



Zwalczanie dezinformacji i promowanie umiejętności cyfrowych poprzez edukację i szkolenia w klasach europejskich

## PROGRAM NAUCZANIA



[www.teachers4digitalage.eu](http://www.teachers4digitalage.eu)

   @teachers4digitalage

## D2.1. PROGRAM NAUCZANIA "NAUCZYCIELE 4.0 ERY CYFROWEJ"

Termin opracowania	31/10/2024
Data złożenia	<b>31/10/2024</b>
Nazwa pliku	Program nauczania "Nauczyciele 4.0 w erze cyfrowej"
Pakiet roboczy	WP2
Lider pakietu roboczego	UNIPA
Odpowiedzialny za realizację	UNIPA
Autor(z)	
Recenzent(-ci)	Nazwisko(a) recenzenta(ów) i organizacja(e)
Numer wersji	0
Poziom rozpowszechniania	PUBLICZNY

## HISTORIA ZMIAN

Wersja	Data	Recenzent(-rzy)	Komentarze

## PROGRAM NAUCZANIA

Niniejszy program nauczania jest udostępniany [na licencji Creative Commons](#)

Użytkownik może:

- Udostępniać: kopiowanie i redystrybucja materiałów na dowolnym nośniku lub w dowolnym formacie.
- Adaptować: remiksować, przekształcać i wykorzystywać materiał w dowolnym celu, nawet komercyjnym. Licencjodawca nie może cofnąć tych praw, o ile użytkownik przestrzega warunków licencji.

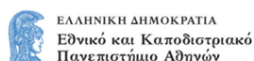
na następujących warunkach:

- Uznanie autorstwa - należy podać odpowiednie uznanie autorstwa, podać link do licencji i wskazać, czy dokonano zmian. Można to zrobić w dowolny rozsądny sposób, ale nie w sposób sugerujący, że licencjodawca popiera autora zmian lub sposób wykorzystania.
- Udostępnianie na tych samych zasadach - w przypadku remiksowania, przekształcania lub rozbudowywania materiału, należy rozpowszechnić swój wkład na tej samej licencji, co oryginał.

## STRONA INTERNETOWA PROJEKTU

[WWW.TEACHERS4DIGITALAGE.EU/PL/](http://WWW.TEACHERS4DIGITALAGE.EU/PL/)

## PARTNERZY PROJEKTU



MINISTERUL EDUCAȚIEI



SOFIA UNIVERSITY  
ST. KLIMENT OHRIDSKI



Università  
degli Studi  
di Palermo



cesie  
THE WORLD IS ONLY ONE COUNTRY



Sfinansowane ze środków UE. Wyrażone poglądy i opinie są jedynie opiniami autora lub autorów i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy i opinie Unii Europejskiej lub Europejskiej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Unia Europejska ani EACEA nie ponoszą za nie odpowiedzialności.



Dofinansowane przez  
Unię Europejską

## STRESZCZENIE

Teachers 4.0 Digital Age Curriculum to inicjatywa realizowana przez konsorcjum w ramach dużego projektu współfinansowanego ze środków europejskich: [Teachers 4.0 Digital Age](#). Jego celem jest wyposażenie nauczycieli w kompetencje promujące zrozumienie korzystania z mediów cyfrowych i umożliwienie im angażowania młodych osób w skuteczne metody oceny informacji i rozróżniania celowej dezinformacji, mylnej informacji, złośliwej dezinformacji i podobnych wyzwań.

Program nauczania Teachers 4.0 Digital Age opiera się na dwóch głównych rezultatach grupy ekspertów Komisji Europejskiej ds. zwalczania dezinformacji i promowania kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych:

- [Wytuczne dla nauczycieli i pedagogów dotyczące przeciwdziałania dezinformacji i upowszechniania umiejętności cyfrowych za pośrednictwem kształcenia i szkolenia](#) (wersja polska), oraz
- [Sprawozdanie końcowe grupy ekspertów Komisji ds. zwalczania dezinformacji i promowania umiejętności cyfrowych poprzez edukację i szkolenia](#). (wersja ang.)

Program nauczania Teachers 4.0 Digital Age odpowiada łącznie sześćdziesięciu (60) godzinom szkoleniowym (30 godzin na bezpośrednie nauczanie + 30 godzin na indywidualną naukę) i zainspirowany treścią wyżej wymienionych dokumentów składa się z następujących dziesięciu modułów:

1. Wstęp
2. Celowa dezinformacja: o czym mówimy?
3. Więcej kluczowych terminów i definicji
4. Wprowadzenie do nauczania i uczenia się w cyfrowym środowisku szkolnym
5. Ocena i ewaluacja kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych w szkołach
6. Praktyki medialne dzieci i uczniów
7. Kształtowanie kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych i radzenia sobie z dezinformacją
8. Budowanie kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych w klasie: stawanie się obywatelami ery cyfrowej
9. Różnorodność wśród uczniów
10. Praktyczne przykłady scenariuszy lekcji

Wszystkim modułom towarzyszą odpowiednie dodatkowe materiały do nauczania, uczenia się i oceny. Opracowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych ma kluczowe znaczenie, ponieważ mogą one w znacznym stopniu przyczynić się do doskonalenia procesu nauczania, zaangażowania uczestników w wielowymiarowe uczenie się i budowania kompetencji w zakresie stosowania zdobytej wiedzy. Komplet przygotowanych dodatkowych materiałów obejmuje między innymi:

- gotowe slajdy PowerPoint
- hipotetyczne scenariusze do odgrywania ról
- filmy i nagrania wideo
- dodatkową bibliografię
- działania związane z phishingiem



- gotowe, interaktywne pytania do samooceny, np. przy użyciu narzędzia “Mentimeter” czy formularzy oceny

Program nauczania *'Teachers 4.0 Digital Age'* dostępny jest w wersji elektronicznej w następujących językach: angielskim, greckim, bułgarskim, rumuńskim, włoskim i polskim.

# SPIS TREŚCI

1. WSTĘP	6
2. CELOWA DEZINFORMACJA: O CZYM MÓWIMY?	14
3. WIĘCEJ KLUCZOWYCH TERMINÓW I DEFINICJI	33
4. WPROWADZENIE DO NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ W CYFROWYM ŚRODOWISKU SZKOLNYM	58
5. OCENA I EWALUACJA PODSTAWOWYCH KOMPETENCJI W ZAKRESIE KORZYSTANIA Z MEDIÓW CYFROWYCH W SZKOŁACH	84
6. PRAKTYKI MEDIALNE DZIECI I UCZNIÓW	107
7. KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI KORZYSTANIA Z MEDIÓW CYFROWYCH I RADZENIA SOBIE Z DEZINFORMACJĄ	132
8. BUDOWANIE KOMPETENCJI W ZAKRESIE KORZYSTANIA Z MEDIÓW CYFROWYCH W KLASIE: STAWANIE SIĘ OBYWATELAMI ERY CYFROWEJ	149
9. RÓŻNORODNOŚĆ WŚRÓD UCZNIÓW	179
10. PRAKTYCZNE PRZYKŁADY SCENARIUSZY LEKCJI	215

# 1. Wstęp



# 1. Wprowadzenie

*Czas trwania:* 30-35 minut

Niniejsze wprowadzenie jest pierwszym krokiem kursu uniwersyteckiego. Jego celem jest zapewnienie studentom/uczniom ogólnego zrozumienia zarówno projektu Teachers 4.0 Digital jako całości, jak i teoretycznego i metodologicznego podejścia inspirującego kurs.

## Projekt Nauczyciele 4.0 Era cyfrowa

*Teachers 4.0 Digital Age* to projekt Erasmus+, trwający trzy lata, od 2023 do 2026 roku, którego celem jest wyposażenie nauczycieli w narzędzia, umiejętności i wiedzę do zwalczania dezinformacji oraz rozwijania umiejętności korzystania z mediów cyfrowych, a także krytycznego myślenia i odporności wśród uczniów. Ten zakrojony na szeroką skalę projekt budowania potencjału objął dwa tysiące stu (2 100) aktualnych i przyszłych nauczycieli na terytorium Europy, w szczególności w Bułgarii, na Cyprze, w Grecji, we Włoszech, w Polsce i Rumunii.

Partnerstwo *Teachers 4.0 Digital Age* opracowało kompleksowy program nauczania składający się z dziesięciu modułów odpowiadających sześćdziesięciu (60) godzinom szkoleniowym (30 godzin na bezpośrednio nauczanie + 30 godzin na indywidualną naukę). W trakcie trwania projektu program nauczania był realizowany zarówno jako kurs uniwersytecki na sześciu (6) europejskich uniwersytetach, jak i jako kurs online za pośrednictwem *platformy e-learningowej Teachers 4.0 Digital Age*. Platforma e-learningowa oferuje możliwości nauczania mieszanego tysiącom nauczycieli szkół podstawowych i średnich, zapewniając im praktyczne narzędzia, scenariusze lekcji i zasoby.

Inwestując w potencjał nauczycieli, projekt ma na celu stworzenie bardziej odpornego i świadomego środowiska szkolnego, co odpowiednio przekłada się na uczniów zdolnych do krytycznego myślenia i przyjmowania bezpiecznych, odpowiedzialnych zachowań podczas interakcji ze współczesnymi mediami. Nawet jeśli działania w ramach projektu były skierowane głównie do kadry nauczycielskiej, jego docelowymi odbiorcami są przede wszystkim europejskie dzieci i młodzież, czyli przyszłość Europy.

Konsorcjum projektu składa się z szesnastu (16) członków, pochodzących z siedmiu (7) państw członkowskich UE, głównie z Europy Południowej i Wschodniej. Takie podejście geograficzne zostało wybrane w oparciu o fakt, że kraje tego regionu wykazują ograniczony poziom umiejętności cyfrowych i medialnych, dlatego też inicjatywy takie jak projekt Teachers 4.0 Digital Age muszą być wdrażane i promowane. Kraje partnerskie to:

- Bułgaria
- Rumunia
- Cypr

- Grecja
- Włochy
- Polska
- Belgia

Partnerstwo w projekcie zachowuje potrójną strukturę, z partnerami pochodzącymi z różnych środowisk i wykazującymi się doświadczeniem w różnych dziedzinach:

**1. Władze publiczne:** trzech (3) członków konsorcjum działających w sektorze edukacji publicznej, o znaczącym potencjale w kontekście krajowym.

- Cyprus Pedagogical Institute z Cypru,
- Institute of Educational Policy (IEP) z Grecji,
- Ministry of Education and Research z Rumunii.

**2. Europejskie uniwersytety z krajów partnerskich:** sześciu (6) członków konsorcjum zaangażowanych w podnoszenie kwalifikacji przyszłej kadry nauczycielskiej i edukatorów w Europie:

- European University Cyprus z Cypru,
- National and Kapodistrian University of Athens z Grecji,
- Sofia University St. Kliment Ohridski z Bułgarii,
- West University Timisoara z Rumunii,
- Uniwersytet Łódzki z Polski,
- University of Palermo z Włoch.

**3. Dostawcy edukacji dorosłych:** czterech (4) członków konsorcjum, którzy posiadają doświadczenie i są aktywni w dziedzinie szkolenia nauczycieli:

- The Athens Lifelong Learning Institute z Grecji,
- MediaWise z Rumunii,
- Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego z Polski,
- CESIE z Włoch.

Oprócz wcześniej wymienionych partnerów, konsorcjum projektu obejmuje dwie (2) instytucje przodujące w zwalczaniu dezinformacji i rozwijaniu umiejętności korzystania z mediów, zarówno w kontekście europejskim, jak i międzynarodowym. EAVI (European Association for Viewers Interests) i All Digital, to dwie wiodące europejskie sieci, które mają znaczący potencjał wpływania na poziom umiejętności cyfrowych i medialnych w Europie, jednocześnie kształtując krajobraz polityczny w danej dziedzinie.

Wreszcie, partnerstwo Teachers 4.0 Digital Age obejmuje ReadLab, organizację specjalizującą się w dostarczaniu innowacyjnych narzędzi, takich jak rozwiązania e-learningowe.

Ta różnorodność wiedzy specjalistycznej, wraz z geograficznym rozmieszczeniem partnerów projektu, pozwala na ukierunkowane podejście w zakresie podnoszenia kwalifikacji osób o stosunkowo ograniczonej wiedzy cyfrowej, przy jednoczesnym zapewnieniu skuteczności i trwałości wyników projektu.

## Cele projektu

Celem tego projektu jest zapewnienie możliwości podnoszenia kwalifikacji łącznie dwóm tysiącom stu (2.100) nauczycielom (instruktorom/trenerom/wychowawcom) w całej Europie, aby poprawić ich zdolność do radzenia sobie z kwestiami dezinformacji w europejskich klasach i wspólnie przyczynić się do pomocy młodym ludziom w krytycznym myśleniu, dokonywaniu świadomych wyborów w Internecie i zachowaniu bezpieczeństwa przy jednoczesnym ciągłym budowaniu ich odporności.

Dwa (2) główne, uzupełniające się elementy składowe, które stanowią podstawę do realizacji tej zakrojonej na szeroką skalę interwencji w zakresie budowania potencjału, to:

### 1 [Program nauczania ery cyfrowej Teachers 4.0].

Program nauczania Teachers 4.0 Digital Age, zgodny z wytycznymi Komisji Europejskiej ["Wytyczne dla nauczycieli i pedagogów dotyczące przeciwdziałania dezinformacji i upowszechniania umiejętności cyfrowych za pośrednictwem kształcenia i szkolenia \(wersja polska\)](#) [patrz § 1.3 poniżej], promuje zrozumienie przez nauczycieli, w jaki sposób można osiągnąć umiejętności cyfrowe i pomaga im zaangażować młodych ludzi w skuteczne sposoby oceny informacji i identyfikacji dezinformacji.

### 2 [Platforma i kurs e-learningowy Teachers 4.0 Digital Age].

Platforma i kurs e-learningowy Teachers 4.0 Digital Age - wysokiej jakości zasób edukacyjny online oferowany w sześciu (6) językach europejskich - zapewnia wszystkim czynnym nauczycielom możliwość zapoznania się z integracją umiejętności cyfrowych z różnymi przedmiotami.

## Wytyczne dla nauczycieli i edukatorów dotyczące zwalczania dezinformacji i promowania umiejętności cyfrowych

[Wytyczne dla nauczycieli i pedagogów dotyczące przeciwdziałania dezinformacji i upowszechniania umiejętności cyfrowych za pośrednictwem kształcenia i szkolenia \(wersja polska\)](#) wprowadzone w 2022 r. przez Komisję Europejską, stanowią podstawę projektu Teachers' 4.0 Digital Age. Wytyczne te mają na celu podniesienie kwalifikacji nauczycieli oraz zapewnienie im narzędzi i technik potrzebnych do zwiększenia umiejętności korzystania z mediów cyfrowych w europejskim środowisku szkolnym i zwalczania dezinformacji poprzez praktyki nauczania. Oznacza to, że pośrednim rezultatem tego przełomowego narzędzia będzie umożliwienie uczniom odkrywania cyfrowego świata i promowanie demokratycznego zaangażowania.

Docelowymi odbiorcami Wytycznych są nauczyciele pochodzący zarówno ze szkół podstawowych, jak i średnich, niezależnie od ich istniejącej wiedzy w zakresie edukacji cyfrowej. Wytyczne te zapewniają nauczycielom ustrukturyzowane podejście do pomagania uczniom w rozwijaniu krytycznego myślenia i odpowiedzialnego zachowania w Internecie. Ich praktyczny i przystępny format obejmuje różne zasoby, które można

płynnie zintegrować z materiałami dydaktycznymi. Wytyczne zawierają proste wyjaśnienia pojęć technicznych, ćwiczenia oceniające koncentrujące się na sprawdzaniu faktów, które można wdrożyć w klasie, oraz porady dotyczące przyjmowania pozytywnych nawyków online.

Oprócz wyżej wymienionych, Wytyczne zapewniają nauczycielom szereg szczegółowych planów aktywności, które mogą mieć inspirujący i wspierający wpływ na tworzenie angażujących lekcji. Działania te są również uzupełnione serią praktycznych wskazówek i ostrzeżeń, które przenoszą uwagę na trudniejsze tematy i oferują wskazówki, jak skutecznie się nimi zająć. Takie kompleksowe podejście zapewnia, że nauczyciele są dobrze przygotowani do zmierzenia się ze złożonością umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i dezinformacji w angażujący i edukacyjny sposób.

Ogólnie rzecz biorąc, celem Wytycznych jest wspieranie nauczycieli w tworzeniu środowiska klasowego, w którym uczniowie są w równym stopniu informowani o wyzwaniach cyfrowych, a jednocześnie mają możliwość krytycznego myślenia i odpowiedzialnego działania w swoich interakcjach online. Oferując praktyczne narzędzia, przykłady z życia wzięte i strategie pedagogiczne, Wytyczne mają na celu poprawę jakości edukacji cyfrowej w całej Europie i pomóc uczniom stać się świadomymi i aktywnymi obywatelami cyfrowymi.

### Kurs uniwersytecki

*Program nauczania Teachers 4.0 Digital Age* jest wynikiem skoordynowanej inicjatywy przeprowadzonej przez konsorcjum w ramach dużego projektu współfinansowanego ze środków europejskich. Jego celem jest wyposażenie nauczycieli przygotowujących się do zawodu w kompetencje promujące zrozumienie umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i umożliwienie im angażowania młodych uczniów w skuteczne metody oceny informacji i rozróżniania celowej dezinformacji, mylnej i złośliwej informacji i podobnych wyzwań.

W szczególności ten kurs uniwersytecki został opracowany we współpracy sześciu (6) głównych uniwersytetów z całej Europy i trzech (3) organizacji eksperckich spośród szesnastu (16) organizacji partnerskich zaangażowanych w projekt *Teachers 4.0 Digital Age*. Warto zauważyć, że kraje uczestniczące w projekcie nie zostały wybrane losowo; zamiast tego zostały wybrane, ponieważ projekt miał na celu skupienie się na krajach zajmujących niskie pozycje w rankingu umiejętności korzystania z mediów, w których istnieją największe potrzeby w zakresie umiejętności cyfrowych i medialnych. Dlatego też uniwersytety i organizacje z tych krajów zostały wybrane ze względu na ich rozległą wiedzę specjalistyczną w tej dziedzinie. Członkami konsorcjum odpowiedzialnymi za opracowanie modułów kursów były:

- University of Palermo z Włoch,
- Kapodistrian University of Athens z Grecji,

- European University Cyprus z Cypru,
- Athens Lifelong Learning Institute z Grecji,
- Mediawise z Rumunii,
- University of Sofia z Bułgarii,
- European Association for Viewers Interests AISBL (EAVI) z Belgii,
- Uniwersytet Łódzki z Polski,
- West University of Timisoara z Rumunii.

### Analiza potrzeb w zakresie kształcenia nauczycieli

Badania nad umiejętnością korzystania z mediów i informacji w Europie wykazały, że w większości państw członkowskich UE formalne szkolenia nauczycieli w zakresie umiejętności korzystania z mediów lub edukacji medialnej są prowadzone w niewielkim zakresie (Frau-Meigs i in. 2017). Nauczycielom może czasem brakować niezbędnego doświadczenia lub wiedzy, aby krytycznie ocenić implikacje pedagogiczne konkretnego narzędzia, znajomości kwestii etycznych, które platformy cyfrowe mogą podnosić w odniesieniu do prywatności danych uczniów, lub po prostu czasu i zasobów do budowania partycypacyjnych umiejętności cyfrowych (Foulger i in. 2019).

Instytucje kształcenia i doskonalenia nauczycieli mogą położyć solidne fundamenty pod umiejętności nauczycieli w zakresie korzystania z mediów cyfrowych, nawet jeśli wyposażenie nauczycieli w niezbędne kompetencje jest zadaniem na całe życie w stale zmieniającym się środowisku (Wilson i in. 2013). Oczekuje się, że rozwój umiejętności korzystania z mediów cyfrowych będzie najbardziej skuteczny, jeśli wszyscy nauczyciele, a nie tylko wyspecjalizowani nauczyciele, otrzymają szkolenie, a proces ten powinien zostać zainicjowany na poziomie przygotowania zawodowego. Umiejętność wyszukiwania odpowiednich i wiarygodnych informacji, oceny ich ważności i wykrywania stronniczych informacji jest niezbędna dla wszystkich przedmiotów (Komisja Europejska, 2022).

### Treść kursu

Projekt Teachers 4.0 Digital Age nie miał na celu opracowania odpowiedniego programu nauczania od podstaw. Zamiast tego wykorzystano dwa (2) główne produkty grupy ekspertów Komisji Europejskiej ds. zwalczania dezinformacji i promowania umiejętności cyfrowych:

- [Wytyczne dla nauczycieli i pedagogów dotyczące przeciwdziałania dezinformacji i upowszechniania umiejętności cyfrowych za pośrednictwem kształcenia i szkolenia \(wersja polska\)](#) [patrz § 1.3. powyżej], oraz
- [Raport końcowy w sprawie zwalczania dezinformacji i promowania umiejętności cyfrowych poprzez edukację i szkolenia.](#)



Program nauczania *Teachers 4.0 Digital Age* odpowiada łącznie sześćdziesięciu (60) godzinom szkoleniowym (30 godzin na bezpośrednie nauczanie + 30 godzin na indywidualną naukę). Jest on inspirowany treścią wyżej wymienionych dokumentów i składa się z następujących dziesięciu modułów:

1. Wstęp
2. Celowa dezinformacja: o czym mówimy?
3. Więcej kluczowych terminów i definicji
4. Wprowadzenie do nauczania i uczenia się w cyfrowym środowisku szkolnym
5. Ocena i ewaluacja kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych w szkołach
6. Kluczowe praktyki medialne dzieci i uczniów
7. Kształtowanie kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych i radzenia sobie z dezinformacją
8. Budowanie kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych w klasie: stawanie się obywatelami ery cyfrowej
9. Różnorodność wśród uczniów
10. Praktyczne przykłady scenariuszy lekcji.

Wszystkim wyżej wymienionym modułom towarzyszą sugerowane metody i narzędzia nauczania odpowiednie dla naszej grupy docelowej i zgodne z celami kursu.

## Opis kursu

Doświadczenia krajów partnerskich uczestniczących w projekcie Teachers 4.0 wskazują, że obecnie wstępne kursy kształcenia nauczycieli koncentrujące się na umiejętności korzystania z mediów cyfrowych są często opcjonalne, jeśli w ogóle istnieją. Biorąc pod uwagę kluczową rolę umiejętności korzystania z mediów cyfrowych we współczesnym uczeniu się, ważne jest, aby kursy umiejętności cyfrowych stały się bardziej widoczne w początkowym kształceniu nauczycieli. Oprócz włączenia elementów umiejętności korzystania z mediów cyfrowych do wszystkich początkowych kursów kształcenia nauczycieli, specjalny kurs dotyczący zwalczania dezinformacji, budowania odporności, a także umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i informacji został opracowany jako osobny kurs na wszystkich sześciu (6) uniwersytetach uczestniczących w projekcie. Wszystkie uniwersytety były zaangażowane w rygorystyczny proces walidacji, który obejmował przegląd naukowy i kontrolę treści kursu przed jego finalizacją i tłumaczeniem. Kurs został początkowo opracowany w języku angielskim i ostatecznie przetłumaczony na wszystkie języki partnerów: grecki, włoski, rumuński, bułgarski i polski.

Ostatecznym celem tego kursu uniwersyteckiego jest, aby stał się on obowiązkową częścią wszystkich programów kształcenia nauczycieli. Na początek, w oparciu o wyniki projektu, oczekuje się, że łącznie tysiąc pięćdziesięciu (1.050) przyszłych nauczycieli weźmie udział w tym kursie między semestrem jesiennym 2024 r. a semestrem wiosennym 2025 r., poprawiając w ten sposób swoje umiejętności w zakresie zapoznawania dzieci i młodzieży z dynamiką i przejawami dezinformacji oraz

poprawiając ich umiejętności korzystania z mediów cyfrowych na Cyprze, w Grecji, Bułgarii, Rumunii, Polsce i we Włoszech.

### Dodatkowe materiały do nauczania, uczenia się i oceny

Wraz z rozwojem kursu, dziewięciu (9) zaangażowanych partnerów opracowało również odpowiednie dodatkowe materiały do nauczania, uczenia się i oceny dla każdego z dziesięciu (10) modułów. Opracowanie dodatkowych materiałów do nauczania i uczenia się uznano za kluczowe, ponieważ mogą one w znacznym stopniu przyczynić się do procesu nauczania, zaangażować uczestników (słuchaczy /kursantów/ studentów/ uczniów) w wielowymiarowe uczenie się i budować umiejętności uczestników w zakresie stosowania ich wiedzy. Zadanie to wymagało systematycznych wysiłków, aby materiały edukacyjne obejmowały następujące trzy (3) rodzaje interakcji:

- (a) uczeń - uczeń,
- (b) uczeń - instruktor,
- (c) uczeń - materiały dydaktyczne dla uczących się.

W związku z tym partnerstwo opracowało materiały potrzebne do realizacji kursu uniwersyteckiego. Zbiór dodatkowych materiałów obejmuje między innymi:

- gotowe slajdy PowerPoint,
- hipotetyczne scenariusze,
- ćwiczenia,
- szablony planów zajęć,
- formularze oceny,
- filmy i nagrania wideo,
- dodatkową bibliografię,
- propozycje aktywności związanych z phishingiem,
- gotowe, interaktywne pytania samooceny, np. przy użyciu narzędzia "Mentimeter" lub podobnych.

Więcej informacji: <https://teachers4digitalage.eu>

## Bibliografia

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2002), *Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training: final report*, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/283100>
- Foulger, T. S., Wetzel, K., & Buss, R. R. (2019). Moving toward a Technology Infusion Approach: Considerations for Teacher Preparation Programs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 79-91. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1568325>
- Frau-Meigs, D., Velez, I. & Flores, J. (2017). *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe Cross-Country Comparisons*, Routledge.
- Wilson, C. Alton, G. Ramon, T., Kwame A., and Chi K. C. (2013). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO.

## 2. Celowa dezinformacja: o czym mówimy?



## Moduł w skrócie

### 2. Celowa dezinformacja: czym mówimy?

<p><i>Streszczenie</i></p>	<p>Moduł ten definiuje dezinformację, oferując formalną definicję i ilustrując ją konkretnymi przykładami i studiami przypadków. Omawia celową dezinformację w odniesieniu do mylnych informacji i złośliwych informacji. Ponadto wiąże dezinformację z powiązаныmi koncepcjami, takimi jak kultura uczestnictwa, i bada zjawiska związane z dezinformacją, takie jak zjawisko echa w zamkniętej przestrzeni medialnej (ang. <i>echo chamber</i>) i bańka informacyjna, omawiając jednocześnie jej szkodliwe konsekwencje dla demokracji, instytucji i wartości demokratycznych oraz równego uczestnictwa w świecie cyfrowym.</p>
<p><i>Efekty uczenia się</i></p>	<p>Po zakończeniu tego modułu uczestnicy będą w stanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zdefiniować pojęcie celowej dezinformacji (disinformation), złośliwą dezinformację (malinformation), mylną informację (misinformation), rozróżniając je.</li> <li>• Identyfikować różne formy i źródła dezinformacji, w tym media społecznościowe, media tradycyjne i propagandę polityczną.</li> <li>• Analizować wpływ dezinformacji na jednostki, społeczeństwa i procesy demokratyczne.</li> <li>• Rozwijać umiejętności krytycznego myślenia w celu rozpoznawania wiarygodnych źródeł informacji i weryfikowania dokładności informacji napotkanych w Internecie.</li> </ul>
<p><i>Zasoby i sprzęt</i></p>	<p><i>Zasoby:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o <a href="#">Wytuczne dla nauczycieli i pedagogów dotyczące przeciwdziałania dezinformacji i upowszechniania umiejętności cyfrowych za pośrednictwem kształcenia i szkolenia (wersja polska)</a>"</li> <li>o <a href="#">Zeznanie kuwejckiej dziewczyny Najirah</a></li> <li>o <a href="#">WĘŻE MAJĄ NOGI - Oryginalna animacja</a></li> <li>o Prezentacja PowerPoint (<a href="#">SM2.2</a>)</li> </ul> <p><i>Sprzęt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Połączenie z Internetem, monitor interaktywny lub tablica i projektor wideo</li> <li>o Urządzenia cyfrowe (notebooki, tablety lub smartfony) dla uczniów</li> <li>o Duży papier i markery do zajęć grupowych</li> </ul>

<i>Całkowity czas trwania</i>	195 minut
-------------------------------	-----------

## Wprowadzenie

*Czas trwania:* 15 minut

- Burza mózgów na temat dezinformacji
- Zastanowienie się nad mechanizmami wykorzystywanymi do rozpowszechniania dezinformacji i tym, co prowadzi do jej rozprzestrzeniania.

*Zasoby i sprzęt:* Prezentacja PowerPoint [SM2.2](#) (w tym ćwiczenie przełamujące lody, przydatne definicje, filmy)

*Opis:*

Promowanie krytycznego myślenia jest istotnym aspektem umiejętności cyfrowych w erze informacji. Umiejętność korzystania z mediów cyfrowych jest obecnie jedną z najważniejszych umiejętności w zakresie aktywnego obywatelstwa i demokratycznego uczestnictwa w erze cyfrowej. Nie można dziś uznać nikogo za osobę posiadającą umiejętności cyfrowe ani za zdolną do aktywnego korzystania ze swoich praw i obowiązków jako świadomego obywatela, jeśli nie rozwinął umiejętności krytycznego myślenia wraz z umiejętnościami technicznymi. Osoba posiadająca umiejętności cyfrowe potrafi poruszać się po Internecie, uzyskiwać dostęp do informacji, analizować je i oceniać. Celem tego modułu jest podniesienie świadomości wśród studentów na temat sposobów działania dezinformacji i promowanie krytycznego myślenia, szczególnie jeśli chodzi o konsumowanie i rozpowszechnianie informacji w świecie cyfrowym oraz wyposażenie ich w umiejętności niezbędne do uniknięcia manipulacji przez osoby lub organizacje, które rozpowszechniają fałszywe informacje, podważając w ten sposób demokrację, demokratyczne instytucje i wartości, a także równe uczestnictwo w sferze publicznej online i offline.

W tym module wprowadzony zostanie termin **dezinformacja** i inne istotne terminy (m.in. celowa dezinformacja, mylna i złośliwa informacja, fałszywe wiadomości, zjawisko echa w zamkniętej przestrzeni medialnej (ang. *echo chamber*) i odniesiony zostanie do ważnych pojęć w celu omówienia różnych kwestii związanych z dezinformacją, ponieważ zostaną one omówione w pozostałych modułach.

Słuchacze/uczniowie oglądają krótki film "[Weże mają nogi](#)" ([SM2.1](#)).

Użyj go do zainicjowania dyskusji i wprowadzenia pomysłów omawianych w module. Celem jest umożliwienie grupie zastanowienia się nad sposobami rozpowszechniania dezinformacji w dzisiejszych czasach (Internet jest głównym źródłem), zastanowienia się nad powodem (co umożliwia rozpowszechnianie dezinformacji), rozważenia absurdalności niektórych twierdzeń (wąż ma nogi) i wiary w fake newsy, które zyskują

wiarygodność, ponieważ informacje zostały znalezione w Internecie ("Przeczytałem to w Internecie"). Pytania takie jak poniższe mogą być wykorzystane do zachęcenia do dyskusji:

- Czy dostrzegasz jakieś problemy związane z udostępnioną tu informacją (węże mają nogi)?
- W jaki sposób ta informacja rozprzestrzeniła się zgodnie z kreskówką i dlaczego mówca w nią wierzy?
- Rozważmy niedowierzanie rozmówcy, gdy natknął się na prawdziwego węża i jego wątpliwości co do prawdziwej tożsamości zwierzęcia, które napotkał, ponieważ nie pasuje ono do informacji, które otrzymał o wężach w Internecie. Co nam to mówi o informacjach, które otrzymujemy online?

## Podstawy teoretyczne

*Czas trwania:* 55 minut

*Efekty uczenia się:*

Po zapoznaniu się z materiałem uczestnicy będą w stanie:

- Zdefiniować pojęcie celowej dezinformacji (disinformation), złośliwą dezinformację (malinformation), mylną informację (misinformation), rozróżniając je.
- Identyfikować różne formy i źródła dezinformacji, w tym media społecznościowe, media tradycyjne i propagandę polityczną.
- Analizować wpływ dezinformacji na jednostki, społeczeństwa i procesy demokratyczne.
- Rozwijać umiejętności krytycznego myślenia w celu rozpoznawania wiarygodnych źródeł informacji i weryfikowania dokładności informacji napotkanych w Internecie

*Zasoby i sprzęt:* Prezentacja PowerPoint ([SM2.2](#)), komputer z dostępem do Internetu, projektor i głośniki.

*Opis:*

### O dezinformacji i związanych z nią dolegliwościach

Rozprzestrzenianie się dezinformacji staje się coraz bardziej powszechne w erze cyfrowej, czemu sprzyja szybkie rozpowszechnianie informacji za pośrednictwem platform internetowych i mediów społecznościowych. Jej wpływ może być daleko idący, wpływając na dyskurs publiczny, procesy polityczne i normy społeczne.

