa, takie jak *Angry Birds* lub *Candy Crush*, mogą poprawić nastrój gracza, pomóc mu się zrelaksować i zapomnieć o zmartwieniach. Nawet jeśli gry sprawiają tylko, że ludzie czują się szczęśliwsi, już samo w sobie jest korzystne dla zdrowia (Goldstein 2015).

Gry wideo są coraz częściej wykorzystywane w terapiach dzieci i dorosłych zmagających się z problemami zdrowotnymi w celu uzyskania informacji, propagowania aktywności fizycznej i przypomnienia, żeby przyjmowali leki. Gry ułatwiają odchudzanie i zdrowe odżywianie, a także leczenie chorób przewlekłych, takich jak cukrzyca i astma (Kato 2010; Lieberman 2009). Gry na telefony komórkowe i tablety są

wykorzystywane w celu zwiększenia aktywności fizycznej, ściślejszego przestrzegania diety oraz podnoszenia świadomości na temat zdrowia i diety (na przykład: Byrne i in. 2012).

Gry wideo mogą uczyć pozytywnego reagowania na porażkę. Zdobywając umiejętność radzenia sobie z niepowodzeniami w grach, młodzi ludzie budują odporność emocjonalną, z której mogą korzystać w życiu codziennym (Granic, Lobel, Engels 2014).

Społeczność graczy online może być przyjaznym środowiskiem dla osób z zahamowaniami społecznymi, odczuwających niepokój lub nieśmiałość w sytuacjach społecznych. Dwa z podstawowych wyzwanií okresu dorastania to poprawa umiejętności społecznych i komunikacji interpersonalnej. Urządzenia cyfrowe, takie jak telefony i komputery, zapewniają intymność i anonimowość, co pomaga takim osobom szybciej poczuć się pewnie i zdobyć różne umiejętności społeczne i komunikacyjne. Struktura gier online umożliwia nastolatkom testowanie granic społecznych i relacji na różne sposoby, co byłoby trudniejsze do realizacji w kontaktach bezpośrednich (Jansz 2005). Gry online mogą mieć korzystny wpływ społeczny na osoby nieśmiałe, pozwalając im przezwyciężyć trudności społeczne, nawiązywać przyjaźnie i zacieśniać istniejące relacje (Kowert i in. 2014; Trepte i in. 2012). *World of Warcraft* jest jedną z najpopularniejszych gier MMORPG (*massively multiplayer online role-playing games*). Jest to także społeczność i środowisko zachęcające do współpracy, komunikacji i nawiązywania przyjaźni. Gracze w sieci są znacznie mniej samotni i odczuwają w mniejszym stopniu niepokój społeczny niż w świecie rzeczywistym (Martončík, Lokša 2016).

Dzieci z zespołem zaburzeń koncentracji uwagi (*attention deficit disorder, ADD*) uwielbiają media, w tym telewizję, gry wideo i komputery. „Chłopcy z zaburzeniami częściej niż inni używali gier do radzenia sobie z uczuciem gniewu. Dwa razy więcej dziewcząt z ADD niż w całej populacji gra, aby nawiązać nowe znajomości. Takie sposoby korzystania z aplikacji wideo, pod warunkiem zachowania umiaru, mogą być uznane za zdrowe” (Kutner, Olson 2008, s. 134).

Szacuje się, że depresja dotyczy ponad 300 milionów ludzi na całym świecie. Chociaż odnotowano pewne sukcesy w leczeniu tej choroby za pomocą środków farmaceutycznych i terapii poznawczo-behawioralnej, to metody te są często kosztowne lub niedostępne. Badania potwierdzają skuteczność interwencji cyfrowych z wykorzystaniem gier w terapii depresji (Li i in. 2014; Russoniello, Fish, O'Brien 2013).

Interaktywne gry ruchowe (*exergames*) to aplikacje wideo, które łączą rozgrywkę na ekranie z wysiłkiem fizycznym. Urządzenia cyfrowe z odpowiednimi czujnikami (takie jak Wii firmy Nintendo) umożliwiają śledzenie ruchów graczy i odwzorowanie ich w rozgrywce. Może to być wykorzystane w tańcu lub symulacji sportów, takich jak piłka nożna i tenis. Interaktywne gry ruchowe zastępują ćwiczenia fizyczne, gdy wyjście na zewnątrz nie jest możliwe, na przykład z powodu złej pogody lub w wypadku pacjentów w szpitalu (Peng i in. 2011). Jedno z badań wykazało, że tego rodzaju aplikacje wymagają znacznie więcej energii niż tradycyjne gry komputerowe, ale nie tyle samo, co rzeczywiste uprawianie danego sportu (Graves i in. 2010).

Jeśli interaktywne gry ruchowe sprawiają graczom przyjemność, prawdopodobnie osoby grające dłużej będą z nich korzystać, a to może stanowić namiastkę ćwiczeń. Oprócz wydatkowania energii gry te mogą mieć wpływ na zwiększenie pewności siebie, kontroli i zaangażowania. W badaniu młodych dorosłych w wieku 18–35 lat wykazano, że gry ruchowe, które sprawiają więcej przyjemności, powodują większe wydatki energetyczne (Lyons i in. 2014). Sportowe gry wideo, na przykład z serii FIFA (firmy Electronic Arts) i konsola Nintendo Wii nie zastępują prawdziwych sportów, ale stanowią ich dobre uzupełnienie.

Jeszcze większa aktywność jest konieczna w wypadku niektórych rozgrywek wykorzystujących rozszerzoną rzeczywistość, toczonych w świecie rzeczywistym za pomocą telefonu wyposażonego w system GPS. Tego rodzaju gry motywują ludzi do wyjścia na zewnątrz i mogą wymagać od nich, aby odwiedzali muzea, biblioteki, festiwale i parki. Ponieważ wiele osób jednocześnie gra w *Pokémon GO*, która wykorzystuje rozszerzoną rzeczywistość, gracze prowadzą bezpośrednią komunikację i nawiązują relacje (Stokes, Dols, Hill 2018).

Gry z elementami wirtualnej i rozszerzonej rzeczywistości wykorzystuje się coraz częściej w nauczaniu. Według jednego z przeglądów badań „wykorzystanie gier z elementami rozszerzonej rzeczywistości w środowiskach edukacyjnych wzmacnia aktywne i autentyczne uczenie się. Wszystkie badania, w których wykorzystano gry z elementami rozszerzonej rzeczywistości, wykazały pozytywny wpływ zarówno na zaangażowanie uczniów w naukę, jak i na ich uczestnictwo w zajęciach, a także na efekty uczenia się” (Koutromanos, Sofos, Avraamidou 2015).

Ryzyka i problemy: treści, dostęp, wpływ

Główne obawy dotyczące korzystania z gier wideo przez dzieci związane są z treścią tych aplikacji, ich potencjalnym wpływem na zachowanie użytkowników, możliwością dostępu młodych ludzi do nieodpowiednich gier oraz z zagrożeniami, jakie stwarzają gry online przeznaczone dla wielu graczy. Rodzice wyrażają zaniepokojenie zawartymi w grach obrazami i treściami (przemoc, wulgaryzmy, stereotypy dotyczące płci, rasizm, pornografia, a także korzystanie z alkoholu, narkotyków i tytoniu), jak również hazardem i zakupami w aplikacjach. Ogólnie rzecz biorąc, rodzice martwią się, że ich dzieci poświęcają zbyt wiele czasu na granie i inne aktywności z wykorzystaniem urządzeń elektronicznych.

Od 2003 r. gry wideo dostępne w Europie są klasyfikowane w systemie PEGI (pegi.info/pl) w celu wskazania potencjalnych niepożądanych treści i zasugerowania wytycznych dotyczących wieku graczy. Od 2013 r. do celów oceniania aplikacji pobieranych online lub ze sklepu z aplikacjami stosowana jest klasyfikacja IARC. Ponadto producenci urządzeń do gier i mediów interaktywnych wprowadzili zabezpieczenia, które umożliwiają rodzicom ograniczenie czasu ich użytkowania oraz filtrowanie niechcianych treści. To rodzice powinni decydować o tym, w co grają ich dzieci, i muszą być świadomi wpływu, jaki na nie mają gry (wskazówki dla rodziców dotyczące zarządzania graniem przez ich dzieci zawarto w części *Zarządzanie grami za pomocą mediacji rodzicielskiej*, s. 277).

Gry wideo zawierające przemoc

Najbardziej kontrowersyjnym aspektem gier wideo są treści zawierające przemoc. Wojna, strzelanki i sztuki walki to tematy wielu gier, zwłaszcza tych sklasyfikowanych jako PEGI-16 i PEGI-18, ale nawet aplikacje potencjalnie odpowiednie dla graczy w wieku 7–12 lat mogą zawierać elementy przemocy. Gry wideo zawierające tego rodzaju materiały to cyfrowe wersje komiksów, gotyckich powieści grozy i innych form groteskowej przemocy, traktowanej jako element rozrywki. Nie można zapominać, że gry i zabawy zawierające elementy przemocy zawsze były popularne, zwłaszcza wśród chłopców.

Wielu chłopców korzysta z gier zawierających elementy przemocy w celu radzenia sobie z gniewem, frustracją lub stresem. Młodzież używa tych aplikacji do wyzwolenia emocji – szczególnie chłopcy, dla których jest to sposób na zrelaksowanie się, zapomnienie o problemach

i oswojenie uczucia gniewu. Gry mogą również pomóc młodym ludziom zrozumieć emocje i radzić sobie z nimi (Jansz 2005; Villani i in. 2018).

„Mocny związek między przemocą w grach wideo a przemocą w świecie rzeczywistym oraz wnioski, że gry prowadzą do izolacji społecznej i osłabienia umiejętności interpersonalnych, wynika ze złych lub z nieistotnych badań, błędnego myślenia i bezpodstawnych, uproszczonych analiz” – piszą Lawrence Kutner i Cheryl Olson w książce *Grand Theft Childhood* (2008, s. 8).

Niedawno przeprowadzone analizy na dużą skalę nie wykazują, że gry zawierające elementy przemocy mają bezpośrednie przełożenie na przemoc w życiu codziennym. W badaniu z 2018 r. sprawdzano skutki długotrwałego korzystania z tego rodzaju aplikacji. Jego realizatorzy wykorzystali dużą liczbę testów (w tym kwestionariuszy) do behawioralnych pomiarów między innymi poziomu agresji, postaw seksistowskich, empatii i kompetencji interpersonalnych, poszukiwania wrażeń, znudzenia i skłonności do podejmowania ryzyka, zdrowia psychicznego (depresja, lęk), a także funkcji poznawczych, przed rozpoczęciem grania i po dwóch miesiącach grania. W tym czasie uczestnicy badania codziennie grali w aplikację z elementami przemocy (*Grand Theft Auto V*), w aplikację niezawierającą przemocy (*The Sims 3*) lub w ogóle nie grali. Nie zaobserwowano żadnych istotnych zmian wśród przedstawicieli wszystkich grup. „Wyniki te dostarczają mocnych dowodów przeciwko często podawanym argumentom, że gry wideo z elementami przemocy mają negatywny wpływ na dorosłych graczy. Będą w związku z tym pomocne w przedstawieniu bardziej realistycznego, naukowego spojrzenia na oddziaływanie gier wideo z elementami przemocy na użytkowników” (Kühn i in. 2018).

Patrick M. Markey, Charlotte N. Markey i Juliana E. French (2014) zbadali związki między przestępstwami z użyciem przemocy (zabójstwa i napaści), sprzedażą gier wideo, wyszukiwaniem w internecie poradników dotyczących gier zawierających przemoc oraz datami premiery popularnych aplikacji tego rodzaju. Realizatorzy badania nie znaleźli dowodów na potwierdzenie powtarzanej często tezy, że gry mają związek z agresywnymi atakami i zabójstwami w Stanach Zjednoczonych lub że mają przełożenie na przemoc w rzeczywistym świecie. Zaskakujące było to, że wiele wyników wskazywało na obniżenie liczby podobnych przestępstw wśród graczy.

Po zbadaniu wpływu gier wideo na młodzież amerykańską psychologowie Lawrence Kutner i Cheryl Olson z Uniwersytetu Harvarda stwierdzili, że „być może najważniejszym wnioskiem wyciągniętym z naszych badań jest ten, że większość rodziców nie powinna się martwić o to, że gry wideo zawierające przemoc lub innego rodzaju aplikacje dla dorosłych mają duży wpływ na zachowania ich dzieci lub ich świat wartości. Przeprowadzając wywiady z nastolatkami, którzy grali w takie gry, wielokrotnie byliśmy pod wrażeniem tego, jak dobrze przyswoili oni sobie podstawowe wartości wyznawane przez rodziców. Zdawali oni sobie sprawę z tego, że gry wideo, choć czasem szokujące, są formą rozrywki i – podobnie jak kryminały lub komiksy z elementami grozy, filmy gangsterskie i powieści sensacyjne z których korzystały wcześniejsze pokolenia – nie przynależą do rzeczywistego świata” (Kutner, Olson 2008, s. 210).

Czas spędzony przed ekranem: nadużywanie gier

Rodzice i nauczyciele często skarżą się na to, że dzieci spędzają zbyt wiele czasu przed ekranem. Z pewnością nadużywanie gier przez nastolatków może być oznaką innych problemów, takich jak pogorszenie się lub zerwanie więzi rodzinnych czy przyjaźni, problemy emocjonalne albo kłopoty z nauką. Nadużywanie gier występuje wtedy, gdy wpływa na edukację lub pracę, zmniejsza ilość snu lub wypiera inne pożądane czynności, takie jak bezpośrednie interakcje z kolegami, relacje rodzinne albo uprawianie sportów.

Terminy „uzależnienie od gier wideo” lub „zaburzenia związane z grami internetowymi” są kontrowersyjne. Kryteria diagnostyczne, odpowiednie objawy i metody pomiarów nie zostały jeszcze jednoznacznie określone. Nie ma pewności, czy zaburzenia tego rodzaju powinny być traktowane odrębnie czy w powiązaniu z innymi chorobami (Aarseth i in. 2017). Obecne podejścia do rozumienia „uzależnienia od gier” opierają się na badaniach nad „tradycyjnymi” uzależnieniami od substancji i niekoniecznie przekładają się na dziedzinę gier wideo (Bean i in. 2017).

W dokonanych w 2018 r. przeglądzie zagadnień dotyczących gier stwierdzono, że „niezależnie od tego, w jaki sposób badacze i pracownicy służby zdrowia oceniają charakter zaburzeń związanych z grami wideo, niewielu graczy doświadcza negatywnych skutków korzystania z nich, jedynie niewielki odsetek tej grupy można traktować jak osoby uzależnione” (Gorman, Gentile, Green 2018).



Istnieją dwie główne oznaki, które sygnalizują niezdrowe podejście dziecka do technologii. Jedna ma charakter behawioralny, druga – emocjonalny. Z punktu widzenia behawioralnego ważne jest rozpoznanie, kiedy urządzenia elektroniczne pochłaniają na tyle dużo czasu, że brakuje go już na zabawę offline, ćwiczenia fizyczne i kontakt z innymi ludźmi. Biorąc pod uwagę sferę emocjonalną, niezbędne jest rozpoznanie, kiedy dzieci doświadczają negatywnych emocji po zakończeniu gry, ponieważ czują się zastraszone, poddawane ostracyzmowi lub nieszczęśliwe w wyniku interakcji online. Do takich sytuacji może dojść po wizycie na portalach społecznościowych, wymianie wiadomości tekstowych lub udziale w grze fabularnej dla wielu graczy. Jeśli granie staje się problematyczne, porozmawiaj z dzieckiem o ustaleniu ograniczeń w tym zakresie.

Ryzyka związane z grami online

W grze online może brać jednocześnie udział ogromna liczba uczestników. Liczne gry wieloosobowe (*massively multiplayer online games*, MMO) są rozgrywane przez wirtualne społeczności, co może narazić graczy na ryzyko związane z interakcją w czasie rzeczywistym z nieznanymi osobami. Młodzi użytkownicy internetu nie zawsze są świadomi potencjalnych zagrożeń związanych z aktywnością w sieci. Do takich ryzyk zalicza się:

- Treści tworzone przez użytkowników w grze, które mogą być nieodpowiednie dla młodych graczy i niedopasowane do klasyfikacji wiekowej danej gry.
- Cyberprzemoc – niektórzy gracze zachowują się w sposób nieprzystający młodym ludziom, na przykład stosują niewłaściwy lub obraźliwy język, zastraszają innych (dzięki możliwości komunikacji tekstowej, głosowej lub wideo), zachowują się nie fair (oszukują) lub są agresywni wobec innych.
- Naruszenie prywatności – gry online mogą zachęcać użytkowników, w tym dzieci, do nawiązywania relacji, a to wiąże się z ryzykiem dzielenia się danymi osobowymi lub spotkania się z nieznanymi osobami w świecie realnym.
- Linki do stron internetowych z treściami nieodpowiednimi dla młodych ludzi.

Dzieci muszą nauczyć się chronić się przed zagrożeniami internetowymi, w tym cyberprzemocą, nagabywaniem seksualnym oraz ryzykownymi zachowaniami seksualnymi w sieci (Baumgartner, Valkenburg, Peter 2010). Aby zminimalizować te zagrożenia, gracze i ich rodzice powinni o nich rozmawiać i wspólnie zdecydować, jakie środki ochrony zastosować. Wiąże się to z podejściem obejmującym ocenę treści gier, kontrolę dostępu do gier i naukę odpowiedzialnego grania.

— **Bezpieczne granie**

Obawy rodziców i nauczycieli dotyczące gier wideo koncentrują się na ich treściach i dostępie do nich oraz na wpływie gier na dzieci. Tematy, obrazy i dźwięki w grach wideo mogą być nieodpowiednie dla młodszych graczy. Wielu rodziców martwi się występującymi w grach przemocą, stereotypami związanymi z płcią i innymi, które mogą być w nich przedstawiane, pojawiającymi się wulgaryzmami lub prezentacją narkotyków, alkoholu i tytoniu. Te i inne potencjalnie problematyczne treści gier wideo są opisane przez krajowe i międzynarodowe systemy klasyfikacji mediów. Klasyfikacje PEGI i IARC w wypadku gier wideo dotyczą treści, opisują tematy i elementy aplikacji oraz określają zalecenia dotyczące minimalnego wieku graczy. Jednocześnie są wprowadzane modyfikacje techniczne ograniczające dostęp do gier i innych mediów. Każde urządzenie zawiera mechanizmy kontroli rodzicielskiej, które można ustawić w taki sposób, aby ograniczyć dostęp do niektórych gier na podstawie ich klasyfikacji wiekowej PEGI oraz określić czas rozgrywki. Wpływ gier na dzieci, zwłaszcza młodsze, w dużej mierze zależy od zachowania rodziców posiadających wiedzę w tym zakresie. Rodzice powinni być dobrymi wzorami do naśladowania dla swoich dzieci i powinni korzystać z mediów w taki sposób, w jaki chcieliby, żeby robiły to ich dzieci. Są oni pierwszymi i najważniejszymi nauczycielami edukacji medialnej. Poniżej zaprezentowano wskazówki dla rodziców dotyczące możliwie optymalnego korzystania z gier przez ich dzieci.

Systemy oceny treści: klasyfikacja na podstawie minimalnego wieku graczy i opisy zawartości – PEGI i IARC

Dorośli i dzieci regularnie korzystają z gier na konsolach, smartfonach, tabletach lub komputerach. Większość gier jest odpowiednia dla graczy w każdym wieku, ale niektóre z nich są przeznaczone dla starszych użytkowników. W związku z tym w Europie aplikacje są klasyfikowane



na podstawie zalecanego wieku graczy i opisu zawartości, dzięki czemu możliwe jest informowanie konsumentów i zapobieganie narażeniu dzieci na kontakt z nieodpowiednimi materiałami. Klasyfikacja wiekowa stanowi wskazówkę dla użytkowników, szczególnie dla rodziców, pomocną przy podejmowaniu decyzji o zakupie danego produktu dla dziecka.

PEGI

Ogólnoeuropejski system klasyfikacji gier PEGI (Pan-European Game Information) służy oznaczaniu wiekowemu aplikacji wideo. Celem PEGI jest „edukowanie konsumentów, szczególnie zaś ochrona nieletnich przed narażeniem ich na potencjalnie nieodpowiednie treści gier. PEGI zapewnia rodzicom i opiekunom szczegółowe informacje umożliwiające dokonywanie świadomych wyborów przy zakupie gier dla dzieci”. Klasyfikacja określa minimalny zalecany wiek graczy, a piktogramy przedstawiają treść gry (ilustracje 1–10). Klasyfikacja PEGI jest stosowana w 38 krajach. Od 2013 r., IARC (International Age Rating Coalition) wydaje oceny aplikacji i materiałów do pobrania (www.globalratings.com).

W Polsce grami wideo zajmuje się Stowarzyszenie Producentów i Dystrybutorów Oprogramowania Rozrywkowego – SPIDOR, które powstało w 2008 r. Prowadzi ono działalność edukacyjną, publikuje informacje o grach na swojej stronie internetowej oraz wspiera branżę gier wideo w Polsce (www.spidor.pl).

Ilustracja 1. Przegląd klasyfikacji wiekowej PEGI¹



Gra odpowiednia dla wszystkich grup wiekowych. Pewna ilość przemocy (o komicznym lub dziecięcym charakterze). Bohaterowie są wytworem fantazji. Gra nie zawiera nieodpowiednich treści.

1 Piktogramy przedrukowano za zgodą PEGI (pegi.info).



Przemoc przedstawiona lub sugerowana nierealistycznie. Obrazy animowane i zabawne. Sceny walki odpowiednie dla małych dzieci.



Gra pokazująca przemoc o realistycznym charakterze, skierowaną przeciw postaciom fantastycznym lub nierealistyczną przemoc wobec postaci przypominających ludzi bądź zwierzęta. Ewentualne wulgaryzmy muszą mieć łagodny charakter. Dopuszczalne są nagość i strach.



Przemoc wyglądająca tak, jak w rzeczywistości, skierowana przeciw postaciom ludzkim. Prezentacja przemocy w sporcie i widok krwi. Wulgaryzmy, sceny pokazujące używanie narkotyków oraz sceny popełniania przestępstw.



Gry przedstawiające daleko posuniętą przemoc lub przemoc skierowaną przeciw bezbronnym postaciom ludzkim. Gloryfikowanie zażywania narkotyków i ostrzejsze sceny seksualne.

System PEGI uwzględnia to, czy gra jest odpowiednia dla użytkowników w określonym wieku, ale nie jej poziom trudności. Zgodnie z klasyfikacją PEGI 3 gra nie będzie zawierać żadnych nieodpowiednich treści, ale czasami może być zbyt trudna do opanowania przez młodsze dzieci. Występują również gry sklasyfikowane jako PEGI 18, które są bardzo łatwe, ale zawierają elementy nieodpowiednie dla młodszych użytkowników.

Opisy treści PEGI

W ramach systemu klasyfikacji PEGI stosuje się osiem piktogramów ilustrujących treści gier.

PRZEMOC



Gra zawiera elementy przemocy. W grach oznaczonych jako PEGI 7 mogą występować tylko nierealistyczne lub mało szczegółowe obrazy przemocy. Gry ze znakiem PEGI 12 mogą przedstawiać przemoc w środowisku fantasy lub nierealistyczne obrazy przemocy wobec postaci o ludzkim wyglądzie, podczas gdy gry sklasyfikowane jako PEGI 16 lub PEGI 18 zawierają zdecydowanie bardziej realistyczne obrazy przemocy.

WULGARNY JĘZYK



Gra zawiera wulgaryzmy. Ten opis można znaleźć w grach z klasyfikacją wiekową PEGI 12 (łagodnie wulgaryzmy), PEGI 16 (na przykład niecenzuralne słowa związane z seksem lub bluźnierstwami) lub PEGI 18 (na przykład odwołania do seksu lub bluźnierstwa).

STRACH



Opis może pojawić się na grach z klasyfikacją wiekową PEGI 7, jeśli zawierają one obrazy lub dźwięki, które mogą przestraszyć albo przerazić małe dzieci, lub na grach PEGI 12 z przerażającymi dźwiękami albo efektami budzącymi grozę (ale bez zawartości przemocy).

HAZARD



Gra zawiera elementy, które zachęcają do hazardu lub uczą jego zasad. Symulacje gier hazardowych odnoszą się do gier losowych, które zazwyczaj można znaleźć w kasynach lub salach gier. Aplikacje z tego rodzaju treściami noszą znaki PEGI 12, PEGI 16 lub PEGI 18.

SEKS



Ten opis może towarzyszyć znakowi PEGI 12, jeśli gra zawiera pozy lub podteksty seksualne, PEGI 16, jeśli występują nagość z podtekstem erotycznym lub stosunek seksualny bez widocznych narządów płciowych, albo ocenie PEGI 18, jeśli w grze przedstawiona jest aktywność seksualna. Sceny nagości bez kontekstu seksualnego nie wymagają specjalnego ratingu wiekowego i ten opis nie byłby konieczny.

NARKOTYKI



Gra odnosi się do zażywania narkotyków, picia alkoholu lub palenia tytoniu albo pokazuje takie czynności. Aplikacje z tego rodzaju opisem treści zawsze są klasyfikowane jako PEGI 16 lub PEGI 18.

DYSKRYMINACJA



Gra zawiera stereotypy o charakterze etnicznym, religijnym, płciowym, nacjonalistycznym lub inne, które mogą zachęcać do nienawiści. Takie treści zawsze wiążą się z klasyfikacją wiekową PEGI 18 (i mogą naruszać krajowe przepisy prawa karnego).