**Celowa dezinformacja** odnosi się do fałszywych lub wprowadzających w błąd informacji celowo rozpowszechnianych z zamiarem oszukania lub zmanipulowania innych i może powodować szkody publiczne. Są to "możliwe do zweryfikowania fałszywe lub wprowadzające w błąd informacje, które są tworzone, prezentowane i rozpowszechniane w celu osiągnięcia korzyści ekonomicznych lub celowego wprowadzenia w błąd opinii publicznej" ([Wytyczne dla nauczycieli i pedagogów dotyczące przeciwdziałania dezinformacji i upowszechniania umiejętności cyfrowych za pośrednictwem kształcenia i szkolenia \(wersja polska\)](#)). Różni się **ona od mylnej informacji**, która jest możliwą do zweryfikowania fałszywą informacją, która jest często udostępniana, ponieważ użytkownicy uważają ją za prawdziwą, oraz **złośliwej dezinformacji**, która jest oparta na faktach, ale usunięta z pierwotnego kontekstu w celu wprowadzenia w błąd, zaszkodzenia lub manipulacji, lub jak to ujęli Wardle i Hossein Derakhshan, ma miejsce, gdy "prawdziwe informacje są udostępniane w celu wyrządzenia szkody, często poprzez przeniesienie informacji zaprojektowanych jako prywatne do sfery publicznej" ([Zaburzenia informacyjne W kierunku interdyscyplinarnych ram dla badań i kształtowania polityki](#)). W przeciwieństwie do mylnej informacji, która może być rozpowszechniana nieumyślnie lub niezamierzenie, celowa dezinformacja jest tworzona i rozpowszechniana w celu wpływania na przekonania, opinie lub zachowania. Często wiąże się to ze zniekształceniem lub sfabrykowaniem faktów, manipulacją narracjami lub selektywną prezentacją informacji w celu realizacji określonego programu.

Dezinformacja może przybierać różne formy, w tym fałszywych artykułów informacyjnych, zwodniczych postów w mediach społecznościowych, zmanipulowanych obrazów lub filmów, sfabrykowanych cytatów i wprowadzających w błąd statystyk. Jest ona powszechnie wykorzystywana do propagandy politycznej, siania niezgody lub zamieszania, dyskredytowania przeciwników lub promowania określonych ideologii lub interesów.

Niektóre przykłady ilustrujące różnorodne sposoby, w jakie dezinformacja może być wykorzystywana do manipulowania opinią publiczną, promowania programów politycznych lub podważania zaufania do instytucji, obejmują między innymi propagandę rozpowszechnianą w czasie wojny, rosyjską ingerencję w wybory prezydenckie w USA w 2016 r., dezinformację antyszczepionkową, dezinformację podczas pandemii COVID-19, manipulację informacjami dotyczącymi imigrantów i uchodźców w mediach, fałszywe reklamy w postaci artykułów promujących produkty odchudzające, a nawet rozpowszechnianie nieprawdziwych lub całkowicie fałszywych informacji na temat programu edukacji seksualnej w celu wywołania paniki moralnej i uniemożliwienia jej nauczania w szkołach. Jak można zrozumieć, zakres dezinformacji jest ogromny, a jej konsekwencje mogą być szkodliwe dla demokracji, uczestnictwa obywatelskiego, równości, a nawet pokoju, by wymienić tylko kilka.

Przykłady te podkreślają znaczenie krytycznego myślenia, umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i czujności w ocenie źródeł informacji i zwalczaniu rozprzestrzeniania się fałszywych lub wprowadzających w błąd informacji. Zwalczanie dezinformacji wymaga umiejętności krytycznego myślenia, edukacji w zakresie umiejętności



korzystania z mediów oraz wysiłków na rzecz promowania przejrzystości i odpowiedzialności w rozpowszechnianiu informacji.

Celowa dezinformacja różni się od mylnej informacji ze względu na jej celowy zamiar (Bennett i Livingston 2018; Fallis 2015; Weedon, Nuland i Stamos 2017). Mylna informacja odnosi się do jakości informacji, obejmując błędne, wprowadzające w błąd lub niedokładne szczegóły (Tucker i in. 2018; Weeks i Gil de Zúñiga 2019) i występuje nieumyślnie. Natomiast dezinformacja jest celowa. Jak stwierdza Fallis (2015), "w przeciwieństwie do uczciwego błędu, dezinformacja pochodzi od kogoś, kto jest aktywnie zaangażowany w próbę wprowadzenia w błąd" (s. 402). Zasadniczo celowa dezinformacja to "wprowadzające w błąd lub niedokładne informacje", podczas gdy złośliwa informacja "obejmuje wszelkie formy fałszywych, niedokładnych lub wprowadzających w błąd informacji zaprojektowanych, prezentowanych i promowanych w celu wyrządzenia szkody celowo lub dla zysku" (Komisja Europejska 2018, s. 10).

### Jak i dlaczego rozprzestrzenia się dezinformacja

Dezinformacja rozprzestrzenia się za pomocą kilku mechanizmów, głównie ze względu na jej emocjonalny urok, łatwość dostępu i algorytmiczny charakter platform internetowych. Ludzie są bardziej skłonni do udostępniania treści, które wywołują silne reakcje, niezależnie od tego, czy jest to strach, złość, czy potwierdzenie ich przekonań. Algorytmy mediów społecznościowych wzmacniają takie treści, ponieważ napędzają one zaangażowanie, tworząc komory echa, w których kwitnie dezinformacja. Ponadto dezinformacja może być strategicznie rozpowszechniana przez podmioty, takie jak kampanie sponsorowane przez państwo lub grupy motywowane ideologicznie, aby wpływać na opinię publiczną, zakłócać funkcjonowanie społeczeństw lub osiągać cele polityczne.

Dezinformacja, która obejmuje rozpowszechnianie fałszywych lub wprowadzających w błąd informacji z zamiarem oszukania, jest często wykorzystywana przez osoby lub grupy mające na celu manipulowanie percepcją publiczną i promowanie określonych programów. Według Doowan Lee i Adean Mills Golub, dwóch ekspertów w dziedzinie analizy dezinformacji i współzałożycieli Veracity Authentication Systems Technology (VAST), dezinformacja rozprzestrzenia się na cztery istotne sposoby:

- **Inżynieria społeczna:** Zapewnienie ram do błędnego opisywania i manipulowania wydarzeniami, incydentami, kwestiami i dyskursem publicznym. Inżynieria społeczna często ma na celu wpłynięcie na opinię publiczną na korzyść określonego programu.
- **Nieautentyczna amplifikacja:** Korzystanie z trolli, botów spamowych, kont o fałszywej tożsamości znanych jako sock puppets, płatnych kont i sensacyjnych influencerów w celu zwiększenia ilości złośliwych treści.
- **Mikrotargetowanie:** Wykorzystywanie narzędzi do targetowania przeznaczonych do umieszczania reklam i angażowania użytkowników na platformach mediów społecznościowych w celu identyfikacji i zaangażowania najbardziej



prawdopodobnych odbiorców, którzy będą udostępniać i wzmacniać dezinformację.

- **Nękanie i nadużycia:** Wykorzystywanie zmobilizowanej publiczności, fałszywych kont i trolli do zaciemniania, marginalizowania i wypierania dziennikarzy, przeciwstawnych poglądów i przejrzystych treści” (Światowe Forum Ekonomiczne, 2022).

Jednym z powszechnych aspektów kampanii dezinformacyjnych jest dyskredytowanie autorytatywnych głosów. Według Ruth Ben-Ghiat, historyka z New York University, ci, którzy rozpowszechniają dezinformację, często dążą do podważenia zaufania do elit i wiarygodnych źródeł, łącząc je z rzekomymi spiskami i przedstawiając je jako skorumpowane grupy. Zauważa, że narracje antynaukowe i antyglobalistyczne są ze sobą powiązane (Światowe Forum Ekonomiczne, 2022). Ponadto, zdaniem ekspertów, informowanie o prawdzie jest często kosztownym, czasochłonnym i ryzykownym przedsięwzięciem. W dobie natychmiastowej komunikacji dezinformacja rozprzestrzenia się szybko, wyprzedzając powolny, skrupulatny proces weryfikacji faktów. Odkrywanie ważnych historii, zwłaszcza tych o znaczących konsekwencjach, może zająć tygodnie, a nawet miesiące, jak pokazało dochodzenie w sprawie #MeToo. Ponadto relacjonowanie bezpośrednio ze stref konfliktu lub w reżimach autorytarnych stanowi poważne zagrożenie dla dziennikarzy, co utrudnia dostarczanie dokładnych relacji z pierwszej ręki, niezbędnych dla świadomości społecznej i odpowiedzialności (Światowe Forum Ekonomiczne, 2022).

### Zjawiska echa w zamkniętej przestrzeni medialnej i bańki informacyjne w służbie dezinformacji

Chociaż dezinformacja jest postrzegana w badaniach jako strategiczne kłamstwo, a odbiorcy są postrzegani jako ofiary, można również argumentować, że "ludzie czasami konsumują dezinformację, w którą chcą wierzyć, ponieważ potwierdza ona ich światopogląd i wspiera ich interesy" (Ruiz i Nilsson, 2023, s. 20), tendencję znaną również jako tendencja potwierdzająca, która odnosi się do interpretowania, faworyzowania i przywoływania informacji w sposób, który potwierdza lub wspiera wcześniejsze przekonania lub wartości. Jak twierdzi O'Shaughnessy (2020), "ofiara" dezinformacji niekoniecznie jest naiwna: proces ten można trafniej opisać jako koprodukcję, w której cel jest zapraszany do przyłączenia się do wspólnej fantazji" (s. 55). Jest to logika stojąca za zjawiskiem echa w zamkniętej przestrzeni medialnej (ang. *echo chamber*) (Nguyen 2020), "środowiskiem epistemicznym, w którym uczestnicy napotykają przekonania i opinie zbieżne z ich własnymi" (Ruiz i Nilsson, 2023, s. 18); to znaczy "samonapędzający się mechanizm, który przesuwca całą grupę w kierunku bardziej skrajnych stanowisk" (Cinelli i in. 2021, s. 1), prowadząc do radykalizacji. Ponieważ w Internecie ludzie mają tendencję do większego angażowania się w interakcje z innymi, którzy dzielą ich zainteresowania i poglądy, tworzone są wirtualne społeczności, w których jednostki wymieniają się informacjami zgodnymi z ich własnymi przekonaniami. Społeczności te nazywane są "*echo chamber*", ponieważ opinie każdej osoby są

zasadniczo wzmacniane przez opinie innych osób w grupie. Działając zarówno jako lustra, jak i wzmacniacze osobistych światopoglądów, komory echa tworzą środowisko sprzyjające radykalizacji ([Filter bubbles and echo chambers - Fondation Descartes](#)), wzmacniając w ten sposób ogólną dezinformację i stając się pożywką dla teorii spiskowych, gdy uczestnicy zostają uwięzieni w bańce informacyjnej.

"Bańka informacyjna" odnosi się do procesu, w którym informacje są dostosowywane, zanim dotrą do użytkownika Internetu. Ekspert internetowy Eli Pariser wyjaśnia, że bańki informacyjne powstają w wyniku personalizacji treści online, która, jak się uważa, intelektualnie izoluje użytkowników i zmniejsza różnorodność napotykanych przez nich informacji (Pariser, 2012). Przykładowo, na Facebooku osoba żywo zainteresowana kotami zobaczy znaczną ilość treści związanych z kotami w swoim kanale aktualności. Wynika to z algorytmów stosowanych przez platformy cyfrowe, które określają zainteresowania użytkowników poprzez analizę ich zachowań online ([Filter bubbles and echo chambers - Fondation Descartes](#)).

### Kultura uczestnictwa i wzrost dezinformacji

Termin "kultura uczestnictwa" zyskał na znaczeniu wraz z rozwojem technologii Web 2.0. Oznacza to pojawienie się "prosumenta", osoby, która nie jest tylko biernym konsumentem kultury, ale także jej aktywnym producentem. Zmiana ta pozwala jednostkom angażować się w tworzenie i archiwizowanie treści poprzez udostępnianie ich za pośrednictwem blogów i platform takich jak Facebook, X (Twitter), Tik-Tok i YouTube, by wymienić tylko kilka z nich. Henry Jenkins, czołowy teoretyk mediów, twierdzi, że kultura uczestnictwa stanowi znaczącą transformację w sposobie, w jaki jednostki wchodzi w interakcje z mediami i sobą nawzajem. W przeciwieństwie do tradycyjnej konsumpcji mediów, w której odbiorcy biernie pochłaniają treści, kultura uczestnictwa umożliwia jednostkom aktywne angażowanie się w tworzenie, udostępnianie i interpretowanie treści medialnych (Jenkins, 2009). Prosument jest postrzegany jako jednostka posiadająca wolność i umiejętności (zarówno narzędzia, jak i podstawowe kompetencje), aby przyczynić się do ciągłej ekspansji produkcji kulturalnej, którą umożliwia Internet. Pogląd ten przedstawia bardzo optymistyczny obraz uczestnictwa, zakładając, że jednostki mają teraz dostęp do form wyrażania siebie, które wcześniej były niedostępne, że wszystkie wyrażenia są cenne i pożądane, a wkład oznacza uczestnictwo i potwierdza obecność i tożsamość w świecie.

Przeciwno temu poglądowi można jednak wysunąć kilka zastrzeżeń. Po pierwsze, pogląd, że nowe media i technologie Web 2.0 w wyjątkowy sposób umożliwiły jednostkom większe zaangażowanie w tworzenie treści, jest dyskusyjny. Podczas gdy tradycyjne media nie oferowały tak wielu możliwości tworzenia i udostępniania treści, nie wykluczały one całkowicie interaktywnego zaangażowania. Pomysł, że odbiorcy byli kiedyś biernymi odbiorcami informacji, nie znającymi mediów, a teraz stali się aktywnymi komunikatorami, znającymi media, jest mylący i nieco obraźliwy. Chociaż w niektórych krajach wzrasta techniczna umiejętność korzystania z mediów, krytyczna umiejętność korzystania z mediów - zdolność do krytycznej oceny informacji i ich źródeł

- pozostaje w tyle. Procesy mediatyzacji, globalizacji i komercjalizacji sprawiają, że kompetencje medialne (zarówno techniczne, jak i krytyczne) mają kluczowe znaczenie dla kształtowania tożsamości i rozwoju jednostki (Xinaris, 2016).

Po drugie, sama koncepcja partycypacji wymaga analizy. Fuchs (2014) krytykuje użycie tego terminu do opisanego interakcji online i udostępniania treści, argumentując, że wywodzi się on z nauk politycznych i jest powiązany z demokracją uczestniczącą o marksistowskich konotacjach. Według Fuchsa prawdziwe uczestnictwo oznacza posiadanie prawa i realnej możliwości bycia częścią procesu decyzyjnego i kontrolowania struktur, które mają wpływ na jednostki. Dlatego nie wszystkie interakcje można uznać za prawdziwe uczestnictwo, zwłaszcza z perspektywy marksistowskiej.

Kultura uczestnictwa może znacząco wzmocnić dezinformację poprzez kilka mechanizmów. Platformy cyfrowe umożliwiają każdemu tworzenie i udostępnianie treści bez tradycyjnych strażników, co pozwala na rozpowszechnianie sensacyjnych i angażujących dezinformacji. Algorytmy mediów społecznościowych promują treści, które są zgodne z istniejącymi przekonaniami użytkowników, tworząc echo w zamkniętej przestrzeni medialnej (ang. echo chamber); które wzmacniają dezinformację, jednocześnie wykluczając sprzeczne informacje. Społeczna walidacja poprzez polubienia, udostępnienia i komentarze sprawia, że użytkownicy są bardziej skłonni do akceptowania i rozpowszechniania fałszywych informacji. Dodatkowo, kultura memów upraszcza złożone kwestie do wprowadzających w błąd stwierdzeń, podczas gdy dziennikarstwo obywatelskie często nie posiada szkolenia potrzebnego do uniknięcia niezamierzonej dezinformacji. Influenserzy z dużą liczbą obserwujących mogą dodatkowo wzmacniać dezinformację, kierując się swoją wiarygodnością i potencjalnymi zachętami pieniężnymi. W rezultacie kultura uczestnictwa może sprzyjać środowisku, w którym dezinformacja kwitnie, podkreślając potrzebę krytycznego myślenia, umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i odpowiedzialnego zarządzania platformą.

### Wzmocnienie pozycji użytkowników, walka z dezinformacją

Organizacje europejskie i międzynarodowe wielokrotnie podnosiły kwestię alarmującego wzrostu rozprzestrzeniania się dezinformacji. W oświadczeniu skierowanym do Rady Praw Człowieka, szefowa ONZ ds. praw człowieka Michelle Bachelet podkreśliła, że dezinformacja jest objawem głębszych globalnych problemów, takich jak nierówności systemowe, rozczarowanie polityczne i niepokoje społeczne. Bachelet podkreśliła potrzebę przywrócenia zaufania publicznego poprzez zajęcie się tymi podstawowymi przyczynami i ostrzegła przed cenzurą jako rozwiązaniem. Opowiedziała się za polityką wspierającą niezależne dziennikarstwo, pluralizm mediów i umiejętności cyfrowe, a także większą przejrzystość i odpowiedzialność ze strony firm zajmujących się mediami społecznościowymi ([Wzrost dezinformacji jest objawem "globalnej choroby" podważającej zaufanie publiczne: Bachelet | UN News](#)). Podobnie, polityka Komisji Europejskiej dotycząca dezinformacji w Internecie ma na celu zwalczanie rozprzestrzeniania się fałszywych informacji za pomocą różnych strategii. Obejmują one

promowanie przejrzystości, poprawę jakości informacji, wzmocnienie pozycji użytkowników i promowanie podejścia opartego na współpracy z platformami internetowymi i zainteresowanymi stronami. Komisja wspiera również inicjatywy w zakresie badań i weryfikacji faktów w celu zwalczania dezinformacji. Te ramy polityczne mają na celu ochronę procesów demokratycznych i zdrowia publicznego, zwłaszcza w czasach kryzysu, poprzez zapewnienie obywatelom dostępu do wiarygodnych i dokładnych informacji (wersja angielska: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/online-disinformation>; wersja polska: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/pl/policies/online-disinformation> ).

Uznając, że dezinformacja stanowi ogromne zagrożenie dla demokracji, Komisja Europejska wzmocniła Kodeks postępowania w zakresie dezinformacji. Został on wprowadzony w 2022 r. i wzmocnia środki zwalczania dezinformacji w internecie. Kluczowe elementy obejmują bardziej zdecydowane działania mające na celu wykluczanie z obiegu dezinformacji, zwiększoną przejrzystość reklam politycznych, kompleksowe rozpoznanie zachowań manipulacyjnych oraz ulepszone narzędzia wzmocnienia pozycji użytkowników i weryfikacji faktów. Kodeks ma na celu ochronę procesów demokratycznych i zdrowia publicznego poprzez promowanie przejrzystości, odpowiedzialności i współpracy między platformami, reklamodawcami i zainteresowanymi stronami. Obejmuje on również solidne ramy monitorowania oraz ustanowienie Centrum Przejrzystości i stałej grupy zadaniowej (wersja angielska: [strengthened EU Code of Practice on Disinformation](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/protecting-democracy/strengthened-eu-code-practice-disinformation_pl); wersja polska: [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/protecting-democracy/strengthened-eu-code-practice-disinformation\\_pl](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/protecting-democracy/strengthened-eu-code-practice-disinformation_pl) )

Ponadto krajowe organy regulacyjne odgrywają kluczową rolę w zwalczaniu dezinformacji poprzez zapewnienie pluralizmu mediów, ochronę wolności słowa i promowanie umiejętności korzystania z mediów. Działają one niezależnie, równoważąc regulacje i interes publiczny. Krajowe organy regulacyjne wdrażają programy umiejętności korzystania z mediów, aby wyposażyc obywateli w umiejętności krytycznego myślenia, niezbędne do identyfikowania i odrzucania dezinformacji (Themistokleous, 2019). Cypryjski Urząd ds. Radia i Telewizji jest tego przykładem, kształcąc studentów w zakresie oceny treści medialnych. Takie podejście zmienia krajowe organy regulacyjne z nadzorców rynku w kluczowych graczy we wspieraniu wartości demokratycznych i świadomego obywatelstwa ([Rola krajowych organów regulacyjnych w zwalczaniu dezinformacji - Centrum Pluralizmu i Wolności Mediów \(eui.eu\)](https://eui.eu))

Ważnym narzędziem, jakim dysponują obecnie obywatele Europy, jest opracowanie i ustanowienie aktu prawnego o usługach cyfrowych. Od 17 lutego 2024 r. przepisy (Digital Services Act - DSA) czyli Aktu o usługach cyfrowych mają zastosowanie do wszystkich platform. Wraz z wprowadzeniem DSA "role użytkowników, platform i organów publicznych zostały zrównoważone zgodnie z europejskimi wartościami, stawiając

obywateli w centrum uwagi” (wersja angielska: [Unijny akt prawny o usługach cyfrowych](#); wersja polska: [Unijny akt o usługach cyfrowych](#) ).

”DSA reguluje pośredników i platformy internetowe, takie jak platformy handlowe, sieci społecznościowe, platformy udostępniania treści, sklepy z aplikacjami oraz internetowe platformy turystyczne i noclegowe. Jego głównym celem jest zapobieganie nielegalnym i szkodliwym działaniom online oraz rozprzestrzenianiu się dezinformacji. Zapewnia bezpieczeństwo użytkowników, chroni prawa podstawowe oraz tworzy uczciwe i otwarte środowisko platform internetowych”. (wersja angielska: [Unijny akt prawny o usługach cyfrowych](#); wersja polska: [Unijny akt o usługach cyfrowych](#) ).

Akt o usługach cyfrowych (DSA) został wprowadzony w celu sprostania kilku głównym wyzwaniom, które pojawiły się wraz z szybkim rozwojem usług i platform cyfrowych. Zasadniczo DSA została opracowana w celu poprawy bezpieczeństwa użytkowników, stworzenia bardziej przejrzystego i sprawiedliwego środowiska cyfrowego oraz zapewnienia, że duże platformy biorą większą odpowiedzialność za oferowane przez siebie treści i usługi.

Biorąc pod uwagę rosnącą obecność szkodliwych treści, w tym powszechny obieg nielegalnych i szkodliwych materiałów, takich jak mowa nienawiści, dezinformacja i podrabiane towary, DSA ma na celu zapewnienie, że platformy internetowe będą odpowiedzialne za skuteczne zarządzanie tymi treściami. Ponadto, przed jej ustanowieniem, ograniczone regulacje dotyczące sposobu, w jaki platformy cyfrowe moderowały treści, przetwarzały dane użytkowników lub wykorzystywały algorytmy do nadawania priorytetu informacjom, doprowadziły do braku odpowiedzialności i przejrzystości procesów stosowanych przez platformy w tych kwestiach; dzięki DSA platformy są rozliczane za swoje praktyki, a rozpowszechnianie treści na masową skalę za pośrednictwem dużych platform jest regulowane jaśniejszymi przepisami w celu zarządzania ich rosnącym wpływem i rolą w rozpowszechnianiu treści na dużą skalę. DSA wzmacnia prawa użytkowników, zapewniając lepsze narzędzia do zgłaszania nielegalnych treści, zwiększając przejrzystość reklam internetowych i oferując jaśniejszy wgląd w to, w jaki sposób platformy wykorzystują algorytmy do kształtowania doświadczeń użytkowników w Internecie i dostępu do informacji, zwiększając w ten sposób rozwój baniek filtrujących.

Akt o usługach cyfrowych - DSA - wzmacnia wysiłki na rzecz zwalczania rozprzestrzeniania się dezinformacji za pomocą kilku ważnych środków. Nakłada ona na platformy cyfrowe, zwłaszcza te duże, odpowiedzialność za zarządzanie nielegalnymi i szkodliwymi treściami, w tym dezinformacją, wymagając od nich wdrożenia środków umożliwiających ich szybkie wykrywanie, ocenę i usuwanie. Platformy są również upoważnione do przeprowadzania ocen ryzyka dotyczących wpływu dezinformacji i przyjmowania strategii, takich jak dostosowywanie algorytmów, w celu zapobiegania rozprzestrzenianiu się fałszywych lub wprowadzających w błąd treści. Zwiększona przejrzystość jest kolejną kluczową cechą, ponieważ DSA zapewnia użytkownikom wgląd w to, w jaki sposób systemy rekomendacji i algorytmy nadają priorytet treściom i upoważnia platformy do ujawniania większej ilości informacji na temat sposobu

wyświetlania ukierunkowanych reklam, często wykorzystywanych do rozpowszechniania dezinformacji. Ulepszone mechanizmy zgłaszania przez użytkowników pozwalają osobom fizycznym na łatwiejsze oznaczanie wprowadzających w błąd treści, a platformy są zobowiązane do szybkiej reakcji. Zachęca się do współpracy między platformami, weryfikatorami faktów i władzami w celu lepszego identyfikowania i przeciwdziałania kampaniom dezinformacyjnym. Wreszcie, bardzo duże platformy internetowe (VLOP) podlegają ściślejszemu nadzorowi, z corocznymi audytami przeprowadzanymi przez organy krajowe i unijne w celu zapewnienia zgodności z wymogami DSA. Dzięki tym środkom DSA znacznie przyspiesza walkę z rozprzestrzenianiem się i wpływem dezinformacji.

Podczas gdy najlepsze podejście do przeciwdziałania dezinformacji jest przedmiotem dyskusji, eksperci zgadzają się co do potrzeby współpracy między społeczeństwem, organami regulacyjnymi i firmami z branży mediów społecznościowych w celu ograniczenia jej rozprzestrzeniania się, ponieważ dezinformacja coraz bardziej dominuje w krajobrazie treści.

## Ćwiczenia

### 1. Rozpoznawanie działania dezinformacji: zeznanie Nariyah

*Czas trwania:* 35 minut

Po zapoznaniu się z materiałem uczestnicy będą w stanie:

- Stosować swoją wiedzę na temat dezinformacji do rzeczywistych przykładów, identyfikując i wyjaśniając stosowane strategie dezinformacji.
- Określać etyczne konsekwencje rozpowszechniania dezinformacji i znaczenia promowania dokładnych informacji.

*Zasoby i sprzęt:* Komputery lub tablety z dostępem do Internetu i projektorem, duży papier i markery do zajęć grupowych.

*Opis:*

1. Uczniowie oglądają 6-minutowy klip z incydentu znanego obecnie jako [Zeznanie Nariyah \(SM2.3\)](#).
2. Uczniowie są podzieleni na małe grupy (4/5 uczestników w każdej).
3. Uczniowie dyskutują w małych grupach i przygotowują odpowiedzi na poniższe pytania:
  - Jakie uczucia wywołuje w tobie to zeznanie (nie podawaj żadnych informacji poza tym, że zeznanie dotyczy okrucieństw popełnionych przez irackich żołnierzy podczas wojny w Zatoce Perskiej)?
  - Jakie techniki i elementy zeznań wspierają tworzenie tych uczuć?
  - Jaki wpływ miało to na opinię publiczną?



4. Uczniowie przedstawiają swoje odpowiedzi całej grupie.
5. Po zakończeniu dyskusji instruktor dzieli się kilkoma ważnymi informacjami na temat tego przypadku.

"Zeznanie Nariyah" odnosi się do kontrowersyjnego i wpływowego incydentu, który miał miejsce w 1990 roku, z udziałem 15-letniej kuwejckiej dziewczynki znanej tylko pod imieniem Nariyah. Zeznanie to odegrało znaczącą rolę w kształtowaniu opinii publicznej i polityki USA w okresie poprzedzającym wojnę w Zatoce Perskiej.

Zeznanie Nariyah pozostaje kluczowym studium przypadku w studiach medialnych, public relations i naukach politycznych, podkreślając złożoność i potencjalne konsekwencje dezinformacji i propagandy. Później ujawniono, że Nariyah była córką Sauda Al-Sabaha, kuwejckiego ambasadora w Stanach Zjednoczonych, co nie zostało ujawnione w czasie jej zeznań, a zeznania były częścią kampanii zorganizowanej przez firmę public relations Hill & Knowlton, wynajętą przez rząd Kuwejtu w celu uzyskania poparcia dla interwencji wojskowej.

Gdy instruktor ujawni prawdę o tym zeznaniu, uczestnicy są proszeni o zareagowanie i udzielenie odpowiedzi na następujące pytania w grupie:

- Czy to przypadek celowej dezinformacji? Dlaczego?
- Jeśli opinia publiczna została oszukana przy tej okazji, jakie kwestie moralne się z tym wiążą?
- Jakie są etyczne konsekwencje stosowania oszukańczych praktyk w rzecznictwie i public relations?
- Podsumuj, w jaki sposób jest to przykład tego, jak dezinformacja manipuluje opinią publiczną z często katastrofalnymi konsekwencjami.

## 2. Zrozumienie teorii spiskowych i zjawisko echa w zamkniętej przestrzeni medialnej (ang. echo chamber);

*Czas trwania:* 35 minut

Po zapoznaniu się z materiałem uczestnicy będą w stanie:

- Opisać naturę teorii spiskowych i zjawisko echa w zamkniętej przestrzeni medialnej (ang. echo chamber);
- Ukształtować umiejętności analizowania i identyfikowania sposobu rozprzestrzeniania się teorii spiskowych.

*Materiały i sprzęt:* Komputery lub tablety z dostępem do Internetu, przykłady prawdziwych i fikcyjnych teorii spiskowych, duży papier i markery do zajęć grupowych.

*Opis:*

1. Podziel uczestników na małe grupy po 4-5 osób.
2. Przedstaw każdej grupie przykłady dyskusji na temat "teorii spiskowych", zarówno prawdziwych, jak i fikcyjnych ([SM2.4.1](#), [SM2.4.2](#), [SM2.4.3](#)) i krótki przegląd komory echa (związek między rozprzestrzenianiem się COVID-19 a 5G; związek między szczepionkami a autyzmem; nauczanie dzieci edukacji seksualnej sprawi, że staną się gejami).
3. Każda grupa przeanalizuje jeden przykład teorii spiskowej i odpowie na poniższe pytania w zdaniach ogólnych:
  - Jak ta teoria spiskowa pasuje do echo chamber?
  - Jakie są wspólne cechy echo chamber dla tej teorii?
  - W jaki sposób teoria spiskowa jest wzmocniana w tej grupie?
4. Grupy powinny zidentyfikować konkretne zachowania online, platformy i metody komunikacji, które przyczyniają się do rozprzestrzeniania się teorii spiskowej (np. blokowanie uczestników online, z których poglądami się nie zgadzasz, w dyskusji online na Facebooku; oznacza to, że nie masz możliwości rozważenia różnych poglądów i opinii, które mogą wzbogacić twoje zrozumienie sytuacji).
5. Każda grupa przedstawia swoją analizę, wyjaśniając, w jaki sposób przypisana im teoria spiskowa rozprzestrzeniła się w komorze echa.

### 3. Jak kultura uczestnictwa może wzmocnić dezinformację

*Czas trwania: 30 minut*

Po zapoznaniu się z materiałem uczestnicy będą w stanie:

- Zdefiniować kulturę uczestnictwa, dezinformację, echo chamber, bańki informacyjne i walidację społeczną.
- Wyjaśnić, w jaki sposób platformy cyfrowe umożliwiają tworzenie i rozpowszechnianie treści generowanych przez użytkowników.
- Ocenić studia przypadków dezinformacji rozpowszechnianej przez kulturę uczestnictwa, takie jak Pizzagate lub teorie spiskowe dotyczące COVID-19.

*Zasoby i sprzęt:* Komputery lub tablety z dostępem do Internetu i projektorem; duży papier i markery do zajęć grupowych.

*Opis:*

Instruktor prosi grupę o wyjaśnienie własnymi słowami i podanie przykładów tego, do czego odnosi się kultura uczestnictwa w oparciu o dyskusję z pierwszej części podstaw teoretycznych. Gdy uczestnicy zrozumieją, do czego odnosi się kultura uczestnictwa, instruktor podsumowuje wydarzenia i informacje dotyczące Pizzagate (zob. [SM2.5](#)), a następnie prosi uczestników, aby w swoich grupach sporządzili listę sposobów, w jakich ich zdaniem rozpowszechniano dezinformację (możliwe odpowiedzi znajdują się w



materiałach dodatkowych). Po podzieleniu się informacjami w klasie, instruktor/nauczyciel/trener prowadzi dyskusję na temat tego incydentu, uzupełniając informacje i kierując, kiedy i jeśli to konieczne, aby doprowadzić uczniów do zrozumienia, w jaki sposób nieodpowiedzialne korzystanie z możliwości uczestniczenia w świecie online może mieć bezpośrednie konsekwencje materialne w społeczeństwie.

Możliwe pytania do wykorzystania w dyskusji są następujące, ale nie ograniczają się do nich:

- Jaki byłby odpowiedzialny sposób oceny i ewaluacji rozpowszechnianych (dez)informacji przez użytkowników?
- Czy istnieją środki techniczne, których mogliby użyć?
- Czy platformy mają obowiązek sprawdzania faktów?
- Czy użytkownicy są "niewinni" w sposobie rozprzestrzeniania się dezinformacji?
- Czy jest to przypadek celowej dezinformacji czy błędnej informacji? Wyjaśnij dlaczego.

## Ocena i ewaluacja

### 1. Jak dezinformować i manipulować opinią ludzi: przygotuj własną dezinformację

*Czas trwania:* 25 minut w klasie przed końcem lekcji i praca asynchroniczna po zajęciach.

Po zapoznaniu się z materiałem uczestnicy będą w stanie:

- Identyfikować typowe taktyki i techniki stosowane w kampaniach dezinformacyjnych, takich jak fałszywe wiadomości, manipulacja faktami i selektywna prezentacja informacji.
- Opisać, jak łatwo jest manipulować informacjami za pomocą reprezentacji (obrazów, tekstów, dźwięku itp.).
- Zidentyfikować motywacje stojące za kampaniami dezinformacyjnymi, w tym czynniki polityczne, ekonomiczne i ideologiczne.
- Dzielić się refleksją na temat etycznych implikacji tworzenia i rozpowszechniania dezinformacji, w tym potencjalnych szkód dla jednostek, społeczności i instytucji demokratycznych.

*Zasoby i sprzęt:* Urządzenia cyfrowe (notebooki, tablety lub smartfony)

*Opis:*

Uczniowie są podzieleni na grupy składające się z 5-6 osób i są proszeni o próbę celowego dezinformowania odbiorców, tj. o opracowanie własnego przykładu dezinformacji za pomocą dowolnych środków: napisanie artykułu, opracowanie

krótkiego kolażu zdjęć, wideo, stworzenie fake newsa itp. Celem jest umożliwienie im zbadania motywacji, zrozumienia, jak łatwo jest manipulować informacjami w celu wprowadzenia odbiorców w błąd i doprowadzenia ich do fałszywego przekonania, a także zastanowienia się nad etycznymi konsekwencjami takiego działania.

Pozwól uczniom podzielić się na grupy, zaoferuj im kilka minut na omówienie zadania między nimi, a następnie poświęć około 10-15 minut na omówienie z nimi zadania i odpowiedz na wszelkie pytania. Podkreśl efekty uczenia się tego ćwiczenia (patrz wyżej), poświęcając trochę czasu na wyjaśnienie, że celem jest, aby zobaczyli, że celowa dezinformacja jest łatwa do stworzenia i rozpowszechnienia, ale szkody wyrządzone przez nią mogą być trudne do cofnięcia.

Jest to złożone, ale kreatywne zadanie, dlatego składa się z kilku etapów:

- Wybierz grupę odbiorców, np. rodziców dzieci w wieku licealnym, ogół społeczeństwa, nastolatków itp.
- Wybierz temat, np. imigracja, COVID-19, edukacja seksualna w szkołach, cudowne leki na otyłość itp.
- Zdecyduj, co chcesz, aby Twoi odbiorcy zrozumieli lub uwierzyli, np. że COVID-19 i 5G są ze sobą powiązane, że edukacja seksualna w szkołach promuje homoseksualność, że promocja fitnessu i zdrowej diety jest częścią planu spieniężenia każdego aspektu zdrowia i dobrego samopoczucia, że istnieje kampania przeciwko mleku bojkotująca produkty mleczne, które zostały wyprodukowane przez same krowy itp.
- Zdecyduj o sposobie komunikacji, np. kolaż wideo, artykuł, fake news.
- Opracuj swój materiał i zorganizuj informacje w sposób, który wspiera Twój cel dezinformowania odbiorców za pomocą strategii omówionych w tym module.
- Po zakończeniu tego zadania napisz krótką refleksję o długości około 600 słów na temat etycznych implikacji swojej pracy: jakie konsekwencje może mieć rozpowszechnianie tej dezinformacji wśród docelowych odbiorców i poza nimi, w jaki sposób i komu może to zaszkodzić, co byś zrobił, gdybyś był odbiorcą tego utworu?

Formularz oceny dla tego zadania jest dostępny do użytku przez instruktora. Jej celem jest zapewnienie instruktorowi wskazówek dotyczących oceny zadania. Instruktor może zdecydować się na udostępnienie tabeli oceny klasie przed ukończeniem zadania, aby umożliwić przejrzyste procedury oceny i pomóc uczniom zrozumieć, w jaki sposób to zadanie jest oceniane.

## Formularze oceny

Formularz oceny znajduje się na stronie [SM2.6](#)

Formularz obejmuje różne aspekty zadania, od wyboru odbiorców i tematu po refleksję etyczną i jakość techniczną pracy. Zapewnia kompleksowe ramy oceny zrozumienia i wykonania zadania dezinformacji przez uczniów.

## Bibliografia

- Bennett, W. L., & Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, 33(2), 122-139. <https://doi.org/10.1177/0267323118760317>
- Cinelli, M., Morales, G., Galeazzi, A., Quattrociocchi, W., & Starnini, M. (2021). The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118, e2023301118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2023301118>
- Diaz Ruiz, C., & Nilsson, T. (2023). Disinformation and Echo Chambers: How Disinformation Circulates on Social Media Through Identity-Driven Controversies. *Journal of Public Policy & Marketing*, 42(1), 18-35. <https://doi.org/10.1177/07439156221103852>
- European Commission (2018). *Final report of the High Level Expert Group on Fake News and Online Disinformation*. Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology. [Final report of the High Level Expert Group on Fake News and Online Disinformation | Shaping Europe's digital future](https://doi.org/10.1177/07439156221103852)
- European Commission (2022a). *Guidelines for teachers on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. European Union. [Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://doi.org/10.1177/07439156221103852)
- European Commission (2022b). *The Strengthened Code of Practice on Disinformation*. European Union. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2022-strengthened-code-practice-disinformation>
- European Commission (n.d.). *The Digital Services Act (DSA) overview*. European Union. [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/digital-services-act\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/digital-services-act_en)
- Fuchs, C. (2014). Social media as participatory culture. In *Social Media: A Critical Introduction* (pp. 52-68). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446270066>
- Fallis, D. (2015). What Is Disinformation? *Library Trends* 63(3), 401-426. <https://doi.org/10.1353/lib.2015.0014>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qffwr>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robinson, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MIT Press.
- Jenkins, H. (2009). What is Participatory Culture? In H. Jenkins (Ed), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (Part 2., pp. 3-12). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Nguyen, C. T. (2020). Echo Chambers and Epistemic Bubbles. *Episteme*, 17(2), 141-161. <http://doi:10.1017/epi.2018.32>
- O'Shaughnessy Nicholas. (2020). From Disinformation to Fake News: Forwards into the Past. In P. Baines, N. O'Shaughnessy & N. Snow (Eds.), *The SAGE Handbook of Propaganda*. (1st ed., pp.55-70). SAGE Publications. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781526477170>

- Pariser, E. (2012). *The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You*. Penguin Books.
- Themistokleous, A. (2019, August 2). [The role of National Regulatory Authorities in tackling disinformation](https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/reference_list_electronic_sources.html). Centre for Media Pluralism and Freedom. [https://owl.purdue.edu/owl/research\\_and\\_citation/apa\\_style/apa\\_formatting\\_and\\_style\\_guide/reference\\_list\\_electronic\\_sources.html](https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/reference_list_electronic_sources.html)
- Tucker, J., Guess, A., Barbera, P., Vaccari, C., Siegel, A., Sanovich, S., Stukal, D., & Nyhan, B. (2018). Social Media, Political Polarization, and Political Disinformation: A Review of the Scientific Literature. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3144139>
- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*, Council of Europe. <https://firstdraftnews.org/glossary-items/pdf-wardle-c-derakhshan-h-2017-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making-council-of-europe/>
- Weedon, J., Nuland, W., & Stamos, A. (2017). *Information operations and Facebook*.
- Weeks, Brian & Gil de Zúñiga, Homero. (2019). What's Next? Six Observations for the Future of Political Misinformation Research. *American Behavioral Scientist*, 65(2), 000276421987823. <https://doi.org/10.1177/0002764219878236>
- Xinaris, C. (2016). The individual in an ICT world. *European Journal of Communication*, 31(1), 58-68. <https://doi.org/10.1177/0267323115614487>

## Zasoby multimedialne

[Zeznanie kuwejckiej dziewczyny Nayirah](#)

[WĘŻE MAJĄ NOGI - Oryginalna animacja](#)

[Obrona prawdy | Davos 2024 | Światowe Forum Ekonomiczne](#)

Unia Europejska. (n.d.). *Tackling Disinformation*.

<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/online-disinformation>

Światowe Forum Ekonomiczne (2022, 6 sierpnia). *Cztery kluczowe sposoby rozpowszechniania dezinformacji w Internecie*.

<https://www.weforum.org/agenda/2022/08/four-ways-disinformation-campaigns-are-propagated-online/>

## Inne źródła

Fundacja Kartezjusza. (n.d). Filtry bąbelkowe i komory echa. Retrieved August 22, 2024. Z <https://www.fondationdescartes.org/en/2020/07/filter-bubbles-and-echo-chambers/>

Organizacja Narodów Zjednoczonych. (2022). Wzrost dezinformacji objawem "globalnych chorób" podważających zaufanie publiczne: Bachelet.

<https://news.un.org/en/story/2022/06/1121572>

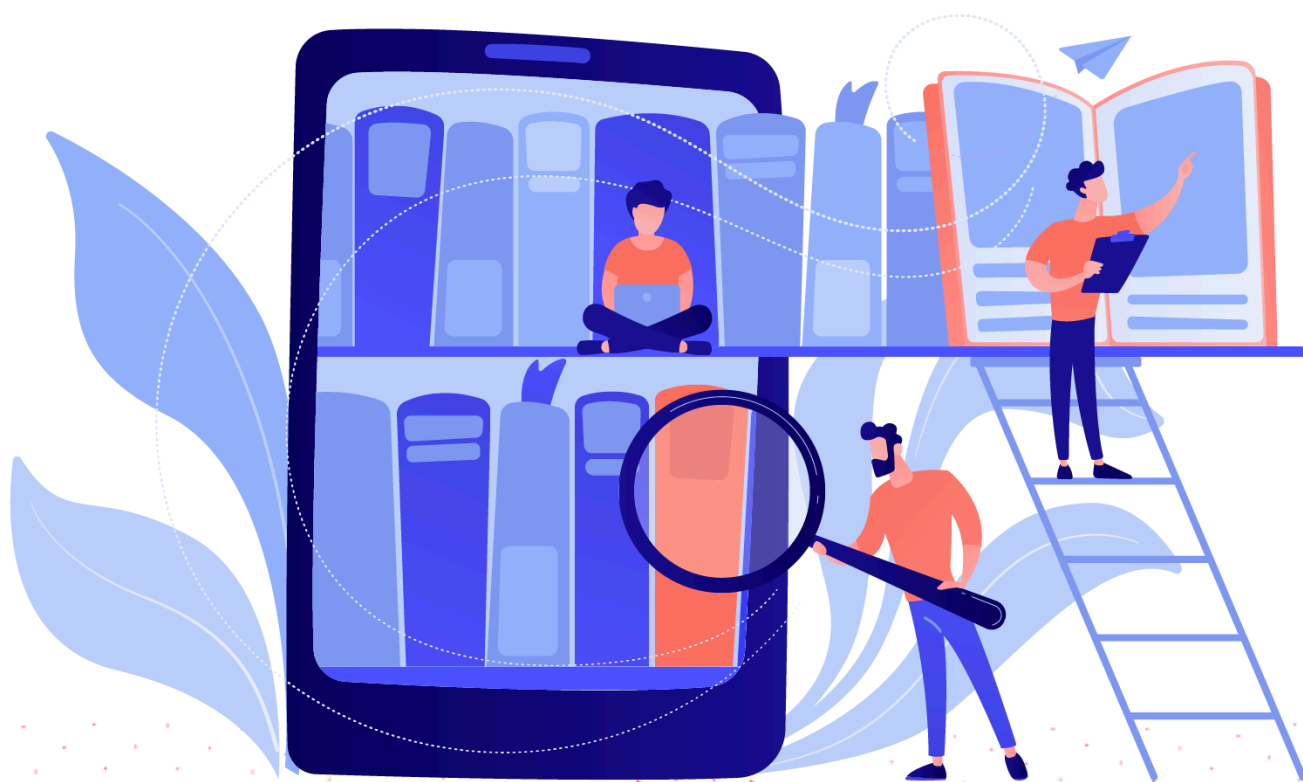
Światowe Forum Ekonomiczne (2024). Dezinformacja jest zagrożeniem dla naszego ekosystemu zaufania. Eksperti wyjaśniają, jak ją ograniczyć.

<https://www.weforum.org/agenda/2024/03/disinformation-trust-ecosystem-experts-curb-it/>

Światowe Forum Ekonomiczne. (2024, 25 lutego). *Obrona prawdy*. [Wideo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=H7eLpPFOVns>

# 3. Więcej kluczowych terminów i definicji



## Moduł w skrócie

### 3. Więcej kluczowych terminów i definicji

<p><i>Streszczenie</i></p>	<p>Celem tego modułu jest omówienie podstawowych terminów związanych z umiejętnością korzystania z mediów cyfrowych i dezinformacją na poziomie teoretycznym i praktycznym. Po pierwsze, dostarczany jest glosariusz, który zawiera koncepcyjne wyjaśnienie kluczowych terminów i orientacyjne przykłady dla każdego z nich. Po tym następują działania, które poprzez aktywny udział uczestników mają na celu dalsze zapoznanie ich z tymi terminami, takimi jak troll, phishing, cheapfake, deepfake i weryfikacja.</p>
<p><i>Efekty uczenia się</i></p>	<p>Po zapoznaniu się z modułem uczestnicy będą w stanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Wykorzystać umiejętności krytycznej oceny wiarygodności i rzetelności źródeł internetowych;</li> <li>● Komunikować się z szacunkiem i skutecznie w różnych środowiskach cyfrowych, w tym w wiadomościach e-mail, mediach społecznościowych i na forach;</li> <li>● Opisać znaczenie ochrony danych osobowych i zagrożeń związanych z udostępnianiem danych osobowych online;</li> <li>● Identyfikować różne formy cyberzagrożeń, takich jak phishing, troll, złośliwe oprogramowanie.</li> </ul>
<p><i>Zasoby i sprzęt</i></p>	<p><i>Zasoby:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ PowerPoint (<a href="#">SM3.1</a>, <a href="#">SM3.2</a>)</li> <li>○ <a href="https://spotthetroll.org/start">https://spotthetroll.org/start</a></li> <li>○ <a href="https://www.youtube.com/">https://www.youtube.com/</a></li> <li>○ <a href="#">20 rodzajów ataków phishingowych + przykłady phishingu - Norton</a></li> <li>○ <a href="#">Czym jest phishing? Jak to działa, zapobieganie, przykłady (techtargget.com)</a></li> <li>○ <a href="#">Czym jest phishing?   Przykłady i zapobieganie (terranovasecurity.com)</a></li> <li>○ <a href="#">Czym jest phishing? Przykłady i quiz dotyczący phishingu - Cisco</a></li> <li>○ <a href="#">Co to jest phishing i jak go unikać (youtube.com)</a></li> <li>○ <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E">https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E</a></li> <li>○ <a href="https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwGA&amp;t=84s&amp;ab_channel=WashingtonPost">https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwGA&amp;t=84s&amp;ab_channel=WashingtonPost</a></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>o <a href="https://medium.com/@efim.lerner/authenticating-identity-methods-to-confirm-the-real-person-behind-a-name-2037d9bd716e">https://medium.com/@efim.lerner/authenticating-identity-methods-to-confirm-the-real-person-behind-a-name-2037d9bd716e</a></li> <li>o <a href="https://dashdevs.com/blog/account-verification-practices/">https://dashdevs.com/blog/account-verification-practices/</a></li> <li>o <a href="https://www.criipto.com/blog/what-is-authentication">https://www.criipto.com/blog/what-is-authentication</a></li> <li>o <a href="https://iguru.gr/einai-elegchos-taftotitas-dyo-paragonton-giati-prepei-chrisimopoeite/">https://iguru.gr/einai-elegchos-taftotitas-dyo-paragonton-giati-prepei-chrisimopoeite/</a></li> <li>o <a href="https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/single-factor-authentication/">https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/single-factor-authentication/</a></li> <li>o <a href="https://mshelton.medium.com/two-factor-authentication-for-beginners-b29b0eec07d7">https://mshelton.medium.com/two-factor-authentication-for-beginners-b29b0eec07d7</a></li> <li>o <a href="https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/multi-factor-authentication/">https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/multi-factor-authentication/</a></li> <li>o <a href="https://www.elprocus.com/biometric-authentication-system-applications/">https://www.elprocus.com/biometric-authentication-system-applications/</a></li> </ul> <p><i>Sprzęt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Połączenie z Internetem, monitor interaktywny lub tablica i projektor wideo</li> <li>o Urządzenia cyfrowe (laptopy, notebooki, tablety lub smartfony) dla uczniów.</li> </ul>
Całkowity czas trwania	195 minut

## Wprowadzenie

*Czas trwania:* 20 minut

Po zapoznaniu się z materiałem uczestnicy będą w stanie:

- Wykazać się zrozumieniem cyfrowego obywatelstwa i aktywizmu oraz ich znaczenia dla znaczącego uczestnictwa w naszym cyfrowym społeczeństwie.
- Określić swoje prawa cyfrowe, w tym prawo do prywatności i wolności słowa.
- Opisać obowiązki związane z ich prawami cyfrowymi, takie jak poszanowanie praw innych osób.

*Zasoby i sprzęt:*

- Prezentacja PowerPoint\_Obywatelstwo cyfrowe ([SM3.1](https://www.futurelearn.com/info/blog/what-is-digital-citizenship-teacher-guide))  
<https://www.futurelearn.com/info/blog/what-is-digital-citizenship-teacher-guide>
- Połączenie z Internetem oraz interaktywny monitor lub tablica i projektor wideo.
- Urządzenia cyfrowe (BYOD, notebooki, tablety lub smartfony + połączenie internetowe) dla uczniów.



**Opis:**

- a) Instruktor przedstawia temat i działania w ramach modułu.
- b) Uczniowie oglądają krótki film wideo "[Jak być odpowiedzialnym cyfrowym obywatelem? \(youtube.com\)](#) aby zainicjować dyskusję i wprowadzić pomysły omawiane w module. Następnie instruktor uczy o obywatelstwie cyfrowym, korzystając również z prezentacji ([SM3.1](#))

## A. OBYWATELSTWO CYFROWE

W ciągu ostatnich 30 lat świat zmienił się diametralnie. Rozwój Internetu oznacza, że znaczna część naszego życia odbywa się teraz online, a proces cyfryzacji społeczeństwa wydaje się tylko przyspieszać. Wraz z tymi szybkimi zmianami pojawia się potrzeba poznania cyfrowego obywatelstwa - ról, obowiązków i umiejętności poruszania się po cyfrowym życiu.

### Czym jest obywatelstwo cyfrowe?

[Susan Halfpenny z University of York](#) definiuje to pojęcie w następujący sposób: "Na uproszczonym poziomie możemy przyjąć, że obywatelstwo cyfrowe to zdolność do uzyskania dostępu do technologii cyfrowych i zachowania bezpieczeństwa... Musimy jednak również rozważyć i zrozumieć złożoność obywatelstwa, gdy zaczynamy stawać się obywatelami cyfrowymi, wykorzystując media cyfrowe do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym".

Obywatelstwo cyfrowe to zdolność do bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z technologii cyfrowych, a także bycie aktywnym i pełnym szacunku członkiem społeczeństwa, zarówno online, jak i offline.

### Kim są cyfrowi obywatele?

Cyfrowi obywatele to ludzie, którzy rozwijają umiejętności i wiedzę, aby skutecznie korzystać z Internetu i technologii cyfrowych. To także ludzie, którzy korzystają z technologii cyfrowych i Internetu w odpowiedni i odpowiedzialny sposób, aby angażować się i uczestniczyć w życiu społecznym i politycznym. W rzeczywistości każdy, kto korzysta z nowoczesnych technologii cyfrowych, może zostać uznany za obywatela cyfrowego. Jednak dobry obywatel cyfrowy jest poinformowany o różnych kwestiach, które wiążą się z niesamowitymi korzyściami płynącymi z technologii. Dlatego tak ważne jest nauczanie obywatelstwa cyfrowego w szkołach i innych instytucjach edukacyjnych.

### Dlaczego obywatelstwo cyfrowe jest ważne?

Kiedy weźmiemy pod uwagę, że zasadniczo każdy, kto ma połączenie z Internetem, jest obywatelem cyfrowym, koncepcja obywatelstwa cyfrowego staje się kluczową częścią naszego życia. Bez względu na wiek, wiedza o tym, jak zachować bezpieczeństwo, szanować innych i w znaczący sposób uczestniczyć w naszym cyfrowym społeczeństwie, staje się koniecznością.

**1. Ponieważ jesteśmy globalną społecznością:** Najnowsze statystyki [najnowsze statystyki](#) pokazują, że około 4,66 miliarda osób na całym świecie jest aktywnymi użytkownikami Internetu, co stanowi około 65,6% całej światowej populacji. W związku z tym istnieje globalna społeczność ludzi, z których każdy porusza się po cyfrowym świecie. Dzięki temu niesamowitemu poziomowi łączności możemy komunikować się z ludźmi, których możemy nigdy fizycznie nie spotkać, udostępniać treści i historie szerokiej publiczności oraz uzyskiwać dostęp do informacji, wiadomości i mediów na żądanie. Jednak z tym dostępem wiążą się potencjalne zagrożenia.

**2. Ponieważ istnieją zagrożenia związane z technologią cyfrową:** Niebezpieczeństwa związane z technologią są liczne i zróżnicowane. Niezależnie od tego, czy chodzi o zagrożenia cyberbezpieczeństwa dla naszych danych osobowych, majątku i tożsamości, czy też o rozpowszechnianie dezinformacji lub nielegalnych materiałów, internet może być niebezpiecznym miejscem. Dane pokazują, że [80% oszustw w Wielkiej Brytanii ma podłoże cybernetyczne](#) podczas gdy 25% wszystkich brytyjskich firm padło ofiarą cyberprzestępczości w 2019 roku. Ponadto, [Ocena zagrożenia internetową przestępczością zorganizowaną \(IOCTA\) Europolu 2024](#) wskazuje, że cyberprzestępczość stanowi obecnie poważne zagrożenie dla praw podstawowych i bezpieczeństwa obywateli UE. Podkreślono również, że cyberataki i oszustwa internetowe stają się coraz bardziej wyrafinowane, co utrudnia ich wykrywanie i skuteczne zwalczanie.

**3. Ponieważ młodzi ludzie są coraz częściej online:** W szczególności młodzi ludzie [są narażeni na zagrożenia online](#). W 2020 r. w samej Wielkiej Brytanii [mniej więcej jedno na pięcioro dzieci](#) w wieku od 10 do 15 lat w Anglii i Walii (19%, czyli około 764 000 dzieci) doświadczyło co najmniej jednego rodzaju nękania online. Kiedy połączy się te statystyki z faktem, że dzieci spędzają ponad 20 godzin tygodniowo w Internecie do czasu, gdy są nastolatkami, potrzeba zrozumienia i nauczania obywatelstwa cyfrowego staje się oczywista.

**4. Ponieważ istnieje luka w umiejętnościach cyfrowych:** Według niedawnego raportu w czasopiśmie naukowym *Nature*, pandemia COVID-19 spowodowała przyspieszoną cyfryzację edukacji uczniów szkół podstawowych i średnich (K12). Uczniowie na całym świecie musieli uczyć się online, a szybko zmieniający się krajobraz cyfrowy sprawił, że dla wielu uczniów (i ich nauczycieli) było to trudne przejście (Jackman i in., 2021).

W artykule *Nature* podkreślono, że kwestie takie jak ograniczone umiejętności cyfrowe, dostęp do technologii, nierówności i rasizm systemowy utrudniają postęp.

## Jakie są elementy cyfrowego obywatelstwa?

**1. Równy dostęp:** Powyżej wspomnieliśmy, że pandemia COVID-19 zwróciła uwagę na kwestię dostępu do edukacji cyfrowej. W tej kwestii należy pamiętać o kilku kwestiach. Po pierwsze, należy pamiętać, że nie wszyscy uczniowie mają taki sam dostęp do

komputerów, smartfonów lub Internetu. Nauczyciele i wychowawcy muszą być świadomi tego faktu, zapewniając odpowiednie alternatywy, które zaspokoją potrzeby uczniów. Ważne jest również, aby pomóc uczniom zrozumieć, że uczniowie, zarówno lokalni, jak i ci z całego świata, mogą mieć różny dostęp do technologii, zarówno w klasie, jak i w domu. Istnieje pewien przywilej i odpowiedzialność dla tych, którzy mają dostęp.

**2. Umiejętności cyfrowe:** Osoby dorastające w erze cyfrowej powinny być biegłe cyfrowo, zdolne do korzystania i rozumienia najnowszych technologii. Nie tylko pomaga im to bezpiecznie i pewnie poruszać się po cyfrowym świecie, ale także pomaga im zrozumieć, w jaki sposób technologia kształtuje nasze społeczeństwo. Obecne pokolenie uczniów będzie kształtować przyszłość cyfrowego świata, więc jego dogłębne zrozumienie może pomóc zapewnić, że każdy będzie miał głos w tym, co nadejdzie.

**3. Komunikacja online:** Większość z nas komunikuje się w jakiś sposób w przestrzeni cyfrowej, czy to za pośrednictwem mediów społecznościowych, komunikatorów internetowych czy innych formatów. Jednak komunikacja online często znacznie różni się od interakcji osobistych. Niuanse, ton głosu, mowa ciała i inne niewerbalne wskazówki nie są oczywiste. Co więcej, fizyczna odległość, względna anonimowość i brak konsekwencji mogą sprawić, że niektórzy ludzie będą mniej empatyczni.

Praca nad inteligencją emocjonalną może pomóc w samoświadomości, zarządzaniu sobą, świadomości społecznej i zarządzaniu relacjami, z których wszystkie mogą sprawić, że będziemy lepiej komunikować się w przestrzeni cyfrowej. Każdy z nas ponosi odpowiedzialność za swoje działania online i ważne jest, aby uczyć o konsekwencjach niewłaściwego postępowania w przestrzeni wirtualnej.

**4. Bezpieczeństwo danych:** Jedną z konsekwencji posiadania naszej cyfrowej osobowości online jest to, że tworzymy cyfrowy ślad naszych danych. Niezależnie od tego, czy chodzi o tworzenie postów w mediach społecznościowych, przekazywanie danych osobowych, czy przesyłanie naszych treści do pamięci masowej w chmurze, każdy z nas tworzy ogromne ilości danych. Wiedza na temat bezpieczeństwa danych może pomóc zachować prawa i wolności, zapobiegać oszustwom i cyberprzestępczości, a ostatecznie dać każdemu kontrolę nad tym, kto i w jaki sposób wykorzystuje dane. Chociaż istnieją przepisy i regulacje, takie jak RODO, mające na celu ochronę ludzi w Internecie, każdy z nas jest odpowiedzialny za to, co udostępniamy. Nauczanie obywatelstwa cyfrowego polega na upewnieniu się, że uczniowie wiedzą, ile informacji wytwarzają i jak te dane są wykorzystywane, na dobre i na złe.

**5. Wolność słowa:** Internet daje każdemu możliwość wyrażania siebie. Jak już wspomnieliśmy, może to przynieść zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. W poście na temat [wolności słowa](#) zbadano, w jaki sposób wolność słowa ma zasadnicze znaczenie dla demokracji. Jeśli nie możemy swobodnie mówić, często oznacza to, że nasze wolności są w jakiś sposób ograniczane. Wolność słowa nie oznacza jednak, że można powiedzieć wszystko bez konsekwencji. Na przykład często niewłaściwe jest swobodne wypowiedzianie się, jeśli narusza to czyjeś wolności. Zrozumienie koncepcji wolności słowa i jej zastosowania w erze cyfrowej jest niezbędne, aby stać się dobrym

cyfrowym obywatelem. Możesz dowiedzieć się więcej o różnych zastosowaniach mediów społecznościowych na całym świecie i ich konsekwencjach dla relacji, polityki i życia codziennego dzięki kursowi na temat [antropologii mediów społecznościowych](#).

**6. Cyfrowy dobrostan:** Kolejną kwestią jest to, jak technologia cyfrowa wpływa na nasze zdrowie, relacje i społeczeństwo. Podczas nauczania obywatelstwa cyfrowego ważne jest, aby uczniowie zastanowili się, ile czasu spędzają na interakcji z technologią, jak się czują i jak mogą zachować bezpieczeństwo fizyczne i wirtualne.

**7. Cyberbezpieczeństwo:** Oprócz przejęcia kontroli nad własnymi danymi, musimy również uważać na zagrożenia cyberbezpieczeństwa w przestrzeni cyfrowej. Częścią obywatelstwa cyfrowego jest zrozumienie, w jaki sposób ludzie mogą wykorzystywać technologię do wykorzystywania luk w zabezpieczeniach, kradzieży danych i zagrożeniu urządzeniom. Ważne jest również, aby wiedzieć, jak zachować bezpieczeństwo w Internecie i zapobiegać takim zagrożeniom.

## Jak możemy uczyć obywatelstwa cyfrowego?

**1. Wykorzystanie nauczania mieszanego:** Być może jednym z najbardziej przydatnych sposobów nauczania obywatelstwa cyfrowego jest stosowanie nauczania mieszanego - połączenie tradycyjnej nauki bezpośredniej z technologiami internetowymi i mobilnymi. Celem jest, aby każdy element wzmacniał drugi. Blended learning może pomóc uczniom w korzystaniu i opanowaniu niektórych technologii i oprogramowania, które kształtują współczesny świat, a wszystko to w ustrukturyzowany i nadzorowany sposób.

Oczywiście wspomnieliśmy już o tym, że uczniowie mogą nie mieć takiego samego dostępu do technologii poza klasą, więc ważne jest, aby mieć to na uwadze podczas planowania materiałów do nauki.

**2. Omówienie kluczowych tematów:** Tematy takie jak wolność słowa, cyberprzemoc i dobrostan cyfrowy są powiązane z obywatelstwem cyfrowym, więc istnieje wiele możliwości dyskusji. Oczywiście niektóre z tych tematów mogą wywołać niepokój lub kontrowersje, dlatego ważne jest, aby odpowiednio się przygotować.

Poprzez omawianie tych tematów z uczniami możesz promować krytyczne myślenie i empatię, a także zwiększać świadomość na temat poruszanych tematów.

**3. Praca nad umiejętnością korzystania z mediów cyfrowych:** W zależności od środowiska, umiejętności cyfrowe mogą być już częścią programu nauczania. Nawet jeśli tak jest, nadal możesz pracować nad sposobami uczenia uczniów, jak rozumieć i korzystać z technologii. Na przykład można zbudować makerspace dla młodych ludzi gdzie będą mogli wykorzystać swoje umiejętności cyfrowe w prawdziwym świecie.

Możesz także dowiedzieć się, jak rozpocząć nauczanie informatyki w różnych grupach wiekowych, korzystając z jednego z naszych kursów. Niezależnie od tego, czy jest to nauczanie podstaw w szkole podstawowej lub praca z uczniami szkół średnich nad

umiejętnościami programowania możesz poprawić zrozumienie przez uczniów technologii, która zmienia nasze społeczeństwo.

**4. Włączanie:** Włączanie jest centralną częścią nauczania obywatelstwa cyfrowego. W końcu każdy z nas ma do odegrania rolę w erze cyfrowej, w której żyjemy. Na przykład, możesz chcieć zaplanować lekcje, które są bardziej inkluzywne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami. Stworzenie klasy integracyjnej, czy to osobiście, czy online, pomaga w ustaleniu niektórych kluczowych tematów związanych z obywatelstwem cyfrowym, a także daje wszystkim uczniom możliwość wykorzystania ich potencjału.

## B. AKTYWIZM

Do niedawna większość działań na rzecz obywatelstwa cyfrowego koncentrowała się przede wszystkim na nauczaniu młodzieży, jak chronić się w Internecie. Ale to dopiero początek: media cyfrowe zapewniają młodzieży wyjątkowe możliwości zaangażowania się, wypowiadania się i wprowadzania zmian zarówno online, jak i offline.

Podczas gdy młodzież uważa, że przestrzenie internetowe powinny być wolne od rasizmu, seksizmu i nękania (Steeves, 2014), młodzi ludzie często niechętnie wypowiadają się przeciwko uprzedzeniom i nękaniam online (Li et al., 2015).

Pomaganie młodym ludziom w zrozumieniu ich praw - jako konsumentów, członków społeczności, obywateli i ludzi - ma kluczowe znaczenie dla umożliwienia im radzenia sobie z cyberprzemocą, mową nienawiści i nękaniami online. Aby jednak reagować na nienawiść i nękanie w sieci, młodzież musi nie tylko zostać przeszkolona w zakresie umiejętności korzystania z mediów cyfrowych, ale także mieć możliwość wypowiadania się i korzystania z pełni swoich praw jako cyfrowych obywateli.

Rozwijając definicje umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i obywatelstwa cyfrowego, należy pamiętać, że obywatelstwo niesie ze sobą nie tylko obowiązki, ale także prawa. Obywatelstwo cyfrowe może obejmować korzystanie z mediów cyfrowych w celu angażowania się w sprawy społeczności lokalnej lub polityki państwa. Jeśli możemy umożliwić młodym ludziom wpływanie na ich kulturę online, tak aby szacunek był normą, możemy umożliwić obserwatorom działanie.

Młodzież musi również wiedzieć, że wypowiadanie się może coś zmienić: badania wykazały, że jeśli tylko dziesięć procent członków grupy ma niezachwiane przekonanie, to przekonanie to rozprzestrzeni się na większość (Xie i in., 2011). W rzeczywistości nawet mniejsze liczby mogą wpływać na wartości ich kultur: inne badania wykazały, że członkowie grupy są znacznie mniej skłonni do dostosowania się do postaw grupy, jeśli nawet jedna osoba wyrazi inną opinię (Dean, 2023).

Cyfrowe obywatelstwo może również koncentrować się na wpływaniu na społeczności internetowe, takie jak kampanie mające na celu poprawę klimatu mediów społecznościowych (Boldt, 2012). Ze względu na korporacyjny charakter prawie wszystkich środowisk sieciowych odwiedzanych przez młodzież, ważne jest również

włączenie aktywizmu konsumenckiego do naszej definicji obywatelstwa cyfrowego. Obejmuje to uznanie korporacyjnego charakteru większości internetowych "społeczności" i "przestrzeni publicznych", a także zrozumienie, jakie prawa posiada młodzież jako konsumenci i jak z nich korzystać, w tym korzystać z mechanizmów składania skarg/raportowania platform i organizowanie publicznych kampanii nacisku (takich jak wysiłki mające na celu skłonienie Facebooka do większej reakcji na skargi dotyczące materiałów nawołujących do nienawiści) (Steeves i in., 2020; Chemaly, 2013). Aby jednak młodzież mogła korzystać ze swoich praw konsumentów, musi rozumieć komercyjne aspekty mediów, z których korzysta - zwłaszcza tych, które wykorzystują jej dane i informacje osobowe jako źródło przychodów.