ZAKUPY W GRZE



W 2018 r. PEGI dodało nowy opis treści: zakupy w ramach gry (*in-game purchases*), informujący rodziców o możliwości wydawania pieniędzy podczas rozgrywki. Nowe wersje, treści i funkcje danej gry lub aplikacji są regularnie oferowane użytkownikom. Jeśli takie zakupy są dokonywane w trakcie rozgrywki, są nazywane zakupami w ramach gry (lub zakupami w ramach aplikacji na urządzenia przenośne), chociaż mogą również obejmować osobne pozycje dostępne w zewnętrznych sklepach internetowych. W niektórych wypadkach gracz może dokonać zakupu (nowego elementu lub nowej wersji) za prawdziwe pieniądze, a w innych może zakupić wirtualną walutę w grze za prawdziwe pieniądze, możliwą do zamiany na konkretne elementy podczas gry.

Przykłady zakupów w ramach gry to między innymi:

- Monety, punkty, diamenty itp., czyli przykładowa waluta w grze, która może być wymieniana na nową zawartość, nowe funkcje lub nowe wersje aplikacji.
- Poziomy/mapy – dodatkowe poziomy lub obszary wewnątrz świata gry mogą być odblokowane za pomocą zakupów online.

- Postacie – można zakupić nowe postacie z różnymi zestawami umiejętności w celu ponownego, odmiennego ukończenia gry.
- Broń/narzędzia – gra oferuje standardowy zestaw wyposażenia, narzędzi lub broni umożliwiających pokonywanie kolejnych poziomów, a oprócz tego dostępne są przedmioty o zwiększonej funkcjonalności, ułatwiające ukończenie niektórych etapów.
- „Skórki” – przedmioty, które mogą być noszone przez awatara lub dodawane do wirtualnego wyposażenia (na przykład samochodów, rowerów lub domów). Przykładami mogą być: odzież, tatuaże, biżuteria, kalkomania, tablice rejestracyjne.
- Z wielu gier można korzystać bez dokonywania dodatkowych zakupów. Podobnie jak w wypadku każdego zakupu online, ważne jest, aby rodzice wiedzieli, jak kontrolować zakupy w grze za pośrednictwem platform i urządzeń używanych przez ich dzieci. Platformy i sklepy internetowe oferują narzędzia umożliwiające konsumentom podejmowanie świadomych decyzji, w tym w imieniu dzieci, oraz ustanowienie kontroli ustawień związanych z zakupami cyfrowymi, dostępem do internetu, interakcjami online i innymi funkcjonalnościami.

Według badania z maja 2018 r. w wielu krajach większość rodziców ustaliła z dziećmi zasady wydawania pieniędzy w związku z grami wideo. Simon Little, dyrektor zarządzający PEGI, podkreśla znaczenie zaangażowania rodziców w ten obszar aktywności. „Wszyscy rodzice powinni prowadzić rozmowy z dziećmi na temat gier. Zapewni im to warunki niezbędne do stworzenia takiego środowiska, w którym obie strony będą się dobrze czuć”.

W jaki sposób gry są klasyfikowane?

Wiele gier komputerowych i na konsole (Microsoft Xbox, Sony PlayStation, Nintendo) jest wydawanych w wersjach pudełkowych i sprzedawanych w sklepach. Żeby mieć pewność, że gry są właściwie sklasyfikowane pod względem wieku, przestrzegana jest rygorystyczna procedura:

1. Przed publikacją wydawcy gry wypełniają formularz oceny treści w odniesieniu do każdej wersji produktu. W kwestionariuszu odpowiadają na pytania o zawartość gry, biorąc pod uwa-

- gę możliwość występowania przemocy, seksu, wulgaryzmów i innych treści audiowizualnych, które mogą być nieodpowiednie dla młodszych graczy.
2. Na podstawie informacji wydawcy system online automatycznie określa tymczasową klasyfikację wiekową oraz opisy treści.
 3. Administrator PEGI otrzymuje produkt od wydawcy i dokładnie weryfikuje wstępną klasyfikację wiekową.
 4. Jeżeli zawartość gry odpowiada wstępnej klasyfikacji, PEGI udziela wydawcy licencji na korzystanie z ikony oceny wiekowej i odpowiednich opisów treści.
 5. Wydawca zostaje upoważniony do umieszczania logo klasyfikacji wiekowej i opisów treści na opakowaniu produktu lub w punkcie sprzedaży, zgodnie z kodeksem postępowania PEGI.

IARC

Codziennie pojawiają się setki nowych gier i aplikacji na smartfony, tablety, komputery i konsole. IARC (International Age Rating Coalition), międzynarodowa koalicja organów ratingowych z Europy (PEGI i USK, www.usk.de/en/classification/age-rating-symbols), Ameryki Północnej (ESRB, www.esrb.org), Brazylii (ClassInd, culturadigital.br/classind) i Australii (ACB, www.classification.gov.au/Pages/Home.aspx), ma na celu dokonanie klasyfikacji wiekowych i opisów zawartości gier wideo, materiałów do pobrania i aplikacji. Zamiast administrować własnymi systemami ratingowymi, sklepy i platformy korzystają z uznanych metod oceny, aby spełniać wymagania opisu treści obowiązujących w każdym kraju. Konsumenci otrzymują spójny zestaw ogólnie przyjętych ocen, spełniających wymogi lokalne dotyczące treści gier i minimalnego wieku graczy.

Jak działa IARC?

1. Wydawca przesyła grę lub aplikację w celu przeprowadzenia oceny nowej gry cyfrowej lub aplikacji. Część procedury składania wniosków obejmuje wypełnienie przez wydawcę kwestionariusza



IARC, z pytaniami dotyczącymi zawartości produktu i elementów interaktywnych. Kwestionariusz uwzględnia kryteria klasyfikacji podmiotów doradczych (w tym PEGI, USK, ESRB).

2. Po wypełnieniu kwestionariusza wydawca natychmiast otrzymuje licencję zawierającą klasyfikację wiekową komitetów doradczych. Proces klasyfikacji jest nieodpłatny. W momencie publikacji gry lub aplikacji podawane są informacje o odpowiedniej kategorii wiekowej.
3. Administratorzy z komitetów doradczych IARC weryfikują wszystkie klasyfikacje, aby się upewnić, że kryteria wiekowe są właściwie stosowane. W wypadku wystąpienia błędu można dokonać zmiany klasyfikacji wiekowej.

Aplikacje są często portalami dla treści, które są generowane przez użytkowników. Sklepy internetowe (na przykład sklep Amazon), komercyjne media strumieniowe (na przykład Netflix), aplikacje społecznościowe (na przykład Facebook) oraz portale z treściami generowanymi przez użytkowników (na przykład YouTube) zawierają różnego rodzaju treści. IARC nie ma możliwości określenia przed wydaniem aplikacji, jaki rodzaj nieodpowiednich treści może ona zawierać. W wypadku aplikacji innych niż gry pojawiają się zalecenia dotyczące nadzorowania przez rodziców treści, do jakich dostęp mają ich dzieci. Nowa ikona ostrzega, że przy pobieraniu danej aplikacji zalecany jest nadzór rodzicielski.

WSKAZANY NADZÓR RODZICIELSKI



Ograniczanie dostępu za pomocą środków technicznych: kontrola rodzicielska konsol i urządzeń do gier

Wszystkie konsole do gier, urządzenia przenośne oraz systemy operacyjne do komputerów PC i Mac są wyposażone w systemy kontroli rodzicielskiej, pozwalające rodzicom chronić prywatność swoich dzieci i zapewnić bezpieczeństwo w internecie na różnych poziomach. Dzięki tym narzędziom rodzice mogą:

- wybrać gry, z których dzieci mogą korzystać (na podstawie klasyfikacji wiekowej PEGI);
- kontrolować i monitorować zakupy w internecie;
- ograniczyć dostęp do przeglądania internetu przez zastosowanie filtrów;
- kontrolować czas grania przez dzieci;
- kontrolować poziom interakcji online (czat) i wymiany danych (wiadomości tekstowe, treści generowane przez użytkowników).

Amazon

Po aktywowaniu kontroli rodzicielskiej dotyczącej zakupów w ramach aplikacji należy wprowadzić hasło do konta lub określony kod PIN, aby dokonać zakupu w sklepie Amazon Appstore na danym urządzeniu: amzn.to/2Ey05Fw.

Apple iTunes Store

Włączając ograniczenia na urządzeniu, można ustalić hasło, aby zapobiec dokonywaniu określonych rodzajów zakupów lub całkowicie wyłączyć możliwość kupna: apple.co/2GYwljj.

Google Play

Konfigurowanie ochrony za pomocą hasła w sklepie Google Play Store zapobiega dokonywaniu przypadkowych lub niechcianych zakupów za pośrednictwem urządzeń przenośnych lub telewizorów z systemem Android: support.google.com/googleplay/answer/1626831/?hl=en-GB.

Microsoft

Tworząc oddzielne konta dla wielu użytkowników, rodzice mogą zapobiec nieautoryzowanym zakupom przez konsolę Xbox One. Przy zakładaniu hasła trzeba się upewnić, że postronne osoby nie mogą zalogo-



wać się na dane konto, dokonywać zakupów lub zmieniać ustawienia: bit.ly/1CaEKgL.

Nintendo

Na urządzeniach Nintendo Switch, Wii U, Nintendo 3DS lub Nintendo 2DS rodzice mogą ograniczyć korzystanie z kart kredytowych i zakupów online za pośrednictwem Nintendo Shopping Services. Wymaga to podania kodu PIN w celu doładowania środków za pomocą karty kredytowej lub dokonania zakupu.

Sony

Aby się upewnić, że dziecko nie dokona nieautoryzowanych zakupów na urządzeniach podłączonych do sieci PlayStation, rodzice powinni:

- ustalić hasło chroniące konto główne, aby zapobiec nieautoryzowanemu dostępowi ich dziecka, i aktywować ustawienie „hasło wymagane do zakupu”, aby uniemożliwić kupno także na zalogowanym koncie;
- utworzyć subkonto dla każdego dziecka i ustawić kontrolę rodzicielską w celu ograniczenia lub uniemożliwienia jakichkolwiek zakupów na koncie rodzica: bit.ly/2sqUYkd.

Zarządzanie grami za pomocą mediacji rodzicielskiej

Technologia może pozytywnie oddziaływać na dzieci dzięki narzędziom, które pomagają im się uczyć w zabawny i angażujący sposób, wyrażać kreatywność i kontaktować się z innymi. W związku z tym, że młodzi ludzie są technologicznie zaawansowani, będą dobrze przygotowani do pracy, która w coraz większym zakresie będzie polegać na technologiach cyfrowych. Jednocześnie rodzice martwią się o to, że ich dzieci mogą mieć dostęp do nieodpowiednich treści online, że zbyt długi czas spędzany przed urządzeniem cyfrowym wpłynie na ich zdrowie i rozwój, a także o to, że ich dzieci uzależniają się od technologii.

Umiejętność korzystania z mediów wiąże się z dokonywaniem selekcji, oceny i wykorzystaniem treści z korzyścią dla użytkownika. Podobnie jak w większości sytuacji, najlepiej sprawdza się zrównoważone podejście do nowych wyzwań. Ustawienie limitów czasu poświęconego na granie będzie pomocne w osiągnięciu równowagi między okresem spędzonym przed ekranem i poza nim.



Wszyscy użytkownicy mediów, w tym dzieci i młodzież, samodzielnie decydują o sposobie spędzania wolnego czasu. Dostępnych jest tak wiele gier i innego rodzaju rozrywek cyfrowych, że każdy musi dokonywać wyborów w zakresie muzyki, której słucha, telewizji i filmów, które ogląda, oraz gier, z których korzysta. Na wybory te w dużym stopniu mają wpływ przyjaciele i koledzy (presja rówieśnicza). Ponadto każdy wybiera muzykę, gry i filmy, które sprawiają mu największą satysfakcję. Teoria użytkowania i gratyfikacji stanowi, że jednostki korzystają z mediów w celu zaspokojenia swoich potrzeb i pogłębienia zainteresowań. Badania sugerują, że ludzie wybierają zarówno tradycyjne, jak i nowe media, aby zaspokoić co najmniej pięć ogólnych potrzeb, jakimi są: rozrywka, poszukiwanie informacji, interakcja społeczna, spełnienie emocjonalne i odpowiedni poziom emocji („poszukiwanie wrażeń”), a także zabijanie czasu (Broekman i in. 2016). Na przykład niektóre gry toczą się w niezwykle szybkim tempie, zawierają dużą ilość akcji i głośną muzykę, co wywołuje silne emocje u osób, które ich szukają. Nie każdy jednak potrzebuje tego rodzaju bodźców, w związku z czym będzie unikał tego rodzaju aplikacji.

Mediacja rodzicielska to strategia stosowana w celu kontrolowania, nadzorowania lub objaśniania treści medialnych przeznaczonych dla dzieci. Zaangażowanie rodziców ma kluczowe znaczenie w procesie rozwijania u dzieci umiejętności korzystania z mediów i ich rozumienia, wspierania pozytywnych rezultatów i zapobiegania negatywnym skutkom dostępu do mediów. Rodzice są wzorem do naśladowania, a ich podejście do technologii wpływa na sposób, w jaki ich dzieci korzystają z tego rodzaju narzędzi.

Rodzice stosują jeden lub więcej z stylów mediacji w odniesieniu do gier i innych mediów:

6. Mediacja ograniczająca czas korzystania z gier i dostęp do niektórych treści.
7. Aktywna mediacja – omawianie treści i udzielanie dziecku wyjaśnień lub instrukcji w celu zwiększenia bezpieczeństwa, podniesienia świadomości krytycznej lub stymulowania efektów uczenia się.
8. Wspólne korzystanie z mediów przez rodziców i dzieci, głównie w celach rozrywkowych lub edukacyjnych.
9. Nadzór jako forma mediacji – pozostawanie w pobliżu w celu monitorowania dziecka, gdy korzysta ono z urządzeń elek-

tronicznych lub monitorowanie aktywności dziecka w sieci, na przykład sprawdzanie historii przeglądarki lub logów z mediów społecznościowych.

10. Współczesne urządzenia elektroniczne umożliwiają rodzicom korzystanie z zabezpieczeń technicznych, czyli kontroli rodzicielskiej zapewnianej przez urządzenia multimedialne w celu stosowania ograniczeń lub blokowania nieodpowiednich treści (Nikken, Schols 2015).

Rodzice różnicują strategie mediacji w zależności od własnych poglądów na temat wpływu treści medialnych na odbiorców. Osoby, które są świadome ryzyka i zagrożeń, częściej starają się chronić swoje dzieci i dlatego monitorują, stosują ograniczenia w korzystaniu z mediów i wprowadzają nadzór. Z kolei rodzice, którzy uważają, że media to dobre narzędzia edukacji lub rozrywki, częściej wspólnie korzystają z mediów z dziećmi lub rozmawiają z nimi o zawartych w nich treściach. Wyniki jednego z badań pokazują, że rodzice częściej wspólnie grali ze swoimi dziećmi (w wieku 8–18 lat), gdy się spodziewali, że przyniesie to pozytywne skutki społeczno-emocjonalne (Nikken, Jansz 2006). Ograniczenie dostępu może przynieść skutki odwrotne do zamierzonych – „zakazany owoc” może stać się bardziej atrakcyjny.

Rodzice powinni rozmawiać ze swoimi dziećmi na temat tego, w co, kiedy i gdzie można grać. „Pierwszym krokiem jest zmiana często zadawanego pytania z «Jak chronić dziecko przed grami zawierającymi przemoc?» na «Jak pomóc dziecku w jak najlepszy sposób wykorzystać czas poświęcony na gry wideo?» [...] Ważna jest praca z dzieckiem i przekierowanie jego umiejętności i zainteresowań. [...] Nieporadność rodziców w grach wideo oraz brak wiedzy na ich temat mogą być wykorzystane do wzmocnienia relacji z dziećmi. W takiej sytuacji dochodzi do odwrócenia ról i dziecko staje się nauczycielem dla rodzica, a nie odwrotnie” (Kutner, Olson 2008, s. 220–221).

Warto pozwolić dzieciom opisać gry, z jakich korzystają, i omówić z nimi własne obawy dotyczące treści lub ograniczeń czasowych, na przykład kwestię dotyczącą umieszczenia komputera lub konsoli do gier w ich pokojach. Wyniki jednego z badań pokazują, że dzieci, które miały te urządzenia w swoim pokoju, ponaddwukrotnie częściej niż inne spędzały ponad 15 godzin tygodniowo na graniu (Kutner, Olson 2008).

Aby wyznaczyć granice, w rozmowie warto wspomnieć o narzędziach kontroli rodzicielskiej.

Nastolatki rzadziej będą narzekać na ograniczenia, jeśli będą mieć udział w wyznaczaniu limitów. Jedno z badań wykazało, że to, jak tworzone są zasady, jest ważniejsze od samego ograniczania czasu poświęcanego na gry (Przybylski, Weinstein 2017). Najskuteczniejszym stylem mediacji jest ten, który uwzględnia autonomię dziecka i aktywną rolę dziecka w procesie podejmowania decyzji dotyczącej wprowadzenia zasad i ograniczeń (Fikkers, Piotrowski, Valkenburg 2017).

Porady dla rodziców

1. Zawsze sprawdzaj klasyfikację wiekową na opakowaniu gry lub w sklepie internetowym.
2. Zapoznaj się z opisem lub recenzją gry.
3. Monitoruj aktywność dzieci na stronach internetowych poświęconych grom lub – co jest bardziej efektywne – graj razem z nimi. Rozmawiaj na temat gier, wyjaśnij, dlaczego niektóre aplikacje mogą być nieodpowiednie. Można przy tej okazji także omówić to, w jaki sposób przekaz marketingowy wpływa na ludzi, oraz zachęcić dziecko do weryfikacji informacji i sceptycznego nastawienia do treści w internecie.
4. Uzgodnij wspólnie z dzieckiem ilość czasu, jaką może ono poświęcić na granie w tygodniu, każdego wieczora i w weekendy. Zachęcaj dziecko do robienia regularnych przerw w korzystaniu z urządzeń elektronicznych. Ustal pory, w jakich nie powinno się ich używać, na przykład podczas kolacji lub jazdy samochodem.
5. Pamiętaj, że gry mogą umożliwiać zakup dodatkowych treści.
6. Gry online są rozgrywane w wirtualnych społecznościach, które umożliwiają interakcję z nieznanymi osobami. Poinformuj dziecko, że nie wolno podawać swoich danych osobowych i że należy informować o niewłaściwych zachowaniach, takich jak zastraszanie, grożenie lub posługiwanie się wulgaryzmami, wyświetlanie niechcianych treści albo zaproszenia na spotkania poza grą. Zgłaszaj podejrzane aktywności, korzystając ze strony do przekazywania informacji zwrotnych lub ze specjalnych mechanizmów do składania skarg, dostępnych na konsolach albo stronach internetowych z grami.

7. Za pomocą narzędzi kontroli rodzicielskiej ustaw limity (wieku, czasu, wydatków, dostępu online).
8. Podobnie jak sportowe gry wideo nie są tożsame z aktywnością sportową, przyjaźnie online nie są wystarczającym substytutem relacji w świecie rzeczywistym. Młodzi ludzie powinni zachować równowagę między aktywnością w internecie i w świecie rzeczywistym, aby w pełni skorzystać z możliwości, jakie oferuje każdy z tych światów. Gry wideo powinny być częścią zróżnicowanej aktywności fizycznej i społecznej. Dla większości ludzi są one przez większość czasu bezpiecznym i satysfakcjonującym hobby.

Gry niosą ze sobą wiele potencjalnych korzyści, pod warunkiem, że są starannie dobrane (nawet te z gatunku akcji mogą mieć pozytywne oddziaływanie). Nieodpowiednie gry to takie, które mają klasyfikację wyższą niż wiek dziecka, są zbyt trudne lub ich treść może być niewłaściwa dla młodego użytkownika. Jeżeli stosujemy określone środki ostrożności, zachowujemy zdrowy rozsądek, zwracamy uwagę na klasyfikację, angażujemy się w gry razem z dziećmi oraz ustawiamy pożądane filtry i ograniczenia w urządzeniach, nie ma powodu, dla którego cała rodzina nie może cieszyć się bezpiecznym graniem.

Należy pamiętać, że gry wideo, niezależnie od tego, gdzie i jak się z nich korzysta, są formą rozrywki zapewniającej przyjemność i korzyści. Podobnie jak inne formy zabawy, pozwalają one graczom oderwać się od codzienności i zanurzyć się w świecie fantazji. Podczas zabawy można doskonalić również szeroki wachlarz umiejętności społecznych, komunikacyjnych, poznawczych, emocjonalnych i fizycznych.

Więcej informacji:

Adam Eichenbaum, Daphne Bavelier, C. Shawn Green (2015), *Video games. Play that can do serious good*, „American Journal of Play”, 7(1), s. 50–74.

Autorzy dokonali przeglądu najnowszych badań, które pokazują, w jaki sposób współczesne gry wideo uwzględniają „wiele zasad, jakie psycholodzy, neurobiolodzy i pedagodzy uważają za kluczowe dla uczenia się”. Udowodnili, że niektóre rodzaje gier komercyjnych wpływają na rozwój podstawowych umiejętności percepcyjnych i poznawczych. Opisali wykorzystanie gier wideo w różnych dziedzinach życia.



Isabela Granic, Adam Lobel, Rutger C.M.E. Engels (2014), *The benefits of playing video games*, „American Psychologist”, 69, s. 66–78.

Zdecydowana większość badań dotyczących wpływu gier, przeprowadzonych przez psychologów, koncentruje się na ich negatywnym oddziaływaniu i potencjalnych zagrożeniach związanych z przemocą, uzależnieniami i depresją. Autorzy twierdzą, że potrzebne jest bardziej zrównoważone podejście, uwzględniające nie tylko możliwe negatywne skutki, ale także korzyści płynące z grania. Uwzględnienie potencjalnych pozytywnych aspektów jest ważne, ponieważ gry stają się coraz bardziej złożone, zróżnicowane, realistyczne i prospołeczne. W artykule autorzy podsumowują badania nad pozytywnymi skutkami gier wideo.

Lawrence Kutner, Cheryl K. Olson (2008), *Grand Theft Childhood: The Surprising Truth about Violent Video Games and What Parents Can Do*, New York: Simon & Schuster.

Wnikliwa i dobrze napisana analiza dwóch kontrowersyjnych kwestii związanych z grami wideo: uzależnienia oraz przemoc i agresja. Książka zawiera również wyniki badań autorów prowadzonych z młodzieżą, graczami i ich rodzicami.

Pamela M. Kato (2010), *Videogames in health care: Closing the gap*, „Review of General Psychology”, 14(2), s. 113–121.

Istnieje wiele przykładów innowacyjnego wykorzystania gier komercyjnych w służbie zdrowia lub do szkolenia przyszłych chirurgów. Aplikacje te, dostosowane do indywidualnych potrzeb, ułatwiają pacjentom przestrzeganie zaleceń medycznych, a lekarzom – trenowanie umiejętności przydatnych w różnych sytuacjach klinicznych. W artykule przedstawiono naukowe przykłady wykorzystania komercyjnych i specjalnie przygotowanych gier w szkoleniu personelu medycznego.



Home

Praktyczne wskazówki dotyczące prawidłowego, nieryzykownego i bezpiecznego dla zdrowia korzystania z technologii interaktywnych

Veronica Samara

Powszechnie wiadomo, że technologie interaktywne, takie jak internet i telefon komórkowy, to doskonałe narzędzia służące do komunikacji, nauki, tworzenia, zabawy i pracy. Jak jednak w wypadku każdego rozwiązania, musimy wiedzieć, jak właściwie je użytkować, aby w pełni skorzystać z możliwości, jakie zapewniają, i jednocześnie unikać pułapek. Osoby dorosłe są w stanie ocenić ryzyko i zminimalizować niebezpieczeństwa, z którymi można się spotkać, ale dzieci potrzebują pomocy, aby wykształcić niezbędne umiejętności i zachowania, które pozwolą im cieszyć się wirtualnym światem i wieloma możliwościami, jakie on oferuje. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie praktycznych wskazówek pomocnych we wspieraniu dzieci w korzystaniu z internetu i interaktywnych technologii w odpowiedzialny, bezpieczny i nieszkodliwy dla zdrowia sposób.

— Słowa kluczowe:

prywatność
informacje online
komunikacja
cyberprzemoc
etyka/reputacja w internecie
nadużywanie
wyłudzenie informacji
kontrola rodzicielska
gry elektroniczne



Practical tips to use interactive technologies in a correct, safe and healthy manner

Veronica Samara

It is widely known that interactive technologies, such as the Internet and the mobile phone, are amazing tools for communication, learning, creation, fun and work. However, as for every tool, we need to know how to properly use these technologies, in order to enjoy their full potential while avoiding the pitfalls. As adults, we are able to judge and avoid the dangers we may encounter, but children need our guidance, in order to create the necessary skills and behaviours, which will allow them to enjoy the online worlds and benefit from their abundance of opportunities. The next pages intend to provide you with practical tips, which will help you in empowering children to use the Internet, and the interactive technologies in general, in a responsible, safe and healthy manner.

— Keywords:

privacy
online information
communication
cyberbullying
online ethics/reputation
excessive use
phishing
parental control
electronic games



Wprowadzenie

Powszechnie wiadomo, że technologie interaktywne, takie jak internet i telefon komórkowy, to doskonałe narzędzia komunikacji, nauki, tworzenia, zabawy i pracy. Za pomocą kilku kliknięć dzieci i dorośli mogą wejść w niesamowitą przestrzeń pełną cudów. Ten ogromny wirtualny świat, podobnie jak rzeczywisty, ma jednak również swoje ciemne strony. Osoba dorosła jest w stanie ocenić ryzyko i uniknąć potencjalnych niebezpieczeństw, ale w wypadku dzieci sytuacja przedstawia się zupełnie inaczej.