Takie podejście zapewnia niezbędne połączenie między nauczaniem młodzieży, co mogą zrobić, aby wpływać na wartości ich przestrzeni online i offline, a umożliwieniem im tego. Młodzież musi wiedzieć, że nie rezygnuje ze swoich praw, gdy korzysta z Internetu, a w rzeczywistości może mieć prawa, których nie jest świadoma. Na przykład Konwencja Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka zapewnia młodzieży podstawowe prawa do prywatności, wolności wypowiedzi, edukacji i dostępu do informacji, a także do wolności od dyskryminacji, strachu, przemocy i nękania. Jeśli młodzież nie jest świadoma tych praw, może zdecydować się nie angażować w pełni w media cyfrowe, co może prowadzić do zawężenia możliwości i, jak na ironię, niższego poziomu pewności siebie, odporności i umiejętności w zakresie bezpieczeństwa (Third i in., 2014).

## Podstawy teoretyczne

*Czas trwania:* 25 minut

Po zapoznaniu się z modułem uczestnicy będą w stanie:

- Posługiwać się podstawową terminologią związaną z umiejętnością korzystania z mediów cyfrowych
- Oceniać wiarygodność źródeł cyfrowych i identyfikować stronniczość
- Określić, w jaki sposób media cyfrowe mogą kształtować i odzwierciedlać perspektywy kulturowe, społeczne i polityczne.

*Zasoby i sprzęt:*

- Prezentacja Powerpoint ([SM3.2](#))
- Komputer z dostępem do Internetu, projektor i głośniki.

*Opis:* Instruktor/nauczyciel przedstawia kluczową terminologię dla tego modułu i dla każdego pojęcia przeprowadza krótką dyskusję z uczniami na temat znaczeń. Następnie poprzez prezentację przedstawiana jest koncepcja, a instruktor wyjaśnia ją lepiej.



## Terminologia i przykłady/obrazy

### A. Kluczowa terminologia

1. Cyfrowa rewolucja
2. Cyfrowy ślad
3. Podział cyfrowy/ społeczeństwo sieciowe
4. Użytkownik/Prosument
5. Przeciążenie informacyjne
6. Weryfikacja
7. Troll
8. Deep Web/Dark Web
9. Phishing
10. Cyberaktywizm
11. Cyberprzemoc
12. Cloaking
13. Bańka informacyjna
14. Cheapfake
15. Deepfake

### B. Pojęciowa definicja kluczowych terminów

**1. Rewolucja cyfrowa:** Rewolucja cyfrowa odnosi się do radykalnej zmiany spowodowanej rozwojem i rozpowszechnieniem technologii cyfrowej w ostatnich dziesięcioleciach, która wpłynęła na prawie każdy obszar działalności człowieka, od gospodarki i edukacji po komunikację i życie codzienne. Charakteryzuje się szybkością, zakresem i wpływem zmian technologicznych, często określanymi jako czwarta rewolucja przemysłowa. Dzisiejsza rewolucja cyfrowa nadal szybko zmienia krajobraz w wielu obszarach, a jej ciągła ewolucja wpływa i przekształca różne aspekty ludzkiej działalności. Ciągły rozwój technologii stwarza nowe wyzwania i możliwości we wszystkich sektorach społeczeństwa. Oznacza to również inny rozwój postcyfrowy (Jandrić i in., 2018; Schwab, 2016).

**2. Ślad cyfrowy:** Cyfrowy ślad można zdefiniować jako dowolny ślad (np. dane lub informacje) wygenerowany przez aktywność i zachowanie użytkownika w Internecie. Cyfrowe ślady mogą obejmować posty użytkownika w mediach społecznościowych, takie jak tekst, zdjęcia, filmy, grupy, w których uczestniczy i które lubi, oraz wyszukiwania internetowe. Cyfrowy ślad może być pasywny lub aktywny. Pasywny ślad cyfrowy jest tworzony nieświadomie i bez woli użytkownika, na przykład podczas korzystania z wyszukiwarki. Aktywny ślad cyfrowy odnosi się do danych lub informacji, które użytkownik świadomie tworzy, publikuje i udostępnia online pod swoim prawdziwym imieniem i nazwiskiem. Przykładem aktywnego śladu cyfrowego jest post na Facebooku lub Instagramie, komentarz na stronie internetowej, reakcja na film na YouTube (Chen i in., 2019; Nawi i in., 2020).

**3. Przepaść cyfrowa/socjetyzm sieciowe:** Przepaść cyfrowa to zjawisko nierówności w dostępie i umiejętnościach korzystania z mediów i technologii cyfrowych. Na początku przepaść cyfrowa była kojarzona z kryterium posiadania lub nieposiadania dostępu do Internetu. Jednak późniejsze badania skupiły się nie tylko na kwestiach dostępu, ale także na umiejętnościach, jakie powinni posiadać



użytkownicy mediów cyfrowych. Aby rozwiązać problem przepaści cyfrowej, konieczne jest spojrzenie na nierówność nie tylko pod względem dostępu, ale także pod względem wiedzy i umiejętności korzystania z tych technologii. Takie podejście pozwala na bardziej kompleksowe zrozumienie i reakcję na to zjawisko, zapewniając wszystkim użytkownikom możliwości niezbędne do pełnego wykorzystania mediów cyfrowych w ich codziennym życiu (Van Dijk, 2020; 2017).

**4. Prosument (producent/konsument):** Termin ten jest używany do określenia hybrydy producent-użytkownik, ponieważ w sieci pojęcia producenta, konsumenta i użytkownika końcowego są trudne do odróżnienia od siebie. Zasadniczo opisuje połączenie producenta i konsumenta, ponieważ sieć jest często tworzona przez użytkowników z naciskiem na interaktywność, współpracę i udostępnianie. Przykładem są duże bazy danych, np. Wikipedia, które są tworzone przy udziale użytkowników (Barker & Jane, 2016).

**5. Przeciążenie informacyjne:** Termin przeciążenie informacyjne odnosi się do zalewu informacji w Internecie, który może być dezorientujący dla użytkownika, któremu brakuje umiejętności krytycznego zarządzania ilością informacji. Warunkiem koniecznym do uniknięcia negatywnych aspektów przeciążenia informacyjnego są krytyczne umiejętności cyfrowe i rozwój kultury wyszukiwania (Barker & Jane, 2016; Savage & Barnett, 2015).

**6. Weryfikacja:** Jest to proces, w którym weryfikowana jest autentyczność lub istnienie strony internetowej, adresu, konta lub informacji. Rodzaje uwierzytelniania są różne (np. uwierzytelnianie jednoskładnikowe, uwierzytelnianie dwuskładnikowe, uwierzytelnianie wieloskładnikowe i uwierzytelnianie biometryczne). Duże platformy i usługi są prawnie zobowiązane do stosowania ścisłego uwierzytelniania użytkowników (np. wprowadzanie kodu uzyskanego przez telefon, skanowanie odcisków palców) (Komisja Europejska, 2022; Parker, 2022).

**7. Troll:** Troll to termin często używany w Internecie do opisania osoby, która stara się obrażać lub prowokować innych użytkowników, aby ich rozgniewać, zdominować jakąś dyskusję lub próbować manipulować opiniami innych użytkowników. Problemy wynikające z takiego zachowania wzrosły wraz z rozprzestrzenianiem się mediów społecznościowych. W szczególności troll często używa agresywnego lub obraźliwego języka w celu spowolnienia normalnego przebiegu dyskusji online i ewentualnego jej przerywania. Działania takich osób mogą podważać spójność i owocną wymianę poglądów w społecznościach internetowych, tworząc wrogie i niekomfortowe środowisko dla innych uczestników (Tomaiuolo i in., 2020).

**8. Deep Web/Dark Web:** Deep Web to ogromna część sieci, która nie jest sklasyfikowana i nie może być znaleziona przez tradycyjne wyszukiwarki, ale dostęp do jej zawartości można uzyskać za pomocą niestandardowych

przeglądarek. Dark Web, podzbiór Deep Web, wymaga specjalnego oprogramowania, aby uzyskać dostęp i może być podstawą nielegalnych działań (Barker & Jane, 2016).

**9. Phishing:** Ataki phishingowe wykorzystują fałszywe wiadomości e-mail, wiadomości tekstowe, połączenia telefoniczne lub strony internetowe, aby nakłonić ludzi do udostępnienia poufnych danych, pobrania złośliwego oprogramowania lub w inny sposób narażenia się na cyberprzestępczość. Phishing jest coraz powszechniejszym rodzajem cyberataku. Atak phishingowy opiera się na działaniach socjotechnicznych, w których hakerzy tworzą fałszywą komunikację, która wygląda na legalną i wydaje się pochodzić z zaufanego źródła. Motywy ataków phishingowych są różne, ale przede wszystkim atakujący szukają cennych danych użytkownika, takich jak informacje umożliwiające identyfikację (PII) lub dane logowania, które można wykorzystać do popełnienia oszustwa poprzez uzyskanie dostępu do kont finansowych ofiary. Gdy atakujący uzyskają dane logowania, dane osobowe, dostęp do kont online lub dane karty kredytowej, mogą uzyskać pozwolenie na modyfikację lub podważenie większej liczby systemów połączonych z chmurą, a w niektórych przypadkach włamać się do całej sieci komputerowych. Pierwsze formy ataków phishingowych pojawiły się kilkadziesiąt lat temu na czatach. Od tego czasu phishing ewoluował pod względem wyrafinowania, stając się jednym z największych schematów cyber-piractwa w Internecie, prowadząc do kompromitacji biznesowej poczty e-mail (business email compromise, BEC), przejęcia konta e-mail (email account takeover, ATO) i złośliwego oprogramowania (malware, ransomware). Niedawno ułatwiła to sztuczna inteligencja (Artificial Intelligence, AI), dzięki której hakerzy zbierają informacje identyfikujące grupy lub osoby, a następnie wykorzystują różne techniki phishingu (Alanezi, 2021; Alkhalil et al., 2021; Alsharnouby et al., 2015; Apandi et al., 2020).

**10. Cyberaktywizm:** Wykorzystanie Internetu, w szczególności poczty elektronicznej, stron internetowych i blogów, jako narzędzi interwencji politycznej i aktywizmu politycznego. Jest to możliwość oferowana przez Internet w celu umożliwienia nowych form aktywizmu politycznego poprzez współpracę z grupami wcześniej zmarginalizowanymi ze sfery publicznej i mającymi niewielki lub nie mającymi dostępu do dyskursu publicznego. Jest to wynik otwarcia sfery publicznej dla wykluczonych grup w dążeniu do sprawiedliwości społecznej. Przykładem tego rodzaju cyberaktywizmu jest ruch *Occupy Wall Street*, którego podstawową zasadą organizacyjną są horyzontalne i niehierarchiczne relacje między uczestnikami. Można argumentować, że ruchy asertywne są obecnie hybrydami aktywności online i offline (Barker & Jane, 2016; Dahlgren, 2013; McCaughey, 2014).

**11. Cyberprzemoc:** Cyberprzemoc to powtarzające się, agresywne, celowe działanie lub zachowanie wykonywane przy użyciu technologii cyfrowych przez

osobę lub grupę przeciwko osobie docelowej, która nie może się łatwo bronić. Jednak trzy kluczowe kryteria definiujące tradycyjne zastraszanie (powtarzalność, zamiar i brak równowagi sił) często mogą nie odpowiadać cyberprzemocy. Media wykorzystywane do tego ostatniego to telefon, poczta elektroniczna, wiadomości tekstowe, cyfrowe wiadomości tekstowe lub graficzne, czaty online, blogi, strony internetowe, grupy dyskusyjne, gry online, portale społecznościowe. Przykłady cyberprzemocy obejmują wysyłanie szkodliwych, obraźliwych lub zawierających groźby wiadomości, obrazów lub filmów za pośrednictwem platform komunikacyjnych lub podszywanie się pod kogoś, wykluczenie społeczne i wysyłanie złośliwych wiadomości do innych osób w ich imieniu lub za pośrednictwem fałszywych kont (Beam, 2019; Hinduja & Patchin, 2014; Smith et al., 2013; Sprague & Walker, 2021).

**12. Cloaking:** Cloaking jest definiowany jako oszustwo internetowe mające na celu ukrycie prawdziwego celu lub tożsamości operatorów strony internetowej. Jest to powszechna technika "przynęty" stosowana w celu ukrycia prawdziwej natury strony internetowej poprzez dostarczanie pozornie różnych treści semantycznych różnym segmentom użytkowników. Jest to technika optymalizacji pod kątem wyszukiwarek (search engine optimization, SEO) służąca do nielegalnego pozyskiwania ruchu użytkowników na potrzeby oszustw. W przypadku maskowania treść prezentowana wyszukiwarkom różni się od tego, co widzą użytkownicy odwiedzający witrynę. Popularne terminy wyszukiwania są zwykle używane do kierowania użytkowników na strony z nieistotnymi treściami, aby ich oszukać.

Termin ten jest również używany do opisywania stron internetowych tworzonych przez osoby lub grupy, które ukrywają swoją prawdziwą tożsamość w celu zamaskowania ukrytego programu politycznego. Problem polega głównie na tym, że maskaradowe strony internetowe znajdują się w kontekście, w którym coraz trudniej jest odróżnić fakty od propagandy (Barker & Jane, 2016; Daniels, 2009; Wang et al., 2011).

**13. Bańka informacyjna:** Termin bańka informacyjna opisuje sytuacje, w których użytkownicy Internetu napotykają tylko informacje i opinie, które są zgodne i wzmacniają ich własne przekonania. Są to strategie personalizacji informacji i wynikają z algorytmów, które prowadzą do oddzielenia informacji, z którymi użytkownik prawdopodobnie się zgadza, od tych, z którymi się nie zgadza, dostosowując wyniki oferowane przez wyszukiwarki do ich wcześniejszej aktywności online. Z biegiem czasu ta ideologiczna separacja jest wzmacniana, ponieważ algorytm promuje informacje preferowane przez użytkownika, odpowiadające jego zainteresowaniom, poziomowi wykształcenia, przekonaniom politycznym i nawykom zakupowym. W ten sposób znajduje się on w znajomej bańce przekonań i przynależności i nie jest narażony na inne sposoby myślenia. Zjawisko bańki jest powodem do niepokoju, ponieważ bańki są niewidoczne, ich

cechy są nieprzejrzyste i nie są osobistym wyborem użytkownika, więc może to mieć wpływ na demokratyczny i komunikacyjny potencjał Internetu (Barker & Jane, 2016; Christian, 2023; Pariser, 2011).

**14. Cheapfake:** Cheapfake to modyfikacja treści cyfrowych, głównie obrazu i wideo. Przykładem takiego fałszerstwa może być zmiana twarzy na zdjęciu, dodanie innego głosu lub innej treści wypowiedzi osoby do filmu. Efekt fałszerstwa jest zwykle wdrażany przy użyciu konwencjonalnej i niedrogiej technologii i jest stosunkowo łatwy do wykrycia (Komisja Europejska, 2022).

**15. Deepfake:** Deepfaking to fałszowanie treści cyfrowych dotyczących osób lub wydarzeń, które nie istniały/nie miały miejsca w rzeczywistości. Jest to produkt sztucznej inteligencji i bardzo trudno jest wykryć takie fałszerstwo. Treści Deepfake można podzielić na cztery główne kategorie: obraz, audio, wideo i audio/wideo. Obraz Deepfake zazwyczaj przedstawia odpowiednio ciało lub twarz osoby na twarzy lub ciele innej osoby. W audio dubbing zastępuje treść głosu lub mowy danej osoby inną lub tworzy nowy dźwięk z głosem tej samej osoby. W wideo lub audio/wideo, które zostały zdubbingowane, przedstawiają twarze na twarzach innych osób w wideo. Ponadto ruch ciała jednej osoby może zostać przeniesiony na ciało innej osoby. Wreszcie, treść może być zsynchronizowana z ruchem ust osoby i sprawiać wrażenie, że prawdziwa osoba mówi na temat, o którym nigdy nie mówiła (Komisja Europejska, 2022; Whittaker i in., 2023).

## Ćwiczenia dotyczące terminu “troll”

### 1. Identyfikacja kont trolli i ich wpływ na demokrację cyfrową

*Czas trwania:* 20 minut

Po zapoznaniu się z materiałem uczestnicy będą w stanie:

- Identyfikować fałszywe profile w mediach społecznościowych,
- Rozróżniać prawdziwe i fałszywe konta w mediach społecznościowych
- Uświadomić sobie ryzyko związane z fałszywymi profilami
- Zbadać konsekwencje internetowego “trollingu” dla komunikacji online i demokracji cyfrowej.
- Wyjaśnić zagrożenia związane z “trollingiem” dla demokracji cyfrowej

*Zasoby i sprzęt:* Komputer z dostępem do Internetu, projektor i głośniki.

*Opis:* Aby osiągnąć efekty uczenia się, stosuje się model wspólnego uczenia się online (Harasim, 2017), zgodnie z którym budowanie wiedzy odbywa się w trzech fazach:

### Faza 1: Burza mózgów (5 minut):

Instruktor informuje uczestników o badanym temacie, którym jest trolling. Na początku instruktor/trener pyta uczestników, czy kiedykolwiek słyszeli o trollach i czy znają przykłady fałszywych profili. Przez kilka minut omawiają swoją wcześniejszą wiedzę i opinie na temat przykładów trolli. Następnie za pomocą techniki burzy mózgów uczestnicy próbują odpowiedzieć na pytanie: *"Czy znasz jakieś przykłady fałszywych profili w sieciach społecznościowych?"*.

### Faza 2: Organizowanie pomysłów - Faza 3: Konwergencja pomysłów (10 minut):

Następnie instruktor udostępnia link <https://spotthetroll.org/start> (SM3.3), uczestnicy odwiedzają stronę i dowiadują się o celu ćwiczenia. Instruktor prosi uczestników o zapoznanie się z ośmioma (8) profilami w mediach społecznościowych przedstawionymi na stronie internetowej, czytając posty i funkcje każdego konta. Następnie uczestnicy są proszeni o podjęcie decyzji, czy każdy profil jest autentyczny, czy też jest trollem na podstawie postów i dostarczonych informacji.

Instruktor przedstawia uczestnikom koncepcję "demokracji cyfrowej". Następnie uczestnicy są dzieleni na grupy i proszeni o opracowanie argumentów na zadane pytanie: "Online Trolling: Zabawa czy przeszkoda dla demokracji cyfrowej?" przy użyciu dokumentu opartego na współpracy (Berg & Hofmann, 2021; Sgueo, 2020).

### Faza 4: Zamknięcie (czas trwania 5 minut):

Każda grupa przedstawia swoje argumenty i omawia je z całą klasą.

## Ćwiczenia w zakresie phishingu

### 1. Zrozumienie i zapobieganie atakom phishingowym

*Czas trwania:* 25 minut

Po zapoznaniu się z materiałem uczestnicy będą w stanie:

- Podać definicję phishingu i zidentyfikować typowe taktyki phishingowe
- Rozpoznawać phishingowe e-maile, wiadomości i strony internetowe
- Wdrażać strategie, aby nie paść ofiarą ataków phishingowych.

*Zasoby:*

- Prezentacje PowerPoint (SM3.4 i SM3.5)
- [20 rodzajów ataków phishingowych + przykłady phishingu - Norton](#)
- [Czym jest phishing? Jak to działa, zapobieganie, przykłady \(techtaraget.com\)](#)
- [Czym jest phishing? | Przykłady i zapobieganie \(terranoasecurity.com\)](#)

- [Czym jest phishing? Przykłady i quiz dotyczący phishingu - Cisco](#)
- [Co to jest phishing i jak unikać przynęty \(youtube.com\)](#)
- Komputer z dostępem do Internetu, projektor i głośniki.

*Opis:*

Aby osiągnąć efekty uczenia się, stosuje się model wspólnego uczenia się online (Harasim, 2017), zgodnie z którym budowanie wiedzy odbywa się w trzech fazach:

#### **Faza 1: Burza mózgów (5 minut):**

Instruktor informuje uczestników o badanym temacie, którym jest phishing. Początkowo nauczyciel pyta uczniów, czy kiedykolwiek słyszeli, czym jest phishing i czy otrzymali wiadomość e-mail lub wiadomość, która wygląda jak atak phishingowy. Uczestnicy dyskutują przez kilka minut na temat swoich wcześniejszych opinii i wiedzy na dany temat. Następnie, stosując technikę burzy mózgów, uczestnicy próbują odpowiedzieć na pytanie: "W jaki sposób możemy rozpoznać próbę phishingu?". Następnie studenci oglądają film edukacyjny na temat phishingu [What Is Phishing and How to Avoid the Bait \(youtube.com\)](#) i przeprowadzają prezentację (SM3.4).

**Faza 2: Organizowanie pomysłów - Faza 3: Konwergencja pomysłów (15 minut):** Następnie instruktor przytacza uczniom trzy przykłady phishingu (SM3.5). Pierwszym z nich jest wiadomość phishingowa z konta bankowego. Drugi to wiadomość phishingowa z serwisu Netflix, a trzeci to smishing (wiadomość phishingowa) związana z hipotetycznym zamówieniem. W ostatnim przypadku są dwie wiadomości. Jedna jest legalna, a druga to smishing. Uczestnicy zapoznają się z trzema studiami przypadku, każde z osobna, i poprzez dyskusję próbują dostrzec czerwone flagi i wykryć ataki phishingowe w oparciu o obejrzone wcześniej wideo.

Uczniowie są podzieleni na grupy i podsumowują elementy, które składają się na techniki phishingowe dla każdego z przykładów phishingu. Ponadto określają metody zapobiegania i strategie radzenia sobie.

**Faza 4: Zakończenie (5 minut):** Grupy przedstawiają strategie, które należy przyjąć, aby nie paść ofiarą phishingu.

## Ćwiczenia dotyczące Cheap/Deepfake

### 1. Rozpoznawanie treści cheapfake i deepfake i radzenie sobie z nimi

*Czas trwania:* 25 minut

Po zapoznaniu się z modułem uczestnicy będą w stanie:

- Rozpoznawać cheapfake i deepfake
- Wyjaśnić niebezpieczeństwa związane z cheapfake i deepfake
- Zidentyfikować związane z cheapfake i deepfake zagrożenia dla demokracji i jednostek,
- Zaproponować działania umożliwiające im identyfikację cheapfake i deepfake
- Zaproponować działania, aby uniknąć stania się ofiarą cheapfake i deepfake

*Zasoby i sprzęt:*

- Prezentacja Powerpoint ([SM3.6](#))
- [https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab\\_channel=WashingtonPost](https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab_channel=WashingtonPost)
- <https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E>
- <https://www.youtube.com/watch?v=cQ54GDm1eL0>
- <https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2023-04-06/pope-francis-white-puffer-coat-ai-image-sparks-deep-fake-concerns>
- [Jak chronić się przed fake newsami - National Cybersecurity Alliance \(staysafeonline.org\)](#)
- Komputer z dostępem do Internetu, projektor i głośniki.

*Opis:*

Aby osiągnąć efekty uczenia się, stosuje się model wspólnego uczenia się online (Harasim, 2017), zgodnie z którym budowanie wiedzy odbywa się w trzech fazach:

#### **Faza 1: Burza mózgów (5 minut):**

Instruktor informuje uczestników o badanym temacie, którym są cheapfake czy deepfake. Początkowo instruktor pyta uczniów, czy kiedykolwiek słyszeli o cheapfake albo deepfake i czy mają ich przykłady. Przez kilka minut dyskutują na temat swojej wcześniejszej wiedzy i opinii na temat przykładów cheapfake i deepfake. Następnie za pomocą techniki burzy mózgów uczestnicy próbują odpowiedzieć na pytanie: "Czy znasz jakieś przykłady cheapfake i deepfake? Uczestnicy dzielą się swoimi poglądami i doświadczeniami dotyczącymi cheapfake i deepfake.



## Faza 2: Organizowanie pomysłów - Faza 3: Konwergencja pomysłów (15 minut):

Instruktor dzieli uczniów na 4 grupy i udostępnia linki do filmów w tej kolejności (SM3.6):

[https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab\\_channel=Washingt onPost](https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab_channel=Washingt onPost)

<https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E>

<https://www.youtube.com/watch?v=cQ54GDm1eL0>

<https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2023-04-06/pope-francis-white-p offer-coat-ai-image-sparks-deep-fake-concerns>

Następnie instruktor prosi uczestników o obejrzenie filmu. Każda grupa analizuje film, identyfikując punkty, które wskazują, że jest to cheapfake i deepfake. Instruktor prosi uczestników, aby stworzyli listę na wspólnym arkuszu papieru i zanotowali, czy treści cyfrowe mogą być produktem cheapfake czy deepfake i wyrazili swoje poglądy na temat tego, w jaki sposób treści cheapfake i deepfake mogą negatywnie wpływać na demokrację i osobowość danej osoby. Następnie każda grupa przedstawia swoje ustalenia na sesji plenarnej, wyjaśniając punkty, które wskazują, że film jest cheapfake czy deepfake.

## Faza 4: Zamknięcie (czas trwania 5 minut):

Ponadto instruktor prosi uczestników o zasugerowanie pomysłów na uniknięcie stania się ofiarą cheapfake i deepfake. Przykładowe pomysły: używanie silnych haseł w mediach społecznościowych, unikanie udostępniania komukolwiek treści audiowizualnych itp.

## Aktywność w zakresie weryfikacji

### 1. Weryfikacja tożsamości

*Czas trwania:* 45 minut

Po zapoznaniu się z materiałem uczestnicy będą w stanie:

- Wyjaśnić treść pojęcia "uwierzytelnianie",
- Opisać trzy rodzaje "agentów", które mogą być używane do uwierzytelniania.
- Korzystać z różnych sposobów uwierzytelniania w Internecie
- Korzystać z różnych rodzajów uwierzytelniania

*Zasoby i sprzęt:*

- [SM3.7](#)
- <https://medium.com/@efim.lerner/authenticating-identity-methods-to-confirm-the-real-person-behind-a-name-2037d9bd716e>
- <https://dashdevs.com/blog/account-verification-practices/>

- <https://www.criipto.com/blog/what-is-authentication>
- <https://iguru.gr/einai-elegchos-taftotitas-dyo-paragonton-giati-prepei-chrisimopoieite/>
- <https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/single-factor-authentication/>
- <https://mshelton.medium.com/two-factor-authentication-for-beginners-b29b0eec07d7>
- <https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/multi-factor-authentication/>
- <https://www.elprocus.com/biometric-authentication-system-applications/>
- Urządzenia cyfrowe (laptopy, notebooki lub tablety) dla uczniów.

#### *Opis:*

Aby osiągnąć efekty uczenia się, stosuje się model wspólnego uczenia się online (Harasim, 2017), zgodnie z którym budowanie wiedzy odbywa się w trzech fazach:

**Faza 1: Generowanie pomysłów (czas trwania 15 minut):** Instruktor informuje uczestników o badanym temacie, którym jest weryfikacja tożsamości. Najpierw instruktor opisuje jego treść, która jest sposobem weryfikacji tożsamości osoby przed udzieleniem dostępu do określonego systemu. Uwierzytelnianie uniemożliwia osobom nieupoważnionym dostęp do wrażliwych danych. Jest to prosty sposób na udowodnienie, że użytkownicy platformy są dokładnie tym, za kogo się podają. Następnie, wykorzystując technikę burzy mózgów, uczestnicy próbują odpowiedzieć na pytanie: "W jaki sposób możemy zweryfikować naszą tożsamość online?".

**Faza 2: Organizowanie pomysłów (10 minut):** Uczniowie są podzieleni na cztery (4) grupy, z których każda jest odpowiedzialna za wyszukiwanie w Internecie przykładów następujących rodzajów weryfikacji ([SM3.7](#)):

1. Uwierzytelnianie jednoskładnikowe
2. Uwierzytelnianie dwuskładnikowe
3. Uwierzytelnianie wieloskładnikowe
4. Uwierzytelnianie biometryczne

**Faza 3: Konwergencja pomysłów (czas trwania 10 minut):** Następnie grupy przedstawiają znalezione informacje na posiedzeniu plenarnym i przetwarzają odpowiedzi, które pojawiły się w wyniku burzy mózgów i próbują posortować je w kategorie. Ogólnie rzecz biorąc, istnieją trzy rodzaje "czynników", które można wykorzystać do uwierzytelnienia. Są to:

- Coś, co dana osoba wie: wszelkie informacje, które dana osoba zna, a których nie zna nikt inny, takie jak hasło.
- Coś, co posiada: dowolny przedmiot, taki jak telefon lub klucz bezpieczeństwa.

- Coś, co jest: częścią ciała, która jednoznacznie identyfikuje osobę, na przykład odcisk palca lub twarz.

Następnie omawia się, dlaczego ważne jest umożliwienie silnej weryfikacji tożsamości (np. elektroniczny phishing, klonowanie kart kredytowych).

**Faza 4: Zamknięcie (10 minut):** Uczniowie wracają do sesji plenarnej i tworzą infografikę (wykres informacyjny), zbiór obrazów, zwizualizowanych danych i tekstu, w którym cztery sposoby weryfikacji tożsamości online są zsyntetyzowane i przedstawione.

## Ocena i ewaluacja

### 1. Quiz świadomości

*Czas trwania:* 10 minut

Po zapoznaniu się z modułem uczestnicy będą w stanie:

- Wykorzystać umiejętności krytycznego myślenia do oceny wiarygodności treści online.
- Stosować umiejętności krytycznego myślenia do oceny treści cyfrowych

*Zasoby i sprzęt:*

- Zasoby dla "Awareness Quiz" pochodzą z całego materiału, który został wykorzystany i przeanalizowany dla konkretnego modułu ([SM3.8](#)).
- Urządzenia cyfrowe (laptopy, notebooki, tablety lub smartfony) dla uczniów.

*Opis:*

Instruktor informuje uczniów, że odwiedzą klasę elektroniczną ([eClass EKTIA \(uoa.gr\)](#) - eClass), które mają dla konkretnego kursu, który jest tam załadowany/umieszczony. Eclass to zintegrowany system elektronicznego zarządzania kursami, który wspiera usługę asynchronicznego nauczania na odległość na Uniwersytecie Ateńskim bez ograniczeń i zobowiązań. Dostęp do usługi odbywa się za pomocą prostej przeglądarki internetowej bez konieczności posiadania specjalistycznej wiedzy technicznej. Integracja metod nauczania na odległość z procesem uczenia się na Uniwersytecie Ateńskim wspiera i poprawia nauczanie i dostęp do wiedzy, zapewniając kombinacje nowych metod uzupełniających tradycyjne metody nauczania. W tym celu można wykorzystać dowolną platformę lub inną aplikację, w której instruktor utworzył quiz.

Uczniowie uważnie czytają każde pytanie i wybierają poprawną odpowiedź ([SM3.8](#)).

## 2. Cyfrowy detektyw - świadomość wykrywania

*Czas trwania:* 25 minut

Po zapoznaniu się z materiałem uczestnicy będą w stanie:

- Dokonać krytycznej oceny potencjalnych zagrożeń związanych z próbami phishingu
- Zaangażować się w ćwiczenia i symulacje, które wzmocnią zrozumienie i zastosowanie technik wykrywania.
- Dokonać krytycznej analizy treści cyfrowych pod kątem ich wiarygodności i dokładności.
- Opisać różne metody uwierzytelniania, w tym haseł, uwierzytelniania dwuskładnikowego i biometrii.
- Identyfikować potencjalne słabości systemów uwierzytelniania i sugerować ulepszenia.

*Zasoby i sprzęt:*

- Zasoby dla "Digital Detective - Detection Awareness" pochodzą z materiałów i źródeł, które zostały wykorzystane i przeanalizowane dla konkretnego modułu 3 ([SM3.9](#)).
- Urządzenia cyfrowe (laptopy, notebooki, tablety lub smartfony) dla uczniów.

*Opis:*

Instruktor informuje uczniów, że ponownie odwiedzą klasę elektroniczną ([eClass EΚΠΑ \(uoa.gr\)](#) - eClass), którą mają dla konkretnego kursu, który jest tam załadowany. Uczniowie mają 20 minut na wykonanie następujących zadań ([SM3.9](#)): Pierwsze ćwiczenie dotyczy scenariuszy - hipotetycznych sytuacji. Uczniowie uważnie czytają każdy scenariusz i wybierają najbardziej odpowiednią odpowiedź/działanie dla każdego scenariusza. Drugie ćwiczenie dotyczy stwierdzeń Prawda-Fałsz. Uczniowie czytają stwierdzenia i decydują, czy są one prawdziwe, czy fałszywe. Ostatnie ćwiczenie obejmuje kilka pytań otwartych. Uczniowie czytają pytania i muszą napisać krótkie odpowiedzi. Wszystkie ćwiczenia obejmują kilka koncepcji, które składają się na ten moduł i podkreślają znaczenie sceptycyzmu i krytycznego myślenia podczas oceny każdego poddziałania.

## Bibliografia

Alanezi, M. (2021). Phishing detection methods: A review. <https://doi.org/10.47577/technium.v3i9.4973>

- Aleroud, A., & Zhou, L. (2017). Phishing environments, techniques, and countermeasures: A survey. *Computers & Security*, *68*, 160-196. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2017.04.006>
- Alkhalil, Z., Hewage, C., Nawaf, L., & Khan, I. (2021). Phishing attacks: A recent comprehensive study and a new anatomy. *Frontiers in Computer Science*, *3*, 563060. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2021.563060>
- Alsharnouby, M., Alaca, F., & Chiasson, S. (2015). Why phishing still works: User strategies for combating phishing attacks. *International Journal of Human-Computer Studies*, *82*, 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2015.05.005>
- Apandi, S. H., Sallim, J., & Sidek, R. M. (2020). Types of anti-phishing solutions for phishing attack. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 769, No. 1, p. 012072). IOP Publishing.
- Barker, C., & Jane, E.A. (2016), *Cultural Studies: Theory and Praxis*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington D.C./Melbourne: SAGE Publications.
- Beam, B. (2019). *Cyberbullying Crash Course: Protect Your Kids from Cyberbullies, Cyber Violence, and Digital Peer Pressure*. Author.
- Berg, S., & Hofmann, J. (2021). Digital democracy. *Internet Policy Review*, *10*(4). [Digital democracy \(policyreview.info\)](https://www.policyreview.info/)
- Boldt, M. (2017). *Osseo High-Schooler Battles Taunts with Tweets*. Retrieved from [Osseo high-schooler battles taunts with tweets – Twin Cities](https://www.wisconsin.gov/education/news/2017/08/08/osseo-high-schooler-battles-taunts-with-tweets-twin-cities)
- Chemaly, S. (2013, May 21). *An Open Letter to Facebook*. The Huffington Post. [An Open Letter to Facebook | HuffPost Impact](https://www.huffpost.com/entry/an-open-letter-to-facebook)
- Chen, Y. J., Chen, Y. M., Hsu, Y. J., & Wu, J. H. (2019). Predicting consumers' decision-making styles by analyzing digital footprints on facebook. *International Journal of Information Technology & Decision Making*, *18*(02), 601-627. <https://doi.org/10.1142/S0219622019500019>
- Christian, S.-E. (2023), *Everyday Media Literacy*. New York & London: Routledge.
- Dahlgren, P. (2013), *The Political Web: Media, Participation and Alternative Democracy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Daniels, J. (2009). Cloaked websites: propaganda, cyber-racism and epistemology in the digital era. *New Media & Society*, *11*(5), 659-683.
- Dean, J. (2023). Social Conformity Bias In Psychology: What It Is & Examples [Web log post]. Retrieved from [Social Conformity Bias In Psychology: What It Is & Examples - PsyBlog \(spring.org.uk\)](https://www.spring.org.uk/2023/03/social-conformity-bias-in-psychology-what-it-is-examples.html)
- European Commission (2022). *Guidelines for teachers on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. European Union. [Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/euipo/education-and-training/publications/guidelines-for-teachers-and-educators-on-tackling-disinformation-and-promoting-digital-literacy-through-education-and-training)
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. Routledge.
- Harley, D., & Lee, A. (2007). Phish phodder: is user education helping or hindering?. In *Virus Bulletin Conference Proceedings* (pp. 1-7).
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2014). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Corwin.

- Jackman, J. A., Gentile, D. A., Cho, N. J., & Park, Y. (2021). Addressing the digital skills gap for future education. *Nature Human Behaviour*, 5(5), 542-545. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01074-z>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893-899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Li, J., Craig, W., Johnson, M., (2015). *Young Canadians' Experiences With Online Bullying*. Ottawa: MediaSmarts. [2015 Young Canadians' Experiences with Electronic Bullying \(mediasmarts.ca\)](https://www.mediasmarts.ca/2015-young-canadians-experiences-with-electronic-bullying)
- McCaughey, M. (Ed.). (2014). *Cyberactivism on the participatory web* (Vol. 34). New York: Routledge.
- Nawi, A., Hussin, Z., Ren, C. C., Norsaidi, N. S., & Mohd Pozi, M. S. (2020). Identifying the types of digital footprint data used to predict psychographic and human behaviour. In *Digital Libraries at Times of Massive Societal Transition: 22nd International Conference on Asia-Pacific Digital Libraries, ICADL 2020, Kyoto, Japan, November 30-December 1, 2020, Proceedings 22* (pp.287-296). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64452-9\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64452-9_26)
- Pariser, E. (2011), *The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You*. London: Viking
- Parker, P.M. (2022). *The 2023-2028 World Outlook for Identity Verification*. ICON Group International, Inc.
- Savage, M., Barnett, A. (2015), *Digital Literacy for Primary Teachers*. Northwich: Critical Publishing.
- Sgueo, G. (2020). Digital democracy: Is the future of civic engagement online?. [Digital democracy \(europa.eu\)](https://www.europa.eu/digital-democracy)
- Schwab, K. (2016), The Fourth Industrial Revolution: what it means and how to respond. *World Economic Forum* 1-7, <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>
- Smith, P.K., Steffgen, G., & Sittichai, R. (2013). The nature of cyberbullying, and an international network. In P.K. Smith, & G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media. Findings from an international network*. London: Psychology Press.
- Sprague, J.R., & Walker, H.M. (2021). *Safe and Healthy Schools, Second Edition: Practical Prevention Strategies*. The Guilford Press.
- Steeves, V., Dr. (2014). *Young Canadians in a Wired World, Phase III: Encountering Racist and Sexist Content Online* (Rep.). Ottawa: MediaSmarts.
- Steeves, V., McAleese, S., & Brisson-Boivin, K. (2020). Young Canadians in a wireless world, phase IV: Talking to youth and parents about online resiliency. *MediaSmarts*. Ottawa.
- Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Keltie, E., & Pihl, K. (2014). Children's Rights in the Digital Age: A Download from Children Around the World. Retrieved from [http://www.uws.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/753447/Childrens-rights-in-the-digital-age.pdf](http://www.uws.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/753447/Childrens-rights-in-the-digital-age.pdf)

- Tomaiuolo, M., Lombardo, G., Mordonini, M., Cagnoni, S., & Poggi, A. (2020). A survey on troll detection. *Future internet*, 12(2), 31. <https://doi.org/10.3390/fi12020031>
- United Nations (n.d.). Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. *Committee on the Rights of the Child: General comment on children's rights in relation to the digital environment*. Available at [General comment No. 25 \(2021\) on children's rights in relation to the digital environment | OHCHR](#)
- Van Dijk, J. A. G. M. (2017). Digital divide: Impact of access. *The international encyclopedia of media effects*, 1, 1-11.
- Van Dijk, J. (2020), *The Digital Divide*. Cambridge, UK: Polity Press
- Wang, D. Y., Savage, S., & Voelker, G. M. (2011). Cloak and dagger: dynamics of web search cloaking. In Proceedings of the 18th ACM conference on Computer and communications security (pp. 477-490).
- Whittaker, L., Mulcahy, R., Letheren, K., Kietzmann, J., & Russell-Bennett, R. (2023). Mapping the deepfake landscape for innovation: A multidisciplinary systematic review and future research agenda. *Technovation*, 125, 102784. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2023.102784>
- Xie, J., Sreenivasan, S., Korniss, G., Zhang, W., Lim, C., & Szymanski, B. K. (2011). Social consensus through the influence of committed minorities. *Physical Review E Phys. Rev. E*, 84(1). <http://dx.doi.org/10.1103/PhysRevE.84.011130>
- Tzimogiannis, Ath. (2017). *E-Learning. Theoretical approaches and educational designs*. Kritiki (in Greek).

## Zasoby multimedialne

- <https://spotthetroll.org/start>
- <https://www.youtube.com/>
- [Czym jest phishing i jak się przed nim chronić? \(youtube.com\)](#)
- [Co to jest phishing i jak uniknąć przynęty \(youtube.com\)](#)
- [Czym jest phishing? - YouTube](#)
- [Phishing, vishing i smishing: jak chronić się przed oszustami \(youtube.com\)](#)
- [Czym jest smishing? Jak działa phishing za pomocą wiadomości tekstowych \(youtube.com\)](#)
- [Phishing wyjaśniony w 6 minut | Co to jest atak phishingowy? | Atak phishingowy | Simplilearn \(youtube.com\)](#)
- <https://www.youtube.com/watch?v=3wVpVH0Wa6E>
- <https://www.youtube.com/watch?v=WzK1MBEpkJ0>
- <https://www.youtube.com/watch?v=cQ54GDm1eL0>
- <https://www.bloomberg.com/news/newsletters/2023-04-06/pope-francis-white-puffer-coat-ai-image-sparks-deep-fake-concerns>
- <https://staysafeonline.org/resources/how-to-protect-yourself-against-deep-fakes/>
- [https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab\\_channel=WashingtonPost](https://www.youtube.com/watch?v=sDOo5nDJwgA&t=84s&ab_channel=WashingtonPost)



- [https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/tackling-disinformation-and-promoting-digital-literacy\\_el](https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/tackling-disinformation-and-promoting-digital-literacy_el)
- <https://medium.com/@efim.lerner/authenticating-identity-methods-to-confirm-the-real-person-behind-a-name-2037d9bd716e>
- <https://dashdevs.com/blog/account-verification-practices/>
- <https://www.criipto.com/blog/what-is-authentication>
- <https://iguru.gr/einai-elegchos-taftotitas-duo-paraqonton-giati-prepei-chrisimopieite/>
- <https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/single-factor-authentication/>
- <https://mshelton.medium.com/two-factor-authentication-for-beginners-b29b0eec07d7>
- <https://doubleoctopus.com/security-wiki/authentication/multi-factor-authentication/>
- <https://www.elprocus.com/biometric-authentication-system-applications/>

# 4. Wprowadzenie do nauczania i uczenia się w cyfrowym środowisku szkolnym



## Moduł w skrócie

### 4. Wprowadzenie do nauczania i uczenia się w cyfrowym środowisku szkolnym

<p><i>Streszczenie</i></p>	<p>Moduł ten zawiera informacje na temat tego, jak stworzyć środowisko uczenia się, które sprzyja uczniom w zdobywaniu umiejętności cyfrowych i pomaganiu im w rozwijaniu kompetencji potrzebnych do uodpornienia się na dezinformację. Wyjaśnia znaczenie budowania bezpiecznej przestrzeni dla wszystkich uczniów do dyskusji na tematy związane z dezinformacją, ze szczególnym uwzględnieniem kontrowersyjnych i wrażliwych tematów. Omawia rolę nauczyciela w tym procesie.</p>
<p><i>Efekty uczenia się</i></p>	<p>Po ukończeniu modułu uczestnicy będą w stanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Uznać znaczenie budowania pozytywnego środowiska uczenia się i bezpiecznej przestrzeni podczas poruszania tematów związanych z dezinformacją.</li> <li>● Określić przydatne podejścia w dziedzinie umiejętności korzystania z mediów cyfrowych w celu stworzenia pozytywnego środowiska uczenia się, które sprzyja umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i odporności na mylną informację, celową dezinformację, złośliwą dezinformację.</li> <li>● Określić rolę nauczyciela przed, w trakcie i po wdrożeniu działań związanych z dezinformacją i umiejętnością korzystania z mediów cyfrowych.</li> <li>● Opisać zasady współpracy różnych interesariuszy edukacyjnych podczas zajmowania się kontrowersyjnymi i/lub wrażliwymi kwestiami związanymi z dezinformacją.</li> </ul>
<p><i>Zasoby i sprzęt</i></p>	<p><i>Zasoby:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o <a href="#">Wytuczne dla nauczycieli i pedagogów dotyczące przeciwdziałania dezinformacji i upowszechniania umiejętności cyfrowych za pośrednictwem kształcenia i szkolenia</a> (w j. polskim)</li> <li>o Wideo zatytułowane "<a href="#">Kontrowersyjne kwestie - przekształcanie niezgody w dialog i zrozumienie</a>"(w j. ang)</li> <li>o Wideo zatytułowane "<a href="#">Wyzwanie dezinformacji: nauka oparta na grach we wzmacnianiu umiejętności korzystania z mediów (rozgrywka)</a>" (w j. ang)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Wideo zatytułowane "<a href="#">QAnon: powstanie i korzenie bezpodstawnej teorii spiskowej</a>" (w j. ang)</li> <li>o <a href="#">Zestaw materiałów dla nauczycieli Jak wykrywać i zwalczać dezinformację</a> - wersja polska</li> <li>o <a href="#">Toolkit for teachers How to spot and fight disinformation</a> - wersja angielska</li> <li>o Dwie (2) gry w ramach omawianego tematu: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <a href="https://www.goviralgame.com/pl">https://www.goviralgame.com/pl</a> (w j. polskim)</li> <li>- <a href="https://www.goviralgame.com/en">https://www.goviralgame.com/en</a> (w j. ang)</li> <li>- <a href="https://catpark.game/">https://catpark.game/</a></li> </ul> </li> </ul> <p><i>Sprzęt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Połączenie z Internetem, monitor interaktywny lub tablica i projektor wideo.</li> <li>o Urządzenia cyfrowe (notebooki, tablety lub smartfony) dla uczniów.</li> <li>o Dostęp do <a href="#">Mentimeter</a> do tworzenia chmur słów (patrz Wprowadzenie poniżej)</li> </ul>
<i>Całkowity czas trwania</i>	195 minut

## Wprowadzenie

*Czas trwania:* 15 minut

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu tej części uczestnicy:

- Będą potrafili określić cechy pozytywnego środowiska uczenia się i bezpiecznej przestrzeni jako ważnych elementów dyskusji i sesji dydaktycznych związanych z dezinformacją.
- Będą znali wyniki badań oraz praktyk w zakresie budowania pozytywnego środowiska uczenia się sprzyjającego pomaganiu uczniom w zdobywaniu umiejętności cyfrowych.

*Zasoby i sprzęt:*

- Prezentacja Powerpoint ([SM4.1](#)).
- Połączenie z Internetem oraz monitor interaktywny lub tablica i projektor wideo.
- Urządzenia cyfrowe (BYOD, notebooki, tablety lub smartfony + połączenie internetowe) dla uczniów.
- [Aplikacja internetowa Mentimeter](#) (zobacz [video](#) i [samouczek](#), aby utworzyć interaktywną burzę mózgów) lub podobna.

- Interaktywna burza mózgów - slajdy mobilizujące wstępną wiedzę uczniów ([SM4.1](#))

Opis:

Prowadzący wita uczestników i krótko wyjaśnia zawartość modułu, korzystając z prezentacji PowerPoint ([SM4.1](#)). Instruktor rozpoczyna od wyjaśnienia znaczenia budowania pozytywnego środowiska uczenia się i bezpiecznej przestrzeni przed omówieniem tematów związanych z dezinformacją. Instruktor może skupić się na następujących kwestiach (zaczerpniętych z pierwszej części *Podstaw teoretycznych*, patrz następna sekcja):

Środowisko uczenia się (ang. *Learning Environment* - LE) obejmuje psychologiczne, społeczne, kulturowe i fizyczne otoczenie, w którym odbywa się nauka i w którym doświadczenia i oczekiwania są współtworzone przez jego uczestników. Uczestnikami tymi są przede wszystkim uczniowie, nauczyciele i personel edukacyjny, zaangażowani w proces uczenia się. Proces edukacyjny odbywa się w fizycznym otoczeniu, na które składają się różne normy kulturowe i administracyjne (np. zasady szkolne).

Te ogólne elementy i cechy pozytywnego środowiska uczenia się mają również zastosowanie w przypadku edukacji w zakresie umiejętności korzystania z mediów cyfrowych. Ponadto w tym konkretnym przypadku pozytywne środowisko uczenia się to takie, które promuje kulturę szacunku i otwartości, w której wszyscy uczniowie są zachęceni do wyrażania swoich pomysłów na tematy związane ze sferą cyfrową oraz do słuchania i rozważania punktów widzenia innych uczniów; takie, które włącza umiejętności korzystania z mediów i mediów cyfrowych do ogólnego programu nauczania, na przykład poprzez identyfikowanie różnych rodzajów mediów (np. artykuły informacyjne, posty w mediach społecznościowych, reklamy) lub poprzez ocenę wiarygodności źródła online i rozpoznawanie technik manipulacji; takie, które zachęca do krytycznego myślenia, wspierając uczniów w kwestionowaniu założeń i ocenie różnorodnych informacji bez automatycznego odrzucania ich jako fałszywych; takie, w którym nauczyciele dostarczają dokładnych i wiarygodnych informacji, pomagając swoim uczniom rozwinąć poczucie zaufania do procesu edukacyjnego i nauczyć się cenić prawdę nad fałszem". (Rusticus, Pashootan & Mah., 2023).

Korzystając z aplikacji internetowej Mentimeter lub podobnej, prowadzący zaprasza uczestników do udziału w interaktywnej burzy mózgów za pośrednictwem urządzeń cyfrowych, aby zmobilizować ich wiedzę na temat budowania pozytywnego środowiska uczenia się oraz kontrowersyjnych i/lub wrażliwych tematów związanych z dezinformacją i umiejętnością korzystania z mediów cyfrowych ([SM4.2](#)).

Instruktor wyświetla na ekranie pierwszy slajd Mentimeter z pytaniem:

- Jakie są cechy pozytywnego środowiska uczenia się do prowadzenia dyskusji i prowadzenia działań dydaktycznych na temat dezinformacji? (5 minut na odpowiedź)

Następnie drugi:

- Które tematy związane z dezinformacją w internecie uznałbyś za kontrowersyjne i/lub drażliwe dla grupy uczniów szkół podstawowych? (5 minut na odpowiedź)

Po interaktywnej sesji burzy mózgów instruktor komentuje pierwszą chmurę słów utworzoną z odpowiedzi uczniów i podsumowuje odpowiedzi uczestników. Jeśli chodzi o drugą chmurę słów, instruktor podsumowuje tematy i upewnia się, że następujące tematy również zostały uwzględnione:

- COVID-19 i szczepionki.
- Rosyjska inwazja na Ukrainę.
- Dawne i obecne historie niesprawiedliwości.
- Zbrodnia i kara.
- Kwestie związane z płcią i różnorodnością seksualną.
- Migracja, mniejszości, rasizm i religia.
- Zmiana klimatu i globalne ocieplenie.
- Kolonializm, niewolnictwo, antysemityzm, negowanie Holokaustu.
- Drażliwe tematy krajowe.

Prowadzący wyjaśnia, że tematy te są uważane za kontrowersyjne i/lub wrażliwe, w zależności od kontekstu społecznego/krajowego, i prosi uczestników, aby pamiętali o nich podczas pozostałej części sesji, gdy mowa jest o "kontrowersyjnych i/lub wrażliwych tematach". Prowadzący nie komentuje tematów dodanych przez uczestników, wyjaśniając, że to, co jest kontrowersyjne dla jednego nauczyciela i jego uczniów, może nie być kontrowersyjne dla innego nauczyciela i jego uczniów.

## Podstawy teoretyczne

*Czas trwania:* 50 minut

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu tej części uczestnicy będą:

- znali koncepcję (pozytywnego) środowiska uczenia się i jego elementy.
- będą potrafili stworzyć bezpieczne warunki w klasie.
- będą umieli przygotować się do nauczania i uczenia się w cyfrowym środowisku szkolnym: przed, w trakcie i po zajęciach szkolnych i klasowych.

*Zasoby i sprzęt:*

- Prezentacja PowerPoint ([S.M. 4.1](#)).
- Komputer z dostępem do Internetu, projektor.

*Opis:*

### Pozytywne środowisko uczenia się

*"Środowisko uczenia się (LE) obejmuje psychologiczne, społeczne, kulturowe i fizyczne otoczenie, w którym odbywa się nauka i w którym doświadczenia i*

oczekiwania są współtworzone przez jego uczestników (Rusticus i in., 2023; Shochet i in., 2013). Osoby te, które są głównie studentami, wykładowcami i pracownikami, angażują się w to środowisko i proces uczenia się, czerpiąc ze swoich osobistych doświadczeń i emocji oraz różnych interakcji międzyludzkich. Wszystko to odbywa się w fizycznym otoczeniu, które składa się z różnych norm kulturowych i administracyjnych (np. zasad szkolnych)".

*"Pozytywne środowisko uczenia się jest jednym z najważniejszych elementów klasy edukacyjnej opartej na umiejętnościach, niezależnie od poruszanego tematu lub zagadnienia. Pozytywne środowisko uczenia się jest tworzone, gdy nauczyciele cenią nauczanie i uczenie się oparte na współuczestnictwie oraz gdy istnieje zaufanie i relacje między uczniami oraz między nauczycielami i uczniami. Aby zbudować zaufanie, które prowadzi do prawdziwego uczestnictwa i zaangażowania w naukę, nauczyciele muszą najpierw ułatwić rozwój środowiska uczenia się, w którym wszyscy uczniowie czują się docenieni, bezpieczni i wspierani"* (Rusticus i in., 2020; Shochet i in., 2013).

Środowisko uczenia się to znacznie więcej niż to, co widzimy wizualnie. Składa się ono z trzech głównych elementów - środowiska fizycznego, społecznego i emocjonalnego. Aby każde środowisko uczenia się było pozytywne i miało wpływ, elementy te muszą istnieć harmonijnie. Podsumowując, trzy elementy pozytywnego środowiska uczenia się są następujące:

- a. **Środowisko fizyczne.** Szkoły muszą stworzyć środowisko fizyczne, które pozwoli wszystkim uczniom czuć się dobrze, komfortowo i w skupieniu. Oznacza to uwzględnienie odpowiedniego poziomu światła, hałasu, jakości powietrza, temperatury, kolorów ścian itd.. Na przykład, tam gdzie to możliwe, w salach lekcyjnych powinno być dobre naturalne światło i wysokiej jakości oświetlenie elektryczne. Zorganizowana i wolna od bałaganu przestrzeń może pomóc uczniom być bardziej uważnymi i zaangażowanymi w naukę.
- b. **Środowisko społeczne.** Szkoły muszą również tworzyć środowisko, które jest społecznie korzystne dla uczenia się. Każda szkoła musi mieć skuteczne, ugruntowane i powszechnie zrozumiałe podejście do zachowania w całej szkole, aby zapewnić rozwiązania, które mają na celu wyeliminowanie złego zachowania. Wszelkie zachowania, które negatywnie wpływają na sukces edukacyjny i społeczny społeczności szkolnej lub osłabiają poczucie własnej wartości pracowników lub uczniów, muszą być skutecznie i efektywnie rozwiązywane, jeśli szkoły chcą pielęgnować środowisko sprzyjające nauce.
- c. **Środowisko emocjonalne i psychologiczne.** Uczniowie muszą również czuć się emocjonalnie i psychicznie przygotowani do nauki i rozwijać wrodzone, niezależne zamiłowanie do nauki - gdzie uczą się cieszyć i doceniać każdy krok, jaki podejmują w swojej podróży edukacyjnej. Motywacja w klasie może pomóc uczniom stać się odpornymi,



niezależnymi uczniami, którzy mogą poradzić sobie z wszelkimi wyzwaniami, jakie mogą napotkać w klasie, a także w innych środowiskach, takich jak środowiska internetowe. Integracyjna i pełna szacunku atmosfera obejmuje procesy poznawcze i wspiera rozwój sposobu myślenia uczniów. Ponadto dynamika społeczna w klasie może stworzyć poczucie przynależności, które jest równie ważne dla motywacji i zaangażowania.

- d. **Środowisko kulturowe.** Element kulturowy środowiska uczenia się jest równie ważny jak wyżej wymienione, ponieważ obejmuje różnorodność wartości, praktyk i przekonań, które kształtują doświadczenia edukacyjne i postrzeganie każdego ucznia, zwłaszcza gdy uczniowie pochodzący z różnych środowisk uczęszczają do tej samej klasy. Zgodnie z teorią społeczno-kulturową Lwa Wygotskiego, rosyjskiego psychologa, nasze pochodzenie społeczne i kulturowe wpływa na sposób, w jaki myślimy, czujemy, rozwijamy się i zachowujemy. Ludzkie uczenie się jest głównie procesem społecznym, podczas którego nasze zdolności poznawcze są kształtowane w oparciu o nasze otoczenie (Wygotski, 1962).

**Pozytywne i celowe środowisko uczenia się** może zwiększyć radość i zaangażowanie. Może również pomóc wzbogacić nauczanie i uczenie się oraz poprawić wyniki w nauce. Dlatego ważne jest, aby szkoły i nauczyciele starali się zapewnić swoim uczniom jak najlepsze środowisko do nauki. Skuteczne środowiska uczenia się promują silne poczucie wspólnoty, pozostawiając uczniów w poczuciu docenienia, poszanowania i przynależności. Dla dzieci, których życie domowe jest nieprzewidywalne lub niestabilne, bezpieczne i przyjazne środowisko nauki w szkole może pomóc w zapewnieniu pewności i poczucia bezpieczeństwa.

Oto wybrane cechy pozytywnego środowiska uczenia się:

- Uczniowie czują się bezpieczni fizycznie i emocjonalnie. Postrzegają klasę jako miejsce, w którym mogą być sobą oraz wyrażać siebie i swoje pomysły bez osądzania.
- Uczniowie wiedzą, że są doceniani i szanowani, niezależnie od innych czynników, takich jak zdolności, płeć, rasa, pochodzenie etniczne czy religia.
- Uczniowie mają swój udział i wkład związany z budowaniem struktury klasy i oczekiwaniami. Może to obejmować zarówno tworzenie przestrzeni przeznaczonych specjalnie dla uczniów, jak i prowadzenie dyskusji w klasie w celu ustalenia norm i oczekiwań.
- Standardy zachowania są ustalone oraz konsekwentnie i sprawiedliwie egzekwowane w stosunku do wszystkich uczniów.
- Nauczyciel poznaje wszystkich uczniów i wykorzystuje tę wiedzę do tworzenia pozytywnego środowiska uczenia się.

- Istnieje pozytywna relacja między nauczycielem a uczniami oraz między uczniami w klasie.

Tworzenie pozytywnego środowiska uczenia się rozpoczyna się od autorefleksji, kolejnym etapem jest planowanie, a następnie ciągłe i dynamiczne wdrażanie programu nauczania i działań edukacyjnych. Utrzymanie pozytywnego środowiska uczenia się to praca w toku - należy zawsze zastanawiać się, jak utrzymać pozytywne środowisko uczenia się i myśleć o tym, jak środowisko uczenia się jest postrzegane przez uczniów.

Te ogólne elementy i cechy pozytywnego środowiska uczenia się mają również zastosowanie w przypadku edukacji w zakresie umiejętności korzystania z mediów w tym mediów cyfrowych. Ponadto w tym konkretnym przypadku pozytywne środowisko uczenia się to takie, które promuje kulturę szacunku i otwartości, w której wszyscy uczniowie są zachęceni do wyrażania swoich pomysłów na tematy związane ze sferą cyfrową oraz do słuchania i rozważania punktów widzenia innych uczniów; takie, które włącza umiejętności korzystania z mediów i mediów cyfrowych do ogólnego programu nauczania, na przykład poprzez identyfikowanie różnych rodzajów mediów (np. artykułów informacyjnych, postów w mediach społecznościowych, reklam) lub poprzez ocenę wiarygodności źródła online i rozpoznawanie punktów widzenia innych uczniów, artykuły informacyjne, posty w mediach społecznościowych, reklamy) lub poprzez ocenę wiarygodności źródła online i rozpoznawanie technik manipulacji. Pozytywne środowisko uczenia się to również takie, które zachęca do krytycznego myślenia, wspierając uczniów w kwestionowaniu założeń i ocenie różnych informacji bez automatycznego odrzucania ich jako fałszywych; takie, w którym nauczyciele dostarczają dokładnych i wiarygodnych informacji, pomagając swoim uczniom rozwinąć poczucie zaufania do procesu edukacyjnego i nauczyć się cenić prawdę nad fałszem (Benes, Alperin, 2022).

Jak wskazano w dokumencie pt. [Wytuczne dla nauczycieli i pedagogów dotyczące przeciwdziałania dezinformacji i upowszechniania umiejętności cyfrowych za pośrednictwem kształcenia i szkolenia](#) (wersja polska), podobnie jak w przypadku każdego skutecznego nauczania, ważne jest stworzenie bezpiecznego miejsca dla uczniów do wyrażania swoich opinii i angażowania się w aktywne uczenie się. Uczniowie doceniają to, że są zauważani i słuchani, zarówno przez swoich rówieśników, jak i przez nauczycieli, a także doceniają to, że mogą stać się bardziej kompetentni w cyfrowym świecie, z którym mogą być już dość obeznani. Ten cyfrowy świat potencjalnie daje uczniom możliwość dostępu do dużej ilości informacji, wysłuchania wielu opinii na dany temat i komunikowania się ponad barierami geograficznymi, językowymi, kulturowymi i religijnymi. Jednak nadal mogą potrzebować wskazówek i wsparcia, aby w pełni wykorzystać to, co jest oferowane i zidentyfikować potencjalne zagrożenia.

Nauczyciel ma do wyboru kilka podejść do trudnych i czasami kontrowersyjnych kwestii, które zwykle pojawiają się w sferze cyfrowej. Poniższe podejścia okazały

się przydatne w dziedzinie umiejętności korzystania z mediów cyfrowych w celu stworzenia pozytywnego środowiska uczenia się, które sprzyja umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i odporności na mylną informację, celową dezinformację czy złośliwą dezinformację:

- **Spiralny program nauczania** (ang. *spiral curriculum*). Każdy przedmiot, w tym doskonalący umiejętność korzystania z mediów cyfrowych, może być nauczany na dowolnym etapie edukacji szkolnej, pod warunkiem, dostosowania podejścia do nauczania do wieku uczniów. Jest to podejście, w którym kluczowe koncepcje są prezentowane wielokrotnie w trakcie procesu uczenia się, ale z coraz głębszymi warstwami złożoności lub trudności, lub w różnych zastosowaniach. Spiralny program nauczania jako podejście do nauczania, powszechnie przypisywane jest amerykańskiemu psychologowi i teoretykowi poznawczemu Jerome'owi Brunerowi. Pozwala ono na wcześniejsze wprowadzenie skomplikowanych pomysłów tradycyjnie zarezerwowanych dla późniejszych etapów procesu uczenia się po tym, jak uczniowie opanowali pewne kluczowe tematy, które wymagają głębszego zrozumienia. Spiralny program nauczania jest formą nauki, która zachęca do powracania do tematów i kluczowych pojęć, opierając się na poprzednim materiale kursu w sposób cykliczny i spiralny. Takie podejście do nauczania umożliwi uczniom głębsze zrozumienie podstawowych zasad, zapewniając jednocześnie, że poruszane tematy mogą być na różnych poziomach złożoności. Wykorzystując to podejście, nauczyciele mogą wspierać osiąganie lepszych wyników w nauce i pomagać uczniom w stopniowym rozwijaniu wiedzy i zrozumienia w miarę upływu czasu.
- **Odwrócona klasa** (ang. *flipped classroom*). Jest to prowadzona przez rówieśników strategia nauczania mieszanego, która zwiększa zaangażowanie uczniów i ich naukę poprzez wykorzystanie mediów w klasie i poza nią. Polega zwykle na tym, że uczniowie opanowują treści podręcznikowe samodzielnie w domu, a na ich podstawie rozwiązują w klasie problemy i zadania. Podejście odwróconej klasy ma na celu zwiększenie wykorzystania bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, minimalizując jego rolę, jako wykładającego i promując jego udział jako koordynującego aktywne uczenie się uczniów i rozwój ich umiejętności poprzez ukierunkowane wsparcie (tzw. *scaffolding*). Scaffolding jest praktyką instruktazową, w której nauczyciel stopniowo usuwa wskazówki i wsparcie, gdy uczniowie uczą się i stają się bardziej kompetentni i niezależni. Wsparcie może dotyczyć treści, procesów i strategii uczenia się). (Bergmann & Sams, 2012, s. 97). Co więcej, naukowcy podkreślają znaczenie percepcji i świadomości nauczycieli dla sukcesu odwróconej klasy w szkołach średnich i stwierdzili, że podejście odwróconej klasy wzmocniło umiejętności uczniów w zakresie korzystania z mediów cyfrowych. (Yang, 2017, s. 23); (Smith & Johnson, 2017, s. 65). Celem

odwróconej klasy jest jak najbardziej efektywne wykorzystanie czasu w klasie, tak aby uczniowie aktywnie uczestniczyli w procesie uczenia się i wchodzili w interakcje z rówieśnikami pod kierunkiem nauczyciela.

- **Nauczanie mieszane/hybrydowe** (ang. *blended teaching*). Pandemia Covid-19 była przełomowym momentem dla wdrożenia zdalnego nauczania w edukacji. Nauczanie mieszane może skutecznie łączyć nauczanie bezpośrednie i online w jedno spójne doświadczenie, zapewniając elastyczność dzięki dostępowi do systemów zarządzania nauczaniem (LMS) w dowolnym miejscu i czasie. Blended learning promuje niezależne uczenie się i współpracę online, a jednocześnie zachowuje część nauczania stacjonarnego (Deschacht & Goeman, 2015). Podstawowym założeniem jest uzupełnienie bezpośredniego nauczania w klasie poprzez zapewnienie uczniom elastyczności uczenia się, którą umożliwia technologia cyfrowa.
- **Uczenie się przez działanie** (ang. *learning by doing*). W edukacji jest to podejście oparte na założeniu, że uczymy się więcej, gdy faktycznie "wykonujemy" daną czynność. Uczenie się przez działanie jest prawdopodobnie jednym z najlepszych sposobów rozwijania umiejętności korzystania z mediów cyfrowych. Poprzez praktyczne lekcje nauczyciele pomagają uczniom poruszać się po sieci i zbierać informacje. Mogą przydzielać zadania, które obejmują korzystanie z narzędzi internetowych i badań oraz mogą wskazywać pozytywne i negatywne przykłady tego, co zostało omówione.
- **Uczenie się oparte na grach i grywalizacja** (ang. *game-based learning and gamification*). Takie podejścia polegają na stosowaniu strategii gier (grywalizacja) lub korzystaniu z gier online i offline (uczenie się oparte na grach) w celu zwiększenia efektywności uczenia się i uczynienia go bardziej angażującym dla jednostki ([SM 4.3](#)). Grywalizacja to proces, w którym elementy podobne do gier, takie jak rywalizacja, nagrody i interaktywne funkcje, są stosowane w kontekstach innych niż gry, zazwyczaj w celu zwiększenia zaangażowania, motywacji i uczenia się. Wiąże się to z wykorzystaniem zasad i technik projektowania gier, aby działania były przyjemniejsze i bardziej angażujące. Nauczanie oparte na grach to podejście edukacyjne, które wykorzystuje gry jako podstawowe narzędzie do nauczania i uczenia się. Obejmuje integrację elementów, mechaniki i zasad gier z procesem uczenia się, aby uczynić go bardziej angażującym, interaktywnym i skutecznym. Nauczanie oparte na grach ma na celu wykorzystanie motywacyjnych i wciągających cech gier, aby pomóc uczniom w zdobywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności i rozwiązywaniu problemów. Przykładem mogą być gry edukacyjne podnoszące świadomość na temat stroniczości mediów. Przykładem gry komputerowej mającej na celu walkę z dezinformacją [jest Disinformation](#)

Challenge. Jest to bezpłatna interaktywna gra komputerowa zaprojektowana z ćwiczeniami, które zachęcają użytkowników do poprawy umiejętności krytycznego myślenia i weryfikacji napotkanych informacji przy użyciu danych z otwartego źródła. Gra może służyć jako uzupełnienie wiedzy lub wykorzystana w klasach w celu wsparcia programów nauczania takich przedmiotów jak edukacja obywatelska lub historia. Gra buduje umiejętności oparte na projektach i pozwala uczniom pracować indywidualnie lub wspólnie podczas lekcji, w trakcie których mają przedstawiony określony problem do rozwiązywania. Platforma podobna do popularnej gry komputerowej Minecraft została wybrana do stworzenia specjalnego zestawu ćwiczeń, edukujących uczniów w zakresie metod weryfikacji informacji. Platforma gry komputerowej pozwala twórcom na wygenerowanie określonej przestrzeni edukacyjnej, w której uczniowie mogą swobodnie eksplorować, podczas gdy nauczyciele mogą obserwować ich postępy lub komunikować się za pośrednictwem platformy, jeśli zajdzie taka potrzeba. Gra została opracowana przez [Civic Resilience Initiative \(CRI\)](#), litewską organizację pozarządową zajmującą się zwiększaniem umiejętności korzystania z mediów wśród młodego pokolenia w społeczeństwach Europy Środkowej i Wschodniej, we współpracy z inną litewską organizacją non-profit specjalizującą się w edukacji opartej na grach, [Three Cubes \(SM 4.4\)](#).