Odpowiedzialność za ochronę dziecka spoczywa, podobnie jak w świecie rzeczywistym, w rękach jego rodziców i opiekunów. Ochrona nieletnich nie jest jednak prosta. Pożądanym rozwiązaniem nie jest ani całkowity zakaz dostępu do interaktywnych przestrzeni, ponieważ pozbawilibyśmy dziecko cennych narzędzi, ani całkowity brak nadzoru i poleganie na nadziei, że nic złego się nie wydarzy.

Nadszedł czas, aby podjąć działanie. Byłoby wspaniale, gdybyśmy nie musieli wiedzieć, co oznaczają terminy „spam”, „wyłudzenie danych” lub „Instagram”. Musimy jednak zapoznać się z nimi dla dobra dzieci, które często pozostawiamy same sobie w internecie, co jest porównywalne z udzieleniem im zgody na włączenie się po ulicach w środku nocy.

Ponieważ nie potrzebujemy prawa jazdy, aby nauczyć dzieci bezpiecznie przechodzić przez ulicę, w świecie cyfrowym nie musimy być „guru” technologicznym, aby chronić je przed niebezpieczeństwami.

Musimy kierować się tymi samymi zasadami, które obowiązują w realnym świecie. Należy:

- nauczyć dzieci odpowiedzialności,
- zapewnić im odpowiednie informacje i niezbędną wiedzę,
- pomagać im, gdy proszą o pomoc, i zawsze być blisko nich (fizyczna obecność jest ważna),
- wzmacniać ich pewność siebie,
- mieć stosowną wiedzę i starać się uczyć razem z dziećmi.

Niniejszy artykuł zawiera praktyczne wskazówki pomocne we wspieraniu dzieci w korzystaniu z internetu i interaktywnych technologii w odpowiedzialny, bezpieczny i nieszkodliwy dla zdrowia sposób.

Wiedza to potęga

Rodzicu, postaraj się odpowiedzieć na następujące pytania:

- Czy zostawiłbyś swoje dziecko samo w parku bez nadzoru?
- Czy pozwoliłbyś dziecku, które nie umie pływać, samodzielnie wejść do morza?
- Czy pozwoliłbyś swojemu dziecku przejść samodzielnie przez autostradę?
- Czy dałbyś dziecku, które nie ma prawa jazdy, kluczyki do samochodu?
- Czy powierzyłbyś swoje dziecko obcemu człowiekowi?
- Czy pozwoliłbyś dziecku oglądać program telewizyjny, który nie jest odpowiedni dla osób w jego wieku?
- Czy pozwoliłbyś dziecku wydać kieszonkowe na gry w kasynie?
- Czy dałbyś dziecku swoją kartę kredytową, aby samodzielnie wybrało się na zakupy?
- Czy przekazałbyś swoje dane osobowe nieznanemu na ulicy?

Odpowiedzi twierdzące na powyższe pytania oznaczają w internecie:

- Surfowanie bez odpowiedniego nadzoru, w zależności od wieku dziecka.
- Surfowanie bez przestrzegania zasad i ograniczeń.
- Surfowanie bez świadomości możliwych zagrożeń.
- Surfowanie bez odpowiedniej wiedzy.
- Komunikowanie się z nieznanymi w chatroomach i na portalach społecznościowych bez świadomości ryzyka.
- Publikowanie danych osobowych bez zastanowienia.
- Granie w nieodpowiednie do wieku gry komputerowe.
- Celowy lub niezamierzony kontakt dzieci z (nielegalnym) hazardem czy pornografią oraz ogólnie z treściami nieodpowiednimi lub szkodliwymi.
- Łatwą zdobycz dla oszustów internetowych.

W związku z tym jest niezwykle istotne, aby rodzice i wychowawcy mieli wiedzę na temat internetu i (dlaczego nie?) nauczyli się w nim poruszać. Poproście dzieci, aby pokazały wam niesamowity świat internetu, a wtedy będziecie w stanie:

- **Zrozumieć potencjalne zagrożenia** oraz objaśnić je dzieciom i nauczyć młodych ludzi, jak ich unikać.



- **Porozmawiać z dziećmi o tym**, co mogą, a czego nie mogą robić w sieci, oraz **ustalić zasady i ograniczenia**, wyjaśniając przyczyny, kiedy mówicie „nie” i „musisz”.
- **Zachęcić dzieci do korzystania z internetu** w celu właściwego komunikowania się, uczenia się, zabawy i wyszukiwania informacji, **z uwzględnieniem odpowiedzialności, dobrego poinformowania i świadomości**.
- **Wzmacniać pewność siebie** – pamiętaj, że nawet jeśli dzieci są o wiele sprawniejsze od ciebie w kwestiach technicznych związanych z komputerami, internetem lub telefonem komórkowym, to **ty masz doświadczenie życiowe i niezbędne umiejętności krytycznego myślenia**, które mogą pomóc im w procesie identyfikacji oraz dywersyfikacji możliwości i zagrożeń cyfrowego świata.
- Kiedy tylko możesz, towarzyszyć dzieciom, gdy korzystają z sieci. Jest to świetny sposób na natychmiastowe omówienie każdej kwestii, która może się pojawić, i zbudowanie zaufania między wami. Wspólne uczenie się jest przyjemnym wyzwaniem.
Dołóż zatem starań, by internet stał się rodzinną rozrywką.

Informacje online

Internet jest ogromną skarbnicą różnych informacji – prawdziwych i wiarygodnych, a także nieprawdziwych i niewiarygodnych, które są dostępne z dowolnego miejsca i o każdej porze. Z tego powodu najważniejsze jest, aby dzieci od najmłodszych lat umiały poruszać się w tej gęstwinie informacji i potrafiły je krytycznie oceniać.

- Korzystaj z internetu z dziećmi, traktując go jako **cenne narzędzie zdobywania wiedzy** i wyszukiwania informacji.
- **Znajdź odpowiednie strony internetowe** dla dzieci, na których mogą szukać rozrywki, informacji lub wiedzy – przeglądajcie je wspólnie.
- Naucz dziecko **myśleć krytycznie**. Każdy, nie tylko ekspert czy naukowiec, może zamieszczać treści w internecie, dlatego rzetelność informacji powinna być sprawdzana w innych wiarygodnych źródłach (takich jak encyklopedie czy czasopisma naukowe). Informacje mogą być mylące lub niezgodne z prawdą.
- Naucz dzieci **wyszukiwać konkretne informacje online**: pokaż im, że umieszczenie frazy wyszukiwania w cudzysłowie jest najbardziej skutecznym sposobem na otrzymanie dopasowanych

wyników. Jako przykład można pokazać, że jeśli wpiszą w polu wyszukiwania frazę: najwyższy budynek na świecie bez cudzo-
słowu, wyszukiwarka pokaże wyniki, w których powyższe słowa
pojawiają się w dowolnej kolejności, jeśli jednak wpiszą frazę:
„najwyższy budynek na świecie”, wyszukiwarka pokaże tylko te
wyniki, w których wszystkie powyższe słowa pojawiają się do-
kładnie w takiej kolejności, w jakiej zostały wpisane.

- Wpój dzieciom, że powinny **natychmiast cię informować** o tre-
ściach online, które sprawiają, że czują się przestraszone lub
skrępowane (na przykład materiały zawierające elementy za-
straszania, rasistowskie, ekstremistyczne).
- Naucz dzieci **odróżniać informacje od reklamy**. Za pomocą prak-
tycznych przykładów wyjaśnij dzieciom, że wiele stron interneto-
wych oferujących bezpłatny dostęp do informacji i usług – nawet
stron internetowych z grami lub rozrywką – należy do firm ko-
mercyjnych, które czerpią zyski z (ukrytej) reklamy, zachęcając
dzieci do kupowania towarów lub do pośredniego wpływania na
zwyczaje konsumenckie rodzin (na przykład do zakupu produktu
danej marki).

— **Komunikacja i prywatność w internecie**

Internet rozwinął się od prostego narzędzia służącego do publiko-
wania i wyszukiwania informacji do potężnego medium umożliwia-
jące interakcję oraz partycypację społeczną. Należy jednak pamiętać,
że sieć jest odpowiednikiem publicznego placu w realnym świecie, gdzie
każdy może słyszeć to, co mówimy, jeśli się nie pilnujemy. Dlatego za-
wsze powinniśmy zachować ostrożność podczas komunikowania się
online oraz chronić nasze przestrzenie internetowe i naszą prywatność.

Trzeba pamiętać o kilku zasadach:

- **Pomyśl, zanim opublikujesz**. Gdy zamieścisz jakiś materiał w in-
ternecie, opuszcza on sferę prywatną i staje się publicznie do-
stępny w dowolnym miejscu na świecie. Wyjaśnij to dzieciom
i zapytaj je, jak to rozumieją. Jeśli masz starsze dzieci, poproś je,
aby wyszukały informacje o sobie w internecie („wygoogluj sobie”).
Omów z nimi wyniki i zapytaj, czy są zadowolone ze wszystkich
informacji, które znalazły na swój temat.
- Naucz dzieci, aby **chroniły swoje dane osobowe** – że nie wol-
no podawać adresu domowego, numeru telefonu, nazwy szkoły

lub miejsc, w których spędzają czas. To samo dotyczy danych rodziny, przyjaciół lub osób trzecich.

- Wyjaśnij dzieciom, że hasła internetowe są jak klucze do domu: jeśli ktoś je ma, to może wejść do twojej przestrzeni internetowej. Naucz je posługiwać się **trudnymi hasłami dostępu** do serwisów internetowych, które składają się z co najmniej ośmiu znaków: liter, cyfr i symboli. Hasła muszą być regularnie zmieniane i **nie wolno podawać ich nikomu** poza rodzicami, nawet najlepszym przyjaciołom. W przeciwnym razie za pomocą tych haseł ktoś może podszywać się pod dziecko w internecie, czytać jego pocztę elektroniczną, zamieszczać nieprawdziwe lub krzywdzące informacje, nękać inne osoby lub rozpowszechniać kłamstwa. Złożone hasło, które nie będzie łatwe do odgadnięcia przez innych, tworzy się bardzo prosto. Pomyśl o czymś, co bardzo lubisz, na przykład: „Spaghetti z czerwonym sosem”. Wykorzystaj pierwsze litery każdego słowa („Szcs”). Zamień ostatnią literę na wielką, literę „z” na „2”, dodaj „!” i kilka cyfr, na przykład „12” na końcu: „S2cS!_12”. Zgodnie ze stronami internetowymi, na których można sprawdzić stopień bezpieczeństwa hasła (wystarczy wyszukać je online, wpisując w cudzysłowie „jak bezpieczne jest hasło”), złamanie tego ciągu znaków zajęłoby kilka tysięcy lat.
- Podczas korzystania z internetu nie na własnych komputerach dzieci muszą pamiętać, **że nie powinny odwiedzać stron internetowych, na które trzeba logować się za pomocą hasła**, zwłaszcza jeśli łącze na tym urządzeniu nie jest chronione. W przeciwnym razie istnieje ryzyko, że ich dane osobowe mogą zostać skradzione.
- Wpój dzieciom, że należy **unikać publikowania osobistych zdjęć w internecie**. Dotyczy to szczególnie tych fotografii, które przedstawiają sytuacje prywatne, ponieważ nie ma pewności, kto uzyska do nich dostęp. W żadnym wypadku młodzi ludzie nie powinni publikować zdjęć, po których można rozpoznać, gdzie się znajdują, ponieważ w ten sposób obcy ludzie mogą ich zlokalizować i odnaleźć. Poszukaj przykładowego zdjęcia tego typu w internecie i omów z dziećmi cechy, które charakteryzują sytuacje prywatne, lub elementy, na podstawie których można kogoś odnaleźć w świecie rzeczywistym.

- Należy uświadomić dzieciom, jak łatwo jest **zmienić oryginalne zdjęcie** za pomocą narzędzi edycji dostępnych bezpłatnie w sieci. Czasami odbywa się to oficjalnie, na przykład w związku z kreskówką lub kampanią reklamową. Często jednak następuje to bez zgody osób przedstawionych na zdjęciu, przy naruszeniu ich danych osobowych w takim zakresie, który może **nieodwracalnie naruszyć ich godność**. Zmienione czy fałszywe zdjęcie może zostać wysłane pocztą elektroniczną, opublikowane na stronie internetowej lub rozsyłane za pomocą telefonów komórkowych do osób na całym świecie, a my nie mamy kontroli nad tym, do kogo ono dotrze.
- Bardzo ważne jest wytłumaczenie dzieciom, że **nie mogą zamieszczać zdjęć lub filmów przedstawiających inne osoby**, a także zdjęć lub filmów przedstawiających je same i z innymi osobami, jeśli nie wyraziły one na to zgody.
- Omów z dziećmi kwestię **zamieszczania danych osobowych w internecie bez zastanowienia** – czyli przy założeniu, że są one skierowane tylko do znajomych – w związku z ukrywaniem przed dorosłymi ich działań w internecie jako ich prawa do prywatności. Wyjaśnij, że **nic, co zostało zamieszczone w sieci, nie pozostaje prywatne**.

— Nieznajomi i internet

W komunikacji elektronicznej nigdy nie ma pewności co do tożsamości osoby, z którą rozmawiamy (a której nie znamy z kontaktów osobistych), nawet jeśli wyśle nam fotografię lub użyje kamery internetowej. W ten sposób wielu przestępców wykorzystuje anonimowość internetu, aby dotrzeć do nieletnich, podając fałszywe informacje o swojej tożsamości i wieku. Dzięki temu nawiązują z dziećmi przyjaźnie i relacje oparte na zaufaniu w celu zaangażowania ich w praktyki seksualne (*grooming* – uwodzenie). W związku z tym:

- **Porozmawiaj z dziećmi o kontaktach z nieznanymi w internecie**. Muszą one zdawać sobie sprawę z tego, że ludzie w sieci, nawet ci, z którymi komunikują się od dłuższego czasu, ale których nie znają w realnym świecie, nie zawsze są tymi, za kogo się podają. Nie zawsze mówią prawdę, dlatego bezwzględnie należy ich traktować jak obcych.
- Zapytaj dzieci, czy wszyscy **przyjaciele ich przyjaciół** – a nawet ich rodzeństwo – **w świecie rzeczywistym są również ich przyja-**

- ciółmi.** Poproś dziecko, aby zastanowiło się nad odpowiedzią, jeśli zapytasz je o „kontakty” online. Dzieci zawsze powinny uważać osoby, które znają wyłącznie w świecie wirtualnym, za obcych.
- **Jeśli „znajomy” z internetu poprosi dziecko, aby zachowało ich relację w tajemnicy, to znaczy, że coś jest nie w porządku.** Czy prawdziwy przyjaciel poprosiłby o coś takiego? Porozmawiaj o tym z dzieckiem i wytłumacz mu, że niezwłocznie musi powiadomić rodzica o takim fakcie.
 - Wyjaśnij dziecku, że **musi być bardzo ostrożne podczas komunikowania się w sieci.** Nawet w chatroomie, który jest przeznaczony tylko dla dzieci, nie jest możliwe – przynajmniej obecnie – sprawdzenie, czy wszyscy użytkownicy spełniają kryteria wiekowe. Może się tam znaleźć osoba dorosła, która podaje się za dziecko, próbując wprowadzić innych w błąd.
 - Dzieci **nigdy nie powinny rozmawiać o sprawach osobistych** ani podawać danych osobowych w internecie, także wtedy, gdy osobiście znają kim prowadzą konwersację, ponieważ nieznajomi również mogą śledzić taką rozmowę.
 - Upewnij się, że twoje dziecko **nigdy nie umówi się na spotkanie w świecie rzeczywistym z kimś, kogo zna tylko z sieci.** Nawet jeśli dziecko twierdzi, że widziało zdjęcie tej osoby, wyjaśnij, że fotografia może nie być prawdziwa, a celem jej zamieszczenia może być chęć wprowadzenia innych w błąd. Trzeba także pamiętać, że nawet jeśli dziecko widziało kogoś przez kamerę internetową, jest narażone na potencjalne ryzyko wpadnięcia w ręce pedofilów lub innych osób, które mogły zatrudnić nieletnich (aby wystąpili przed kamerą internetową) do nawiązania kontaktu z dziećmi.

Tworzenie pozytywnych śladów cyfrowych.

Zarządzanie własną reputacją w internecie

Nasz ślad cyfrowy pozostawiamy za każdym razem, gdy korzystamy z internetu, na przykład klikając ikonkę „lubię to” na portalu społecznościowym, gdy odwiedzamy stronę internetową lub wpisujemy hasło do wyszukiwarki. Nasze ślady cyfrowe mogą dużo o nas powiedzieć i pozytywnie lub negatywnie wpływać na sposób, w jaki postrzegają nas inni, nie tylko teraz, ale także w przyszłości. Innymi słowy, **nasze ślady cyfrowe mogą kształtować naszą tożsamość i reputację w internecie.**



Poniżej kilka prostych wskazówek, które pomogą dzieciom – i dorosłym – zarządzać własną tożsamością cyfrową i utrzymać dobrą reputację w sieci.

- **Poszukaj w internecie informacji o sobie.** Czy naprawdę wiesz, jakie materiały możesz znaleźć w sieci na swój temat? Wpisz swoje imię i nazwisko do wyszukiwarki, żeby przekonać się, co znajdziesz. Jeśli odkryjesz w sieci treści, które ci się nie podobają, podejmij niezbędne działania, aby je usunąć. Jeśli strony z informacjami o tobie wyświetlają się w serwisach społecznościowych, oznacza to, że każdy może mieć do nich dostęp online. Zalecane jest wprowadzenie zmian w zakładce „Ustawienia prywatności”.
- **Sprawdź ustawienia prywatności.** Upewnij się, że wiesz, jakie publikowane przez siebie informacje są dostępne publicznie na stronach internetowych i w portalach społecznościowych, z których korzystasz. Większość portali zawiera możliwość dokonania ustawień prywatności, co pomaga zarządzać zarówno udostępnianą zawartością, jak i użytkownikami, którzy mają do niej dostęp. Można na przykład zdecydować się na zamieszczanie informacji, które trafiają tylko do twoich znajomych. Nie zapominaj, że treści i ustawienia znajomych mogą również wpływać na twoje ślady cyfrowe.
- **Pomyśl, zanim klikniesz.** Przed zamieszczeniem śmiesznego zdjęcia znajomego w sieci lub napisaniem do kogoś zabawnego tweeta, zastanów się, co by było, gdyby każdy mógł obejrzeć tę fotografię lub przeczytać wiadomość: przyjaciele, znajomi, rodzina, przyszli pracodawcy. Czy chciałbyś, aby inni zamieszczali takie treści na twój temat? Zamieszczaj zatem tylko te materiały, za które nie będziesz się wstydzić w przyszłości. Pamiętaj, że wszystko, co zamieścisz w internecie, zostaje tam na zawsze!
- **Wyłącz i usuń.** Gdy przestaniesz korzystać z serwisu społecznościowego lub ze strony innego rodzaju, dobrym pomysłem jest wyłączenie lub usunięcie konta. Oznacza to, że twoje treści nie będą już aktywne i nie będzie można ich wyszukiwać online. Ochroni cię to również przed ryzykiem włamania na twoje konto.
- **Zostawiaj pozytywny ślad cyfrowy.** Najlepszym sposobem na utrzymanie reputacji cyfrowej jest produktywnie wykorzystanie czasu spędzonego w internecie w celu stworzenia pozytywnego śladu cyfrowego. Przykładem może być prowadzenie bloga na tematy, które cię interesują, stworzenie strony społecznościowej

w celu promowania rodzinnego biznesu, a nawet przygotowanie filmu edukacyjnego, z którego skorzystają inni użytkownicy.

Cyberprzemoc i nękanie w internecie

Komunikacja za pomocą sieci i telefonów komórkowych ma wiele zalet. Może się ona jednak również wiązać się z nieprzyjemnymi doświadczeniami. Dzieci mogą odbierać wiadomości, które mogą ranić ich uczucia, lub wysyłać treści, które mogą urazić innych.

Cyberprzemoc i nękanie polegają na niewłaściwym użyciu technologii informacyjnych i komunikacyjnych w celu zastraszania lub nękania osób lub grup za pomocą poczty elektronicznej, chatu czy telefonów komórkowych. Wśród dzieci i nastolatków są to coraz bardziej powszechne zjawiska – odnotowuje się ciągły wzrost liczby przypadków nękania uczniów przez uczniów, a nawet uczniów nękających swoich nauczycieli. Takie zachowania mogą obejmować:

- Wysyłanie esemesów, wiadomości e-mail lub wiadomości błyskawicznych o nieprzyjemnej treści.
- Publikowanie informacji o osobistym charakterze, nieprzyjemnych zdjęć lub wiadomości na temat innych osób na blogach, w serwisach społecznościowych lub w witrynach internetowych innego rodzaju.
- Kradzież tożsamości: rozpowszechnianie pogłosek i kłamstw na temat innych lub w cudzym imieniu.
- Głuche telefony.
- Obrażliwe wiadomości głosowe.
- Obrażliwe wiadomości tekstowe mogą być wysyłane na telefony komórkowe przez strony internetowe z użyciem nazwisk i numerów telefonów osób, które nie mają nic wspólnego z takimi esemesami, ale i tak zostają oskarżone o rozpowszechnianie tych wiadomości.
- Inną techniką nękania za pomocą technologii cyfrowych jest tworzenie stron internetowych, które są skierowane przeciwko konkretnym osobom lub grupom i które zachęcają innych do szerzenia mowy nienawiści. Nękanie zdarza się również wtedy, gdy uczestnik gry online atakuje ikonę awatara, która odzwierciedla wirtualne „ja” dziecka, na przykład strzelając do niej, kradnąc wirtualną własność lub zmuszając awatara do zachowania się w niepożądanym sposób.

Takie zjawiska mogą sprawić, że młodzi ludzie będą się czuli samotni, nieszczęśliwi, przestraszeni. Mogą stracić pewność siebie i nie chcieć chodzić do szkoły lub spotykać się z przyjaciółmi. Ponadto w skrajnych sytuacjach uporczywe i intensywne nękanie może doprowadzić do nieodwracalnych konsekwencji, łącznie z samobójstwami.

Zastraszanie i nękanie, zarówno elektroniczne, jak i na boisku szkolnym czy placu zabaw, **to zachowania społecznie niedopuszczalne**. Rodzice, nauczyciele i dzieci muszą być na takie postępowanie uwrażliwieni i gotowi do reakcji. W przeciwieństwie do tradycyjnego zastraszania cyberprzemoc ma tę właściwość, że może mieć wpływ na dziecko nawet wtedy, gdy znajduje się ono w innym miejscu niż sprawca. Osoba nękająca może wysłać zastraszającą wiadomość na adres e-mail lub na telefon komórkowy dziecka **z dowolnego miejsca, o dowolnej porze dnia lub nocy**.

Żeby ochronić dziecko przed takimi niewłaściwymi zachowaniami można podjąć kilka kroków:

- Poznaj otoczenie dziecka – **jego przyjaciół**, rodziców przyjaciół, nauczycieli i kolegów z klasy.
- Zwracaj uwagę na **sygnały wskazujące, że twoje dziecko stało się ofiarą cyberprzemocy** i nękania w internecie. Mogą nimi być: zwiększony poziom stresu, unikanie przyjaciół, niechęć do pójścia do szkoły lub na ulubione zajęcia, gorsze wyniki w nauce, komentarze, które odzwierciedlają zakłócone relacje.
- Dzieci często **unikają wspomnienia o nieprzyjemnych spotkaniach** w internecie lub o wiadomościach w telefonie komórkowym. Dlatego koniecznie należy wyjaśnić, że jeśli przydarzy im się coś nieprzyjemnego, to nie one zawiniły i mogą od razu ci o tym powiedzieć.
- Naucz swoje dzieci, **aby nigdy nie odpowiadały na nieprzyjemne lub obraźliwe teksty**. Jeśli otrzymują takie wiadomości lub wiadomości, których nie rozumieją, jeśli widzą nieodpowiednie treści lub obrazy w internecie, otrzymują takie zdjęcia lub filmy na telefon komórkowy lub jeśli są zastraszane, powinny o tym natychmiast poinformować rodzica.
- Jeśli twoje dziecko jest ofiarą nękania lub zastraszania, **postaraj się ustalić, czy sprawca znajduje się w najbliższym otoczeniu**. Często jest to kolega z klasy lub przyjaciel, który znalazł powód atakowania dziecka albo po prostu robi to „dla zabawy”,

bez zastanowienia się nad możliwymi konsekwencjami. W takim wypadku należy porozmawiać z rodzicami takiej osoby, a także z administracją szkoły.

- **Propagowanie** w rodzinie i w **społeczności szkolnej środowiska, które nie toleruje zastraszania i nękania**. Naucz dzieci tego, że anonimowość w internecie nie oznacza, że można się zachowywać nieodpowiedzialnie. Wszyscy pozostawiamy po sobie cyfrowe ślady, musimy więc zachowywać się uprzejmie, zgodnie z regułami i zasadami moralnymi obowiązującymi w świecie rzeczywistym. Pamiętaj, że nawet twoje dziecko nie zawsze jest aniołem.
- Dzieci muszą znać swoje **prawa i obowiązki** oraz wiedzieć, jak szanować prawa innych osób.
- **Rozmawiaj często z dziećmi**, aby czuły się bezpiecznie i mogli z tobą omówić swoje problemy.