## Tworzenie bezpiecznej przestrzeni

Jak wskazano [w Wytucznych dla nauczycieli i pedagogów dotyczących przeciwdziałania dezinformacji i upowszechniania umiejętności cyfrowych za pośrednictwem kształcenia i szkolenia](#) (wersja polska), szczególną uwagę należy zwrócić na różnorodność obecną w klasie pod względem pochodzenia, opinii i światopoglądu uczniów. Ma to szczególne znaczenie, zwłaszcza w przypadku poruszania drażliwych i kontrowersyjnych kwestii, które mogą wywoływać stres emocjonalny lub psychiczny, polaryzację i istotne spory, jak to często ma miejsce w przypadku zagadnień i informacji, z którymi uczniowie spotykają się w Internecie. Wszystkie opinie powinny być szanowane, a do nauczyciela należy stworzenie bezpiecznej i otwartej przestrzeni, w której wszyscy uczniowie i ich różnorodne punkty widzenia mogą być swobodnie wyrażane, bez obawy przed odrzuceniem lub ośmieszeniem.

Tworzenie bezpiecznej przestrzeni można osiągnąć za pomocą różnych środków, metodologii i podejść, z których niektóre są następujące:

- "Jeśli chodzi o program nauczania i treści programowe, można wybrać zróżnicowaną listę lektur lub listę źródeł internetowych z autorami o różnym pochodzeniu etnicznym, religii, pochodzeniu i płci oraz o różnych opiniach na ten sam temat. Możesz także zaplanować zaproszenie do klasy szerokiego grona profesjonalistów z różnych środowisk; normalizuje to ideę, że możemy uczyć się od ludzi, którzy nie wyglądają jak my (lub którzy wyglądają jak my w niektórych przypadkach), od ludzi, którzy wierzą w różne religie, mają różne punkty widzenia na tę samą kwestię itp. Należy również pamiętać o włączeniu do programu nauczania projektów, które dotyczą różnorodności tożsamości i kultury, zachęcając uczniów do akceptowania różnic, zarówno w świecie online, jak i offline.
- Ustalenie zasad w klasie: Przygotowując swoją salę lekcyjną, należy upewnić się, że odzwierciedla ona zróżnicowane środowisko uczenia się opracowane w sylabusie. Na przykład, można wybrać obrazy, które pokazują szeroki wachlarz grup etnicznych w różnych rolach; zaprezentować azjatyckich astronautów, czarnoskórych lekarzy i latynoskich profesjonalistów i nie powinno się polegać na stereotypowych obrazach przy wyborze plakatów na ściany klasy. Włączenie osób o różnym poziomie sprawności do prezentacji w klasie i zaproszenie znanej w społeczności osoby z niepełnosprawnością do odwiedzenia klasy to dobre sposoby na stworzenie środowiska, które jest bezpieczne i akceptuje różnorodność. Podobnie, należy opierać się na różnorodności w grupie uczniów, zarówno pod względem pochodzenia, jak i opinii. Będzie to wzbogacające. Należy wybrać metody pracy, które wydobywają tę różnorodność.
- Ustanowienie zasad dyskusji: należy rozważyć alternatywy dla dyskusji w klasie, takie jak grupy dyskusyjne online, w których uczniowie nie czują się wyróżnieni i mają pewną dawkę anonimowości, aby wyrazić swoje opinie. Ważne jest również opracowanie pewnych podstawowych zasad, których wszyscy będą przestrzegać. Odpowiednie zasady różnią się w zależności od klasy, ponieważ to, co działa w jednej grupie, nie działa w innej. Jeśli to



możliwe, należy opracować zasady wspólnie z uczniami. Daje im to poczucie odpowiedzialności.

- Naucz micro-afirmacji, aby wesprzeć swoich uczniów: Mikroafirmacja zaczyna się od aktywnego słuchania. Aby stać się bezpieczną przestrzenią dla swoich uczniów, utrzymuj z nimi kontakt wzrokowy wykorzystując mowę ciała, która wskazuje, że jesteś z nimi zaangażowany, np. kiwając głową. Podsumuj to, co mówi uczeń. Zadawaj pytania, aby upewnić się, że rozumiesz, a następnie potwierdź ich doświadczenie, używając stwierdzenia potwierdzającego, takiego jak "Zdaję sobie sprawę, że może to być dla ciebie frustrujące". Możesz użyć tych stwierdzeń, aby poprowadzić ich w kierunku wypracowania produktywnego podejścia do ich doświadczenia. Pamiętaj jednak, że mikroafirmacje mogą być używane w każdej interakcji, nie tylko w przypadkach, gdy uczniowie zmagają się z jakimś problemem. Działają one również, gdy uczniowie dzielą się pozytywnymi doświadczeniami; pomagają stworzyć poczucie zaufania i przynależności. Nawet jeśli nie zgadzasz się z tym, co mówi uczeń, możesz potwierdzić jego doświadczenie lub emocje i zaoferować pomoc w znalezieniu produktywnych rozwiązań. Nie traktuj tematów takich jak cyberprzemoc i rasizm jak tematów tabu. Zamiast tego pracuj nad wyeliminowaniem tych zachowań w swojej klasie, bezpośrednio i otwarcie konfrontując się z nimi, gdy się pojawią. Może to oznaczać konfrontację z własnymi uprzedzeniami (i pracę nad ich skorygowaniem) lub zgłoszenie sprawy ucznia do administracji szkolnej, jeśli to konieczne. Pomóż przerwać ten cykl, traktując te tematy poważnie i działając na rzecz ochrony swoich uczniów" (M.J. Fievre, 2021).

Stworzenie bezpiecznej przestrzeni dla uczniów nie musi być trudne. Może to być coś, co można włączyć w codzienne działania. Dobrym początkiem jest po prostu wejście z nastawieniem, że oferujesz różnorodną i wzbogacającą atmosferę.

### Przygotowanie: przed, w trakcie i po zajęciach szkolnych i lekcyjnych

Jak wyjaśniono w poprzedniej sekcji, tworzenie pozytywnego środowiska uczenia się i nauczania oraz rozwijanie bezpiecznej przestrzeni dla wszystkich uczniów w ich różnorodności ma ogromne znaczenie, zwłaszcza w odniesieniu do nauczania umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i zwalczania dezinformacji.

Należy jednak pamiętać o dodatkowych kwestiach podczas nauczania umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i odporności na dezinformację. Rozważania te należy wziąć pod uwagę przed, w trakcie i po zajęciach w klasie, aby upewnić się, że przygotowano się do omówienia kwestii związanych z dezinformacją w Internecie, aby skutecznie edukować i uwrażliwiać uczniów.

### Przed zajęciami w klasie

Planując zaangażowanie uczniów w działania związane z dezinformacją, ważne jest, aby omówić i poinformować innych interesariuszy szkolnych i społecznych aby przygotować wspólne podejście i ułatwić uczniom efektywną naukę. Interesariusze ci obejmują:



- a. **Kierownictwo szkoły.** Przed rozpoczęciem zajęć dotyczących tematów wrażliwych lub kontrowersyjnych, zwłaszcza związanych z dezinformacją, należy omówić je z dyrekcją szkoły. Dyrekcja szkoły może zapewnić odpowiednie zasoby dla nauczycieli, takie jak dostęp do materiałów edukacyjnych, o których nauczyciel może nie wiedzieć. Ponadto dyrekcja szkoły jest odpowiedzialna za zapewnienie, że polityka szkoły jest zgodna z najlepszymi praktykami w zakresie przeciwdziałania dezinformacji w klasie. Kierownictwo szkoły może również ułatwiać i wspierać rozwój ogólnoszkolnego podejścia do zwalczania dezinformacji oraz angażować w ten wysiłek większą liczbę nauczycieli i kadry pedagogicznej, tak aby nauczyciel był wspierany, stając się częścią szerszej sieci profesjonalistów, którzy dzielą się wspólnym kierunkiem radzenia sobie z dezinformacją.
- b. **Rodzice.** Ważne jest, aby komunikować się z rodzicami za pośrednictwem ustalonych kanałów szkoła-rodzic, a tam, gdzie to możliwe, koordynować wysiłki przed omówieniem kwestii politycznych lub drażliwych związanych ze światem online, co może nieuchronnie prowadzić do dyskusji w domach uczniów. Skuteczne uczenie się może mieć miejsce, gdy różne źródła informacji i uczenia się zmierzają w tym samym kierunku. Nie można na przykład oczekiwać, że poradzimy sobie z dezinformacją na temat Covid-19 i szczepionek, gdy rodziny uczniów zaprzeczają samemu istnieniu pandemii lub wierzą, że szczepionki przenoszą mikroczip do ludzkiego ciała, aby rejestrować jego działanie i funkcje. Nauczyciele i rodzice powinni uzgodnić podejście do kontrowersyjnych kwestii, tak aby uczeń słyszał tę samą narrację z różnych źródeł, które darzy zaufaniem. Rodzice odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu przekonań i wartości swoich dzieci i mogą być potężnymi sojusznikami pomagającymi uczniom poruszać się po złożonym świecie informacji. Angażując rodziców w rozmowę na temat dezinformacji, nauczyciele mogą pomóc w budowaniu wspólnego zrozumienia tej kwestii i współtworzyć wspierające środowisko uczenia się. W przypadku, gdy nie można osiągnąć porozumienia z rodzicami w konkretnym temacie, należy zacząć od innej kwestii, w której o to porozumienie łatwiej i to ono powinno być punktem startowym. Ogólnie rzecz biorąc, należy pamiętać, że zaangażowanie rodziców jest bardzo zróżnicowane. Dobrym momentem na komunikację z nimi może być pierwsze w roku spotkanie nauczyciela/wychowawcy z rodzicami, na którym frekwencja jest często wysoka. W przypadku oporu rodziców ważne jest, aby mieć sojuszników w szkole, takich jak dyrektor szkoły i/lub inni koledzy.
- c. **Kadra pedagogiczna.** W przypadku, gdy szkoła zatrudnia psychologa i/lub pracownika socjalnego, należy ich wcześniej poinformować o zbliżających się zajęciach na temat dezinformacji, zwłaszcza w odniesieniu do kontrowersyjnych lub drażliwych kwestii. Specjaliści ci powinni być przygotowani do zapewnienia specjalistycznego wsparcia w razie potrzeby (np. w przypadku, gdy uczniowie obrażają się nawzajem lub uczniowie czują się emocjonalnie poruszeni tematem). Dlatego dobrze jest porozmawiać z nimi o potencjalnym zagrożeniu uczniów w klasie, którego nauczyciel może nie być świadomy. Należy rozpoznać oznaki problemów ze zdrowiem psychicznym, traumy lub innych słabości, aby odpowiednio zająć się kwestiami dezinformacji, dostosowując planowany przebieg

zajęć. Co więcej, specjaliści ci mogą zapewnić zaktualizowane zasoby i praktyki oparte na wiarygodnych wynikach badań, które mogą stworzyć bardziej świadome środowisko uczenia się. Wreszcie, są oni idealni do tworzenia bezpiecznego środowiska w klasie, które ceni różnorodność, zachęca do krytycznego myślenia i sprzyja otwartemu dialogowi na temat wrażliwych kwestii związanych z dezinformacją.

- d. **Zewnętrzni współpracownicy.** Nie musisz sam uczyć korzystania z mediów cyfrowych. Możesz zintegrować wirtualne i/lub fizyczne programy innych organizacji (np. reprezentujących społeczeństwo obywatelskie) z nauczaniem. Możesz także zaangażować podmioty zewnętrzne, takie jak profesjonalni dziennikarze, organizacje pozarządowe i pracownicy akademicy. Z jednej strony, zaangażowanie podmiotów zewnętrznych oznacza, że wnoszona jest dodatkowa wiedza, doświadczenie i praktyczne doświadczenie oparte na wiarygodnych wynikach badań, a także przyczynia się do tego, że atmosfera w klasie i proces uczenia się są bardziej ekscytujące dla uczniów. Z drugiej strony należy zachować czujność w przypadku, gdy osoby z zewnątrz próbują promować interesy handlowe, gromadzenie danych lub interesy polityczne oraz mieć świadomość, że ich wkład może wiązać się z dodatkowymi kosztami administracyjnymi i ekonomicznymi, ograniczając jednocześnie elastyczność w planowaniu i rozwijaniu działań. Zaangażowanie tych specjalistów wymaga starannego planowania, aby uniknąć potencjalnych niedogodności i ryzyka.

Poniżej przedstawiono kilka wskazówek do rozważenia przed wdrożeniem zajęć związanych z dezinformacją i umiejętnościami krytycznego myślenia:

- Należy zdawać sobie sprawę z potencjalnych psychospołecznych motywacji uczniów do sprzeciwu a nawet buntu, wrażliwości specyficznej dla uczniów, wrażliwości społeczności i polaryzacji społecznej; można również zaprezentować własne stanowisko i emocje przed zajęciem się kwestiami, które mogą spolaryzować uczniów lub sprawić, że poczują dyskomfort.
- Przed omówieniem tematu należy zebrać wstępne pomysły i opinie uczniów. W razie potrzeby można to zrobić anonimowo. Jeśli chodzi o lokalny kontekst i środowisko, możesz także uczestniczyć w wydarzeniach szkolnych, monitorować lokalne media i inne popularne media oraz dyskutować z kolegami, rodzicami i uczniami. Niektóre podgrupy społeczności mogą mieć radykalne (wewnątrzgrupowe) opinie, które mogą nieoczekiwanie zostać wyrażone w klasie. Warto być świadomym tej wrażliwości.
- Jeśli niektórzy uczniowie mogą być potencjalnie trudni w zarządzaniu, pomocne może być zaangażowanie ich w przygotowanie zajęć i powierzenie im konkretnych zadań. Czasami, dając im tego rodzaju motywację, można zdobyć ich pełną uwagę i współpracę, co z kolei może mieć pozytywny wpływ na ogólny klimat w klasie.
- Rozważ rozpoczęcie od interakcji jeden na jeden (nauczyciel-uczeń; uczeń-uczeń), następnie przejdź do interakcji w mniejszych grupach, a

dopiero potem przejdź do interakcji w całej klasie. Ważne jest, aby prowadzić bardziej delikatne dyskusje po stworzeniu społeczności klasowej. Kontrowersyjne tematy najlepiej omawiać w otwartym środowisku, w którym uczniowie czują się bezpieczni, zauważani i słuchani. Rozpoczęcie dyskusji na drażliwe tematy związane z dezinformacją bez wcześniejszego rozwoju społeczności klasowej może prowadzić do nieporozumień, strachu, zastraszania lub ogólnie negatywnych doświadczeń edukacyjnych. Kilka dodatkowych informacji na temat radzenia sobie z kontrowersyjnymi kwestiami w klasie można znaleźć w filmie ([SM 4.5](#)).

### Podczas zajęć lekcyjnych

Po dokonaniu wszystkich niezbędnych przygotowań do wprowadzenia do edukacji działań związanych z dezinformacją, krytycznym myśleniem i umiejętnością korzystania z mediów cyfrowych, należy zwrócić dodatkową uwagę na klimat w klasie podczas realizacji tych działań, aby zapewnić, że uczniowie w równym stopniu uczestniczą, czują się bezpiecznie, aby wyrazić siebie i nadal ufać i szanować siebie nawzajem. Aby aktywować i utrzymać otwartą i wspierającą atmosferę w klasie, należy wziąć pod uwagę następujące kwestie:

- **Nadawanie rangi poruszonym zagadnieniom jest bardzo ważne.** Powinieneś rozważyć sposoby i metody, aby uczynić te kwestie istotnymi dla uczniów. Im bardziej istotne wydają się te kwestie, tym bardziej będą zaangażowani, chętniej będą uczestniczyć i tym bardziej będą rozwijać odpowiednie umiejętności i kompetencje. Wykorzystywanie bieżących kwestii i wydarzeń jest zazwyczaj dobrym sposobem na utrzymanie zainteresowania uczniów. Mogą one być dobrym punktem wyjścia do dyskusji na temat dezinformacji i jej wpływu na społeczeństwo poprzez krytyczną ocenę artykułów informacyjnych, postów w mediach społecznościowych i innych źródeł informacji. Może to pomóc uczniom rozwinąć umiejętności niezbędne do identyfikowania dezinformacji i odróżniania jej od prawdziwych informacji. Co więcej, wykorzystanie rzeczywistych przykładów incydentów związanych z dezinformacją może pomóc uczniom zrozumieć konsekwencje rozpowszechniania fałszywych informacji w Internecie. Studia przypadków lub przykłady wirusowej dezinformacji mogą służyć jako cenne narzędzia dydaktyczne.
- **Monitorowanie działań.** Powinieneś stale monitorować reakcje emocjonalne w klasie i być może odkryć specyficzną wrażliwość uczniów. Niektórzy uczniowie mogą mieć radykalne opinie, które nieoczekiwanie zostaną wyrażone w klasie. Powinieneś być dobrze przygotowany, aby odnieść się do tych radykalnych opinii z szacunkiem i logicznymi argumentami, nie angażując się emocjonalnie. Należy zachować delikatną równowagę, w której z jednej strony każdy czuje się bezpiecznie, wyrażając swoje opinie, ale z drugiej strony bezpieczeństwo przestrzeni nie jest zagrożone. Ważne jest zachowanie równowagi między otwartym klimatem w klasie a bezpieczną przestrzenią. W otwartej klasie uczniowie mogą mówić, co myślą i swobodnie dzielić się swoimi poglądami i opiniami. Jednak osoba lub grupa uczniów może poczuć się urażona lub zaniepokojona uwagami innych osób. Dlatego też powinieneś w miarę

możliwości kontaktować się z poszczególnymi uczniami, zwłaszcza gdy odbywają się dyskusje na kontrowersyjne tematy i gdy uczniowie wykazują nieodpowiednie zachowanie. Twoim obowiązkiem jest utrzymanie tej równowagi poprzez modelowanie zachowań i reakcji, które przyczyniają się do utrzymania środowiska pełnego szacunku.

- **Dawanie przykładu.** Jeśli czujesz się z tym komfortowo, dzielenie się osobistymi przykładami tego, w jaki sposób jako osoba (lub nauczyciel/edukator) rozwijasz swoje umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i/lub byłeś narażony na dezinformację, może zachęcić uczniów do podzielenia się własnymi doświadczeniami. Ujawnienie osobistych historii i doświadczeń może pomóc w utrzymaniu zainteresowania i zaangażowania uczniów oraz może ułatwić proces ujawniania przez nich podobnych doświadczeń. Pomaga to w tworzeniu atmosfery równości i akceptacji, ponieważ stanie się oczywiste, że każdy (nawet dorośli, nawet nauczyciele) może zostać dotknięty dezinformacją. Tworzy się duch zespołu, a uczniowie czują, że więcej ich łączy niż różni. Jest to kolejny aspekt, który należy monitorować. Musisz monitorować, w jakim stopniu twoje działania mogą jeszcze bardziej wzmocnić dynamikę w grupie i poza nią, między tobą a uczniami oraz między uczniami. Aby monitorować ten aspekt, możesz prowadzić regularne obserwacje interakcji w klasie, szukać informacji zwrotnych od uczniów i stosować techniki autorefleksji; możesz prowadzić osobisty dziennik tego, jak uczniowie reagują na twoje nauczanie na temat trudnych i kontrowersyjnych kwestii; możesz organizować wzajemne oceny przez kolegów; możesz spróbować upewnić się, że twoje praktyki oceniania są obiektywne, bezstronne i kulturowo dostosowane do stylów uczenia się i pochodzenia wszystkich uczniów.
- **Monitorowanie czynników ryzyka.** Ryzyko wyobcowania uczniów podczas konfrontacji z uprzedzeniami i mitami może być wysokie w niektórych kwestiach. Nieporozumienia można rozwiązywać poprzez dialog, oddzielając opinie od osoby, która je posiada, oraz wprowadzając do dyskusji wiele perspektyw opartych na faktach. Perspektywy te mogą mieć charakter interdyscyplinarny, podkreślony przez wykorzystanie metod i narzędzi z socjologii, psychologii, teorii politycznej, studiów nad płcią i rasą, kulturoznawstwa, sztuki i estetyki (Koltay, 2011). W związku z tym należy być dobrze przygotowanym do wprowadzenia i wykorzystania tych perspektyw i narzędzi, aby uniknąć takiego ryzyka.
- **Obserwowanie tendencji do wykluczania się z grupy.** Grupa wewnętrzna to grupa, do której należy dana osoba i każdy, kto jest postrzegany jako należący do tej grupy. Członkowie grupy wewnętrznej mają pozytywne poglądy na temat siebie nawzajem i traktują każdego członka preferencyjnie. Grupa zewnętrzna składa się z każdego, kto nie należy do grupy. Grupy zewnętrzne są postrzegane bardziej negatywnie i są gorzej traktowane w porównaniu z członkami grupy wewnętrznej. Członkowie grupy wewnętrznej są postrzegani jako heterogeniczni i posiadający pozytywne cechy, określane jako zróżnicowanie wewnątrzgrupowe (np. Lambert, 1995; Linville & Fischer, 1993). Członkowie grupy zewnętrznej są postrzegani jako "wszyscy tacy sami", homogeniczni i posiadający więcej negatywnych cech. Jest to określane jako tendencyjność homogeniczności (np. Linville, Fischer i Salovey, 1989). Koncepcje te są

wykorzystywane do wyjaśniania wrogości między grupami (np. republikanie kontra demokraci, geje kontra heteroseksualiści, biali kontra czarni). W związku z tym, uprzedzenia te powodują problemy w zespołach. Młodzi ludzie i dorośli czasami postrzegają wzajemne korzystanie z mediów cyfrowych jako "nieodpowiednie" i mogą wykorzystywać to jako podstawę do negatywnego stereotypizowania drugiej grupy. Należy zwracać uwagę na takie tendencje i reagować na nie jak najwcześniej. Kwestia stereotypizowania innych jest związana nie tylko z dezinformacją i ocenianiem innych osób na podstawie ich korzystania z mediów społecznościowych i należy się nią zająć przy każdej możliwej okazji, nie tylko podczas omawiania dezinformacji i umiejętności korzystania z mediów cyfrowych.

### Zajęcia pozalekcyjne

Utrzymanie pozytywnego środowiska uczenia się i bezpiecznej przestrzeni dla wszystkich uczniów trwa do ostatniej minuty sesji dydaktycznej i wykracza poza nią. Nauczyciel powinien rozważyć następujące kwestie, aby utrzymać pozytywną atmosferę podczas kolejnych zajęć w przyszłości, kiedy poruszane będą inne kwestie dotyczące umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i przeciwdziałania dezinformacji:

- Rozważ przeprowadzenie dyskusji z uczniami na temat tego, czego się nauczyli, co im się podobało, a co nie. W ten sposób uzyskasz jasny obraz tego, co się sprawdziło, a co nie, aby uniknąć przyszłych wyzwania i móc odtworzyć pozytywne środowisko, w którym wiedza może się rozwijać. Powinieneś być otwarty na informacje zwrotne i sugestie, aby zaprojektować sesje i działania tak, aby bardziej zaangażować uczniów i ułatwić im naukę.
- Rozważ zaplanowanie nowych ćwiczeń, które opierają się na poprzednich, aktywnie angażując uczniów w ten proces. W ten sposób uzyskasz wiele korzyści: możesz ocenić wiedzę uczniów w zakresie rozumienia poprzednich koncepcji i zaprojektować nowe zgodnie z ich rzeczywistym poziomem zrozumienia; możesz połączyć nowe koncepcje z tym, czego uczniowie już się nauczyli, wykorzystując analogie, przykłady z życia wzięte lub poprzednie zadania jako podstawę. Takie podejście pomaga uczniom dostrzec znaczenie nowych informacji i sprawia, że nauka jest bardziej znacząca; angażując uczniów w proces, możesz zapewnić im dalsze możliwości wyboru i autonomii. Umożliwienie uczniom wyboru działań edukacyjnych może pomóc im wziąć odpowiedzialność za swoją naukę i wykorzystać wcześniejsze doświadczenia. Na przykład możesz zaoferować wiele opcji projektu w oparciu o ich zainteresowania. Omawianie z uczniami ich przemyśleń, doświadczeń i emocji to kolejny dobry sposób na rozwijanie istniejącej wiedzy. Możesz zapytać, czego się nauczyli i jak chcieliby wykorzystać to, co właśnie zrobili, a na podstawie ich odpowiedzi możesz zaplanować przyszłe działania.
- Poszukaj dodatkowego wsparcia i nadzoru. Jeśli prowadziłeś dziennik reakcji uczniów na lekcje poruszające kontrowersyjne kwestie, należy rozważyć omówienie tego z psychologiem szkolnym, nauczycielami mentorami lub pedagogiem szkolnym. Specjaliści ci dysponują

umiejętnościami, wiedzą i doświadczeniem, aby pomóc ci w przypadku, gdy niektóre z twoich działań nie poszły zgodnie z planem. Powinieneś być otwarty na ich opinie i zalecenia, aby odpowiednio przygotować kolejne zajęcia i działania.

- Przeprowadzenie bardziej formalnej oceny wiedzy i umiejętności zdobytych przez uczniów i/lub oceny zastosowanych metod uczenia się i nauczania jest skutecznym sposobem na zrozumienie efektów sesji, działań lub dyskusji, które miały miejsce. Jak wyjaśniono w następnych modułach dotyczących oceny, wyniki oceny pokierują przyszłymi wysiłkami, aby osiągnąć jak najlepsze wyniki.
- Należy rozważyć wykorzystanie narzędzia do monitorowania (np. dziennika) w celu oceny wiedzy i umiejętności nabytych przez uczniów w ramach realizowanych działań. Dziennik jest cennym narzędziem, ponieważ stanowi mechanizm ciągłej dokumentacji i rejestrowania doświadczeń i wyników. Dziennik umożliwia również przekazywanie w czasie rzeczywistym informacji zwrotnych i odpowiednich dostosowań, które mogą wypełnić wszelkie luki między oczekiwanymi efektami uczenia się a zrozumieniem przez uczniów, jednocześnie aktywując ich krytyczne myślenie poprzez procesy samooceny.

## Ćwiczenia

### 1. Omówienie kontrowersyjnej kwestii

*Czas trwania:* 40 minut

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu tej części uczestnicy:

- Będą potrafili określić kroki niezbędne do przedstawienia kontrowersyjnej kwestii.
- Będą potrafili przygotować plan lekcji bazującej na omówieniu kontrowersyjnej kwestii.
- Określą znaczenie tworzenia bezpiecznej przestrzeni w klasie do *dyskusji i poruszania kontrowersyjnych kwestii*.

*Zasoby i sprzęt:* Połączenie internetowe, osobiste urządzenia cyfrowe (np. telefon komórkowy), edytor tekstu lub arkusz kalkulacyjny, LMS lub drukarka i papier.

*Opis:*

Instruktor przypomina uczestnikom, co zostało omówione na temat wprowadzania i omawiania kontrowersyjnych i/lub wrażliwych kwestii z uczniami, w zakresie dezinformacji i dezinformacji.

*Etapy pracy:*

1. Instruktor dzieli całą grupę na trzy - cztery zespoły, w zależności od liczby uczestników.
2. Instruktor zapewnia im kilka tematów, które można uznać za kontrowersyjne, takie jak:



- COVID-19 i szczepionki.
- Rosyjska inwazja na Ukrainę.
- Dawne i obecne historie niesprawiedliwości.
- Zbrodnia i kara.
- Kwestie związane z płcią i różnorodnością seksualną.
- Migracja, mniejszości, rasizm i religia.
- Zmiana klimatu i globalne ocieplenie.
- Kolonializm, niewolnictwo, antysemityzm, negowanie Holokaustu.
- Drażliwe tematy krajowe.

W tym momencie instruktor może zachęcić grupy do wybrania innego tematu, jeśli uważają, że jest on bardziej odpowiedni dla ich przypadku.

1. Po wybraniu tematu instruktor zadaje każdej grupie następujący zestaw pytań:

**Grupa A - Przed:**

- Jak przygotujesz ćwiczenie/dyskusję na wybrany temat?
- Jakie kroki podejmiesz, aby zapewnić, że środowisko uczenia się pozostanie pozytywne przez cały czas trwania aktywności/dyskusji?
- Jakie badania przeprowadzisz wcześniej?
- Jakich innych specjalistów (jeśli w ogóle) zaangażujesz w ten proces?
- Z jakich zasobów będziesz korzystać?
- Jakie mogą być potencjalne wyzwania związane z omawianym tematem? Jak planujesz je przezwyciężyć?
- Jak włączyć do dyskusji umiejętność korzystania z mediów i mediów cyfrowych?

**Grupa B- Podczas:**

- Jak przedstawiś wybrany temat?
- W jaki sposób upewnisz się, że środowisko uczenia się pozostaje pozytywne i bezpieczne podczas aktywności/dyskusji?
- Z jakich zasobów będziesz korzystać?
- Co zrobisz, jeśli jeden z twoich uczniów będzie prześladowany lub wyśmiewany za swoje opinie przez resztę kolegów z klasy?
- Co zrobisz, jeśli większość uczniów uwierzy w dezinformację na dany temat? (na przykład wierzą, że globalne ocieplenie nie istnieje lub że pandemia COVID-19 była fałszywa).
- Jakie kroki podejmiesz, aby poradzić sobie z żarliwymi dyskusjami podczas ćwiczenia?
- Czy użyjesz osobistego przykładu? Jeśli tak, to jakiego i dlaczego?
- W jaki sposób będziesz monitorować aktywność/dyskusję?



**Grupa C- Po:**

- Jak podsumujesz ćwiczenie/dyskusję?
  - Jak ocenisz skuteczność dyskusji/działania?
  - Jakie kroki podejmiesz w celu zamknięcia dyskusji/działania?
  - Jak ocenisz rozwój wiedzy i umiejętności wśród swoich uczniów? Bądź szczegółowy!
  - Z jakich zasobów będziesz korzystać?
  - Co zrobisz, jeśli po zakończeniu dyskusji/zajęć zdasz sobie sprawę, że niektórzy uczniowie są zastraszeni z powodu opinii wyrażonych podczas dyskusji?
  - Jakie byłyby ostateczne wnioski, którymi należałoby się podzielić z uczniami na wybrany temat w odniesieniu do dezinformacji?
2. Instruktor daje grupom dwadzieścia minut na dyskusję. Następnie instruktor prosi przedstawicieli każdej grupy o przedstawienie głównych punktów dyskusji.
  3. Kiedy każdy przedstawiciel grupy zakończy swoją prezentację, instruktor prosi pozostałe grupy o komentarz, przekazanie informacji zwrotnej i rekomendacji. Proces ten powtarza się dla każdej grupy.
  4. Gdy wszystkie grupy przedstawią swoje pomysły, prowadzący podsumowuje najważniejsze i najistotniejsze pomysły, tak aby uczestnicy byli w pełni świadomi kluczowych punktów, które należy zachować z tego ćwiczenia.

## 2. Studium przypadku: rosnący wpływ "Q"

*Czas trwania:* 40 minut

*Efekty uczenia się:*

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:

- Będą w stanie dobrać przykłady do wykorzystania w dyskusjach i działaniach dotyczących dezinformacji.
- Będą w stanie określić potencjalne osobiste bariery i ograniczenia w zakresie dezinformacji i fałszywych wiadomości.
- Będą w stanie dostosować studium przypadku do wykorzystania w pracy z uczniami.

*Zasoby i sprzęt:* Połączenie internetowe, osobiste urządzenia cyfrowe, edytor tekstu lub arkusz kalkulacyjny, LMS lub drukarka i papier.

*Opis:*

Etapy pracy:

1. Prowadzący przypomina uczestnikom o omówionych wcześniej kwestiach dotyczących osobistych uprzedzeń, autorefleksji i stereotypów.
2. Instruktor dzieli całą grupę na trzy-cztery mniejsze zespoły, w zależności od liczby uczestników.