— Nie wszystko złoto, co się świeci w internecie

Internet daje możliwości zawarcia okazjonalnych transakcji, ale – podobnie jak w świecie rzeczywistym – **działają tu zarówno godne zaufania firmy, jak i oszuści**, którzy chcą wykorzystać naiwność klientów. Dlatego ważne jest, aby:

- Nieletni nigdy nie robili zakupów online **bez nadzoru rodziców**. W każdym wypadku należy unikać stron internetowych co do których nie ma pewności, czy działają legalnie i czy są wiarygodne.
- **Zawsze samodzielnie wpisywać adres internetowy** sklepu internetowego, banku, organizacji, które chcesz odwiedzić, aby mieć pewność, że trafiasz na prawdziwą, a nie fałszywą stronę. Upewnij się, że adres, który wyświetla się na pasku przeglądarki, zaczyna się od „https://” („s” oznacza *secure*, czyli bezpieczne połączenie). Jeśli nie chcesz podawać danych karty kredytowej, używaj do realizacji transakcji w sieci karty przedpłaconej (*pre-paid*).
- Wyjaśnić dzieciom, że **nigdy nie powinny brać udziału w quizach lub konkursach online**, w których wymaga się przekazania danych osobowych, **jeśli nie poprosiły cię wcześniej o zgodę**. Dzięki takiej prośbie możliwe jest sprawdzenie, czy jest to witryna godna zaufania, a także przeczytać i zrozumieć warunki wykorzystywania danych osobowych. Działania takie mogą mieć

na celu oszukanie dzieci, skutkujące nieumyślnym zamówieniem przez nie usług, za które zostaną pobrane wygórowane opłaty, a także uzyskanie zgody na wysyłanie reklam lub nawet wykorzystywanie ich danych do udziału w ankietach albo kampaniach komercyjnych. Istnieją również fałszywe konkursy, których zadaniem jest wyłudzenie wrażliwych danych osobowych (*phishing*), aby zaszkodzić finansowo rodzinie dzieci.

- Wpójć dzieciom, **że nie wolno im wypełniać formularzy online** bez uprzedniej zgody rodzica, który sprawdzi daną stronę i dokładnie przeczyta odpowiednie informacje (takie jak warunki użytkowania lub polityka prywatności), wyraźnie opisujące sposób wykorzystania przekazanych danych.

— Etyka online, własność intelektualna

Anonimowość w internecie skłania wiele osób do przekonania, że w sieci mogą łamać zasady etyczne występujące w świecie rzeczywistym. Niemniej jednak, jeśli chcemy mieć pozytywne doświadczenia w sieci, musimy zachowywać się odpowiedzialnie i etycznie podczas korzystania z dostępnych usług i szanować innych.

- Wszyscy musimy **traktować pozostałych użytkowników internetu w taki sam sposób, w jaki chcielibyśmy, aby nas traktowano**. Nie obwiniamy ani nie obrażamy nikogo w sieci z myślą, że tylko żartujemy, ponieważ nasz dowcip może nie zostać zrozumiany i może zranić tę osobę. Warto to omówić z dziećmi.
- Podobnie jak w świecie rzeczywistym, również w internecie dzieci powinny wiedzieć, że jeśli naruszają zasady, które wiążą się z sankcjami, **można je wyśledzić** z dowolnego miejsca na świecie **dzięki śladom cyfrowym**, które wszyscy zostawiamy.
- Naucz dzieci, że wolno im **odwiedzać** tylko **legalnie działające strony internetowe**. W ten sposób unikną również ryzyka zainfekowania komputera wirusami.
- Wyjaśnij dzieciom, że nie mogą przekazywać dalej otrzymanych wiadomości e-mail, które uznają za niedopuszczalne, ponieważ takie działanie jest jak równoznaczne z przesyłaniem **niechcianej poczty – spamu**.
- Wyjaśnij dzieciom **znaczenie respektowania własności intelektualnej**, podając praktyczne przykłady. Zapytaj, jak postrzegają sytuację, gdy ktoś inny używa wyników ich pracy bez zgody.

Wyjaśnij dzieciom, że nie mogą po prostu kopiować tekstów ze źródeł internetowych i wykorzystywać ich do odrabiania lekcji, ponieważ takie działanie jest równoznaczne z kradzieżą. Tego rodzaju zachowanie może być niezgodne z prawem i nie wspiera dzieci w rozwijaniu umiejętności poznawczych i krytycznych, które będą im potrzebne w przyszłości. Pojęcie „prawo autorskie” (*copyright*) nie oznacza zgody na kopiowanie.

- Wyjaśnij dziecku, że **nie może po prostu pobierać oprogramowania, muzyki, filmów** lub innych treści z internetu **chronionych prawem autorskim**, ponieważ narusza prawo. Istnieje wiele stron internetowych, które udostępniają użytkownikom darmowe materiały, na przykład utwory młodych muzyków, którzy chcą lansować swoją twórczość.
- Wyjaśnij po raz kolejny dziecku, że **nie może publikować w internecie zdjęć lub filmów wideo, które przedstawiają ich przyjaciół lub inne osoby**, jeśli nie wyraziły one zgody na publikację wizerunku. Każdy z nas jest właścicielem „praw intelektualnych” do własnego wizerunku, co musi być w pełni respektowane.

— Złośliwe oprogramowanie i niechciane wiadomości

Codzienne czynności – korzystanie z urządzeń pamięci masowej USB, otwieranie załączników poczty elektronicznej lub pobieranie programów z internetu – mogą stwarzać zagrożenie. Ryzyko to związane jest głównie z rozpowszechnianiem złośliwego oprogramowania (malware), którego celem jest uszkodzenie komputera, kradzież danych osobowych lub bombardowanie użytkownika niechcianymi materiałami reklamowymi. Dlatego konieczne jest zachowanie ostrożności. Poniższe wskazówki pomogą uniknąć sytuacji problemowych.

- Zainstaluj na swoim komputerze **program antywirusowy i zaporę sieciową** (*firewall*). Program antywirusowy sprawdza wszystkie pliki wraz z załącznikami wiadomości e-mail. W wypadku wykrycia wirusów oprogramowanie natychmiast informuje o tym fakcie i zwykle poddaje kwarantannie zainfekowane pliki lub je naprawia. Program musi być stale aktualizowany i może być również używany do filtrowania stron internetowych. Oprogramowanie antywirusowe jest powszechnie dostępne na rynku lub oferowane przez dostawców usług internetowych. **Zapora sieciowa** to urządzenie lub oprogramowanie uniemożliwiające

lub blokujące dostęp do komputera osobom nieupoważnionym. *Firewall* sprawdza wszystkie pliki przychodzące lub wychodzące z komputera, zajmuje się podejrzanymi elementami, dzięki czemu komputer jest bezpieczny.

- Naucz dzieci, **że nie wolno otwierać e-maili od osób, których nie znają, lub takich wiadomości, których się nie spodziewają**, nawet jeśli zostały wysłane przez ich przyjaciół lub znajomych, ponieważ mogą one zawierać wirusy. Adres osoby, którą znamy, mógł zostać wykorzystany do rozpowszechniania niebezpiecznych plików.
- Ostrzegaj dzieci, **że nigdy nie wolno otwierać linków, które znajdują się w wiadomościach e-mail**, nawet jeśli pochodzą one od znajomych osób, ponieważ linki te mogą prowadzić do stron internetowych, które kradną dane osobowe lub instalują wirusy na komputerze. Poproś je, żeby zawsze wpisywały adres strony internetowej, którą chcą odwiedzić.
- Naucz dzieci, **żeby nigdy nie odpowiadały na takie e-maile**, ponieważ w ten sposób potwierdzają ważność swojego adresu e-mail.
- Naucz dzieci **zapisywać adresy stron internetowych w sekcji „Zakładki”/„Ulubione”**. W ten sposób będą w stanie bardzo łatwo je odnaleźć przy kolejnej wizycie i uniknąć przeniesienia na strony internetowe nieodpowiednie do ich wieku, na przykład przez nieprawidłowe wpisanie adresu internetowego.
- Wyjaśnij dzieciom, że muszą chronić swój adres e-mail, **unikając zbędnego ujawniania** informacji na odwiedzanych przez nie stronach internetowych. To samo dotyczy adresów e-mail rodziny, przyjaciół lub osób trzecich.
- Kiedy dzieci publikują swój adres e-mail, **mogą go „zmodyfikować”** za pomocą znaków, które oszukają silniki śledzące. Na przykład mogą napisać JanKROPKA Nowak AT xy KROPKA pl zamiast Jan.Nowak@xy.pl. Zachęć je do kreatywności przy tworzeniu „nazwy użytkownika”. Im dziwniejsze, tym trudniej jest silnikowi je odgadnąć i zacząć wysyłać spam.
- Dzieci powinny unikać **podejrzanych stron internetowych**, a jeśli przypadkowo wejdą na jedną z nich, natychmiast powinny ją opuścić. Jeśli wyskakują okienka z prośbą o wyrażenie na coś zgody, muszą je natychmiast zamknąć (łatwym sposobem jest

jednoczesne kliknięcie na klawiaturze klawiszy Alt i F4). Nigdy nie należy naciskać przycisków wewnątrz tych okienek.

Nadmierne korzystanie z internetu

Zapobiegaj uzależnieniu od internetu dzięki **natychmiastowemu rozpoznaniu odpowiednich sygnałów** i zwróceniu się do ekspertów o pomoc. Lepiej niż ktokolwiek inny znasz codzienne nawyki swojego dziecka i natychmiast zauważysz **zmiany w jego zachowaniu**.

Jeśli zaobserwujesz:

- podrażnienie, gdy dziecko nie korzysta z internetu,
- dłuższy czas korzystania z internetu, niż początkowo zamierzało,
- nagłe pogorszenie wyników w nauce,
- zaburzenia snu i zmiany w nawykach związanych ze spaniem, zmęczenie i senność,
- ograniczoną aktywność fizyczną,
- zaburzenia relacji międzyludzkich,
- zmianę nawyków dziecka (na przykład odsunięcie się od przyjaciół lub porzucenie ulubionych zainteresowań),
- zaniedbanie higieny osobistej,

natychmiast poszukaj pomocy ekspertów, na przykład dzwoniąc na odpowiednią infolinię dla rodziców i specjalistów lub dla dzieci i młodzieży.

Czas, jaki dzieci spędzają przed komputerem i w internecie, **nie powinien wpływać na życie rodzinne**, obowiązki szkolne, hobby, kontakty z przyjaciółmi i sen.

Nauucz także dzieci **regularnie** robić sobie **przerwy w pracy przed komputerem**, aby dać odpoczynek oczom.

Filtry i kontrola rodzicielska

Nawet bardzo małe dzieci mogą czerpać korzyści z internetu, odwiedzając strony w celach rekreacyjnych lub edukacyjnych. Sieć jednak dostarcza różnego rodzaju treści, nie zawsze odpowiednie dla wieku dziecka.

Z tego powodu konieczne jest – zwłaszcza w wypadku młodszych dzieci i tych, które dopiero zaczynają korzystać z internetu – zainstalowanie specjalnych filtrów i aktywowanie mechanizmów kontroli rodzicielskiej.



Filtry są programami **regulującymi dostęp** do informacji lub usług w sieci zgodnie z ustalonymi kryteriami. Mogą być zainstalowane na komputerze użytkownika, na serwerze należącym do organizacji (na przykład szkoły) lub na urządzeniach dostawcy usług internetowych. Działają na różne sposoby: mogą ostrzegać o problematycznych stronach internetowych, rejestrować ruchy użytkownika w sieci, blokować podejrzane strony, a nawet całkowicie wyłączyć komputer.

Filtry mają głównie na celu ochronę nieletnich dzięki **niezawodnej barierze** uniemożliwiającej dostęp do treści niedopuszczalnych, treści uznawanych za niebezpieczne lub materiałów, które mogą powodować problemy w rozwoju dzieci. Jednocześnie nie blokują dostępu do treści dostosowanych dla dzieci i młodzieży.

Na przykład filtr, którego celem jest blokowanie stron internetowych zawierających materiały o charakterze seksualnym, nie powinien blokować witryn dotyczących miasta Essex (EsSEX) – innymi słowy, powinien być na tyle inteligentny, aby blokowanie odbywało się przy użyciu rozbudowanych metod rozpoznawania szkodliwych stron. Ponadto filtr nie powinien być bardziej restrykcyjny niż to konieczne, aby nie blokował niewinnych treści. Mogłoby dojść do sytuacji, gdy blokowane byłyby informacje na temat historii drugiej wojny światowej, ponieważ takie wyszukiwanie zapewne prowadziłoby do stron internetowych z opisami przemocy.

Jeśli chodzi o kontrolę rodzicielską, filtry rozpoznają również dane wychodzące z komputera, na przykład w celu uniemożliwienia dzieciom publikowania danych osobowych, takich jak imię i nazwisko, adres domowy lub szkoły, informacje o kartach kredytowych. Ten rodzaj filtrowania jest bardzo ważny z punktu widzenia ochrony młodych użytkowników. W internecie i na rynku dostępnych jest wiele programów tego rodzaju.

Istotne wskazówki dotyczące filtrów i kontroli rodzicielskiej:

- Utwórz **oddzielne konto użytkownika dla każdego dziecka** w systemie operacyjnym (na przykład Windows, Linux, Mac OS), następnie aktywuj opcje kontroli rodzicielskiej w zależności od wieku każdego dziecka. Jeśli nie wiesz, jak to zrobić, poproś o pomoc specjalistę, na przykład pracownika sklepu, w którym kupiłeś komputer.
- Wykorzystaj w pełni opcje **kontroli rodzicielskiej** oferowane przez system operacyjny komputera. W ten sposób będziesz

- mógł chronić prywatność i bezpieczeństwo dzieci w sieci, ustawić i monitorować czas, jaki spędzają przed komputerem, definiować strony internetowe, które będą mogły odwiedzać, lub wybierać gry, których będą mogły używać.
- Zaznacz ulubione strony internetowe swojego dziecka za pomocą opcji „**Zakładki**” lub „**Ulubione**” (dostępnych w przeglądarce). W ten sposób dziecko będzie mogło odwiedzać ulubione strony bez konieczności ponownego wpisywania adresu lub korzystania z wyszukiwarek.
 - **Filtry** mogą być cennym narzędziem chroniącym nieletnich przed szkodliwymi treściami. Trzeba jednak zawsze pamiętać, że **działają** one **tylko pomocniczo** i prawdopodobnie są skuteczne tylko w wypadku dzieci w młodszym wieku. Każdy filtr, który można włączyć, może również być wyłączony przez bystrych, młodych użytkowników, którzy często potrafią ukrywać ślady swojej aktywności. Tylko w sytuacji, gdy wiesz, jak obsługiwać komputer i zainstalowane na nim programy, będziesz w stanie wykryć takie działania.
 - **Żaden program nie zastąpi rozmowy z dzieckiem.** Środki techniczne nie są panaceum, a czasami mogą tworzyć fałszywe poczucie bezpieczeństwa, jeśli nie stosujemy ich w połączeniu ze zdrowym rozsądkiem. Nadzór edukacyjny w domu, podobnie jak w szkole, wraz z komunikacją i ze świadomością ryzyka, jest korzystniejszy od barier technologicznych, ponieważ przyczynia się do właściwej edukacji nieletnich, zrozumienia problemów i rozwijania krytycznego myślenia w radzeniu sobie z nimi.

Z tego powodu należy być blisko dzieci korzystających z internetu, zwłaszcza tych w młodszym wieku. Jest to świetny sposób na natychmiastowe omówienie każdej kwestii, która może się pojawić, a także okazja do zbudowanie zaufania.

Wybierz grę odpowiednią dla każdego dziecka

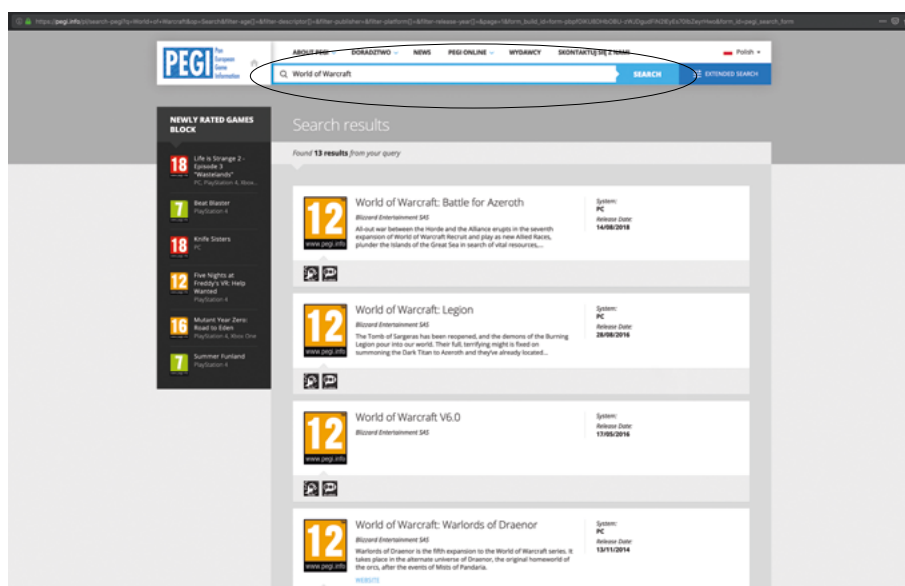
W celu ochrony nieletnich przed nieodpowiednimi aplikacjami stworzono Ogólnoeuropejski System Klasyfikacji Gier – PEGI (Pan European Game Information). System składa się z dwóch elementów: oznaczeń wiekowych i opisów treści. Większość dostępnych na rynku gier komputerowych ma etykietę PEGI z przodu i z tyłu pudełka, w których są sprzedawane.



- **Oznaczenia wiekowe.** System składa się z pięciu oznaczeń: PEGI 3, PEGI 7, PEGI 12, PEGI 16 i PEGI 18. Wskazują one minimalny wiek użytkowników, dla których odpowiednia będzie treść gry.
- **Opisy treści.** Stosowanych jest osiem opisów (deskryptorów): wulgarny język, dyskryminacja, narkotyki, strach, hazard, seks, przemoc i zakupy w grze.

Chociaż klasyfikacja PEGI to jedynie wskazówka i zalecenia dla kupujących, należy ją brać pod uwagę, gdy chcemy zapewnić bezpieczeństwo dzieciom. **Klasyfikację gry** można znaleźć, wyszukując jej tytuł na stronie internetowej PEGI (pegi.info/pl)¹.

Ilustracja 1. Wyszukiwanie klasyfikacji gry na stronie internetowej PEGI



Na przykład po wpisaniu tytułu *World of Warcraft* otrzymujemy listę 13 dostępnych wersji gry z ikoną oznaczenia wiekowego i opisem treści dla każdej z nich. Ilustracja 1 pokazuje cztery z dostępnych 13 wyni-

1 Ze znakami oznaczeń wiekowych i deskryptorów treści wraz z ich opisami, zgodnymi z wytycznymi PEGI, zapoznać się można na stronach 269–272. Informacje te są również dostępne na stronie internetowej PEGI (pegi.info/pl/node/59).

ków – widoczne są ikony ograniczenia wieku do 12 lat oraz informacje, że aplikacja zawiera przemoc i wulgarny język.

Podstawowe wskazówki dotyczące korzystania z gier komputerowych przez dzieci:

- Przed zakupem gry upewnij się, że jej zawartość jest odpowiednia dla twojego dziecka (system PEGI).
- Ustal zasady dotyczące czasu korzystania z gier przez dzieci.
- Spędzaj część czasu wolnego, grając z dziećmi. Jeśli skomplikowane środowiska wirtualne są ci obce, poproś dzieci, aby cię w nie wprowadziły. Chętnie ci pokażą.
- Śledź zwyczaje dzieci podczas zabawy, dzięki temu będzie możliwe natychmiastowe zidentyfikowanie oznak nadmiernego zaangażowania lub uzależnienia.
- Omówcie treść gier – ustalcie, które elementy przypominają rzeczywistość i co szczególnie podoba się dzieciom w tych grach.
- Ucz dzieci odpowiedzialności za wykorzystanie ich danych osobowych, również podczas korzystania z gier online.
- Zachęcaj do krytycznego myślenia. Dzieci są bardzo dochodową grupą docelową dla reklamodawców internetowych, dlatego powinny być zawsze czujne, aby umieć odróżnić informacje od treści reklamowych w wirtualnych światach.
- Gdy dzieci biorą udział w rozgrywkach online dla wielu użytkowników:
 - wybieraj strony internetowe z surowymi zasadami i moderatorem,
 - naucz dzieci, że nie wolno podawać danych osobowych innym graczom,
 - przestrzegaj, że nie wolno im się zgadzać na spotkanie w prawdziwym świecie z innymi graczami, których znają tylko z internetu,
 - zachęć dzieci do tego, żeby natychmiast informowały cię o wypadkach napastowania, zastraszania, używania nieodpowiedniego języka, publikowania nieprzyjemnych treści lub wysyłania przez innych graczy zaproszeń do spotkania w realnym świecie.
- Nie korzystajcie z gry, która wywołuje dyskomfort u ciebie lub dziecka.

Właściwe korzystanie z telefonu komórkowego

Telefony komórkowe są obecnie powszechnym środkiem komunikacji. Prawie wszystkie komercyjnie dostępne urządzenia oferują wiele usług wykraczających poza konwencjonalne rozmowy, na przykład wysyłanie tekstów (esemesy), robienie i udostępnianie zdjęć, przesyłanie wiadomości multimedialnych (ememesy), odtwarzanie muzyki. Szeroko stosowane smartfony zapewniają również pełny dostęp do internetu.

Ponieważ telefon komórkowy jest narzędziem osobistym, kontrola rodzicielska nad korzystaniem z niego przez dziecko nie jest łatwa. Urządzenia są dla wielu dzieci oznaką statusu społecznego, a także narzędziem, bez którego nie wyobrażają sobie życia.

Problemy, które mogą wynikać z niedbałego lub niewłaściwego korzystania z telefonu komórkowego, są dość poważne, spośród nich można zaś wyróżnić: możliwość niekontrolowanego dostępu do nieodpowiednich materiałów, nękanie przez osoby nieprzyjazne ludzi pedofilów, wykorzystanie danych osobowych przechowywanych w pamięci ukradzionego telefonu oraz przesyłanie niechcianych materiałów reklamowych do dzieci, które nie wiedzą, co z nimi zrobić. W związku z tymi zagrożeniami **trzeba podjąć takie same środki bezpieczeństwa jak przy korzystaniu z internetu**. Poniżej kilka ogólnych wskazówek.

- Uzgodnij z dzieckiem zasady, których powinno przestrzegać podczas korzystania z telefonu komórkowego, zwłaszcza w wypadku usług online.
- Uświadom mu potencjalne zagrożenia, zwłaszcza te związane z kontaktami osobistymi, i naucz je, jak takie niebezpieczeństwa rozpoznawać.
- Przestrzegaj, aby dziecko nie odpowiadało na wiadomości otrzymane od nieznanym lub na takie, które wydają się dziwne.
- Naucz dziecko, aby nie podawało numeru telefonu komórkowego lub danych osobowych ludziom, których nie zna i którym nie ufa.
- Jeśli podejrzewasz, że dziecko jest nękanie przez kogoś przez telefon komórkowy, zapytaj je o to i poproś, żeby powiedziało, czy rzeczywiście tak się dzieje. W takim wypadku należy zachować wiadomości, zanotować datę i godzinę połączenia oraz skontaktować się z operatorem sieci komórkowej lub policją.
- Wymagaj od dziecka przestrzegania zasad dobrego zachowania podczas korzystania z telefonu komórkowego.

- Powiedz dziecku, aby nie zostawiało telefonu komórkowego na widoku publicznym i nie trzymało go w ręku, kiedy nie jest to konieczne. Nie powinno również umieszczać urządzenia w kieszeniach ani w plecakach, które pozostają poza zasięgiem jego wzroku.
- Przestrzeż dziecko, żeby nigdy nie dawało telefonu komórkowego osobie nieznajomej, która chce wykonać „pilne” połączenie. Ale jeśli sytuacja staje się groźna dla dziecka, to lepiej, żeby dało telefon komórkowy, nawet jeśli zostanie skradziony. Bezpieczeństwo i nienaruszalność cielesna dziecka są o wiele ważniejsze od utraty urządzenia, a kradzież można natychmiast zgłosić na policję.
- Upewnij się, że dziecko wie o tym, że musi otrzymać zgodę swoich przyjaciół lub znajomych przed zrobieniem im zdjęcia. Nie powinno fotografować nieznajomych.
- Naucz dziecko, aby nie wysyłało ani nie publikowało za pośrednictwem telefonu komórkowego zdjęć przedstawiających sytuacje, które mogą spowodować problemy teraz lub w przyszłości.
- Przypominaj dziecku, że nigdy nie powinno wysyłać zdjęć nieznajomym przez telefon komórkowy lub zamieszczać ich w internecie. W żadnym wypadku nie powinno wysyłać fotografii innych osób, jeśli one o tym nie wiedzą i nie wyraziły na to zgody.
- Upewnij się, że dziecko nie będzie odpowiadało na reklamy lub informacje od nieznanych nadawców. W żadnym wypadku nie powinno przysyłać tych wiadomości innym osobom.
- Naucz dziecko chronić dane osobowe, żeby nigdy nie wpisywało numeru telefonu komórkowego w formularzach i wnioskach (online lub innych). Takie działanie może oznaczać, że dziecko wyraża zgodę na zawarcie umowy z firmą lub organizacją, która obsługuje tego typu ankiety. Jeśli zechce to zrobić, powinno poinformować któregoś z rodziców, aby mógł się zapoznać ze sprawą i dowiedzieć, w jaki sposób zostaną wykorzystane wymagane dane.
- Wyjaśnij dziecku, że powinno być bardzo ostrożne wobec treści pobieranych na telefon komórkowy. Dowiedz się, czy udostępnia znajomym za pomocą telefonu komórkowego (lub internetu) tego rodzaju materiały. Należy pamiętać o tym, że pobie-

ranie niektórych informacji może być niezgodne z przepisami prawa autorskiego.