3. Instruktor przedstawia uczestnikom to samo studium przypadku, zaczerpnięte z [Zestawu narzędzi dla nauczycieli - Jak wykrywać i zwalczać dezinformacje](https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/how-spot-and-fight-disinformation_pl) (wersja polska: [https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/how-spot-and-fight-disinformation\\_pl](https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/how-spot-and-fight-disinformation_pl)), Studium przypadku 1, strona 15 (SM 4.6).
4. Instruktor prosi każdą grupę o zbadanie i udzielenie odpowiedzi na pytania zawarte w studium przypadku (na dole strony 15 podręcznika), a także na następujące pytania:
  - Czy wykorzystałbyś to studium przypadku i odpowiednie materiały do dyskusji ze swoimi uczniami? Jeśli tak, to w jaki sposób? Jeśli nie, to dlaczego?
  - Jakie byłyby oczekiwane wyniki i rezultaty wykorzystania tego studium przypadku dla Państwa uczniów? Jak oceniają Państwo, czy zdobyli oni odpowiednie kompetencje w zakresie umiejętności korzystania z mediów cyfrowych?
  - Czy wprowadziłbyś jakieś modyfikacje, aby studium przypadku stało się bardziej istotne dla Twoich uczniów? Jeśli tak, to jakie?
  -
5. Instruktor daje grupom dwadzieścia minut na dyskusję. Następnie instruktor prosi przedstawicieli każdej grupy o przedstawienie głównych punktów dyskusji.
6. Kiedy każdy przedstawiciel grupy zakończy swoją prezentację, instruktor prosi pozostałe grupy o komentarz, przekazanie informacji zwrotnej i rekomendacji. Proces ten powtarza się dla każdej grupy.
7. Gdy wszystkie grupy przedstawią swoje pomysły, prowadzący podsumowuje najważniejsze i najistotniejsze pomysły, tak aby uczestnicy byli w pełni świadomi kluczowych punktów, które należy zachować z tego ćwiczenia.

## Ocena i ewaluacja

### 1. Kwestionariusz autorefleksji

*Czas trwania:* 20 minut

*Efekty uczenia się:*

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy będą w stanie:

- Ocenić wiedzę i umiejętności uczestników w zakresie treści modułu
- Dokonać autorefleksji nad zdobytą wiedzą w odniesieniu do zagadnień teoretycznych
- Poddać się autorefleksji na temat ukształtowanych umiejętności w odniesieniu do przewidzianych ćwiczeń

*Zasoby i sprzęt:* Połączenie internetowe, osobiste urządzenia cyfrowe

*Opis:*

Pod koniec modułu, po przedstawieniu teoretycznych spostrzeżeń i praktycznych działań, instruktor prosi uczestników o wypełnienie indywidualnego kwestionariusza autorefleksji opartego na zamkniętych pytaniach stymulujących i odpowiedziach.

Kwestionariusz z jednej strony stanowi narzędzie oceny osiągnięć w poszczególnych obszarach, a z drugiej strony narzędzie samooceny.

Kwestionariusz samooceny ([SM4.7](#))

## 2. Plan działania

*Czas trwania:* 30 minut

*Efekty uczenia się:*

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy będą w stanie:

- Poddać krytycznej analizie istniejący scenariusz lekcji na temat dezinformacji
- Ocenić skuteczność i potencjalne wykorzystanie planu lekcji
- Dostosować istniejące materiały do własnych potrzeb

*Zasoby i sprzęt:* Połączenie internetowe, osobiste urządzenia cyfrowe

*Opis:*

1. Instruktor udostępnia uczestnikom w formie papierowej lub elektronicznej Plan aktywności 1: Praca z dezinformacją, z Wytycznych, str. 18. ([SM 4.8](#))
2. Instruktor prosi uczestników, aby przeczytali go indywidualnie, zastanowili się nad poniższymi pytaniami i zanotowali swoje odpowiedzi:
  - Jak oceniasz ten plan aktywności? Jakie są jego mocne strony? Jakie są jego słabe strony?
  - Czy używałbyś go ze swoimi uczniami? Jeśli tak, to w jaki sposób? Jakie potencjalne zmiany byś wprowadził? Jeśli nie, to dlaczego? Jakie potencjalne zmiany wprowadziłbyś, aby móc z niego korzystać?
  - We wstępie do Planu działania napisano: "*Podaj myśl lub osobiste doświadczenie związane z dezinformacją lub link do wiadomości o dezinformacji*". Zróbmy to naprawdę. Jakiej myśli lub osobistego doświadczenia byś użył? Jaką wiadomość dotyczącą dezinformacji przekazałbyś swoim uczniom?
  - W części "*Modelowana dyskusja*" Planu Aktywności jest napisane: "*Jeśli jest dodatkowy czas, poproś o refleksje*". Załóżmy, że masz dodatkowy czas. Jakie pytania do refleksji byś zadał?
3. Instruktor daje wszystkim uczestnikom 15 minut na zapoznanie się z planem aktywności i udzielenie indywidualnych odpowiedzi na pytania.

4. Następnie instruktor prosi ochotników o podzielenie się swoimi przemyśleniami i pomysłami z całą grupą.
5. Instruktor zachęca wszystkich do przekazywania opinii i zaleceń dotyczących tego, co właśnie usłyszeli.
6. Instruktor podsumowuje ćwiczenie i przedstawia wnioski na temat pomysłów podzielonych przez uczestników.

## Bibliografia

- Ashcraft, D., & Treadwell, T. (2008). The Social Psychology of Online Collaborative Learning: The Good, the Bad, and the Awkward. *Computer-Supported Collaborative Learning: Best Practices and Principles for Instructors*, 140-163. 10.4018/978-1-59904-753-9.ch007.
- Benes S., Alperin H., *Essentials of Teaching Health Education: Characteristics of a Positive Learning Environment.*, Available at:  
<https://us.humankinetics.com/blogs/excerpt/characteristics-of-a-positive-learning-environment>
- Bennett T. (2017) Creating a Culture: How school leaders can optimise behaviour. Available at:  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/602487/Tom\\_Bennett\\_Independent\\_Review\\_of\\_Behaviour\\_in\\_Schools.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/602487/Tom_Bennett_Independent_Review_of_Behaviour_in_Schools.pdf)
- Caled D, & Silva, MJ. (2022). Digital media and misinformation: An outlook on multidisciplinary strategies against manipulation. *J Comput Soc Sci*, 5(1), 123-159. doi: 10.1007/s42001-021-00118-8. Epub 2021 May 27. PMID: 34075349; PMCID: PMC8156576.
- Eriyagama, I.S.K (2024) Perceptions On Flipped Classroom Approach Towards Digital Literacy Skills: A Study with Mathematics Teachers. *Journal of South Asian Exchanges*, 1(1), 1-7 | Article link:  
<https://saexchanges.com/v1n1/v1n104.pdf>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*, Publications Office of the European Union, 2022,  
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248>
- Fievre M.J. (2021) Cultivating the Classroom as a Safe Space. Available at:  
<https://www.edutopia.org/article/cultivating-classroom-safe-space/>
- Hawthorne H. (2022) How to Create a Positive Learning Environment, available at:  
<https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/how-to-create-a-positive-learning-environment/>
- Koltay T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. doi: 10.1177/0163443710393382.

- Lambert, A. J. (1995). Stereotypes and social judgment: The consequences of group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 388-403.
- Linville, P. W., & Fischer, G. W. (1993). Exemplar and abstraction models of perceived group variability and stereotypicality. *Social Cognition*, 11, 92-125
- Linville, P. W., Fischer, G. W., & Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members: Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 165-188.
- Main P. (2022) The Spiral Curriculum: A Teacher's Guide. Available at: <https://www.structural-learning.com/post/the-spiral-curriculum-a-teachers-guide>
- Rusticus SA, Pashootan T, Mah A. (2023) What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learn Environ Res*, 26(1), 161-175. doi: 10.1007/s10984-022-09410-4. Epub 2022 May 7. PMID: 35574193; PMCID: PMC9076804. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9076804/>
- Rusticus, S. A., Wilson, D., Casiro, O., & Lovato, C. (2020). Evaluating the quality of health professions learning environments: development and validation of the health education learning environment survey (HELES). *Evaluation & the health professions*, 43(3), 162-168. 10.1177/0163278719834339
- Shochet RB, Colbert-Getz JM, Levine RB, Wright SM. (2013). Gauging events that influence students' perceptions of the medical school learning environment: Findings from one institution. *Academic Medicine*, 88, 246-252. doi: 10.1097/ACM.0b013e31827bfa14.
- Skirius L. (2024) The Disinformation Challenge: the power of game-based learning in strengthening media literacy. Available at: <https://media-and-learning.eu/subject/media-literacy/the-disinformation-challenge-the-power-of-game-based-learning-in-strengthening-media-literacy/>

## Materialy on-line

<https://www.wcupa.edu/coral/documents/07in-outgroups.pdf>

## Zasoby multimedialne

- [What is game-based learning?](#)
- [The Disinformation Challenge: game-based learning in strengthening media literacy \(gameplay\)](#)
- [Controversial Issues - Turning disagreement into dialogue and understanding](#)

## Inne źródła

Toolkit for teachers - How to spot and fight disinformation. EU publication, (2024) Available at:

[https://learning-corner.learning.europa.eu/document/download/69b1f7ed-f8aa-4a88-bd80-b61353f147a5\\_en?file=Toolkit%20for%20teachers%20on%20disinformation.pdf](https://learning-corner.learning.europa.eu/document/download/69b1f7ed-f8aa-4a88-bd80-b61353f147a5_en?file=Toolkit%20for%20teachers%20on%20disinformation.pdf)

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training, Publications Office of the European Union, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248>

# 5. Ocena i ewaluacja podstawowych kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych w szkołach





## Moduł w skrócie

5. Ocena i ewaluacja kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych w szkołach	
<i>Streszczenie</i>	<p>Stawanie się osobą "obeznaną z mediami cyfrowymi" oznacza rozwijanie kompetencji w zakresie umiejętności korzystania z mediów cyfrowych, aby korzystać z nich w sposób bardziej odpowiedzialny i odgrywać aktywną rolę w tworzeniu demokratycznego, pluralistycznego i spójnego społeczeństwa. Moduł ten oferuje teoretyczne ramy mapowania i pomiaru tych kompetencji oraz opracowywania narzędzi i metod oceny i ewaluacji. Zapewnia również działania z kilkoma praktycznymi przykładami i ćwiczeniami skoncentrowanymi na kwestiach dezinformacji.</p>
<i>Efekty uczenia się</i>	<p>W tym module uczestnicy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poznają teoretyczny model nauczania i uczenia się podstawowych umiejętności korzystania z mediów cyfrowych.</li> <li>• Poznają teoretyczne ramy oceny i ewaluacji kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych.</li> <li>• Zapoznają się z przykładami narzędzi i metod oceny kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych.</li> <li>• Nauczą się opracowywać narzędzia oceny do pomiaru kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych.</li> </ul>
<i>Zasoby i sprzęt</i>	<p><i>Zasoby:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o <a href="#"><u>Wytuczne dla nauczycieli i pedagogów dotyczące przeciwdziałania dezinformacji i upowszechniania umiejętności cyfrowych za pośrednictwem kształcenia i szkolenia</u></a> (wersja polska),</li> <li>o Ramy kompetencji w zakresie mediów cyfrowych (<a href="#"><u>SM5.1</u></a>)</li> </ul> <p><i>Sprzęt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Połączenie z Internetem, monitor interaktywny lub tablica i projektor wideo</li> <li>o Urządzenia cyfrowe (notebooki, tablety lub smartfony) dla uczniów</li> </ul>
<i>Całkowity czas trwania</i>	195 minut

## Wprowadzenie

*Czas trwania:* 20 minut

*Efekt uczenia się:* Refleksja nad swoją wiedzą na temat oceny i ewaluacji działań związanych z kompetencjami w zakresie korzystania z mediów cyfrowych w szkołach

*Zasoby i sprzęt:*

- Połączenie z Internetem oraz interaktywny monitor lub tablica i projektor wideo.
- Urządzenia cyfrowe (BYOD, notebooki, tablety lub smartfony + połączenie internetowe) dla uczniów.
- [Aplikacja internetowa Mentimeter](#) (zobacz [video](#) i [samouczek](#), aby utworzyć interaktywną burzę mózgów) lub podobna.
- Interaktywna burza mózgów - slajdy mobilizujące wstępną wiedzę uczniów ([SM5.2](#)).

*Opis:*

### Interaktywna burza mózgów (Mentimeter)

Korzystając z aplikacji internetowej Mentimeter lub podobnej, instruktor zaprasza uczniów do udziału w interaktywnej burzy mózgów za pośrednictwem urządzeń cyfrowych, aby zmobilizować ich wiedzę na temat kompetencji uczniów w zakresie podstawowych umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i narzędzi do ich oceny ([SM5.2](#)) (5 minut).

Instruktor wyświetla na ekranie pierwszy slajd Mentimeter z pytaniami:

1. Jakie działania przeprowadziłybyś z uczniami K9-12, aby promować ich kompetencje w zakresie korzystania z mediów cyfrowych? (5 minut na odpowiedź)
2. Jakich narzędzi użyłbyś do oceny kompetencji w zakresie umiejętności korzystania z mediów cyfrowych po zajęciach w klasie? (5 minut na odpowiedź)

Po interaktywnej burzy mózgów instruktor omawia dwie "chmury słów" utworzone z odpowiedzi uczniów (5 minut).

## Podstawy teoretyczne

*Czas trwania:* 45 minut

*Efekty uczenia się:*

*W ramach tego ćwiczenia uczestnicy:*

- Poznają teoretyczny model nauczania i uczenia się podstawowych umiejętności korzystania z mediów cyfrowych.

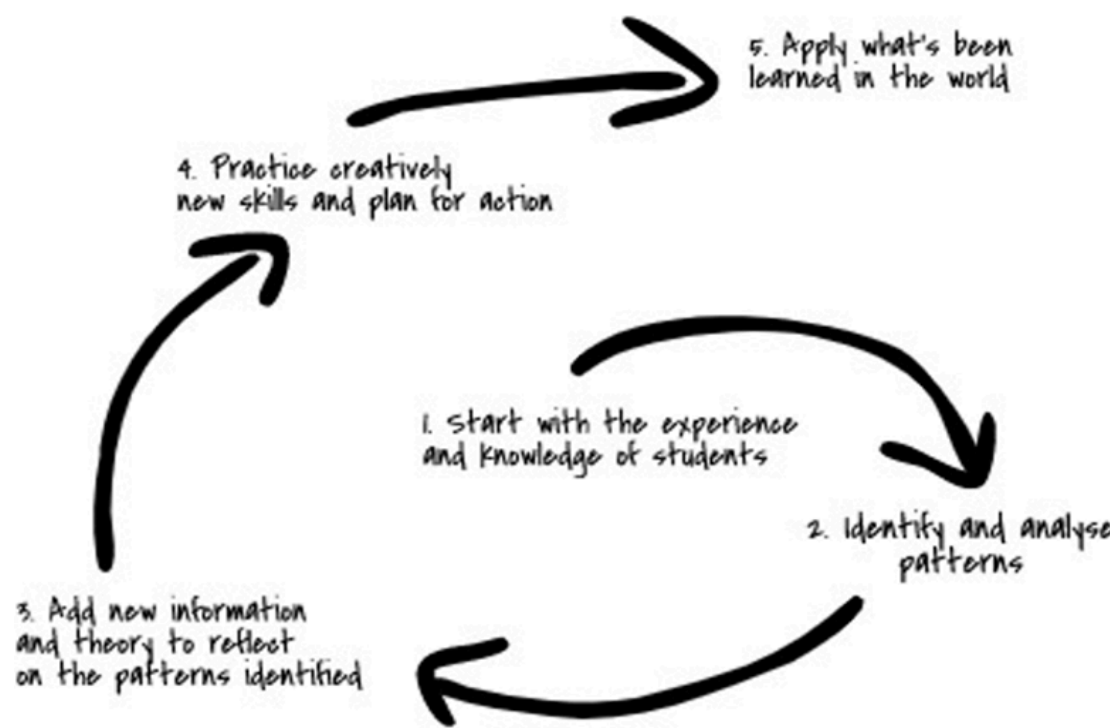
- Zapoznają się z teoretycznymi ramami oceny i ewaluacji kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych.
- Zapoznają się z przykładami metod i narzędzi do oceny kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych.

*Zasoby i sprzęt:* slajdy, połączenie internetowe, monitor interaktywny lub tablica i projektor wideo.

*Opis:*

### Model uczenia się i nauczania wg. Paulo Freire

Każda próba zbudowania mapy oceny i ewaluacji kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych powinna rozpocząć się od modelu uczenia się i nauczania przyjętego w klasie w ramach edukacji medialnej. Interesującym modelem jest spirala empowermentu (ang. *Empowerment Spiral*), opracowana przez Paulo Freire'a (1963). Według brazylijskiego pedagoga złożone tematy lub koncepcje powinny zostać podzielone na pięć etapów uczenia się, które stymulują różne procesy poznawcze i afektywne, zwiększają zdolność do rozwijania nowej wiedzy na podstawie doświadczenia, a następnie pozwalają przejść do działania. Jeśli instruktorzy przyjmą ten model do projektowania swoich zajęć i procedur oceny kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych, będą mieli gotową matrycę do przekształcania uczenia się i nauczania (rys. 1).



Rysunek 1 - Model nauczania i uczenia się wg. Paulo Freire [1963]

*W pierwszym kroku - Zaczynaj od doświadczenia i wiedzy uczniów* - uczniowie biorą udział w ćwiczeniu, które prowadzi do obserwacji osobistych doświadczeń pod kątem potencjalnego wglądu, sprawiając, że zareagują mówiąc na przykład: "Och! Nigdy wcześniej o tym nie myślałem/-łam". Na przykład mogą porównać, czy ich doświadczenia z osobami migrującymi są podobne do tych często stereotypizowanych w wiadomościach przekazywanych za pośrednictwem mediów; mogą również prowadzić dziennik medialny przez jeden dzień (od śniadania do snu), aby uświadomić sobie, ile różnych mediów wykorzystują i stosują w swoim codziennym życiu itp.

*Drugi krok - Identyfikacja i analiza wzorców* - zapewnia uczniom czas na analizę mediów zgodnie z sześcioma kluczowymi pojęciami lub "wymiarami" kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych ([SM5.3](#)): kategorie, producenci, odbiorcy, technologie, język i podejścia.

Na przykład, uczniowie mogą zadawać pytania takie jak:

- W jaki sposób kąt ujęcia z kamery wpływa na nasze odczucia względem osób pokazanych w reportażu?
- Jaka byłaby różnica, gdyby użyto innych ujęć?
- Jakiego rodzaju słów są używane w odniesieniu do określonych kategorii społecznych? Co one oznaczają na poziomie konotacyjnym?
- W jaki sposób muzyka wpływa na nastrój opowiadanej historii?
- Jeśli porównamy sposób podawania tych samych wiadomości przez dwie różne gazety, czego dowiemy się o podejściu i intencjach dziennikarzy?
- Co wiemy o właścicielu tej gazety/magazynu?

*Trzeci krok - Dodaj nowe informacje i teorię, aby zastanowić się nad zidentyfikowanymi wzorcami* - prowadzi uczniów do głębszej refleksji, próbując przenieść to, czego nauczyli się w poprzednich krokach, na poziom makro. W zależności od kwestii, mogą oni chcieć rozważyć tradycje filozoficzne lub kulturowe, wartości etyczne, sprawiedliwość społeczną lub zasady demokratyczne, które mogą kierować indywidualnym i zbiorowym podejmowaniem decyzji. Na przykład, wyobrażając sobie, że oglądają najświeższe wiadomości wideo na temat protestu dotyczącego kwestii społecznej, mogą zadawać pytania takie jak:

- Czy programy informacyjne powinny prezentować wywiady wyłącznie z przedstawicielami rządu?
- W jaki sposób prawa obywatelskie są pomijane w niektórych podejściach medialnych?
- Jaka jest rola niezależnego organu ds. komunikacji działającego w moim kraju? Jakie są regulacje dotyczące zawodu dziennikarza? Czy istnieją regulacje dotyczące upowszechniania fałszywych wiadomości w mediach społecznościowych?
- W jaki sposób interesy komercyjne warunkują wiadomości głównego nurtu, a także rozprzestrzenianie się dezinformacji? Jakie są tego konsekwencje?

- Jaka jest alternatywna historia, którą można byłoby opowiedzieć o tym wydarzeniu?

*Krok czwarty - Kreatywne ćwiczenie nowych kompetencji i plany działania - oraz krok piąty - Zastosowanie tego, czego się nauczyliśmy w świecie - pozwalają uczniom formułować kreatywne pomysły na działania i uwidaczniać je w domenie publicznej. To właśnie wtedy następuje wezwanie do działania i uczniowie "uczą się poprzez działanie", indywidualnie i grupowo. Ważne jest jednak, aby pamiętać, że działanie niekoniecznie oznacza korzystanie z zaawansowanych technologii lub profesjonalnej wiedzy. W rzeczywistości najbardziej długotrwałe działania to często proste czynności, które symbolizują lub rytualizują zwiększoną świadomość. Na przykład, po przeanalizowaniu i zastanowieniu się nad dezinformacją i fałszywymi wiadomościami, uczniowie mogą napisać Dekalog lub infografikę dotyczącą sprawdzania faktów i umieścić ją na tablicy ogłoszeń w holu szkoły oraz na stronie internetowej, aby wszyscy mogli się z tym materiałem zapoznać. Mogliby również stworzyć bloga, aby podzielić się swoimi odkryciami, spostrzeżeniami i refleksjami na temat technik dezinformacji i propagandy oraz pokazać przykłady tego, jak dezinformacja wykorzystuje *clickbaiting* czyli przyciąganie uwagi za pomocą chwytliwych tytułów bądź linków jako sposób na osiągnięcie zysku. Inni uczniowie zaniepokojeni ostatnimi przypadkami dezinformacji mogą przeprowadzać wywiady z nauczycielami, rodzicami, kolegami ze szkoły i ekspertami, aby dzielić się różnymi perspektywami i znajdować rozwiązania. Działania te obejmują integrację ze społeczeństwem, rozpowszechnianie pomysłów, współpracę przy identyfikowaniu problemów i rozwiązań, tworzenie treści medialnych i ich rozpowszechnianie oraz promowanie zaangażowania obywatelskiego jako konkretnej kompetencji obywatelstwa cyfrowego.*

### Mapowanie i pomiar kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych

Podobnie jak w przypadku każdego innego przedmiotu, w kursie dotyczącym podstawowych kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych w szkołach kluczowe znaczenie ma ocena i ewaluacja pracy uczniów oraz sprawdzenie, w jakim stopniu dzięki niemu poprawił się poziom tych kompetencji. Ważne jest, aby regularnie przekazywać informacje zwrotne na temat ich postępów (również poprzez ich samoocenę), aby mogli czuć się odpowiedzialni za swoją naukę.

Jednak tworzenie narzędzi oceny i ewaluacji podstawowych kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych w szkołach może być trudniejsze niż w przypadku innych przedmiotów. Może to częściowo wynikać z faktu, że nauczycielom brakuje wiedzy technicznej do oceny pracy wykonanej z wykorzystaniem mediów cyfrowych. Ale co ważniejsze, może to również wynikać z faktu, że nie wiedzą, jakie kompetencje powinni zdobyć ich uczniowie, a tym samym, jakie pytania należy zadawać podczas zajęć w klasie. Często skutkuje to oceną jedynie końcowego *produktu medialnego* wykonanego przez uczniów.

W związku z tym, nie tylko *proces* ten jest często pośpiesznie lub słabo udokumentowany, ale aktualne pozostaje też pytanie w jaki sposób nauczyciel ocenia produkt medialny taki jaki wideo? Jak wskazuje Buckingham: "Porównanie z pracą "profesjonalistów" lub wykorzystanie "jury ekspertów" na wzór festiwalu

filmowego może być niewłaściwe lub wprowadzać w błąd. Czy "jakość" jest determinowana spojrzeniem producenta, czy też jest również określana przez odbiorców - a jeśli tak, to jakich? W jakim stopniu bierzemy tu pod uwagę zaangażowanie dorosłych - na przykład w montaż lub dostarczanie specjalistycznej wiedzy?" (Buckingham, 2003, s. 200).

Dlatego też należy rozważyć dwa kluczowe kroki w celu stworzenia obiektywnych, kompleksowych i znaczących planów oceny i ewaluacji pracy w zakresie umiejętności korzystania z mediów cyfrowych. Pierwszym z nich jest zdefiniowanie *kompetencji w zakresie umiejętności korzystania z mediów cyfrowych*, których nauczyciel oczekuje od swoich uczniów, próbując powiązać je z ramami kompetencji innych dyscyplin szkolnych. Drugim jest wykorzystanie *narzędzi i procedur*, które pozwolą nauczycielowi ocenić pracę uczniów w najbardziej wyczerpujący sposób, formułując ich oczekiwania tak jasno, jak to tylko możliwe.

Jak wspomniano, aby opracować spójny plan oceny i ewaluacji, należy zdefiniować przedmiot i jego ramy kompetencji. Zgodnie z podstawową i szeroko rozpowszechnioną definicją, podstawowe kompetencje medialne (alfabetyzacja medialna) dotyczą "dostępu do mediów, rozumienia i krytycznej oceny różnych aspektów mediów i treści medialnych oraz komunikowanie się w różnych kontekstach" ([Komisja Europejska, 2009](#)). Na podstawie tej definicji Europejska Karta Podstawowych Kompetencji Medialnych identyfikuje siedem obszarów kompetencji (Bachmair i Bazalgette 2007):

1. **Efektywne wykorzystanie** technologii medialnych do uzyskiwania dostępu, przechowywania, pobierania i udostępniania treści w celu zaspokojenia indywidualnych i społecznych potrzeb i zainteresowań.
2. **Uzyskiwanie dostępu i dokonywanie świadomych wyborów** dotyczących szerokiego zakresu form i treści medialnych z różnych źródeł kulturowych i instytucjonalnych.
3. **Zrozumienie, w jaki sposób i dlaczego** tworzone są treści medialne.
4. **Krytyczna analiza** technik, języka i konwencji stosowanych przez media oraz przekazywanych przez nie wiadomości.
5. **Kreatywne wykorzystanie** mediów do wyrażania i przekazywania pomysłów, informacji i opinii.
6. **Identyfikowanie, unikanie i/lub kwestionowanie** treści i usług medialnych, które mogą być niechciane, obraźliwe lub szkodliwe.
7. Skuteczne wykorzystywanie mediów w **korzystaniu z demokratycznych praw i obowiązków obywatelskich**.

Na podstawie tych podstawowych definicji proponujemy *ramy kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych* ([SM5.1](#)) zaadaptowane z modelu Davida Buckingham (2014) z pewnymi uzupełnieniami z [ram DigComp 2.2](#). Zgodnie z sugestią Buckingham, w naszych ramach uwzględniliśmy kompetencje w zakresie korzystania z mediów cyfrowych z własnym charakterystycznym zestawem oczekiwań edukacyjnych, ale także pewne oczekiwania edukacyjne na metapoziomie, które odnoszą się w znacznej mierze do innych obszarów

programu nauczania, takich jak współpraca i komunikacja, kreatywność, argumentacja i debata, wyszukiwanie i znajdowanie, refleksja i ocena, pewność siebie i poczucie własnej wartości.

Gdy nauczyciel określa kompetencje, które chce rozwijać, może ocenić, czy uczniowie je osiągnęli i na jakim poziomie. Nauczyciel może następnie stworzyć narzędzia do oceny formatywnej i sumatywnej, aby zmierzyć postępy uczniów w nauce. Formularze samooceny/oceny koleżeńskiej, refleksje na temat uczenia się, siatki obserwacyjne i formularze to potencjalne narzędzia, z których można skorzystać. Sugerujemy korzystanie z samooceny uczniów tak często, jak to możliwe, ponieważ może to być ważnym narzędziem do oceny nauki uczniów i jej poprawy.

Korzystanie z oceny koleżeńskiej może pomóc w ocenie pracy grupowej. Wiemy, że media cyfrowe i środowisko online sprzyjają pracy zespołowej, dlatego też czasami istnieje tendencja do zbyt entuzjastycznego podejścia do oceny grupowej. Znalezienie równowagi między oceną indywidualną i grupową jest jednak kluczowe. Wiemy, że zasadniczo wszyscy uczniowie mogą przyczynić się do sukcesu projektu na wiele różnych sposobów. Wiemy również, z pragmatycznego punktu widzenia, że jeśli mniej zmotywowani uczniowie wiedzą, że ich oceny będą takie same jak ich wysoko zmotywowanych kolegów w ich grupie, mogą po prostu zdecydować się pracować mniej. Jak zauważa Gibbs (2010): "Przydzielanie pojedynczej oceny grupowej wszystkim członkom grupy rzadko prowadzi do odpowiednich zachowań uczniów w zakresie uczenia się, często prowadzi do ucieczki na własne życzenie, a zatem potencjalne korzyści edukacyjne płynące z pracy grupowej mogą zostać utracone, a ponadto uczniowie mogą, całkiem słusznie, postrzegać swoje oceny jako niesprawiedliwe" (s. 1).

Jak już wspomniano, ocena koleżeńska może być bardzo pomocna w radzeniu sobie z tymi problemami. Ostatecznie, biorąc pod uwagę wkład danej osoby w zadanie grupowe, jedynymi osobami, które wiedzą, jaki był odpowiedni wkład grupy, są sami członkowie grupy. W pewnym sensie praca grupowa "naturalnie" nadaje się do oceny wzajemnej oraz samooceny. Nauczyciele mogą na przykład wymagać od uczniów prowadzenia dziennika projektu, bloga lub jakiejś formy portfolio, które pozwoli im zademonstrować swoje wyniki w grupie (i dokonać autorefleksji). Warto również zastanowić się, w jaki sposób nauczyciele zbierają oceny rówieśnicze. Mogą to robić anonimowo (zmniejszając w ten sposób obawy uczniów przed ocenianiem siebie nawzajem) lub poprzez otwartą dyskusję (dając w ten sposób uczniom możliwość obrony). To, które podejście zastosują nauczyciele, niezmiennie zależy od ich wiedzy o uczniach, wielkości grupy i własnych doświadczeń uczniów związanych z pracą w grupie oraz oceną koleżeńską.



## Kilka przykładów

Aby ocenić kompetencje uczniów w zakresie korzystania z mediów cyfrowych związanych z dezinformacją, przydatne może być połączenie pytań otwartych i zamkniętych, zadań do wykonania na podstawie scenariuszy nauki o dezinformacji oraz esejów pisemnych. W szczególności, do oceny *wiedzy* można wykorzystać kwestionariusze, krótkie eseje opisujące lub rozróżniające tematy związane z dezinformacją, ocenę *umiejętności* można przeprowadzić, prosząc uczniów o ocenę treści medialnych pod względem wiarygodności, identyfikując określone tematy lub cechy w określonych zasobach medialnych lub stawiając zadania polegające na rozwiązywaniu problemów, takich jak np. sprawdzanie faktów, wstępne podważanie i obalenie, wyszukiwanie w Internecie alternatywnych punktów widzenia. *Postawy* można ocenić za pomocą pytań dotyczących ich rozważań na temat rzetelności i wiarygodności informacji online.

Innymi sposobami oceny umiejętności w tych obszarach są produkcja medialna i (e-)portfolio, za pomocą którego uczniowie budują lub tworzą, być może w trybie współpracy, propagandę, fałszywe wiadomości, dekalog wstępnego podważania lub listę zasobów podważających. Do oceny tego rodzaju działań można wykorzystać np. formularz lub narzędzie oceny rówieśniczej.

Poniżej przedstawiamy kilka przykładów do wykorzystania jako modele do tworzenia narzędzi. Nauczyciele mogą rozważyć użycie niektórych z nich przed i po ćwiczeniu, aby porównać wyniki i ocenić postępy uczniów.

### Formularze

W formularzach nauczyciele mogą przyjąć dwie metody:

1. Używanie miar **ilościowych**. Na przykład uczeń na poziomie czwartym z powodzeniem identyfikuje pięć lub więcej sposobów na obalenie dezinformacji, uczeń na poziomie trzecim identyfikuje cztery sposoby, uczeń na poziomie drugim trzy sposoby, uczeń na poziomie pierwszym dwa sposoby, a uczeń na poziomie niewystarczającym jeden lub zero sposobów.
2. Używanie **jakościowych** opisów pracy ucznia. Jeśli nauczyciel przyjmie czterostopniowy model i zdefiniuje poziom czwarty jako pracę bardzo dobrą, wówczas poziom trzeci to praca kompletna, poziom drugi to praca wymagająca uzupełnienia, poziom pierwszy to praca początkująca, a poziom niedostateczny to praca nieudana.

Idealnie byłoby zastosować obie metody: oczekiwania ilościowe pomagają ocenić wiedzę i zastosowanie konkretnych umiejętności, podczas gdy oczekiwania jakościowe pozwalają zmierzyć bardziej spekulatywne umiejętności (dociekanie i analiza).

#### *Model konstruowania formularzy*

W pierwszym etapie identyfikowane są ogólne komponenty formularza: wymiary, kryteria i wskaźniki.

Tabela 1 - Model budowy formularza etap 1

Wymiary		Dezinformacja i fałszywe wiadomości	
Kryteria	Treść		
<i>Identyfikacja osobistych obaw</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Zastanów się, w jaki sposób fałszywe wiadomości wpływają na ciebie lub inne osoby.</li> <li>o Rozpoznanie negatywnych skutków, jakie fałszywe wiadomości mogą mieć dla nas samych.</li> </ul>		

W drugim etapie wybierana jest skala ocen.