- Naucz dziecko wyłączać Bluetooth, kiedy z niego nie korzysta, oraz tego, żeby upewniało się, że jest wyłączony w miejscach publicznych, ponieważ dane przechowywane w telefonie mogą zostać skradzione.

Akronimy i emotikony

W chatroomach, sieciach społecznościowych, wiadomościach e-mail, a nawet w telefonach komórkowych często używa się skrótów słów lub zwrotów – akronimów (głównie w języku angielskim i pisanych wielkimi literami). W tabeli 2 można znaleźć kilka popularnych akronimów używanych przez dzieci w komunikacji online, z którymi warto się zapoznać.

Tabela 2. Popularne akronimy używane przez dzieci w komunikacji online

^5	(<i>high 5</i>) – piątka/przybij piątkę
24/7	24 godziny na dobę, 7 dni w tygodniu
ANW	(<i>anyway</i>) – w każdym razie
ASAP	(<i>as soon as possible</i>) – jak najszybciej
ASL lub A/S/L	(<i>age, sex, location</i>) – wiek, płeć, miejsce zamieszkania
AFK	(<i>away from keyboard</i>) – z dala od klawiatury
B/C	(<i>because</i>) – ponieważ
B4N	(<i>bye for now</i>) – na razie
BBL	(<i>be back later</i>) – będę później
BRB	(<i>be right back</i>) – zaraz wracam
BTW	(<i>by the way</i>) – przy okazji
C	(<i>see?</i>) – rozumiesz, widzisz?
CU	(<i>see you</i>) – do zobaczenia
CUL	(<i>see you later</i>) – do zobaczenia później
F2F	(<i>face to face</i>) – twarzą w twarz
FAQ	(<i>frequently asked questions</i>) – najczęściej zadawane pytania
JJ	(<i>just joking</i>) – tylko żartuję
GL	(<i>good luck</i>) – powodzenia
GM	(<i>good morning</i>) – dzień dobry
G2G/GTG	(<i>got to go</i>) – muszę lecieć
IDK	(<i>I don't know</i>) – nie wiem
L8R	(<i>later</i>) – później
LMIRL	(<i>let's meet in real life</i>) – spotkajmy się w realu

LOL	(<i>laugh out loud</i>) – uśmiełem się
LU4E	(<i>love you forever</i>) – Kocham cię na zawsze
NP	(<i>no problem</i>) – nie ma problemu
PAL	(<i>parents are listening</i>) – rodzice słuchają
PAW	(<i>parents are watching</i>) – rodzice patrzą
PLS	(<i>please</i>) – proszę
POS	(<i>parent over shoulder</i>) – rodzic patrzy przez ramię
S^, S'UP	(<i>what's up?</i>) – co słychać?
SRY	(<i>sorry</i>) – przepraszam
THNX	(<i>thanks</i>) – dzięki
TTYL	(<i>talk to you later</i>) – pogadamy później
W8	(<i>wait</i>) – zaczekaj
WB	(<i>welcome back</i>) – witamy z powrotem
WTGB	(<i>want to go private?</i>) – chcesz przejść na priva?
WYCM	(<i>will you call me?</i>) – zadzwonisz?

Emotikony to piktogramy mające symbolizować określony wyraz twarzy i emocje. Składają się ze znaków, które – odczytywane z głową odwróconą o 90 stopni w lewo – przypominają piktogram „buźka”. Na przykład emotikon :-) oznacza uśmiech. W tabeli 3 ujęto wybrane emotikony szeroko stosowane w komunikacji elektronicznej:

Tabela 3. Wybrane emotikony szeroko stosowane w komunikacji elektronicznej

:-) uśmiech	:(smutek
;-) uśmiech z przymrużeniem oka	:-O zdziwienie
:-p pokazanie języka	O:-) anioł
:-* pocałunek	:-# zachowanie tajemnicy
%-I zdeorientowany	>:-(złość
8-) noszę okulary	QQ łzy

Zawarcie rodzinnej lub szkolnej umowy dotyczącej korzystania z internetu

Ważne jest, aby dzieci rozumiały i przestrzegały ogólnych zasad odpowiedzialnego, bezpiecznego i nieszkodliwego dla zdrowia korzystania z internetu, telefonu komórkowego lub innych interaktywnych technologii. Warto omówić z dziećmi 16 zasad i uszeregować je indywidualnie z każdym dzieckiem lub w ramach zajęć w klasie. Następnym kro-

kiem może być podpisanie z dzieckiem (przez rodzica) lub z całą klasą (przez wychowawcę) specjalnej umowy, oznaczonej datą i umieszczonej w powszechnie dostępnym miejscu. Wszystkie zasady są jednakowo ważne, jednak zawsze warto wysłuchać przemysleń dzieci.

1. Nigdy nie ujawniam **danych osobowych** w internecie, w tym prawdziwego imienia i nazwiska, adresu domowego, numeru telefonu, nazwy szkoły. Tak samo postępuję z danymi osobowymi mojej rodziny, przyjaciół i innych osób.
2. **Powiadamiam rodzica/wychowawcę**, jeśli przeczytam w internecie coś, co mnie niepokoi, wydaje się podejrzane lub jest zbyt atrakcyjne, by mogło być prawdziwe.
3. **Traktuję** innych użytkowników internetu w sposób, w jaki chciałbym, żeby mnie traktowano.
4. **Nie obwiniam** nikogo ani **nie obrażam** w żartach, ponieważ moje działanie może zostać źle zrozumiane.
5. Mogę się dobrze bawić w **wirtualnym świecie**, ale zawsze odróżniam go od **świata rzeczywistego**.
6. Nigdy nie **spotykam** się w realnym świecie z ludźmi, których znam tylko z internetu, ponieważ są to **obce** osoby.
7. Zawsze **porównuję treści**, które znajduję w internecie, z innymi źródłami, na przykład książkami, gazetami, czasopismami.
8. Nigdy nie robię **zakupów w sieci bez asysty rodzica** i nigdy nie zawieram transakcji na stronach internetowych, jeśli nie mam pewności, czy są one godne zaufania.
9. **Regularnie** robię **przerwy** od komputera i internetu, by dać odpocząć oczom.
10. **Nie proszę** innych o **ujawnianie** danych osobowych w internecie.
11. Nie interesują mnie **treści tylko dla dorosłych**, wchodzę na strony internetowe odpowiednie dla osób w moim wieku.
12. Kopiowanie z internetu może być nielegalne. **Nie kopiuję treści** materiałów, które znajduję w sieci, do mojej pracy domowej, ponieważ takie działanie jest jak kradzież. Przed wykorzystaniem materiału zawsze proszę o **zgody** jego autora.
13. **Nie pobieram muzyki i filmów** ze stron internetowych, chyba że jestem pewien, że są to witryny godne zaufania, że muzyka i filmy są oferowane za darmo i że nie naruszam praw autor-

skich innych osób. Uczciwe strony internetowe jasno określają, czy ich usługi są bezpłatne, czy też wymagają opłaty.

14. Korzystając z internetu nie na swoim komputerze, **nie wchodzić na strony internetowe, na które trzeba zalogować się za pomocą hasła**, zwłaszcza jeśli połączenie internetowe z takiego komputera nie jest chronione. W przeciwnym razie istnieje ryzyko, że moje dane osobowe mogą zostać skradzione.
15. Nie przesyłam dalej otrzymanej wiadomości e-mail, której treść uważam za nie do przyjęcia, ponieważ takie działanie jest równoznaczne z przesyłaniem **spamu**.
16. **Chronię moje hasła** i nie ujawniam ich nikomu, nawet najlepszym przyjaciołom. Zmieniam hasła regularnie, a także natychmiast wtedy, gdy podejrzewam, że ktoś je ukradł (przechwyił)².

Zakończenie

Technologie interaktywne wyznaczyły nowe horyzonty w zakresie zarówno wiedzy, jak i komunikacji. Każdy z nas powinien znać pozytywne aspekty, jakie się z nimi wiążą, a także umieć chronić się przed potencjalnymi zagrożeniami. Jako rodzice i nauczyciele mamy obowiązek dostarczać dzieciom informacji, żeby mogły również korzystać z nowoczesnych narzędzi bez żadnych nieprzyjemnych niespodzianek.

Dzieci muszą być odpowiednio edukowane na temat tego, co mogą, a czego nie powinny robić w sieci. Jest to ważne, gdy udzielamy im porad lub wyjaśniamy powody niektórych zakazów. Na przykład, kiedy mówimy dziecku, że nie wolno otwierać e-maili od nieznanych nadawców, musimy wyjaśnić dlaczego jest to ważne (wiadomości mogą zawierać wirusy).

Dzieci muszą wiedzieć, że należy traktować ludzi w internecie tak samo jak w świecie rzeczywistym, czyli z szacunkiem, oraz że należy przestrzegać zasad dobrego wychowania. Ważne, żeby umiały ocenić, które informacje w sieci są prawdziwe, a które fałszywe, co jest dobre, a co złe.

Na koniec należy stwierdzić, że kluczowe znaczenie ma budowanie zaufania w rodzinie i w szkole. Dzięki temu dzieci będą zwracać się do swoich rodziców i nauczycieli o pomoc, kiedy będą jej potrze-

2 Autorka proponuje przygotowanie na podstawie powyższego dokumentu umowy, którą podpisują dzieci i dorośli.

bować, wiedząc, że dorośli zawsze pomogą im w sprawie ich działań w internecie.

Niezwykle ważną rolę do odegrania ma także państwo. Władze powinny wprowadzać odpowiednie przepisy i środki, które zagwarantują dobro nieletnich w świecie cyfrowym, zarówno na poziomie krajowym, jak i globalnym. Bez odpowiednich systemów kontroli, świat przemocy, pornografii, hazardu, a także niedopuszczalne strony internetowe nadal będzie dostępny dla wszystkich dzieci.



Cyberbezpieczeństwo – praktyczne aspekty działań szkoły w programach eTwinning i Erasmus+

Adam Stępiński, Jolanta Gradowska

Dla nauczycieli i uczniów biorących udział w projektach eTwinning i Erasmus+ zagadnienie cyberbezpieczeństwa ma znaczenie priorytetowe. Oprócz zadań, które są częścią ich pracy w projekcie, podejmują oni liczne inicjatywy w szkole i poza nią, propagujące odpowiedzialność młodego pokolenia w internecie. Przedsięwzięcia te mają formę konkursów, przedstawień, filmów, plakatów, które wskazują uczestnikom sprawdzone sposoby zachowań online oraz sposób postępowania w wypadku pojawienia się zagrożenia.

— Słowa kluczowe:

cyberbezpieczeństwo
eTwinning
Erasmus+
projekty edukacyjne



Cybersafety – practical aspects of school’s activities in programs eTwinning and Erasmus+

Adam Stępiński, Jolanta Gradowska

For teachers and students participating in eTwinning and Erasmus+ projects, the issue of cyber security is a priority. In addition to the tasks that are part of their work within the project, they undertake numerous initiatives at school and beyond, which promote the responsibility of the young generation on the Internet. These activities take the form of contests, performances, films, posters that provide participants with proven online behaviour and how to proceed in the event of a threat.

— Keywords:

cybersafety

eTwinning

Erasmus+

educational projects



Home

Internet w życiu młodych ludzi

Młodzi ludzie, dzieci i nastolatki, potrafią w pełni wykorzystywać szybki rozwój i potencjał internetu. Nie pamiętają czasów bez tego ważnego komponentu ich życia, a ich obecność online jest dla nich równie ważna, jak spotkanie się w rzeczywistości z przyjaciółmi czy wyjście do kina. We współczesnym świecie nie dziwi widok trzylatka sprawnie obsługującego tablet czy poszukującego bajek w serwisie YouTube. Internet stał się nieodłącznym elementem życia społecznego dzieci i młodzieży, towarzyszącym im przy codziennych zajęciach, i źródłem rozrywki.

Z rozmów z nastolatkami można się dowiedzieć, że codziennie korzystają z internetu, a online przebywają od kilku do kilkunastu godzin (Wrońska, Lange 2016). Młode pokolenia nie pytają, skąd wzięły się telefony komórkowe czy laptopy – urządzenia te są immamentną częścią ich życia.

Już na początku XXI w. Marc Prensky nazwał najmłodszych użytkowników internetu „cyfrowymi tubylcami”, a ludzi starszych – „cyfrowymi imigrantami” (Prensky 2001, s. 1–6). Dla współczesnych nastolatków internet, w którego otoczeniu się wychowywali, jest najważniejszym medium. O ile kilka lub kilkanaście lat temu mówiło się, że dzieci urodziły się z myszką w ręku, o tyle obecnie należałoby stwierdzić, że dorastają z kciukiem na klawiaturze smartfona.

Najpopularniejsze aktywności dzieci i młodzieży w internecie to oglądanie materiałów wideo i korzystanie z serwisów społecznościowych. Dalej plasują się takie czynności jak odrabianie prac domowych, poszukiwanie informacji czy pobieranie muzyki (Gursztyn 2014, s. 6). Zasoby sieci otwierają przed młodymi ludźmi ogromne możliwości, jednocześnie bardzo często wskazują oni wiele negatywnych elementów występujących w tym środowisku. Należą do nich między innymi cyberprzemoc, phishing (wyłudzenie danych osobistych i kradzież tożsamości w sieci), hejt, ujawnienie prywatnych wiadomości, nadużywanie i uzależnienie od internetu, nierozważne publikowanie fotografii, filmów i innych materiałów, promocja zachowań autodestrukcyjnych, łamanie praw autorskich, plagiatowanie, nadszarpnięta reputacja online, sexting czy niebezpieczne kontakty z nieznanymi użytkownikami.

Lista zagrożeń jest dużo dłuższa i nieustannie się zmienia wraz z rozwojem nowoczesnych technologii. Nadążenie za rozwojem sieci i wirtualnymi zainteresowaniami młodego pokolenia wydaje się zadaniem

wręcz niewykonalnym. Dlatego potrzeba ustawicznego zwiększania wiedzy na ten temat zarówno wśród uczniów i ich rodziców, jak i nauczycieli. Ważne jest zrozumienie, że niekoniecznie trzeba być ekspertem w zakresie nowych technologii, aby móc dyskutować z dziećmi o ich aktywnościach w internecie. Rodzice i nauczyciele powinni uczyć młode pokolenia odpowiedzialnego zachowania w cyberprzestrzeni oraz nieustannie uświadamiać dzieci i młodzież o internetowych zagrożeniach.

Tego rodzaju działaniom od ponad dwóch dekad towarzyszy Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, prowadząc szeroko zakrojone akcje dotyczące podnoszenia świadomości uczniów, ale również doskonaląc zawodowo nauczycieli, a pośrednio także oddziałując na rodziców.

eTwinning jako społeczność świadomych użytkowników internetu

Od początku istnienia eTwinning stawiał cyberbezpieczeństwo uczniów na czele swoich priorytetów. Współpraca w projektach eTwinning między przedszkolami i szkołami odbywa się w wirtualnej rzeczywistości. Biorąc pod uwagę powszechność programu w szkołach (ponad 630 tys. nauczycieli w Europie, ponad 200 tys. szkół, w tym prawie 60 tys. nauczycieli z Polski w ponad 16 tysiącach szkół)¹, zespoły projektowe eTwinning zwracają uwagę zarówno na bezpieczeństwo online uczestników projektów, jak i na upowszechnianie odpowiedzialnych zachowań, rozwój świadomości i wiedzy na ten temat w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. „Uczniowie i nauczyciele wykorzystują internet we współpracy ponad granicami – współdziałają, wymieniają się informacjami i materiałami do nauki. eTwinning poszerza zakres pedagogicznych możliwości oferowanych uczniom i nauczycielom, motywuje do nauki i otwarcia na Europę”². Uczestnicy projektu pracują wspólnie nad wcześniej zaplanowanymi działaniami, wykorzystując różnorodne narzędzia komunikacji synchronicznej i asynchronicznej.

W celu zapewnienia bezpieczeństwa nauczyciele rejestrujący się na portalu eTwinning są weryfikowani przez Krajowe Biuro eTwinning, co uniemożliwia rejestrację osobom niebędącym pedagogami. Nowi użytkownicy mają dostęp do platformy eTwinning Live, która umożliwia

1 www.etwinning.net/en/pub/index.htm [dostęp: 20.12.2018].

2 etwinning.pl/czym-jest-etwinning [dostęp: 20.12.2018].



wyszukiwanie potencjalnych partnerów z innych krajów, udział w różnych formach doskonalenia zawodowego (na przykład webinarach i tzw. *learning events* – dwutygodniowych warsztatach online poświęconych tematyce związanej z pracą projektową). Na eTwinning Live istnieje także możliwość stworzenia własnego wydarzenia i zaproszenia na nie innych nauczycieli, realizacji współpracy i prowadzenia dyskusji na forach tematycznych, dołączenia do jednej z wielu grup nauczycieli oraz założenia projektu przedyskutowanego wcześniej z partnerami z innych krajów. Od kilku lat jest również możliwe prowadzenie projektu bez partnerów z zagranicy w ramach tzw. krajowego projektu eTwinning.

Po zaakceptowaniu złożonego zarysu projektu przez Krajowe Biuro eTwinning, nauczyciele uzyskują dostęp do platformy umożliwiającej współpracę – tak zwanych TwinSpace projektu. Również ta przestrzeń jest oddzielona od przypadkowych użytkowników internetu. Z tego poziomu nauczyciele tworzą konta dla swoich uczniów, podając im wygenerowane przez system loginy i hasła. Zapraszając uczniów do TwinSpace, należy otrzymać zgodę od rodzica bądź prawnego opiekuna dziecka. Ta sama zasada dotyczy publikowania zdjęć. Zalecane jest korzystanie z awatarów, ikonk lub figur reprezentujących daną osobę. Przed zaproszeniem uczniów zaleca się nauczycielom zapoznanie się z odpowiedziami na pięć pytań dotyczących e-bezpieczeństwa w eTwinningu i na TwinSpace, dostępnymi na europejskim portalu eTwinning³. Nowi użytkownicy eTwinning powinni zapoznać się także z normami postępowania (*code of conduct*), co ułatwi efektywną współpracę i wyeliminuje możliwe nieodpowiednie zachowania uczniów w projekcie⁴. Zgodnie z normami postępowania w eTwinningu należy zgłaszać wszelkie nieodpowiednie treści i e-maile noszące znamiona spamu. Komentarze muszą być kierowane do konkretnych osób i nawiązywać do określonego postu użytkownika. Należy również szybko reagować na bezpośrednie groźby, nawoływanie do przemocy ze względu na różnice w kolorze skóry, pochodzenie etniczne i narodowe, religię, orientację seksualną. Niestosowne treści graficzne są natychmiast usuwane. Zwraca się tam również uwagę na zagadnienie własno-

3 bit.ly/2IeynRo [dostęp: 20.12.2018].

4 bit.ly/2MvMBzD [dostęp: 20.12.2018].



ści intelektualnej oraz zasady zarządzające informacjami prywatnymi i danymi poufnymi.

Opracowano również trzy bardzo pomocne infografiki, które przejrzyście wyjaśniają, w jaki sposób należy chronić siebie online, dobrać swoje nowe kontakty w internecie i właściwie ocenić treść, którą chcemy opublikować⁵.

Z poziomu strony głównej można dokładać kolejne strony (zakładki) projektu, publikować materiały w trzech kategoriach (obrazy, filmy wideo, pliki), tworzyć nowe fora dyskusyjne, planować spotkania na czacie lub wideokonferencje oraz zarządzać uczestnikami projektu. Nauczyciele administratorzy mogą zmieniać role użytkownikom (uczeń – uczeń administrator), zapraszać do projektu nowe osoby, resetować hasła dostępu uczniów, eksportować listy członków oraz ich usuwać. Istnieje możliwość skontaktowania się z wieloma uczestnikami jednocześnie i pojedynczo. Niezwykle ciekawym ustawieniem jest rola „gościa”, który może jedynie przyglądać się postępującej pracy, ale nie może niczego od siebie dodawać. Warto w tym charakterze zaprosić dyrektora szkoły, gdyż może on wtedy na przykład sprawdzić, czy w projekcie są przestrzegane zasady bezpieczeństwa pracy online.

W sekcji „Tendencje/kwestie/polityki i praktyki” na stronie europejskiego eTwinningu przedyskutowano w formie pytań i odpowiedzi zagadnienia dotyczące: praw i obowiązków użytkowników, prywatności i ochrony danych oraz praw autorskich⁶. Strona ta zawiera również link do Kodeksu unijnych praw internetowych. Jest to niezwykle interesujący dokument, który może posłużyć jako materiał źródłowy do dyskusji klasowych czy opracowania zadań projektowych w tematyce e-bezpieczeństwa. Inne niezwykle ważne zagadnienia poruszane w formie pytań i odpowiedzi to:

- sieci i media społecznościowe;
- problemy związane z komunikacją internetową poza eTwinningiem;
- Dzień Bezpiecznego Internetu⁷.

5 bit.ly/2FTvFIG; bit.ly/2CM7ml1; bit.ly/2Uf2zmE [dostęp: 20.12.2018].

6 bit.ly/2YN7IRR [dostęp: 20.12.2018].

7 bit.ly/2uFvCkg [dostęp: 22.12.2018].

Projekty eTwinning a cyberbezpieczeństwo

Program eTwinning stawia minimum wymagań. Chętnym do stworzenia projektu wystarczy komputer z dostępem do internetu. Oferowane narzędzia są łatwe w obsłudze i bezpieczne dla uczniów, którzy mają możliwość skorzystania z nich bez obaw o ingerencję z zewnątrz i dostęp do nieodpowiednich treści. Każdy nauczyciel może równolegle z kolegami z tej samej szkoły prowadzić nawet kilka projektów – zależy to wyłącznie od jego chęci, czasu i możliwości.

Rozpoczynając realizację projektu, nauczyciele zapoznają uczniów z zasadami bezpiecznej pracy online. Odbywa się to w szkołach przez zorganizowanie specjalnych zajęć, podczas których wszyscy uczestnicy dzielą się swoją wiedzą na temat reguł bezpiecznego korzystania z internetu. Często ta właśnie tematyka zawarta jest w konkretnych zadaniach projektowych wykonywanych wspólnie z partnerami. Uczniowie tworzą na przykład plakaty, słowniczkę pojęć z zakresu e-bezpieczeństwa, komiksy, filmiki, animacje, prezentacje przedstawiające najważniejsze wskazówki na polu bezpiecznej pracy online. Korzyści z takiego zorganizowania zadania to, oprócz praktycznego przyswojenia sobie zasad bezpieczeństwa, również dobra zabawa, która wpływa na wzrost motywacji do pracy w projekcie.

Bardzo częstą praktyką stosowaną w projektach eTwinning jest przygotowanie na początku pracy zasad netykiety, czyli sposobu odnoszenia się do siebie, komentowania prac kolegów, umieszczania materiałów, zdjęć i filmów. Wszyscy uczniowie głoszą za poszczególnymi propozycjami i w ten sposób powstaje wspólnie wypracowany kanon zachowań i postaw w pracy projektowej. Dzięki temu, oprócz wpływu na sferę postaw uczniów, propagowana jest zasada zachowań demokratycznych, dyskusji i wspólnego wyboru propozycji zaakceptowanych przez wszystkich uczestników.

Uczniowie i nauczyciele zaangażowani w projekty eTwinning są również często w swoich placówkach i środowiskach inicjatorami szerszych akcji upowszechniających cyberbezpieczeństwo. Przygotowując wystawy plastyczne na korytarzach szkolnych, opracowując scenariusze przedstawień i filmów o uczniowskich zachowaniach w internecie, a następnie je wystawiając, są oni z jednej strony propagatorami pożądanego zachowań w internecie, z drugiej zaś przestrzegają swoich kolegów przed lekkomyślnością, pokazując konsekwencje nieodpowiedzialnych poczynań.

Przykłady projektów eTwinning o tematyce cyberbezpieczeństwa

Projekty eTwinning na temat bezpieczeństwa w sieci są często wynikiem obserwacji nauczycieli, którzy dostrzegają realne problemy, przed jakimi stają ich uczniowie. Tak również było w wypadku projektu „Being aware, feeling e-safe”⁸ realizowanego przez Szkołę Podstawową im. ks. mjr. Franciszka Łuszczki w Lubeni i Liceul de Arte „Ionel Perlea” z Rumunii.

Na początku uczniowie pisali do siebie, poznając się wzajemnie. Do przedstawiania się używali między innymi aplikacji Voki. Każdy uczeń miał swojego awatara i nie było konieczności publikowania zdjęć. W trakcie realizacji projektu uczestnicy stworzyli wspólnie kodeks netykiety, którego zobowiązali się przestrzegać w trakcie pracy, przygotowali hasła na temat e-bezpieczeństwa, których celem było propagowanie bezpiecznych zachowań w sieci, zorganizowali i przeprowadzili konkurs na plakat lansujący bezpieczny internet, opracowali materiały do tematycznych krzyżówek i quizów wykonanych w aplikacji LearningApps. W trakcie prac uczestnicy wykorzystywali między innymi aplikację Tricider do przygotowania haseł upowszechniających e-bezpieczeństwo oraz dokumenty dysku Google Drive do opracowania formularzy ankiet.

Głównym celem projektu było propagowanie zasad korzystania z zasobów online. Uczniowie rozwinęli swoje umiejętności cyfrowe i informatyczne, a przez współpracę z partnerami z zagranicy znacznie poszerzyli również kompetencje społeczne i obywatelskie, umiejętność pracy w zespole oraz komunikowania się w języku obcym. Nauczyli się także tworzyć swój profil w mediach społecznościowych, dowiedzieli się, jak chronić pocztę przed próbami wyłudzenia informacji i jak postępować w wypadku doświadczenia agresji w internecie.

Ponieważ projekt miał charakter interdyscyplinarny, materiały dydaktyczne wypracowane w czasie jego trwania mogą być wykorzystywane w ramach różnych przedmiotów. Są one dostosowane do prowadzenia zajęć z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, a z drugiej strony mogą być polecane uczniom do samodzielnej pracy w domu.

W ramach projektu zorganizowano w szkołach Dzień Bezpiecznego Internetu oraz przygotowano szkolną gazetkę ścienną prezentującą

tematyczne plakaty. Poza tym przeprowadzono quiz dla uczniów klas IV i V, sprawdzający praktyczną wiedzę o internecie i bezpiecznym korzystaniu z mediów elektronicznych. „Being aware, feeling e-safe” został zaprezentowany podczas webinaru prowadzonego w ramach grupy Bringing e-safety into eTwinning Projects. Projekt został wyróżniony Krajową i Europejską Odznaką Jakości, a w 2017 r. został laureatem konkursu „Nasz projekt eTwinning 2017”.

Innym przykładem projektu propagującego cyberbezpieczeństwo jest „Digital citizenship: Better eSafe than Sorry”⁹, prowadzony przez IES San José w Hiszpanii, Michael College z Holandii, Hristo Smirnenski Primary School w Bułgarii, Herskind Skole & Børnehus w Danii i Collège Paul Gauguin we Francji. Motywem przewodnim tego przedsięwzięcia była chęć odpowiedzi na pytanie o to, czy wiemy, jak bezpiecznie i odpowiedzialnie korzystać z internetu. Oprócz tego do głównych celów projektu należały: rozpropagowanie wykorzystania nowych technologii w tematyce cyfrowego bezpieczeństwa, doskonalenie umiejętności językowych uczestników, poprawa efektywności pracy grupowej, zapoznanie się z różnicami kulturowymi i poszanowanie ich oraz pozyskanie wskazówek, jak zachować się w wypadku nękania w internecie oraz manipulowaniem informacjami. Zwieńczeniem projektu było stworzenie dokumentów szkolnych regulujących sferę korzystania i dostępu do nowych technologii w szkole.

W ramach projektu zapraszano do szkół ekspertów, którzy dzieli się z uczniami wiedzą i proponowali im pewne działania. Szczególną uwagę zwrócono na niekontrolowane używanie przez uczniów urządzeń mobilnych. Zadania projektowe skupiały się na kwestiach odpowiedzialnego korzystania z internetu, propagowania właściwych norm zachowania na portalach społecznościowych oraz szeroko pojętych prawach i obowiązkach młodych użytkowników.

Do realizacji przedsięwzięcia wykorzystano metodologię nauczania opartego na pracy projektowej i współpracy między uczniami. Nauczyciele podzielili swoich podopiecznych na międzynarodowe grupy zadaniowe. Uczestnicy projektu prowadzili wśród swoich kolegów i koleżanek badania dotyczące bezpieczeństwa online oraz korzystania z nowoczesnych urządzeń. Każdy zespół zajmował się innym tematem.

Po zakończeniu zbierania informacji uczestnicy mieli za zadanie zaprezentować innym zespołom wnioski ze swojej pracy. Dzięki wykorzystaniu zasobów na portalu webwewant.eu uczniowie mogli pracować nad następującymi tematami: prawa i obowiązki użytkowników internetu, netykieta, portale społecznościowe, prywatność i prawa autorskie. Brali oni również udział w Dniu Bezpiecznego Internetu 2016. Z kolei dzięki wsparciu Chaval Spain uzyskali dostęp do serii zabawnych ćwiczeń z wykorzystaniem aplikacji SmartPRIVAL.

Uczestnicy opracowali wiele kwestionariuszy online, które były dostępne w projektowej części TwinSpace. Grupa hiszpańska brała udział w inicjatywie tamtejszego resortu edukacji zatytułowanej Digital Natives Forum. Jej głównym celem było podniesienie świadomości w zakresie odpowiedzialnego wykorzystania narzędzi informatycznych. W ramach prac wyłoniona została grupa uczniów, nazwanych tutorami, którzy przekazywali wiedzę i umiejętności na temat cyberbezpieczeństwa swoim rówieśnikom.

Tymczasem nauczyciele opracowali obszerny dokument – Digital Action Plan – zbierający najważniejsze zagadnienia w zakresie e-bezpieczeństwa w szkole. Pierwszym etapem było przeprowadzenie analizy potrzeb w obszarze tematycznym projektu. Następnie przygotowano konkretne rozwiązania, które były odpowiedzią na zaobserwowane problemy i wskazówkami, jak się zachować w różnych sytuacjach. Do opracowania Digital Action Plan wykorzystano materiały dostępne na portalu esafetylabel.eu. Opracowane sugestie są zawarte w dwóch dokumentach, które każda szkoła może dodać swojego corocznego planu pracy: „Zasady akceptowalnego wykorzystania internetu przez personel szkolny” i „Zasady akceptowalnego wykorzystania internetu przez uczniów”.

Niezwykle interesującą częścią projektu jest porównanie kilku krajów, które pokazuje różnice w podejściu do internetu widoczne między młodymi Europejczykami. Dzięki ankietom na Google Docs opracowano wiele pouczających zestawień. Nastolatki w różnych krajach wykorzystują telefony do tych samych celów i spędzają porównywalną ilość czasu w sieci. Najbardziej popularnymi portalami społecznościowymi są Facebook i Twitter, chociaż wśród Hiszpanów WhatsApp wykorzystywany jest równie chętnie. Wszyscy uczestnicy projektu zetknęli się bezpośrednio lub pośrednio z problemem cybernękania, a dzięki temu

przedsięwzięciu dowiedzieli się, jak reagować w trudnych sytuacjach, jak rozwiązywać problemy i do kogo zwrócić się o pomoc.

W ramach projektu zorganizowano prelekcje o cyberbezpieczeństwie dla uczniów i rodziców, które były prowadzone przez policjantów i ekspertów z zakresu nowoczesnych technologii. W prace nad rozpowszechnianiem rezultatów zaangażowało się stowarzyszenie rodziców, którego wysiłki ujawniły, że poziom wiedzy starszych pokoleń o nowych technologiach i zagrożeniach, jakie się z nimi wiążą, jest bardzo zróżnicowany. O ile większość rodziców zdawała sobie sprawę ze skali skali zjawiska nękania młodych ludzi w internecie, o tyle niewielka część wiedziała, jakie instytucje mogą im pomóc w sytuacjach kryzysowych. Wysiłki w ramach projektu „Better eSafe than Sorry” zostały nagrodzone srebrną odznaką e-Safety Label.

Kolejnym przykładem przedsięwzięcia eTwinning, które w centrum uwagi uczestników stawiało e-bezpieczeństwo, był projekt „Take care of me – take care of you”, który w 2018 r. zajął drugie miejsce w konkursie europejskim na przedsięwzięcia kierowane do dzieci w wieku 4–11 lat. W roku szkolnym 2017/2018 brało w nim udział 107 uczniów z pięciu państw (Polska, Portugalia, Francja, Ukraina i Włochy). Najważniejsze tematy poruszane w trakcie tej inicjatywy dotyczyły: nękania w internecie, przyczyn zachowań agresywnych online wśród młodych ludzi, propagowania odpowiedzialnych postaw podczas aktywności online. Oprócz tradycyjnych sposobów przedstawienia się na początku projektu (forum, zdjęcia, filmy) uczestnicy tworzyli także dla swoich kolegów i koleżanek quizy, wykorzystując do tego celu aplikację LearningApps¹⁰.

Innym zadaniem było przygotowanie logotypu projektu w ramach pracy w międzynarodowych zespołach. Korzystając z aplikacji Padlet, uczniowie pracowali nad definicją nękania online, współdziałając zaś z twórcami komiksów, przygotowali historyjki tematyczne. Nagrywanie filmów wideo o tematyce cyberbezpieczeństwa przyniosło uczniom wiele satysfakcji i dodatkowo zmotywowało ich do dalszej pracy.

Dzień Bezpiecznego Internetu

Co roku uczestnicy projektów eTwinning biorą udział w lutym Dniu Bezpiecznego Internetu. W jego trakcie są propagowane działania na rzecz bezpiecznego dostępu dzieci i młodzieży do zasobów internetowych, z kolei rodzice, nauczyciele i wychowawcy szerzej zaznajamiają się ze sposobami pozytywnego wykorzystania zasobów online. Ideą Dnia Bezpiecznego Internetu, podobnie jak przedsięwzięć eTwinning, jest podkreślenie siły współdziałania w sprawie cyfrowego bezpieczeństwa na poziomie zarówno międzynarodowym, jak i lokalnym. W ramach tego wydarzenia są organizowane tematyczne zajęcia edukacyjne, pogadanki, happeningi, kampanie informacyjne, konkursy, a niektóre szkoły wydają okolicznościowe gazetki. Inicjatywy mogą być zgłaszane do ogólnopolskiego konkursu na najciekawsze obchody Dnia Bezpiecznego Internetu¹¹.

Wiele szkół skupionych w sieci placówek eTwinning korzysta z otrzymanych materiałów edukacyjnych i promocyjnych, pomocnych w przygotowaniu obchodów. Organizatorzy zapewniają także dostęp do narzędzi edukacyjnych online – materiałów multimedialnych, kursów e-learningowych, scenariuszy zajęć oraz poradników i broszur.

W 2018 r. Dzień Bezpiecznego Internetu zorganizowano pod hasłem „Tworzymy kulturę szacunku w sieci”. Wielu nauczycieli zaangażowanych w eTwinning wzięło udział w kursie MOOC „Bezpieczeństwo w sieci”. Jego celem było wyposażenie uczestników w niezbędną wiedzę i przydatne narzędzia, które umożliwią im przeciwdziałanie niegodziwemu traktowaniu w środowisku online, mowie nienawiści i radykalizacji, cybernękaniu czy szantażowi za pomocą intymnych zdjęć¹².

Odznaka eSafety Label

Nauczyciele prowadzący projekty eTwinning mogą się ubiegać o uzyskanie odznaki eSafety Label. Jest ona przyznawana w ramach ogólnoeuropejskiej inicjatywy, której celem jest zapewnienie bezpiecznego dostępu do technologii online jako części procesu nauczania i uczenia się. Strona internetowa eSafety Label pomaga nauczycielom, dyrektorom i administratorom sieci ocenić bezpieczeństwo ich szkół w internecie,

11 www.saferinternet.pl/dbi/o-dbi.html [dostęp: 22.12.2018].

12 etwinning.pl/dzien-bezpiecznego-internetu-2018 [dostęp: 22.12.2018].

opracować i wdrożyć plan działania oraz – w fazie końcowej – podzielić się przykładami dobrych praktyk z innymi szkołami.

Projekt eSafety Label zainicjowano w Dniu Bezpiecznego Internetu w 2012 r. Od początku wielu uczestników projektów eTwinning z różnych krajów europejskich zaangażowało się aktywnie w prace zespołu, który przyczynił się do wypracowania formularza oceny – niezbędnego do przeprowadzenia ewaluacji poziomu bezpieczeństwa szkoły online oraz wskazania obszarów wymagających poprawy i dalszej pracy¹³.

Żeby otrzymać odznakę eSafety Label, należy zapoznać się z zasobami portalu i zarejestrować placówkę, co jest jednocześnie początkiem całego procesu akredytacyjnego. Następnie, we współpracy z innymi szkołami, prowadzi się analizę stanu wyjściowego, na podstawie którego możliwe jest nakreślenie planu rozwoju i wdrażania konkretnych rozwiązań.

Odznaka jest przydzielana na 18 miesięcy, a po upływie roku rozpoczyna się nowy proces akredytacyjny. Dzięki temu możliwe jest ciągłe ulepszanie cyberbezpieczeństwa szkoły. Istnieją cztery poziomy odznaki: żelazna (poziom podstawowy e-bezpieczeństwa), brązowa (poziom średni), srebra (poziom bardziej zaawansowany) oraz złota (wyróżniające się praktyki w obszarze cyberbezpieczeństwa w szkole)¹⁴.

Od niedawna w ramach eSafety Label jest możliwe przystąpienie do projektu eSafety Champions. Trwa on 28 miesięcy i stawia sobie za cel wymianę wiedzy i dobrych praktyk wśród nauczycieli i szkół, które chcą rozwijać u swoich uczniów nawyki odpowiedzialnego wykorzystania nowoczesnych technologii. Uczestnicy eSafety Champions biorą udział w serii szkoleń online, webinarów oraz w trzydniowym kursie w Future Classroom Lab w Brukseli. Opracują także materiały do kursu MOOC, przeznaczonego dla tysięcy nauczycieli w Europie¹⁵.

Rozpropagowanie szkół eTwinning dbających o e-bezpieczeństwo

W ramach programu eTwinning docenia się realizatorów projektów – zarówno nauczycieli, jak i placówki – co sprzyja promocji e-bezpieczeń-

13 www.esafetylabel.eu/about [dostęp: 22.12.2018].

14 www.esafetylabel.eu/esafety-label [dostęp: 22.12.2018].

15 www.esafetylabel.eu/esafety-champions [dostęp: 22.12.2018].

stwa. Od 2018 r. zainteresowane podmioty mogą się ubiegać o Odznakę Szkoła eTwinning.

Jednym z obowiązkowych kryteriów, które muszą być spełnione, żeby placówka mogła zostać nagrodzona Odznaką Szkoły eTwinning, jest prezentacja zrealizowanych przez nią działań związanych ze znajomością zasad poprawnego korzystania z sieci. Weryfikacja opiera się bezpośrednio na zagadnieniach zawartych w formularzu oceny, związanym z procedurą przyznawania odznaki eSafety Label, i wymaga od przedstawicieli szkoły udzielenia odpowiedzi na serię pytań, które łątwo pozwalają ocenić, czy dana placówka ma odpowiednią wiedzę na temat e-bezpieczeństwa oraz przeprowadza celowe i systematyczne działania w tym zakresie. Pytania zawarte w formularzu aplikacyjnym odnoszą się do trzech obszarów:

- infrastruktura (ochrona danych osobowych, zarządzanie sprzętem z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych, zabezpieczenie sieci szkolnej);
- polityka e-bezpieczeństwa (znajomość praw autorskich, obecność w mediach społecznościowych, standardy bezpieczeństwa online);
- dobre praktyki (programy nauczania uwzględniające tematykę e-bezpieczeństwa, spotkania informacyjne dla rodziców, konsultacje).

Zgodnie z wytycznymi szkoła ubiegająca się o odznakę prezentuje konkretne aktywności potwierdzające świadome, bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z zasobów internetu zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli – nie tylko w ramach realizacji projektów eTwinning, ale także w codziennej aktywności w szkole i poza nią.

Odznaka Szkoła eTwinning to narzędzie, które wpływa na utrzymanie wysokich standardów w obszarze e- bezpieczeństwa w programie eTwinning, a szkołom, nauczycielom i uczniom w nim uczestniczącym umożliwia dalszy rozwój, wskazując elementy wymagające poprawy i zapewniając wsparcie merytoryczne w tym zakresie.



Publikacje eTwinning

W publikacjach eTwinning dużo uwagi poświęca się zagadnieniom cyberbezpieczeństwa. Przykładem jest broszura z 2016 r. *Rozwijanie świadomości cyfrowej obywatela. Aktywny rozwój postawy obywatelskiej poprzez eTwinning*, zawierająca opis trzech projektów poświęconych bezpieczeństwu w internecie: „Better e-Safe than Sorry”, „Medienkoffer” i „Net is the Key”. Pomysły tam zaprezentowane mogą być inspiracją dla nauczycieli chcących zająć się tą tematyką¹⁶.

Poradnik *Człowiek, komputer i Internet. W cyfrowym świecie* to kompendium wiedzy dla osób początkujących, które rozpoczynają przygodę z komputerem. Z tej publikacji dowiedzą się one, jak efektywnie szukać potrzebnych zasobów w internecie, jak publikować w sieci, jakie możliwości nauki i samorozwoju oferują kursy online, na co należy zwrócić uwagę przy zakupach czy w jaki sposób się zachowywać, aby być bezpiecznym w sieci¹⁷. Poradnik cieszy się wśród nowych uczestników projektów eTwinning bardzo dużym zainteresowaniem, gdyż poziom znajomości nowoczesnych technologii w środowisku nauczycielskim nie jest jeszcze wysoki.

Inna publikacja eTwinning – *Korzystanie z telefonu komórkowego w szkole. Zarządzanie szansami i zagrożeniami* – przedstawia wiele aspektów związanych z upowszechnieniem telefonów komórkowych u dzieci i młodzieży. Poruszane są w niej następujące zagadnienia: rola telefonów w codziennym życiu młodego człowieka, zjawisko przemocy i pornografii, możliwości uczenia się oraz nauczania z wykorzystaniem tych urządzeń. Na szczególną uwagę zasługuje ostatni rozdział książki, w którym zaprezentowano praktyczne ćwiczenia dla różnych grup wiekowych w kreatywnym wykorzystaniu telefonów komórkowych¹⁸. Po zapoznaniu się z tym przewodnikiem można wyrobić sobie obiektywną opinię i samemu zdecydować, czy warto wykorzystywać komórki w procesie lekcyjnym i podczas pracy projektowej.

Na oddzielną uwagę zasługuje publikacja *The Web We Want*¹⁹, która była rozwijana w ostatnich kilku latach przez uczniów, nauczycieli

16 bit.ly/2Ym5yvV [dostęp: 22.12.2018].

17 issuu.com/frse/docs/cyfrowy-swiat [dostęp: 22.12.2018].

18 issuu.com/frse/docs/telefon-w-szkole [dostęp: 22.12.2018].

19 www.webwewant.eu [dostęp: 22.12.2018].

i specjalistów z zakresu e-bezpieczeństwa pod patronatem European SchoolNet. Bardzo duży wkład w powstanie tej publikacji mieli nauczyciele – uczestnicy projektów eTwinning – i ich uczniowie.

Nastolatkom z kilkunastu krajów europejskich opracowali podręcznik dla swoich kolegów, a nauczyciele i specjaliści – przewodnik metodyczny zawierający scenariusze zajęć i pomysły na ciekawe zadania, które można przeprowadzić z uczniami zarówno podczas lekcji, jak i w trakcie projektu edukacyjnego. Kolejne rozdziały podręcznika i przewodnika metodycznego są poświęcone następującym zagadnieniom: prawa i obowiązki w internecie, charakter informacji online, aktywność dzieci i młodzieży w wirtualnym świecie, tożsamość online, znaczenie i ochrona prywatności. W scenariuszach lekcji zaproponowano konkretne zadania i pomysły, których celem jest zachęcenie młodych ludzi do rozwijania kreatywnego i krytycznego myślenia, aby mogli oni czuć się w pełni spełnieni w świecie przyszłości oraz nabyć umiejętności potrzebne w przyszłych zawodach. Wszystkie wymienione materiały wpisują się w europejski zarys kompetencji kluczowych²⁰, który jest wskaźnikiem dróg poszerzania wiedzy i umiejętności w państwach członkowskich Unii Europejskiej.

Prowadzenie portalu The Web We Want w kilkunastu językach daje szansę wykorzystania tych materiałów w przedsięwzięciach międzynarodowych online (na przykład eTwinning), podczas lekcji w szkołach i w projektach uwzględniających wizyty uczniów w placówkach partnerskich (na przykład Erasmus+).

Grupa eTwinning „Bringing eSafety into eTwinning projects”

Wymianie doświadczeń i dobrych praktyk między nauczycielami uczestniczącymi w projektach eTwinning służy kilkanaście grup specjalistycznych (eTwinning Groups), których zadaniem jest poszerzanie wiedzy i umiejętności ich członków. Jedną z nich jest „Bringing eSafety into eTwinning projects” (Wprowadzanie e-bezpieczeństwa do projektów eTwinning), licząca ponad 3,3 tysiąca członków.

Głównym celem tej grupy jest:

- zapewnienie nauczycielom wsparcia w obszarze bezpiecznego korzystania przez uczniów z mediów elektronicznych i z zas-

- bów online (szczególnie w wymiarze prowadzonych projektów eTwinning);
- rozwój umiejętności przygotowywania własnych materiałów dydaktycznych do promocji e-bezpieczeństwa;
 - dzielenie się wiedzą, dobrymi praktykami i sprawdzonymi zadaniami między nauczycielami z Europy.

Poza forum, na którym są omawiane bieżące zagadnienia i tematyka prac, grupa opracowała: szczegółowe zasady netykiety w projekcie eTwinning, przewodnik bezpiecznego korzystania z TwinSpace, wskazówki poświęcone prawu autorskiemu, a także bank zasobów i materiałów do wykorzystania w projektach oraz w codziennej pracy szkolnej. W ramach grupy zorganizowano pięć tematycznych webinarów, podczas których zaproszeni specjaliści zaprezentowali sieć edukatorów propagujących świadomość online młodzieży, przedstawili publikację *The Web We Want* czy omówili zagadnienie tożsamości online. Członkowie grupy przeprowadzili z własnej inicjatywy wiele spotkań na żywo (*live events*), podczas których zaprezentowali przykłady dobrych praktyk i projekty poświęcone tematyce cyberbezpieczeństwa.

Kurs online „Tydzień z e-safety”

Od kilku lat polscy nauczyciele otrzymują wsparcie w rozwoju wiedzy i umiejętności związanych z bezpiecznym korzystaniem z mediów elektronicznych, uczestnicząc w kursie online „Tydzień z e-safety”. Jest on prowadzony na platformie Moodle, która daje możliwości udziału w dyskusjach na forach tematycznych, wyrażenia opinii w głosowaniu, tworzenia słownika poświęconego terminom związanym z cyberbezpieczeństwem, dzielenia się pomysłami na konkretne zadania, lekcje i projekty w obszarze e-safety, udział w sesjach „na żywo” (czaty i wideokonferencje) czy zaznajomienia się z materiałami tekstowymi oraz audiowizualnymi²¹.

Kurs jest siedmiodniowy i ma charakter zadaniowy. Podzielony jest na kilka modułów. Pierwszy z nich poświęcono zagrożeniom w internecie. Poruszane są w nim tematy cyberprzemocy i cyberprzestępstw, niebezpiecznych kontaktów i treści, sextingu oraz bezpieczeństwa

uczniów online. Inny moduł dotyczy nadużywania internetu i uzależnienia od mediów elektronicznych. Kolejne części koncentrują się na ochronie prywatności i danych, własności intelektualnej, portalach społecznościowych, zabezpieczeniach komputera, rodzajach złośliwego oprogramowania, kontroli rodzicielskiej na urządzeniu mobilnym i plikach cookies. Osobną część stanowią ćwiczenia przygotowane na platformie LearningApps. Mogą być one wykorzystywane jako praca domowa, zadania do samodzielnego wykonania na komputerze w szkole bądź na tablicy multimedialnej wraz z całą grupą uczniowską. Ta ostatnia forma pracy przyczynia się szczególnie do wzrostu motywacji i zainteresowania uczniów.

Biorąc udział w kursie, nauczyciele poświęcają godzinę lub dwie godziny dziennie na zapoznanie się z materiałami i wykonanie zadań. Uczestnicy mają całodobowy dostęp do platformy Moodle, materiałów szkoleniowych i treści zadań. W razie potrzeby korzystają ze wsparcia trenera na forum pomocy. Często także zainteresowane osoby doprecyzowują między sobą szczegóły nowych projektów eTwinning (zarówno polskich, jak i międzynarodowych), w których e-bezpieczeństwo jest częścią poruszanej problematyki.

Cyberbezpieczeństwo w projektach Erasmus+

Podobnie jak w wypadku eTwinning, wiele projektów Erasmus+ w ramach Akcji 2. „Partnerstwa strategiczne na rzecz edukacji szkolnej” częściowo lub w całości poświęcono tematyce cyberbezpieczeństwa. W ich ramach uczniowie mają możliwość nie tylko współpracy online, ale także spotkania się i współdziałania w świecie rzeczywistym.

W latach 2014–2016 uczniowie z grójeckiego Liceum im. Piotra Skargi wraz z partnerami z Grecji, Norwegii, ze Szwecji i z Austrii pracowali nad projektem „Safe Internet for all”. Dotyczył on zagrożeń związanych z korzystaniem z internetu i propagował bezpieczne sposoby pracy w wirtualnej rzeczywistości, zgodne z netykietą i zasadami etyki. Zakres tematyczny projektu obejmował następujące zagadnienia: uzależnienia od internetu, zagrożenia spowodowane nadmiernym korzystaniem z komputera, zabezpieczenia przed wirusami i spamem, netykieta i etyka w sieci. Każdy temat był opracowany przez jednego partnera z projektu, co doprowadziło do stworzenia kilku przewodników dla młodych ludzi korzystających z internetu. Nad tematami pracowano we współpracy z ekspertami, wykładowcami akademickimi i organiza-

cyjami pozarządowymi. Licealiści z Grójca zaprosili do siebie eksperta z Centrum Rozwoju Osobistego Alter, który przybliżył im zagadnienia cyberbullyingu i cyberstalkingu. W trakcie pięciu wymian międzynarodowych uczniowie omawiali kolejne moduły tematyczne, a po powrocie z wyjazdu przybliżali te zagadnienia kolegom ze szkoły w trakcie warsztatów. Oprócz przewodników opracowano także broszurę *Jak się uzależnić w 7 dni?*, aplikację na Androida, filmy i prezentacje²².

Inny projekt Erasmus+ o podobnej tematyce – „Kamuflaż i bezpieczeństwo w świecie wirtualnym” – był prowadzony w latach 2015–2017 przez Zespół Szkół w Pobiedziskach z partnerami z Bułgarii, Grecji, Cypru i Portugalii. Głównym celem projektu było podniesienie świadomości na temat e-bezpieczeństwa wśród uczniów, nauczycieli, rodziców, osób odpowiedzialnych za politykę oświatową na szczeblu lokalnym i ogólnokrajowym, a także w społecznościach lokalnych. Ponieważ cyberbezpieczeństwo jest kluczowym zagadnieniem w szkołach ery cyfrowej, koordynatorzy projektu postawili sobie zadanie przekazania uczniom kompetencji, które ułatwią im pracę i codzienne życie w przyszłości.

Powstał przewodnik, który może być wykorzystany przez każdą szkołę podstawową w Europie. Partnerzy projektu wymieniali się także przykładami dobrych praktyk. Uniwersytet w Coimbrze (partner projektu z Portugalii), który ma bogate doświadczenie w międzynarodowych badaniach i projektach w tematyce cyberprzemocy, prowadził szkolenia dla nauczycieli. W trakcie dwuletniej pracy projektowej odbyły się trzy spotkania typu *kickoff meeting* – inicjujące współpracę w Portugalii, dotyczące mobilności na Cyprze i podsumowujące w Grecji²³.

Umożliwiając szkołom udział w Akcji 1. Mobilność kadry edukacji szkolnej Erasmus+ wspiera nauczycieli w podnoszeniu kompetencji zawodowych. Uczestnicząc w zagranicznych kursach i szkoleniach dotyczących cyberbezpieczeństwa kadra szkolna zapoznaje się z nowoczesnymi metodami edukacyjnymi, które przyczyniają się do propagowania odpowiedzialnego korzystania przez młode pokolenie z zasobów internetu. Erasmus+, prowadząc bazę dostępnych kursów²⁴, pomaga

22 bit.ly/2YCEjbl [dostęp: 22.12.2018].

23 camouflage-project.eu [dostęp: 22.12.2018].

24 www.schooleducationgateway.eu [dostęp: 04.03.2019].

szkołom znaleźć szkolenia najbardziej pasujące do ich potrzeb w tematyce e-bezpieczeństwa oraz przypomina o ogólnoeuropejskich przedsięwzięciach upowszechniających bezpieczne korzystanie z zasobów online, takich jak Dzień Bezpiecznego Internetu²⁵.

W maju 2018 r. Narodowa Agencja Programu Erasmus+ zorganizowała w Zakopanem konferencję pod hasłem „Szkoła w świecie zmian i nowych technologii”. Uczestnicy jednego z warsztatów – „Cyberbezpieczeństwo w szkołach: skuteczne strategie działania” – mogli się zapoznać z różnymi typami działań, które przyczyniają się do lepszego funkcjonowania młodego pokolenia w sieci, dowiedzieć się, jak włączyć strategię e-bezpieczeństwa w praktykę szkolną, oraz zaznajomić się z efektywnymi sposobami motywowania dzieci i młodzieży do odpowiedzialnego korzystania z mediów elektronicznych.

Podsumowując, warto stwierdzić, że dla nauczycieli i uczniów biorących udział w projektach eTwinning i Erasmus+ zagadnienie cyberbezpieczeństwa ma znaczenie priorytetowe. Oprócz zadań będących częścią ich pracy w projekcie podejmują oni liczne inicjatywy w szkole i poza nią, które propagują odpowiedzialność młodego pokolenia w internecie.

Zakończenie

Internet jest środowiskiem wielowymiarowym i coraz bardziej wymykającym się wszelkim próbom systematyzowania i definiowania. Zarówno dynamiczny rozwój technologii, jak i ciągle pojawiające się nowe usługi i rozwiązania sprawiają, że każda próba opisanie aktywności młodych ludzi w sieci jest ściśle powiązana z analizą zmian w procesach komunikacji i będzie wymagała stałych uzupełnień oraz aktualizacji. Wyzwanie to dotyczy diagnozy szans pojawiających się wraz rozwojem internetu, jak również ryzyk, które może on wnieść do życia dzieci i młodzieży oraz ich opiekunów.

Uwzględnienie specyfiki omawianej materii sprawiło, że niezwykle istotny w niniejszej publikacji był taki dobór autorów (a są to najwyższej klasy polscy i światowi eksperci zajmujący się problematyką obecności mediów cyfrowych w życiu młodych ludzi) i tematyki, aby jak najpełniej przedstawić wielowymiarowość nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, będących dziś stałym narzędziem rozrywki i edukacji oraz elementem budowania relacji.

Wiele środowisk naukowych poświęca uwagę wpływowi technologii cyfrowej na różne obszary życia młodych osób. Dlatego wśród autorów znaleźli się zarówno pedagodzy, edukatorzy, medioznawcy, socjologowie, jak i eksperci zajmujący się gamingiem czy psychologowie specjalizujący się w profilaktyce zachowań ryzykownych. Internet – nieodłączny element codzienności młodych ludzi – musi być rozpatrywany holistycznie. Bardzo ważną funkcję profilaktyczną w tym obszarze pełni edukacja (formalna i nieformalna). Powinna się ona przyczyniać do wyposażenia dzieci we wszechstronne kompetencje, umożliwiające wykorzystanie pełnego potencjału sieci. W diagnozie tematu nie można pominąć roli rodziców i opiekunów, czyli osób, które są dla młodych ludzi pierwszymi przewodnikami w świecie rozwiązań i procesów zachodzących online.



Wszystkie te aspekty mają na celu przygotowanie dzieci do efektywnego i świadomego korzystania z internetu, jak również do umiejętnego radzenia sobie z sytuacjami ryzykownymi związanymi z wykorzystywaniem nowych technologii.

Edukacja powinna dotyczyć jednak nie tylko młodych ludzi, ale także całego społeczeństwa, szczególnie w zakresie prawa, które opiera się na konkretnym systemie wartości. Prawo oznacza wprowadzenie norm, które wartościują ludzką aktywność, także tę w sieci. Tym samym oddziałuje ono na społeczeństwo, stanowiąc drogowskaz w zakresie akceptowalnych i nieakceptowalnych zachowań. Duże znaczenie ma upowszechnianie wiedzy na temat unormowań dotyczących aktywności w internecie jako elementu profilaktyki wykroczeń i przestępstw popełnianych online.

Wydaje się, że największym wyzwaniem dla otoczenia dzieci i nastolatków aktywnych w sieci jest odpowiednia analiza ich potrzeb i umiejętność kierowanie rozwojem ich kompetencji medialnych. To wszystko – przy zachowaniu odpowiedniej czujności – umożliwi właściwe zdiagnozowanie ewentualnych problemów i szybkie reagowanie na zagrożenia wynikające ze specyfiki mediów cyfrowych.

Kluczem do zapewnienia bezpieczeństwa w sieci najmłodszym internautom jest chęć zaznajomienia się przez osoby dorosłe ze światem, do którego migrują ich podopieczni. Wiedza o nowych tendencjach, poznawanie zmieniających się zwyczajów komunikacyjnych dzisiejszych nastolatków, śledzenie nowych usług, rozwiązań i aktywności sieciowych autorytetów pozwoli nie tylko mądrzej rozmawiać z młodymi ludźmi o zagrożeniach płynących z internetu, ale także umożliwi dostrzeżenie olbrzymich możliwości, jakie daje to narzędzie.

Intencją autorów niniejszej publikacji nie było zostawienie czytelników z poczuciem zagrożenia, ale nakłonienie ich do wspólnego eksplorowania internetu. Wiele korzyści może przynieść rodzinne odkrywanie potencjału sieci oraz zwracanie uwagi na niebezpieczne działania, jakie dzieci mogą podejmować online. Cenne może być również wykorzystywanie technologii na lekcjach przez nauczycieli, pokazywanie jej praktycznych zastosowań, ułatwienie nauki przez interakcję. Dzięki temu staje się ona środkiem do celu, narzędziem, a nie celem samym w sobie, odartym z potencjału rozwojowego i cywilizacyjnego. Istnienie tego potencjału uświadamiają nam liczne inicjatywy, w tym choćby te realizowane w programach eTwinning i Erasmus+.

Jesteśmy przekonani, że całościowe podejście do zagadnienia obecności technologii cyfrowej w życiu dzieci i młodzieży pozwoli lepiej kształtować kompetencje medialne tej grupy – w zakresie zarówno twórczego wykorzystywania internetu, jak i umiejętnego unikania cyberzagrożeń.

*Agnieszka Wrońska,
Rafał Lew-Starowicz,
Anna Rywczyńska*
(redaktorzy naukowi)



Bibliografia

- Aarseth, E., Bean, A.M., i in. (2017), *Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal*, „Journal of Behavioral Addictions”, 6(3), s. 267–270.
- Adachi, P.J.C., Willoughby, T. (2013), *More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem-solving skills, and academic grades*, „Journal of Youth & Adolescence”, 42(7), s. 1041–1052.
- Adamski, A. (2000), *Prawo karne komputerowe*, Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Adamski, A. (2001), *Przestępczość w cyberprzestrzeni. Prawne środki przeciwdziałania zjawisku w Polsce na tle projektu Konwencji Rady Europy*, Toruń: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Aftab, P. (2003), *Internet a dzieci: uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Aiken, M. (2016), *The Cyber Effect: An Expert in Cyberpsychology Explains How Technology Is Shaping Our Children, Our Behavior, and Our Values – and What We Can Do About It*, New York: Random House Publishing Group.
- Altman, I. (1977), *Privacy regulation: Culturally universal or culturally specific?*, „The Journal of Social Issues”, 33 (3), s. 66–84.
- Anderson, C.A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E.L., Bushman, B.J., Sakamoto, A., Rothstein, H.R., Saleem, M. (2010), *Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries: A Meta-Analytic Review*, „Psychological Bulletin”, 136(2), s. 151–173.
- Andrzejewska, A. (2009), *Świat wirtualny – kreatorem rzeczywistości [w:] J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), Cyberświat – możliwości i zagrożenia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Andrzejewska, A. (2012), *Rola forów internetowych w życiu dzieci i młodzieży* [w:] S. Bębas, J. Plis, J. Bednarek (red.), *Komunikacja w cyberświecie*, Radom: Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu.
- Andrzejewska, A. (2018), *Wyzwania i zagrożenia przestrzeni cyfrowej dla edukacji i aktywności zawodowej* [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Andrzejewska, A., Bednarek, J. (2018), *Zagrożenia w cyberprzestrzeni dla nastolatków w społeczeństwie wiedzy* [w:] W. Ratajek (red.), *Edukacja i człowiek w czasach nowych technologii. Szanse, nadzieje i zagrożenia*, Wrocław: Wydawnictwo Humanistyczne Via Ferrata.
- Andrzejewski, A. (2018a), „Lajki” i „Followersi” na portalach społecznościowych sposobem na poszukiwanie własnej tożsamości, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1.
- Andrzejewski, A. (2018b), *Fora internetowe źródłem informacji dla młodzieży o stosowaniu substancji psychoaktywnych – na przykładzie polskiego serwisu Hyperreal.info* [w:] J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Rodzic, dziecko, nauczyciel w przestrzeni wirtualnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ansari, A. (2016), *Modern Romance. Miłość w czasach Internetu*, Gdańsk: Wydawnictwo Józef Częścik.
- Antonovsky, A. (2005), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Aronson, E. (red.) (2000), *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Balicki, A., Pyter, M. (2017), *Prawo oświatowe. Komentarz*, Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Barani, K. (2009), *Rola więzi online w życiu społecznym człowieka*, [w:] B. Szmi-gielska (red.), *Psychologiczne konteksty Internetu*, Kraków: WAM.
- Barron, F. (1969), *Creative person and creative process*, Oxford, UK: Holt, Rinehart & Winston.
- Batorski, D. (2015), *Technologie i media w domach i w życiu Polaków. Diagnoza Społeczna 2015, Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport*, „Contemporary Economics”, 9/4, s. 373–395.
- Baumgartner, S.E., Valkenburg, P.M., Peter, J. (2010), *Assessing causality in the relationship between adolescents’ risky sexual online behavior and their perceptions of this behavior*, „Journal of Youth & Adolescence”, 39(10), 1226–1239.

- Bąk, A. (2015), *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*, Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Bean, A.M., Nielsen, R.K.L., van Rooij, A.J., Ferguson, C.J. (2017), *Video game addiction: The push to pathologize video games*, „Professional Psychology: Research and Practice”, 48(5), s. 378–389.
- Beardsley, E. (1971), *Privacy: Autonomy and Selective Disclosure*, „Yearbook of the American Society for Political and Legal Philosophy”, XIII: Privacy, 65.
- Bediou, B., Adams, D.M., Mayer, R.E., Tipton, E., Green, C.S., Bavelier, D. (2018), *Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills*, „Psychological Bulletin”, 144(1), s. 77–110.
- Bednarek, J. (2009), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań nad człowiekiem w cyberprzestrzeni* [w:] J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Cyberświat – możliwości i zagrożenia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bednarek, J. (2014), *Společne kompetencje medialno-informacyjne w kontekście bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni i świata wirtualnego* [w:] J. Bednarek (red.), *Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bednarek, J., Andrzejewska, A. (2018), *Zagrożenia dla nastolatków w społeczeństwie wiedzy*, [w:] W. Ratajek (red.), *Edukacja i człowiek w czasach technologii. Szanse, nadzieje i zagrożenia*, Wrocław: Wydawnictwo Humanistyczne Via Ferrata.
- Ben-Ze’ev, A. (2005), *Miłość w sieci. Internet i emocje*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Bendyk, E. (2004), *Antymatrix. Człowiek w labiryncie sieci*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Bennet, S., Maton, K., Kervin, L. (2008), *The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence*, „British Journal of Educational Technology”, 39, 775–786.
- Bergh, J. van den, Behrer, M. (2012), *Jak kreować marki, które kocha pokolenie Y?*, Warszawa: Wydawnictwo Samo Sedno.
- Bębas, S. (2018), *Zagrożenia dla dzieci i młodzieży w świecie wirtualnym* [w:] W. Ratajek (red.), *Edukacja i człowiek w czasach nowych technologii. Szanse, nadzieje i zagrożenia*, Wrocław: Wydawnictwo Humanistyczne Via Ferrata.
- Borucka, A. (2011), *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań, Resilience. Teoria – badania – praktyka* [w:] W. Junik (red.), *Resilience*, Warszawa: Parpamedia.
- Boyd, D. (2014), *It’s Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Braciak, J. (2004), *Prawo do prywatności*, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.

- Branicki, W. (2013), *Przyjaźń w relacjach zapośredniczonych przez technologię*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Nowe media i wyzwania współczesności*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Broekman, F.L., Piotrowski, J.T., Beentjes, H.W.J., Valkenburg, P.M. (2016), *A parental perspective on apps for young children*, „Computers in Human Behavior”, 63, s. 142–151.
- Byrne, S., i in. (2012), *Caring for mobile phone-based virtual pets can influence youth eating behaviors*, „Journal of Children & Media”, 6(1), s. 83–99.
- Caplan, S.E. (2010), *Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach*, „Computers in Human Behavior”, 26(5), s. 1089–1097.
- Carr, N. (2010), *The Shallows*, New York: W&W Norton & Company Inc.
- Carrier, M.L., Spradlin, A., Bunce, J.P., Rosen, L.D. (2015), *Virtual empathy: positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults*, „Computers in Human Behavior”, nr 52, s. 39–48.
- Cassidy, R. (2013), *Partial convergence: social gaming and real-money gambling* [w:] *Qualitative research in gambling. Exploring the production and consumption of risk*, New York–London: Routledge, s. 74–91.
- Castells, M. (1996), *The Rise of the Network Society*, Oxford.
- Connor, K.M., Davidson, J.R. (2003), *Development of a New resilience scale: The Connor – Davidson resilience scale (CD-RISC)*, „Depression and Anxiety”, 18(2).
- Czabała, J. (1988), *Rodzina a zaburzenia psychiczne. Koncepcje i studia nad percepcją interpersonalną*, Warszawa: Instytut Psychoneurologiczny.
- Czopek, J. (2016), *Bezpieczeństwo i ochrona prywatności młodzieży w internecie w kontekście edukacji medialnej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 12, s. 67–73.
- Davidow, B. (2013), *Skinner Marketing: We're the Rats, and Facebook Likes Are the Reward*, „The Atlantic”, 10.06 2013.
- Delors, J., i in. (1996), *Learning: the treasure within*, Paris: UNESCO.
- Dolev-Cohen, M., Barak, A. (2013), *Adolescents' use of Instant Messaging as a means of emotional relief*, „Computers in Human Behavior”, 29(1), s. 58–63.
- Dopierała, R. (2013), *Prywatność w perspektywie zmiany społecznej*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Dye, M.W.G., Green, C.S., Bavelier, D. (2009), *Increasing speed of processing with action video games*, „Current Directions in Psychological Science”, 18(6), s. 321–326.

- Edosomwan, S., Sitalaskshmi Kalangot, P., Kouame, D., Watson, J., Seymour, T. (2011), *The History of Social Media and its Impact on Business*, „The Journal of Applied Management and Entrepreneurship”, 16(3).
- Eichenbaum, A., Bavelier, D., Green, C.S. (2015), *Video games. Play that can do serious good*, „American Journal of Play”, 7(1), s. 50–74.
- Fikkers, K.M., Piotrowski, J.T., Valkenburg, P.M. (2017), *A matter of style? Exploring the effects of parental mediation styles on early adolescents' media violence exposure and aggression*, „Computers in Human Behavior”, 70, s. 407–415.
- Fish, M.T., Russoniello, C.V., O'Brien, K. (2014), *The efficacy of prescribed casual videogame play in reducing symptoms of anxiety: a randomized controlled study*, „Games Health Journal”, 3(5), s. 291–295.
- Freud, Z. (1976), *Poza zasadą przyjemności*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gainsbury, S.M., Hing, N., Delfabbro, P.H., King, D.L. (2014), *A taxonomy of gambling and casino games via social media and online technologies*, „International Gambling Studies”, 14(2), s. 196–213.
- Gajda, J. (2006), *Hipermedia szansą wzbogacenia tradycyjnych form medialnego kształcenia otwartego na odległość*, „Pedagogika Mediów”, 1/2.
- Gajda, A., (2008), *What if Samuel D. Warren hadn't Married a Senator's Daughter: Uncovering the Press Coverage That Led to the Right to Privacy*, „Michigan State Law Review”, 07–06, s. 3–38.
- Galanciak, S. (2015), *Zamiast zakończenia. Humanistyczne przesłanki pedagogiki medialnej* [w:] M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Galanciak, S. (2015), *Zamiast zakończenia. Humanistyczne przesłanki pedagogiki medialnej* [w:] M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Galanciak, S. (2017), *Realne wspólnoty medialne? Media w roli narzędzia integracji kulturowej i społecznej* [w:] S. Galanciak, M. Siwicki, J. Czarkowski (red.), *Na krawędzi. Szkoła przed ekranem*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Galanciak, S., Siwicki, M. (2018), *Cyberwypalenie. Syreni śpiew wśród cyfrowych pokus*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2(567).
- Galas, B. (2018), *Spółeczna przestrzeń edukacji cyfrowej w świetle dyskusów współczesnej socjologii* [w:] M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń, człowiek, edukacja. Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Gámez-Guadix M., Borrajo, E., Almendros, C. (2016), *Risky online behaviors among adolescents: Longitudinal relations among problematic Internet use, cyberbullying perpetration, and meeting strangers online*, „Journal of Behavioral Addictions”, 5(1), s. 100–107.
- Garnezy, N. (1991a), *Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments*, „Pediatric Annals”, 20.
- Garnezy, N. (1991b), *Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty*, „The American Behavioral Scientist”, 34.
- Gaś, Z.B. (1998), *Psychoprofilaktyka. Procedury Konstruowania Programów Wczesnej Interwencji*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gaś, Z.B., (2006), *Profilaktyka w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gęsicki, J. (2010), *Zmiany prawa oświatowego a reforma edukacyjna* [w:] J. Bielecki, A. Jacewicz (red.), *Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych wczoraj – dziś – jutro*, Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Giddens, A. (2004), *Socjologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2006), *Socjologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gnamb, T., Stasielowicz, L., Wolter, I., Appel, M. (2018), *Do computer games jeopardize educational outcomes? A prospective study on gaming times and academic achievement*, „Psychology of Popular Media Culture”, advance on-line publication.
- Goban-Klas, T. (2005), *W stronę społeczeństwa medialnego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Goban-Klas, T. (2006), *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman, E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goldstein, J. (2015), *Applied entertainment: Positive uses of entertainment media*, [w:] R. Nakatsu, M. Rauterberg, P. Ciancarini (red.), *Handbook of digital games and entertainment technologies*, Springer, Singapur.
- Goldstein, J., Buckingham, D., Brougère, G. (2004), *Introduction: Toys, games and media* [w:] J. Goldstein, D. Buckingham, G. Brougère (red.), *Toys, games and media*, New Jersey, s. 1–8.
- Gorman, T.E., Gentile, D.A., Green, C.S. (2018), *Problem gaming: A short primer*, „American Journal of Play”, 10(3), s. 309–328.

- Granic, I., Lobel, A., Engels, R.C.M.E. (2014), *The benefits of playing video games*, „American Psychologist”, 69(1), s. 66–78.
- Graves, L.E.F., i in. (2010), *The physiological cost and enjoyment of Wii Fit in adolescents, young adults, and older adults*, „Journal of Physical Activity & Health”, 7(3), s. 393–401.
- Gursztyn, J. (2014), *Online? Offline? Internet w życiu młodych ludzi [w:] Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców, nauczycieli i profesjonalistów*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa, Fundacja Dzieci Niczyje, <https://bit.ly/2VdS9QJ> [dostęp: 2.04.2019].
- Hamari, J., Järvinen, A. (2011), *Building customer relationship through game mechanics in social games [w:] Business, Technological, and Social Dimensions of Computer Games: Multidisciplinary Developments*, IGI Global, s. 348–365.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Miller, J.Y. (1992), *Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention*, „Psychological Bulletin”, 112(1).
- Heffler, K.F., Oestreicher, L.M. (2016), *Causation model of autism: Audiovisual brain specialization in infancy competes with social brain networks*, „Medical hypotheses”, 91, s. 114–122.
- Helsper, E., Eynon, R. (2010), *Digital natives: where is the evidence?*, „British Educational Research Journal”, 36, s. 502–520.
- Herring, S. (2008), *Questioning the generational divide: Technological exoticism and adult constructions of online youth identity [w:] D. Buckingham (red.), Youth, identity, and digital media*, Cambridge, UK: MIT Press.
- Hopson, L., Lee, E. (2011), *Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school*, „Children and Youth Services Review”, 33(11).
- Jackson, L.A., i in. (2012), *Information technology use and creativity: Findings from the children and technology project*, „Computers in Human Behavior”, 28(2), s. 370–376.
- Jansz, J. (2005), *The emotional appeal of violent video games for adolescent males*, „Communication Theory”, 15, s. 219–241.
- Jew, C.L., Green, K.E., Kroger, J. (1999), *Development and validation of a measure of resilience*, „Measurement and Evaluation In Counseling and Development”, 32(2).
- Jones, C. (2012), *Networked learning, stepping beyond the net generation and digital natives [w:] L. Dirckinck Holmfeld, V. Hodgson, D. McConnell (red.), Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning*, New York: Springer, s. 27–41.

- Kabali, H. (2015), *First exposure and use of mobile media in Young children*, AAP National Conference and Exhibition, American Academy of Pediatrics.
- Kabali, H.K., i in. (2015), *Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children*, „Pediatrics”, 136(6), bit.ly/2OxRDe6 [dostęp: 20.03.2019].
- Kacprzak, K., Leppert, R. (2013), *Związki miłosne w sieci*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kamieniecki, W., Bochenek, M., Lange, R. (2017), *Raport z badania „Nastolatki 3.0”*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Kardefelt-Winther, D. (2017), *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review*, UNICEF.
- Kato, P.M. (2010), *Videogames in health care: closing the gap*, „Review of General Psychology”, 14(2), s. 113–121.
- Kelvin, P. (1973), *A social-psychological examination of privacy*, „British Journal of Social and Clinical Psychology”, 12, s. 248–261.
- Kerckhove, D. de (1997), *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, Warszawa: Mikom.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R.A., Zeira, A. (2005), *The contributions of community, family, and school variables to student victimization*, „American Journal of Community Psychology”, 34(3/4).
- Kirwil L. (2011), *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2. Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9–16 lat i ich rodziców*, Warszawa: SWPS – EU Kids Online – PL.
- Kirwił, L. (2011), *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2. Częściowy raport z badań EU Kids Online przeprowadzonych wśród dzieci 9–16 i ich rodziców*, Warszawa: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Klimek, M. (2015), *Bezpieczeństwo teleinformatyczne i bezpieczeństwo informacji w przedsiębiorstwach budownictwa inżynieryjnego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo Humanistycznego w Siedlcach”, 105, s. 95–102.
- Ko, C.-H., Yen, J.Y., Liu, S.C., Huang, C.F., Yen, C.F. (2009), *The associations between aggressive behaviors and Internet addiction and online activities in adolescents*, „Journal of Adolescent Health”, 44(6), s. 598–605.
- Konopczyński, M. (2007), *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konrath, S., O'Brien, E., Hsing, C. (2010), *Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis* *Personality and Social, „Psychology Review”, 15(2).*

- Kopff, A. (1972), *Koncepcja prawa do intymności i do prywatności życia osobistego (zagadnienia konstrukcyjne)*, „Studia Cywilistyczne”, XX.
- *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego* (2015), Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Kotarbiński, T. (1975), *Hasło dobrej roboty*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Koutromanos, G., Sofos, A., Avraamidou, L. (2015), *The use of augmented reality games in education: a review of the literature*, „Educational Media International”, 52(4), s. 253–271.
- Kowert, R., Domahidi, E., Quandt, T. (2014), *The relationship between online video game involvement and gaming-related friendships among emotionally sensitive individuals*, „Cyberpsychology, Behavior & Social Networking”, 17(7), s. 447–453.
- Krauze-Sikorska, H., Klichowski, M. (2013), *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Krznaric, R. (2014), *Empathy: Why It Matters, and How to Get It*, London: Random House.
- Krzystanek, K. (2007), *Postawy rodzicielskie a reakcje chłopców na agresywną grę komputerową* [w:] I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja dzieci i młodzieży: uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kubacka-Jasiecka, D., Passowicz, P. (2014), *Dorastanie we współczesności. Postawy, wartości i doświadczanie czasu a kryzysy rozwoju pokolenia po transformacji*, „Psychological Journal”, 20(2).
- Kühn, S., Gallinat, J. (2014), *Amount of lifetime video gaming is positively associated with entorhinal, hippocampal and occipital volume*, „Molecular Psychiatry”, 19, s. 842–847.
- Kühn, S., i in. (2014), *Playing Super Mario induces structural brain plasticity: Gray matter changes resulting from training with a commercial video game*, „Molecular Psychiatry” 19, s. 265–271.
- Kühn, S., Kugler, D.T., Schmalen, K., Weichenberger, M., Witt, C., Gallinat, J. (2018), *Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study*, „Molecular Psychiatry”, [bit.ly/2C6nQUS](https://doi.org/10.1038/s41380-018-0288-8) [dostęp: 6.03.2019].
- Kulesza, J. (2012), *Ius internet. Między prawem a etyką*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Kurzweil, R., Grossman, T. (2004), *Fantastic Voyage: Live Long Enough to Live Forever*, New York: Plume.

- Kutner, L., Olson, Ch.K. (2008), *Grand Theft Childhood: The surprising truth about violent video games and what parents can do*, New York.
- Kwiatkowska, D., Dąbrowski, M. (2012), *Dojrzałość technologiczna uczniów w świetle wyników badań ankietowych*, „E-mentor”, nr 1(43), bit.ly/2SFdod9 [dostęp: 23.07.2018].
- Latour, B. (2005), *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Leary, M. (2003), *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Leary, M.R., Kowalski, R.M. (1990), *Impression Management: A Literature Review and Two-Component Model*, „Psychological Bulletin”, 107, s. 34–47.
- Lew-Starowicz, R., Lorecka, K. (2013), *Włączenie cyfrowe – droga do reintegracji społecznej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lewis, C., Wardrip-Fruin, N., Whitehead, J. (2012), *Motivational game design patterns of 'ville games* [w:] *Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games*, ACM, s. 172–179.
- Li, J., Theng, Y.-L., Foo, S. (2014), *Game-based digital interventions for depression therapy: A systematic review and meta-analysis*, „Cyberpsychology, Behavior & Social Networking”, 17(8), s. 519–527.
- Lieberman, D.A. (2009), *Designing serious games for learning and health in informal and formal settings* [w:] U. Ritterfield, M. Cody, P. Vorderer (red.), *Serious games: Mechanisms and effects*, Nowy Jork, s. 117–130.
- Livingstone, S., Smith, P.K. (2014), *Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 55, s. 635–654.
- Luthar, S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000), *The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work*, „Child Development”, 71(3).
- Lyons, E.J., i in. (2014), *Engagement, enjoyment, and energy expenditure during active video game play*, „Health Psychology”, 33, s. 1174–1181.
- Makaruk, K., Włodarczyk, J., Michalski, P. (2017), *Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią – Raport Badań*, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Margulis, S.T. (1977), *Conceptions of privacy: Current status and next steps*, „The Journal of Social Issues”, 33(3), s. 5–21.
- Markey, P.M., Markey, Ch.N., French, J.E. (2014), *Violent video games and real-world violence: Rhetoric versus data*, „Psychology of Popular Media Culture”.

- Martončík, M., Lokša, J. (2016), *Do World of Warcraft (MMORPG) players experience less loneliness and social anxiety in online world (virtual environment) than in real world (offline)?*, „Computers in Human Behavior”, 56, s. 127–134.
- Mason, S.G., Bohringer, R., i in. (2004), *Real-time control of a video game with a direct brain-computer interface*, „Journal of Clinical Neurophysiology”, 21, s. 404–408.
- Mayer, R.E. (2014), *Computer games for learning: An evidence-based approach*, Cambridge.
- Mayor, F., Bindé, J. (2001), *Przyszłość świata*, Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- McDool, E., Powell, P., Roberts, J., Taylor, K. (2016), *Social Media Use and Children’s Wellbeing*, Bonn: Institute of Labor Economics Working Papers.
- McDowell, J. (2000), *Wyobcowane pokolenie*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Vocatio.
- Mead, G.H. (1975), *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mead, M. (1978), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Meerkerk, G.J., van den Eijnden, R.J.J.M., Franken, I.H.A., Garretsen, H.F.L. (2010), *Is compulsive Internet use related to sensitivity to reward and punishment, and impulsivity?*, „Computers in Human Behavior”, 26(4), s. 729–735.
- Moos, R.H. (1979), *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morbitzer, J. (2013), *Przedmowa* [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek. Media. Edukacja*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej.
- Morbitzer, J. (2014), *O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki*, „Labor et Educatio”, 2.
- Mrazek, P.J., Mrazek, D. (1987), *Resilience in child maltreatment victims: A conceptual exploration*, „Child Abuse and Neglect”, 11.
- Nielsen, R.K.L., Grabarczyk, P. (2018), *Are Loot Boxes Gambling? Random reward mechanisms in video games* [w:] *DiGRA '18 – Proceedings of the 2018 DiGRA International Conference: The Game is the Message*, DiGRA.
- Nikken, P., Jansz, J. (2006), *Parental mediation of children’s videogame playing: A comparison of the reports by parents and children*, „Learning, Media and Technology”, 31(2), s. 181–202.
- Nikken, P., Schols, M. (2015), *How and why parents guide the media use of young children*, „Journal of Child & Family Studies”, 24, s. 3423–3435.

- Olson, D.H. (1991), *Commentary: Three-dimensional (3D) Circumplex Model and revised scoring of FACES II*, „Family Process”, 30(1), s. 74–79.
- Olson, D.H., Russell, C.S., Sprenkle, D.H. (1983), *Circumplex Model of marital and family systems VI: Theoretical update*, „Family Process”, 22.
- Palfrey, J., Gasser, U. (2008), *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*, New York, NY: Basic.
- Parente, A., Parente, R. (2006), *Mind-operated devices: Mental control of a computer using biofeedback*, „CyberPsychology and Behavior”, 9(1), s. 1–4.
- Peng, W., Lin, J.-H., Crouse, J. (2011), *Is playing exergames really exercising? A meta-analysis of energy expenditure in active videogames*, „Cyberpsychology, Behavior and Social Networking”, 14(11).
- Piaget, J. (2012), *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pilich, M. (2009), *Ustawa o systemie oświaty, komentarz*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Pogue, D. (2008), *How Dangerous Is the Internet for Children?*, „New York Times”, 28.02.2008.
- Pope, A.T., Bogart, E.H. (1996), *Extended attention span training system: Video game neurotherapy for attention deficit disorder*, „Child Study Journal”, 26(1), s. 39–50.
- Postman, N. (2005), *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Prensky, M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, Bingley.
- Prensky, M. (2001a), *Digital natives, digital immigrants. Part 1*, „On The Horizon”, 9(5).
- Prensky, M. (2001b), *Digital Natives, Digital Immigrants. Part 2, Do they really think differently?*, „On the Horizon”, 9(6).
- Pryciak, M. (2010), *Prawo do prywatności*, „Wrocławskie Studia Erazmiańskie”, IV: Prawa człowieka – idea, instytucje, krytyka.
- Przybylski, A.K., Weinstein, N. (2017), *A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents*, „Psychological Science”, 28(2), s. 204–215.
- Pyżalski, J. (2012a), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J. (2012b), *The Digital generation gap revisited: constructive and dysfunctional patterns of social media usage* [w:] A. Costabile, B. Spears (red.), *The impact of technology on relationships in educational settings*, New York: Routledge.

- Pyżalski, J. (2016), *Od paradygmatu ryzyka do paradygmatu szans – społeczne i prorozwojowe używanie internetu przez dzieci i młodzież* [w:] M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec internetu*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Pyżalski, J. (2017), *Młodzi internauci a edukacja medialna – dlaczego musimy odejść od miejsca, w którym jesteśmy*, [w:] W. Skrzydlewski (red.), *Kultura – Edukacja – Technologia kształcenia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 225–238.
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, A. (2019), *Polskie badania EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Radochoński, M. (1986), *Psychoterapia rodzinna w ujęciu systemowym*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Reykowski, J. (1979), *Motywacja, osobowość a postawy społeczne*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Richardson, J., i in. (2019), *Digital Citizenship Handbook*, Council of Europe.
- Richardson, J., Milovidov, E., Schmalzried, M. (2017), *Internet Literacy Handbook*, Council of Europe, bit.ly/2nRDjU3 [dostęp: 20.03.2019].
- Roessler, B. (2010), *New ways of thinking about privacy*, „The Oxford Handbook of Political Theory”.
- Romer, D. (2010), *Adolescent risk taking, impulsivity, and brain development: Implications for prevention*, „Developmental Psychobiology”, 52(3), s. 263–276.
- Ronatowicz, W. (2014), *Ryzykowne zachowania seksualne dzieci, młodzieży i młodych dorosłych w kontekście korzystania z technologii cyfrowych*, „Rocznik Lubelski”, 40, cz. 1.
- Russoniello, C.V., Fish, M., O'Brien, K. (2013), *The efficacy of casual videogame play in reducing clinical depression: A randomized controlled study*, „Games for Health Journal”, 2, s. 341–346.
- Rutter, M. (2006), *Implications of resilience concepts for scientific understanding*, „Annals New York Academy of Sciences”, 1094.
- Ryś, M. (2007), *Rodzinne uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rywczyńska, A., Jaroszewski, P. (2018), *Internet zabawek – wsparcie dla rozwoju dziecka czy zagrożenie*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Sartori, G. (2007), *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Schwab, K. (2016), *The Fourth Industrial Revolution*, Geneva.

- Selwyn, N. (2003), *'Doing IT for the kids': Re-examining children, computers and the 'Information Society'*, „Media, Culture and Society”, 25(3), s. 351–378.
- Selwyn, N. (2009), *The digital native – myth and reality*, „Aslib Proceedings: New Information Perspectives”, 61(4), s. 364–379.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sherman, L.E., Payton, A.A., Hernandez, L.M., Greenfield, P.M., Dapretto, M. (2016), *The power of the 'like' in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media*, „Psychological Science”, 27(7).
- Siemieniecki, B. (2002), *Kognitywistyka a media i kultura*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, 2.
- Sienkiewicz, P. (2015), *Ontologia cyberprzestrzeni*, „Zeszyty Naukowe WWSI”, 13(9), s. 89–102.
- Siuda, P. (2015), *Prywatność w Internecie – zarys perspektywy krytycznej*, „Kultura – Media – Teologia”, 20, s. 36–56.
- Słysz, A., Arcimowicz, B. (2009), *Przyjaciele w internecie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smahel, D., Brown, B.B., Blinka, L. (2012), *Associations between online friendship and Internet addiction among adolescents and emerging adults*, „Developmental Psychobiology”, 48(2), s. 381–388.
- Solove, D.J. (2002), *Conceptualizing privacy*, „California Law Review”, 90(4).
- Spitzer, M. (2013), *Cyfrowa demencja: w jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Stachura, K. (2006), *Nowe formy uspołeczniania online na przykładzie sieciowej towarzyskości* [w:] M. Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu: Internet jako przestrzeń komunikacji i dialogu*, Elbląg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Steinberg, L. (2007), *Risk taking in adolescence new perspectives from brain and behavioral science*, „Current Directions in Psychological Science”, 16(2), s. 55–59.
- Stokes, B., Dols, S., Hill, A. (2018), *Cities remix a playful platform: Prominent experiments to embed Pokémon GO, from Open Streets to neighborhood libraries and local data*, Waszyngton; playfulcity.net/pogo [dostęp: 6.03.2019].
- Suchodolski, B. (1937), *Uspołecznienie kultury*, Warszawa: Wydawnictwo „Rój”.
- Szewczuk, W. (red.) (1998), *Przyjaźń. Encyklopedia Psychologii*, Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Szmajke, A. (1999), *Autoprezentacja - maski, pozy, miny*, Olsztyn: Ursa Consulting.

- Szpunar, M. (2007), *Alienacja i samotność w Sieci vs grupowość i kapitał społeczny w Internecie. Internet i jego wpływ na kontakty społeczne* [w:] M. Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu. Architektura komunikacyjna Sieci*, Elbląg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Śliwerski, B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2016), *Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców w edukacji i wychowaniu? – nowe wyzwania dla rodziców i systemu edukacji* [w:] M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Tanaś, M. (1993), *Medyczne skutki uboczne kształcenia wspomaganego komputerowego*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, 3(II).
- Tanaś, M. (2005), *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Warszawa: Mikom.
- Tanaś, M. (2007a), *O potrzebie pedagogicznej refleksji nad kulturą i językiem mediów* [w:] M. Tanaś (red.), *Kultura i język mediów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tanaś, M. (2007b), *Wychowanie a media* [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tanaś, M. (2015), *Prolegomena do pedagogiki medialnej* [w:] M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tanaś, M. (2016a), *Diagnoza funkcjonowania nastolatków w sieci – aspekty społeczne, edukacyjne i etyczne* [w:] M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Tanaś, M. (2016b), *Primum non nocere a internetowa przestrzeń wolności i aktywności nastolatków* [w:] M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec internetu*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Tanaś, M. (2018), *Analiza rozwiązań organizacyjnych i prawnych w wybranych krajach w zakresie zapobiegania i przeciwdziałania cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży* [w:] *Zapobieganie i przeciwdziałanie cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży. Informacja o wynikach kontroli*, Kielce: Delegatura Najwyższej Izby Kontroli w Kielcach.
- Tanaś, M., Kamieniecki, W., Bochenek, M., Wrońska, A., Lange, R., Fila, M., Loba, B. (2016), *Nastolatki 3.0, Wyniki ogólnopolskiego badania nastolatków w szkołach*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Tapscott, D. (1998), *Growing up digital. The rise of the Net Generation*, New York: McGrawHill.

- Tapscott, D. (2009), *Grown up digital. How the net generation is changing your world*, New York: McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, tłum. P. Cypryański, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017), *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Trejderowski, T. (2013), *Terroryzm informatyczny*, Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Trepte, S., Reinecke, L., Juechems, K. (2012), *The social side of gaming: How playing online computer games creates online and offline social support*, „Computers in Human Behavior”, 28, s. 832–839.
- UKE (2018), *Badanie opinii publicznej w zakresie funkcjonowania rynku usług telekomunikacyjnych oraz preferencji konsumentów. Raport z badania dzieci i rodziców*, Warszawa-Gdańsk: Urząd Komunikacji Elektronicznej.
- UNESCO (2015), *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, Paris: UNESCO.
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T. (2011), *Long-term study of safe Internet use of young children*, „Computers & Education”, 57(1), s. 1292–1305.
- Valkenburg, P.M., Peter, J. (2011), *Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks*, „Journal of Adolescent Health”, 48(2), s. 121–127.
- van Dijk, J.A.G.M. (2012), *The evolution of the digital divide: The digital divide turns to inequality of skills and usage* [w:] J. Bus, M. Crompton, M. Hildebrandt, G. Metakides (red.), *Digital enlightenment yearbook 2012*, Fairfax, VA: IOS Press, Inc., s. 57–75.
- Villani, D., Carissoli, C., i in. (2018), *Videogames for emotion regulation: A systematic review*, „Games for Health Journal”, 7(2).
- Vitelli, R. (2018), *Video games, school success, and your child. Do video games affect school performance or are academic underachievers simply more likely to play video games?*, „Psychology Today”, 21.09.2018.
- Voisin, D.R., Salazar, L.F., Crosby, R., Diclemente, R.J., Yarber, W.L., Staples-Horne, M. (2005), *Teacher connectedness and health-related outcomes among detained adolescents*, „Journal of Adolescent Health”, 37(4).
- Vygotsky, L.S. (1986), *Thought and language*, Cambridge.
- Wasylewicz, M. (2012), *Komunikowanie się pokolenia sieci – szansą czy zagrożeniem relacji interpersonalnych* [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Cyberprzestrzeń i edukacja*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Werner, E.E., Smith, R.S. (2001), *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery*, Ithaca: Cornell University Press.
- Whitty, M., Carr, A. (2009), *Wszystko o romansie w sieci*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wigley, K., Clarke, B. (2000), Kids.net (NOP), London: National Opinion Poll [w:] S. Livingstone, *Children's Use of Internet*, bit.ly/2YAPIIP [dostęp: 20.03.2019].
- Wojciszke, B. (2004), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Wood, M.A., Bukowski, W.M., Lis, E. (2016), *The digital self: How social media serves as a setting that shapes youth's emotional experiences*, „Adolescent Research Review”, 1(2), s. 163–173.
- Woodman, D. (2015), *Youth and Generation*, London: Sage Publications Ltd.
- Woźniak, J. (2018), *Seksting – niebezpieczna zabawa nastolatków* [w:] A. Andrzejewska, J. Bednarek (red.), *Rodzic, dziecko, nauczyciel w przestrzeni wirtualnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wrońska, M. (2015), *Od kultury nadmiaru poprzez kulturę wyrzucania do kultury medialnej* [w:] M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wrońska A., Lange R. (2016), *Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji* [w:] M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec internetu*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Wrońska, A., Lange, R., Bochenek, M., Niedzielska-Barczyk, D. (2018), *Dziecko w krainie smartfonów*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Young, K.S., de Abreu, C.N. (2011), *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*, Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Zajada, A. (2014), *Pokolenie X, Y, Z a fenomen turystyki* [w:] J. Śledzińska, B. Włodarczyk (red.), *Międzypokoleniowe aspekty turystyki*, Warszawa: Wydawnictwo PTTK „Kraj”.
- Zeler, B., Żydek-Bednarczuk, U. (2009), *Homo communicans w świecie wirtualnym* [w:] A. Kiepas, A. Sułkowska, M. Wołek (red.), *Człowiek a światy wirtualne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ziemska, M. (1975), *Rodzina a osobowość*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Netografia

- *A detailed description of the triennial Programme for International Student Assessment (PISA)*, www.oecd.org/pisa/aboutpisa [dostęp: 27.03.2019].
- Alux.com, *15 Jobs that will disappear in the next 20 years due to AI*, bit.ly/2ErVSTm [dostęp: 1.12.2018].
- Armstrong, K. (2018), *Playing games with basic research*, bit.ly/2TsvXVy [dostęp: 6.03.2019].
- Backer, E. (2017), *A history of the selfie: a photo phenomenon*, bit.ly/2yueLBA [dostęp: 20.03.2019].
- Bartoszevska, A. (online), *Miłość w sieci – zabawa czy poważna sprawa?*, bit.ly/2FvDwDo [dostęp: 12.10.2018].
- *Best Smart Home Devices And How IoT Is Changing The Way We Live* (2017), bit.ly/2G8C5d0 [dostęp: 10.11.2017].
- Bochenek, M., (2018) *Rok pilotażu OSE* [w:] Akademia NASK, O OSE, akademia.nask.pl/projekt-48/o-projekcie.html [dostęp: 17.07.2018].
- Children's Online Privacy Protection Act (COPPA), bit.ly/1IJZNI0 [dostęp: 20.11.2018].
- Gursztyn, J. (2014), *Online? Offline? Internet w życiu młodych ludzi* [w:] *Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców, nauczycieli i profesjonalistów*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa, Fundacja Dzieci Niczyje, bit.ly/2VdS9QJ [dostęp: 2.04.2019].
- IAB (2017), bit.ly/2SYoTMM [dostęp: 23.10.2017].
- *International Civic and Citizenship Study (ICCS)*, iccs.iea.nl/home.html [dostęp: 20.03.2019].
- Jarvis, J. (2018) *Facebook hack: 50 million accounts exposed in latest data breach*, „Evening Standard”, bit.ly/2xSLsKe [dostęp: 8.11.2018].
- Jędruszczak K. (2005), *Modele i koncepcje prywatności w psychologii*, „Przeгляд Psychologiczny”, 48(2), s. 199–200, bit.ly/2D7TWQt [dostęp: 23.10.2017].



- Kamieniecki i in. (2017), *Raport z badania Nastolatki 3.0*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa – Instytut Badawczy, bit.ly/2Xv6uNe [dostęp: 25.10.2018].
- Kemp, S. (2018), *Digital in 2018: World's users pass the 4 billion mark*, bit.ly/2ZW6IKX [dostęp: 25.10.2018].
- *Key Data on Education in Europe* (2012), bit.ly/2VDEFcP [dostęp: 20.03.2019].
- *Kids & The Connected Home: Privacy In The Age Of Connected Dolls, Talking Dinosaurs, And Battling Robots* (2016), bit.ly/2h4a9tm [dostęp: 20.03.2017].
- Office of the UN Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children (2014), *Thematic Report: Releasing children's potential and minimizing risks: information and communication technologies, the internet and violence against children*, bit.ly/2DMf7Gb [dostęp: 26.10.2018].
- Ogólne rozporządzenie o ochronie danych (2018), bit.ly/2vHVeNC [dostęp: 20.03.2019].
- Pew Research Center (2018), *Teens, Social Media & Technology 2018*, pewrsr.ch/2L9CBbf [dostęp: 16.11.2018].
- Prensky, M. (2009). *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, bit.ly/2sVhBhS [dostęp: 15.11.2018].
- Projekt ENABLE, bit.ly/2U2GDeJ [dostęp: 20.03.2019].
- *The Digital Competence Framework 2.0*, bit.ly/2vxeWKn [dostęp: 20.03.2019].
- United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), bit.ly/1fGCcXV [dostęp: 20.03.2019].
- *What jobs will still be around in 20 years? Read this to prepare your future*, „The Guardian”, 26.06.2017, bit.ly/2tM3DOd [dostęp: 9.12.2018].
- Witak, K., (online), *Sztuka (wszelaka) kochania w cyberprzestrzeni*, bit.ly/2uzyMpD [dostęp: 08.10.2018].
- Zespół CERT Polska (2016), *Krajobraz bezpieczeństwa polskiego Internetu. Raport roczny z działalności CERT Polska*, Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa, www.cert.pl/PDF/Raport_CP_2016.pdf [dostęp: 31.10.2018].

Autorzy

dr Anna Andrzejewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie

Adam Andrzejewski

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

dr hab., prof. APS Józef Bednarek

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

dr Sylwia Galanciak

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

prof. Jeffrey Goldstein

Uniwersytet w Utrechcie,
Holandia

Jolanta Gradowska

Krajowe Biuro eTwinning,
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Karl Hopwood

Independent esafety consultant,
Insafe Helpline Coordinator

prof. dr hab. Marek Konopczyński

Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet w Białymstoku

Filip Konopczyński

Naukowa i Akademicka
Sieć Komputerowa

Rafał Lew-Starowicz

Departament Podręczników,
Programów i Innowacji Ministerstwa
Edukacji Narodowej

Janice Richardson

International Advisor at Insight

dr hab., prof. UAM Jacek Pyżalski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Anna Rywczyńska

NASK Państwowy Instytut Badawczy

dr Veronica Samara

Starszy doradca ds. umiejętności
cyfrowych i bezpieczeństwa
w internecie

Adam Stępiński

Liceum Ogólnokształcące
im. Mikołaja Kopernika w Tarnobrzegu

dr hab., prof. APS Maciej Tanaś

Naukowa i Akademicka
Sieć Komputerowa

associate prof.**Anne Mette Thorhaug**

Uniwersytet w Kopenhadze

dr Agnieszka Wrońska

NASK Państwowy Instytut Badawczy



Państwowy Instytut Badawczy NASK działa na rzecz rozwoju i bezpieczeństwa sieci teleinformatycznych. Prowadzi badania nad zagrożeniami internetowymi oraz technikami zabezpieczeń. NASK zajmuje się edukacją na rzecz bezpiecznego i wartościowego korzystania z internetu przez dzieci i młodzież. Jest koordynatorem programu Safer Internet w Polsce oraz operatorem Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej – rządowego programu dla szkół. W jego ramach do 2021 r. wszystkie placówki oświatowe w Polsce uzyskają bezpłatny dostęp do szybkiego internetu, a uczniowie do stale rozbudowywanych treści i narzędzi edukacyjnych.

NASK

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) funkcjonuje od 1993 r. Jest jedyną w Polsce instytucją z tak dużym doświadczeniem w zarządzaniu kilkunastoma edukacyjnymi programami europejskimi. W latach 2007–2013 koordynowała w Polsce programy: „Uczenie się przez całe życie” (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius i Grundtvig) oraz „Młodzież w działaniu”. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ na lata 2014–2020 oraz Narodowej Agencji Europejskiego Korpusu Solidarności. Równolegle realizuje europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk Polska, Eurydice, Europass, ECVET i EPALE. Wspiera również współpracę z krajami Wschodu, poprzez Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińską Radę Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Od 2014 roku FRSE uczestniczy we wdrażaniu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

Fundacja jest też organizatorem wielu wydarzeń edukacyjnych, w tym konkursów promujących rezultaty projektów (EDUinspiracje i EDUinspirator, European Language Label, SElfie+). Koordynuje obchody Europejskiego Tygodnia Młodzieży oraz współorganizuje wydarzenia odbywające się w ramach Europejskiego Dnia Języków. Prowadzi działalność analityczno-badawczą oraz wydawniczą (jest wydawcą m.in. kwartalników: „Języki Obce w Szkole” oraz „Europa dla Aktywnych”).

Publikacja bezpłatna

www.frse.org.pl