Tabela 2 - Model budowy formularza etap 2

Biegły (3)	Średnio zaawansowany (2)	Początkujący (1)	Niedostateczny (0)
------------	--------------------------	------------------	--------------------

W trzecim etapie dla każdego wskaźnika formułowany jest poziom.

Tabela 3 - Model budowy formularza etap 3

Dezinformacja i fałszywe wiadomości				
Wymiary:	Biegły (3)	Średnio zaawansowany (2)	Początkujący (1)	Niedostateczny (0)
<i>Identyfikacja osobistych obaw</i>	Uczeń wykazuje się jasną, zaawansowaną i analityczną świadomością tego, jak fałszywe wiadomości wpływają na ludzi.	Uczeń wykazuje odpowiednią analityczną świadomość tego, jak fałszywe wiadomości wpływają na ludzi i jak ważne jest weryfikowanie informacji.	Uczeń wykazuje minimalnie adekwatną analityczną świadomość tego, jak fałszywe wiadomości wpływają na ludzi i jak ważne jest weryfikowanie informacji.	Uczeń nie zdaje sobie sprawy z tego, jak fałszywe wiadomości wpływają na ludzi i jak ważne jest weryfikowanie informacji.
	Uczeń podaje jasne przykłady tego, jak fałszywe wiadomości mogą negatywnie wpłynąć na życie osobiste, szkolne lub zawodowe danej osoby.	Uczeń podaje kilka przykładów i krytykę dotyczącą tego, jak fałszywe wiadomości mogą negatywnie wpłynąć na życie osobiste, szkolne lub zawodowe danej osoby.	Uczeń podaje niewiele przykładów i brakuje mu wglądu w to, jak fałszywe wiadomości mogą negatywnie wpłynąć na życie osobiste, szkolne lub zawodowe danej osoby.	Uczeń nie popiera swojej tezy przykładami lub dowodami i nie zastanawia się nad tym, jak fałszywe wiadomości mogą negatywnie wpłynąć na życie osobiste, szkolne lub zawodowe danej osoby.

### **Testy wstępne i końcowe (pre i post testy)**

Podobnie jak formularze oceny, pre-testy i post-testy są tradycyjnymi miarami uczenia się. Pre-test ma na celu ocenę wiedzy uczniów przed szkoleniem i zapewnienie punktu odniesienia dla lepszego planowania przyszłych działań. Post-test określa, czy uczniowie poprawili swoje zrozumienie podstawowych pojęć i procesów oraz czy mogą zastosować to zrozumienie w innych obszarach, które wiążą się z ich nauką.

Zestaw pytań koncentrujących się na kwestii dezinformacji może dotyczyć następujących kwestii:

1. Wiedza uczniów na temat mediów i sposobu, w jaki konstruują one rzeczywistość: czy informacje znalezione w Internecie pokazują ludzi i rzeczy tak, jak wyglądają w prawdziwym życiu? Czy znasz jakieś przykłady?
2. Uczniowie mogą dopasować koncepcje dotyczące korzystania z mediów cyfrowych do różnych rodzajów dostawców informacji. Na przykład opisać różnicę między informacjami pochodzącymi od blogera i gazety głównego nurtu: kto się komunikuje i dlaczego? Jakie mają różne poziomy wiarygodności?
3. Zrozumienie przez uczniów języka używanego w fałszywych wiadomościach i sposobu ich identyfikacji (wiedza podważająca). Na przykład, jak sformułowana jest wiadomość? Jak można zidentyfikować internetowe źródła wiadomości?
4. Zrozumienie przez uczniów ich relacji z mediami i wpływu mediów na ich życie. Na przykład, jak bardzo polegasz na historiach publikowanych przez Twojego ulubionego influencera w mediach społecznościowych? Czy dzielisz się tymi historiami ze znajomymi? Czy sprawiają one, że zmieniasz zdanie w pewnych kwestiach?

Uwzględnienie tego zestawu pytań pomaga określić wiedzę merytoryczną i umiejętności działania. Jeśli powtórzysz ten sam test pod koniec nauki korzystania z mediów, aby ocenić postępy uczniów, możesz wykorzystać wyniki z testów wstępnych do celów porównawczych.

### **Arkusze samooceny**

Jak wspomniano w poprzednim akapicie, samoocena uczniów może być pomocnym narzędziem do oceny i poprawy ich uczenia się. Na przykład Jason Deehan (2016) opisuje, jak opracował formularz do wykorzystania przez uczniów do samooceny ich nauki po krytycznej analizie filmu *12 Years a Slave*.

Inny przykład pochodzi z arkuszy samooceny opracowanych przez Marię Ranieri (2013) w zestawie narzędzi [do edukacji cyfrowej i medialnej](#). Jedna z części zestawu narzędzi poświęcona jest wiarygodności informacji. Dwa ćwiczenia zawarte w tym materiale - jedno dotyczące wyszukiwania informacji, a drugie dotyczące ich oceny - są oceniane za pomocą arkuszy oceny (tabele 4 i 5). Ponieważ ćwiczenia te mogą być wykonywane w parach lub grupach, możliwe

jest dostosowanie ich do wzajemnej oceny uczenia się, jak zasugerowano w poprzednim akapicie.

INDICATOR	ANSWERS	TEACHER'S COMMENTS
<b>Comprehension and awareness (with regard to your individual performance)</b>		
Did I understand how search engines work?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
Did I understand what a keyword is?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
<b>Responsibility and participation (with regard to your individual performance)</b>		
Did I actively contribute to the group work?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
Did I actively participate in the class debates?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
<b>Concept map (with regard to the group's performance)</b>		
Is the concept map clear and coherent?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
Is the concept map complete?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
Can the concept map be improved?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	

Tabela 4 - Arkusz samooceny dla działania "Mapa do wyszukiwania"

Źródło: [Zestaw narzędzi do edukacji cyfrowej i medialnej, s. 60](#)

INDICATOR	ANSWERS	TEACHER'S COMMENTS
<b>Responsibility and participation (with regards to your individual performance)</b>		
Did I contribute actively to the pair work?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
Did I contribute actively to the class debates?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
<b>Comprehension and awareness (with regard to your individual performance)</b>		
Did I understand the concept of reliability/credibility of online information?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
Did I understand the evaluation criteria of online information?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
<b>Selection and evaluation (with regard to your individual performance)</b>		
Did I find at least two reliable websites?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
Did I find at least two unreliable websites?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
Did I suggest at least two reasons for reliability?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	
Did I suggest at least two reasons for unreliability?	A) Yes, for example... (fill in) B) No, because... (fill in)	

Tabela 5 - Siatka samooceny dla ćwiczenia "Ja oceniam, ty oceniasz"

Źródło: [Zestaw narzędzi do edukacji cyfrowej i medialnej, s. 61](#)

## Ćwiczenia

W tej części uczestnicy będą zaangażowani w opracowanie dwóch narzędzi oceny kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych. W szczególności skupią się na tworzeniu autentycznego zadania i związanego z nim formularza oceny kompetencji. Uczestnicy działają zgodnie z dwoma schematami konstrukcyjnymi, jednym odnoszącym się do autentycznego zadania i jednym odnoszącym się do formularza oceny.

W fazie ewaluacji zaproponowano dwa narzędzia do oceny procesów opracowanych podczas tworzenia obu instrumentów.

### 1. Zadanie autentyczne

*Czas trwania:* 25 minut

*Efekty uczenia się:*

*Po ukończeniu tej części uczestnicy:*

- Rozwiną umiejętność tworzenia narzędzi oceny w celu pomiaru nabywania kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych.
- Będą potrafili skonstruować rzeczywistą sytuację, w której uczeń może wykorzystać nabyte kompetencje.

*Zasoby i sprzęt:* Osobiste urządzenia cyfrowe, edytory tekstu lub arkusze kalkulacyjne, LMS lub drukarka i papier.

*Opis:*

Doświadczenia osób uczących się w zakresie autentyczności oceny zależą od kontekstu i środowiska, w którym jej dokonują, a także są interpretowane poprzez ich aspiracje i koncepcje autentyczności.

Instruktor wyjaśnia, że autentyczne zadania są zorientowane na cel, dotyczą aspektu komunikacyjnego, koncentrują się na znaczeniu i są tak autentyczne, jak to tylko możliwe. Pomyślne wykonanie zadania oznacza osiągnięcie wyniku komunikacyjnego, który może być realizowany w klasie lub poza nią, ale w kontekście autentycznej interakcji. Autentyczność kontekstowa jest osiągnięta, gdy zadania są wykonywane w świecie rzeczywistym, podczas gdy autentyczność interakcyjna jest osiągnięta, gdy uczniowie i nauczyciele są zaangażowani w proces negocjacji w klasie.

Zagadnienia, których uczeń musi przestrzegać, aby skonstruować autentyczne zadanie, są następujące:

- Autentyczne zadania mają **znaczenie w świecie rzeczywistym**: działania odpowiadają w jak największym stopniu rzeczywistym zadaniom profesjonalistów w praktyce, a nie zadaniom zdekontekstualizowanym lub opartym na klasie (np. Brown, Collins & Duguid, 1989; Jonassen, 2013; Lebow & Wager, 1994; Oliver & Omari, 1999; Resnick, 1987; Winn, 1993).

- Autentyczne zadania obejmują **złożone działania**, które uczniowie muszą zbadać w określonym czasie (np. Bransford, Vye et al., 1990; Jonassen, 2013; Lebow & Wager, 1994).
- Autentyczne zadania są płynnie zintegrowane z **oceną**. Ocena zadań jest płynnie zintegrowana z głównym zadaniem w sposób, który odzwierciedla rzeczywistą ocenę, a nie oddzielną sztuczną ocenę oderwaną od charakteru zadania (np. Herrington & Herrington, 1998; Reeves & Okey, 1996; Young, 1993).

Kroki, które należy podjąć w celu skonstruowania autentycznego zadania:

1. Instruktor dzieli uczestników na małe, 3-4-osobowe grupy i symuluje pracę w określonym kontekście uczenia się.
2. Uczniowie wybierają kompetencję w zakresie korzystania z mediów cyfrowych z ram kompetencji, na których opierają opracowanie autentycznego zadania.
3. Uczniowie korzystają z poniższej tabeli, aby zaprojektować autentyczne zadanie (patrz tabela 6 - [SM5.5.1](#)).
4. Uczniowie korzystają z *formularza oceny zadania autentycznego* (patrz [SM5.5](#)) w fazie oceny procesu.

Tabela 6 - Szablon projektu autentycznego zadania ([SM5.5.1](#))

Dyscyplina	
Docelowi odbiorcy	
Oczekiwane kompetencje (do wyboru z ram DML ( <a href="#">SM5.1_A</a> ))	
Cele kształcenia (do wyboru spośród efektów uczenia się określonych w ramowym DML)	
Poziom studentów/uczniów	
Kontekst szkolenia	
Zawartość operacyjna	
Harmonogram i etapy pracy	
Wskazówki dotyczące realizacji	
Oczekiwany rezultat (ograniczenia rezultatu)	
Stworzenie formularza oceny (patrz szablon formularza, tabele 1, 2, 3)	

Poniżej znajduje się przykład autentycznego zadania (patrz tabela 7).

Tabela 7 - Przykład autentycznego zadania

Dyscyplina	Język polski; Informatyka
Docelowi odbiorcy	Szkoła średnia
Oczekiwana kompetencja (do wyboru z ram DML <a href="#">(SM5.1 A)</a> )	Projektowanie skutecznej komunikacji
Cele edukacyjne (do wyboru spośród efektów uczenia się Ram DML)	Umiejętność tworzenia znaczeń poprzez wykorzystanie mediów. Obejmuje to definiowanie intencji, odbiorców i wpływu, wybór zasobów i łączenie elementów w spójny sposób, aby wyrazić pożądane znaczenie.
Poziom studentów	W klasie składającej się z 21 uczniów 5 z nich wyróżnia się w języku polskim, wykazując głębokie zrozumienie tekstów i zaawansowane umiejętności pisania, podczas gdy 8 jest dobrych, z dobrymi umiejętnościami analizy i pisania. Kolejnych 5 jest zadowolających, rozumiejąc teksty na poziomie podstawowym z częstymi błędami, a 3 ma znaczne trudności. W informatyce 4 uczniów wyróżnia się zaawansowanymi umiejętnościami programowania, 7 jest dobrych i z powodzeniem zarządza projektami, 6 ma podstawowe umiejętności z częstymi błędami, a 4 ma trudności ze zrozumieniem podstawowych pojęć.
Kontekst szkolenia	Środowisko uczenia się zapewnia połączenie bezpośrednich wykładów, praktycznych warsztatów i wspólnych działań, uzupełnionych zasobami cyfrowymi wspierającymi naukę. Zróżnicowane metody nauczania są wykorzystywane w odpowiedzi na różne poziomy kompetencji uczniów, wspierając integracyjne i partycypacyjne środowisko. Przedmioty takie jak język polski i informatyka są nauczane z praktycznym i teoretycznym podejściem, stymulując zarówno umiejętności krytyczne, jak i techniczne. Oceny obejmują testy pisemne, projekty praktyczne i prezentacje ustne w celu monitorowania postępów uczniów.
Zawartość operacyjna	Utworzenie osobistego bloga zawierającego co najmniej trzy opublikowane posty, zgodnie z następującymi wymaganiami: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Post wprowadzający: Szczegółowe wprowadzenie osobiste.</li> <li>- Post mający na celu zainteresowanie: Artykuł na interesujący temat i jest wzbogacony odpowiednimi zdjęciami i linkami.</li> <li>- Post edukacyjny: Artykuł edukacyjny z co najmniej trzema cytowanymi wiarygodnymi źródłami i wyjaśnieniem, w jaki sposób oceniono wiarygodność źródeł.</li> <li>- Ustawienia prywatności: Ustawienia prywatności bloga ustawione prawidłowo.</li> </ul>



Harmonogram i etapy pracy	Faza 1 (30 minut): Wprowadzenie teoretyczne na temat tworzenia treści cyfrowych i korzystania z platform blogowych. Faza 2 (45 minut): Indywidualne zajęcia praktyczne polegające na tworzeniu bloga. Faza 3 (15 minut): Dyskusja i prezentacja utworzonych blogów.
Wskazówki dotyczące realizacji	Laboratorium komputerowe i możliwość pracy zespołowej muszą być dostępne. Zapewnienie uczniom krótkiej lekcji na temat tworzenia treści cyfrowych, korzystania z platform blogowych (np. WordPress, Blogger) oraz praktyk w zakresie bezpieczeństwa i prywatności. Tworzenie bloga: Każdy uczeń tworzy swój osobisty blog na bezpłatnej platformie, postępując zgodnie z dostarczonymi instrukcjami.
Oczekiwany rezultat (ograniczenia rezultatu)	Osobisty blog z co najmniej trzema opublikowanymi postami
Stworzenie formularza oceny (patrz tabela 8)	

## 2. Zaprojektowanie formularza do oceny kompetencji uczniów w zakresie korzystania z mediów cyfrowych.

*Czas trwania:* 30 minut

*Efekty uczenia się:*

*Po wykonaniu tego ćwiczenia uczestnik:*

- Potrafi zaprojektować narzędzia oceny do pomiaru nabywania kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych
- Potrafi zidentyfikować i wybrać wymiary, kryteria, wskaźniki, deskryptory, poziom osiągniętej wiedzy, zdobytych umiejętności i postaw w zakresie narzędzia oceny.
- Potrafi zaprojektować formularz oceny.

*Zasoby i sprzęt:* Osobiste urządzenia cyfrowe, edytor tekstu lub arkusz kalkulacyjny, LMS lub drukarka i papier.

*Opis:*

Instruktor opisuje cechy formularza jako narzędzia oceny, a następnie dzieli uczniów na małe grupy 3-4 osobowe i symuluje pracę w określonym kontekście uczenia się.

Instruktor wyjaśnia, że przy projektowaniu formularza należy wziąć pod uwagę następujące kwestie:

- Formularz to narzędzie wykorzystywane w **procesie oceny pracy uczniów**, które wg. teorii Popham'a (1997) zazwyczaj zawiera trzy podstawowe

cechy: kryteria oceny, definicje jakości dla tych kryteriów na poszczególnych poziomach oraz strategię punktacji.

- **Element projektu** to konkretna zmienna, wybór lub wymiar, który sprawia, że jeden rodzaj formularza różni się od innego, na przykład element specyficzności dotyczy różnic między formularzami specyficznymi dla zadania i ogólnymi.

Biorąc pod uwagę ramy kompetencji w zakresie kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych ([SM5.1 A](#)), instruktor prosi uczestników o skonstruowanie formularza i zachęca ich do wypełnienia poniższego wzorca, opisując wymiary, kryteria i poziomy osiągnięć, wybierając skalę ocen poziomów.

Kroki robocze, które należy opracować w celu stworzenia drugiego narzędzia oceny, tj. formularza:

1. Instruktor dzieli uczestników na małe, 3-4-osobowe grupy i symuluje pracę w określonym kontekście uczenia się.
2. Uczniowie tworzą formularz oceny kompetencji na podstawie wybranej kompetencji i opracowanego autentycznego zadania.
3. Uczniowie wykorzystują schemat do zaprojektowania formularza (patrz tabela 8 - [SM5.4.1](#)).
4. Uczniowie korzystają z formularza oceny rubryki (patrz [SM5.4](#)) w fazie oceny procesu.

Wymiary formularza to kompetencje, patrz ramy DML ([SM5.1 A](#)).

Dla każdego wymiaru zidentyfikuj jedno kryterium z ram DML. Dla każdego kryterium opracuj 1 lub 2 wskaźniki (bez poziomu). Wybierz skalę oceny zgodnie z przykładem w punkcie 1 poniżej.

### Projekt formularza

Tabela 8 - Szablon projektu formularza ([SM5.4.1](#))

FORMULARZ	
Dyscyplina(y)	
Docelowi odbiorcy	
Wymiary/kompetencje	
Kryteria	Wskaźniki
<i>(użyj czasownika w bezokoliczniku)</i>	<i>(użyj czasownika w trzeciej osobie liczby pojedynczej)</i>

WYMIARY				
KRYTERIA	Poziomy wskaźników			
	1 - Zaawansowany	2 - Średniozaawansowany	3 - Podstawowy	4 - Początkujący

PUNKT 1. OPISY POZIOMÓW	
Poziomy	Wskaźniki objaśniające
1 - Zaawansowany	Uczeń wykonuje zadania i rozwiązuje złożone problemy, wykazując się biegłością w posługiwaniu się wiedzą i umiejętnościami; proponuje i potrafi uzasadnić własne opinie oraz podejmuje odpowiedzialne decyzje.
2 - Średniozaawansowany	Uczeń wykonuje zadania i rozwiązuje problemy w nowych sytuacjach, dokonuje świadomych wyborów, wykazując się umiejętnością wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności.
3 - Podstawowy	Uczeń wykonuje proste zadania również w nowych sytuacjach, wykazując się podstawową wiedzą i umiejętnościami oraz umiejętnością stosowania podstawowych zasad i procedur.
4 - Początkujący	Uczeń, jeśli jest odpowiednio prowadzony, wykonuje proste zadania w znanych sytuacjach.

*\*Aby zapoznać się z przykładem opracowanego formularza, patrz Tabela 3 w sekcji Zagadnienia teoretyczne.*

Pod koniec ćwiczenia instruktor pyta uczestników:

- Jakie wymiary i kryteria zostały uwzględnione przy opracowywaniu tej oceny? Który z nich jest bardziej istotny niż pozostałe?
- W jaki sposób skupiłeś się na ocenie procesu i/lub końcowych wyników?
- Jaki rodzaj oceny przyjąłeś (ilościowy, czy jakościowy)?

## Ocena i ewaluacja

Ewaluacja składa się z dwóch momentów: jeden dotyczy ewaluacji procesu, a drugi ewaluacji sumatywnej. Z tego powodu uczestnikom udostępniono dwa schematy do krytycznej autorefleksji nad dwoma stworzonymi narzędziami oceny (*formularz oceny zadania autentycznego* [SM5.5](#) i *szablon oceny* [SM5.4](#)), które umożliwiają również przegląd narzędzi. Ponadto, uczestnicy otrzymują kwestionariusz z zamkniętymi pytaniami stymulującymi ([SM5.7](#)) w celu ostatecznej oceny wiedzy zdobytej w ramach modułu.

### 1. Ocena procesu

*Czas trwania:* asynchroniczna nauka własna

*Efekty uczenia się:*

*Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:*

- Będą potrafili dokonać oceny procesu opracowanego podczas tworzenia narzędzi.
- Będą potrafili analizować mocne i słabe strony narzędzi.
- Będą potrafili dokonać przeglądu narzędzi w świetle dostarczonych schematów oceny.

*Zasoby i sprzęt:* Połączenie internetowe, osobiste urządzenia cyfrowe

*Opis:*

Instruktor prosi uczestników o przeprowadzenie krytycznej refleksji w trybie asynchronicznym na temat instrumentów stworzonych za pomocą *formularza oceny zadania autentycznego* [SM5.5](#) i *formularza oceny* [SM5.4](#). Te dwa formularze mają na celu zachęcenie uczniów do metarefleksji i przeglądu zidentyfikowanych słabości.

*Instrukcje do przekazania uczniom:*

Postępuj zgodnie z formularzami oceny produktu ([SM5.4](#) i [SM5.5](#)) w celu krytycznej i systematycznej analizy stworzonych narzędzi. Formularze te zawierają kilka wskaźników, które umożliwiają uczestnikom identyfikację mocnych i słabych stron.

### 2. Kwestionariusz końcowy autorefleksji

*Czas trwania:* 15 minut

*Efekty uczenia się:* ocena wiedzy i umiejętności uczestników w zakresie treści modułu.

- Autorefleksja nad zdobytą wiedzą w odniesieniu do dostarczonych bodźców teoretycznych.
- Autorefleksja na temat nabytych umiejętności w odniesieniu do przewidzianych ćwiczeń.

- Autorefleksja nad nabytymi umiejętnościami meta-oceny.

*Zasoby i sprzęt:* połączenie internetowe, osobiste urządzenia cyfrowe

*Opis:*

Na koniec modułu, po przedstawieniu teoretycznych spostrzeżeń i praktycznych działań, instruktor zaprasza uczestników do wypełnienia indywidualnego kwestionariusza końcowego opartego na zamkniętych pytaniach stymulujących ([SM5.7](#)).

Kwestionariusz z jednej strony stanowi narzędzie oceny osiągnięć w poszczególnych obszarach, a z drugiej strony narzędzie samooceny.

## Bibliografía

- Bachmair, B., & Bazalgette, C. (2007). The European charter for media literacy: meaning and potential. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 80-87. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.80>
- Bransford, J.D., Vye, N., Kinzer, C., & Risko, V. (1990). Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 381-413). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203771686-13/teaching-thinking-content-knowledge-toward-integrated-approach-john-bransford-nancy-vye-charles-kinzer-victoria-risk>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Buckingham D. (2014), *Developing Media Literacy: Concepts, Processes and Practices*. <https://davidbuckingham.net/wp-content/uploads/2015/04/media-literacy-concepts-processes-practices.pdf>
- Deehan, J. (2016). *Self-Assessment: A Powerful Tool to Improve Student Learning and Understanding*. <https://www.edutopia.org/discussion/self-assessment-powerful-tool-improve-student-learning-and-understanding>
- European Commission. (2009). *Recommendation on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32009H0625&from=PT> (Also available in other languages).
- European Commission, Joint Research Centre, Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022a). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022b). *Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/28248> (Also available in other languages).
- Freire, P. (1963). *La alfabetización y la conciencia*. Editora Emma.
- Gibbs, G. (2010). *The assessment of group work: lessons from the literature*. <https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/workshops/Brookes%20groupwork%20Gibbs%20Dec%2009.pdf>

- Herrington, J., & Herrington, A. (1998). Authentic assessment and multimedia: How university students respond to a model of authentic assessment. *Higher Education Research and Development*, 17(3), 305-322.  
<https://doi.org/10.1080/0729436980170304>
- Jonassen, D. H. (2013). Evaluating constructivist learning. In *Constructivism and the technology of instruction* (2nd edition). Routledge.  
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203461976-16/evaluating-constructivistic-learning-david-jonassen>
- Lebow, D., & Wager, W. W. (1994). Authentic activity as a model for appropriate learning activity: Implications for emerging instructional technologies. *Canadian Journal of Educational Communication*. 23(3), 231-144. ISSN 07104340.
- Oliver, R., & Omari, A. (1999). Using online technologies to support problem based learning: Learners responses and perceptions. *Australian Journal of Educational Technology*. 15, 158-179. <https://doi.org/10.14742/ajet.1847>
- Popham, W. J. (1997). What's wrong - and what's right - with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.  
[http://skidmore.edu/assessment/handbook/Popham\\_1997\\_Whats-Wrong\\_and-Whats-Right\\_With-Rubrics.pdf](http://skidmore.edu/assessment/handbook/Popham_1997_Whats-Wrong_and-Whats-Right_With-Rubrics.pdf)
- Ranieri M. (2013), *A Toolkit for Digital & Media Literacy Education*. Ranieri, M. (2019). *Toolkit. Digital & Media Literacy Education*. Virtual Stages Against Violence. [https://virtualstages.eu/media/vsav\\_toolkit\\_en.pdf](https://virtualstages.eu/media/vsav_toolkit_en.pdf)
- Reeves, T. C., & Okey, J. R. (1996). Alternative assessment for constructivist learning environments. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 191-202). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X0160090>
- Winn, W. (1993). Instructional design and situated learning: Paradox or partnership. *Educational Technology*, 33(3), 16-21.  
<https://www.jstor.org/stable/44427985>
- Young, M.F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 43-58.  
<https://doi.org/10.1007/BF02297091>

## Zasoby multimedialne

- MediaSmarts. *Break the Fake: How to tell what's true online*.  
<https://mediasmarts.ca/teacher-resources/break-fake-how-tell-whats-true-online>



## Inne źródła

- Buckingham D. (2003), *Chapter Three of Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*.  
<https://digitalauthorship.org/wp-content/uploads/2016/01/buckingham-media-education-chapter-3-pdf.pdf>
- Centre for the Development of Teaching and Learning. *An A-Z of Assessment Methods*.  
[https://sites.reading.ac.uk/curriculum-framework/wp-content/uploads/sites/35/2022/03/A-Z\\_of\\_Assessment\\_Methods\\_FINAL\\_table.pdf](https://sites.reading.ac.uk/curriculum-framework/wp-content/uploads/sites/35/2022/03/A-Z_of_Assessment_Methods_FINAL_table.pdf)
- e-Media Education Lab (e-MeL), *Evaluation toolkit*.  
[https://e-mediaeducationlab.eu/wp-content/uploads/2017/04/e-MEL\\_evaluation\\_toolkit.pdf](https://e-mediaeducationlab.eu/wp-content/uploads/2017/04/e-MEL_evaluation_toolkit.pdf)
- European Commission. (2011). *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe*.  
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996-b36b-e920df63cd40/language-en/format-PDF/source-search>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayle, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G. & Gulston, C. (eds.). (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389216>
- MediaSmarts. *Media Literacy Fundamentals*.  
<https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/media-literacy-fundamentals>
- MediaSmarts *Teachers Resources*. <https://mediasmarts.ca/teacher-resources>
- MediaSmarts, *Break the Fake*. <https://mediasmarts.ca/break-fake#resources>

# 6. Praktyki medialne dzieci i uczniów



## Moduł w skrócie

6. Praktyki medialne dzieci i uczniów	
<i>Streszczenie</i>	<p>Moduł ten oferuje kilka opartych na teorii odpowiedzi na pytanie, dlaczego edukatorzy medialni powinni uczyć się o praktykach medialnych uczniów i angażować się w nie. Przedstawiono w nim również teoretyczne ramy dla zrozumienia cyfrowych praktyk dzieci, podkreślając, w jaki sposób różne czynniki wpływają na ich doświadczenia online i ich wyniki.</p> <p>Moduł kończy się kilkoma przykładami działań, które nauczyciele mogą wykorzystać, aby dowiedzieć się więcej o kulturze cyfrowej i medialnej swoich uczniów. Ćwiczenia te uświadamiają również uczniom ich cyfrowe praktyki, pomagając im szerzej umiejscowić je w ich życiu.</p>
<i>Efekty uczenia się</i>	<p>Po zakończeniu tego modułu uczestnicy będą w stanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Określić znaczenie badania praktyk medialnych uczniów w nauczaniu edukacji medialnej, a w szczególności krytycznego myślenia i sposobów radzenia sobie z dezinformacją.</li> <li>● Przedstawić różne perspektywy i argumenty przemawiające za znaczeniem badania praktyk medialnych dzieci.</li> <li>● Przytoczyć kilka teoretycznych podejść teoretycznych, które pomogą nauczycielom zrozumieć różne informacje, które otrzymują na temat cyfrowego życia dzieci.</li> <li>● Określić możliwe praktyczne działania, które można wykorzystać z uczniami w celu zbadania ich praktyk medialnych i włączenia elementów z doświadczeń medialnych uczniów do swoich działań dydaktycznych.</li> </ul>
<i>Zasoby i sprzęt</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prezentacje PowerPoint, plany ćwiczeń, materiały do czytania i materiały informacyjne (<a href="#">SM6.1</a> - <a href="#">SM6.14</a>).</li> <li>- Połączenie z Internetem, laptop, projektor wideo i ekran lub tablica interaktywna.</li> <li>- Urządzenia cyfrowe (notebooki, tablety lub smartfony) dla uczniów.</li> <li>- Papier (A2 lub A3), kolorowe markery, długopis i papier, kartki samoprzylepne.</li> </ul>

<i>Całkowity czas trwania</i>	195 minut
-------------------------------	-----------

## Wprowadzenie

*Czas trwania:* 35 minut

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu tej części uczestnicy będą w stanie:

- Analizować błędne przekonania dzieci i młodzieży na temat cyfrowych praktyk.
- Określać w jaki sposób rozprzestrzeniają się dezinformacje na temat cyfrowych praktyk dzieci i jaką rolę w tym procesie odgrywają wartości społeczne.
- Przedstawić kontekst w interpretacji tekstu lub obrazu medialnego.
- Rozpoznawać
- Rozpoznawać cyfrowe praktyk uczniów.

*Zasoby i sprzęt:*

- [SM6.1](#) Moduł 6 Wprowadzenie - Prezentacja PPT.
- [SM6.2](#) Moduł 6 Wprowadzenie - Scenariusz
- [SM6.3](#) Materiały do czytania.
- Wideoprojektor i laptop lub tablica interaktywna.

### **Opis:**

Prowadzący wprowadza do tematyki modułu 6 i rozpoczyna angażowanie uczestników poprzez ćwiczenie przełamujące lody (patrz [SM6.1](#) i [SM6.2](#)) w celu oceny i zakwestionowania poglądów uczestników na znaczenie angażowania się w praktyki cyfrowe uczniów w nauczaniu edukacji medialnej. Podczas ćwiczenia uczestnicy są proszeni o zastanowienie się nad odpowiedzią na dwa pytania:

- Czy nauczyciele mają wiedzę o cyfrowych praktykach swoich uczniów?
- Czy nauczyciele powinni orientować się w cyfrowych praktykach swoich uczniów, aby edukować ich w zakresie edukacji medialnej (i dezinformacji)?

Instruktor korzysta z prezentacji PPT ([SM6.1](#)) i prowadzi uczestników przez 6 kroków sekcji wprowadzającej, jak opisano [w SM6.2](#).

Dwa tematy, które tworzą strukturę tej sekcji to:

- **Zachowania młodzieży związane z weryfikacją informacji:** Wychodząc od opinii uczniów na temat zachowań młodzieży w zakresie weryfikacji informacji (jak rozpowszechnione są one w populacji młodzieży i czy młodzież różni się pod tym względem w porównaniu z populacją ogólną), instruktor prowadzi uczniów w kierunku zastanowienia się nad możliwymi czynnikami, które pobudzają zachowania związane z weryfikacją informacji (podstawowe kompetencje w zakresie korzystania z mediów cyfrowych, krytyczne myślenie, zaufanie do mediów itp.) Ćwiczenie to pozwala na refleksję nad sytuacją międzypokoleniową i międzynarodową w odniesieniu do zachowań związanych z weryfikacją informacji.
- **(Młodzieżowe) praktyki konsumpcji kultury:** rozpoczynając od omówienia wirusowej kampanii dezinformacyjnej wokół zdjęcia przedstawiającego grupę dzieci patrzących na swoje smartfony obok arcydzieła Rembrandta "Straż nocna", uczniowie zostaną skłonieni do refleksji nad obecnymi błędnymi przekonaniami na temat cyfrowych praktyk dzieci i tego, w jaki sposób nasza interpretacja tekstów medialnych jest kształtowana przez nasze wartości (np. wartości konserwatywne). Sekcja wprowadzająca kończy się analizą tekstu (zob. [SM6.3](#)) napisanego przez Tony'ego Wigleya, kuratora muzealnego, który argumentuje znaczenie empatii w zrozumieniu dotychczasowej wiedzy i potrzeb odbiorców (uczniów, w terminologii naszego kursu), aby móc ułatwić im dostęp i zaangażowanie w produkty kultury. Uczestnicy omawiają możliwość przeniesienia argumentów zawartych w tekście na zajęcia z edukacji medialnej.

## Podstawy teoretyczne

*Czas trwania:* 50 minut

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu tej części uczestnicy:

- Będą posiadali wiedzę na temat zagadnień teoretycznych, które uzasadniają potrzebę badania cyfrowych praktyk uczniów.
- Dowiedzą się o teoriach, które pomogą im w zrozumieniu cyfrowych praktyk dzieci.

*Zasoby i sprzęt:*

- [SM6.4](#) Zagadnienia teoretyczne - Prezentacja PPT.
- Materiały do czytania ([SM6.5](#) i [SM6.6](#)).
- Wideoprojektor i laptop lub tablica interaktywna.

*Opis:*

W tej sekcji rozpoczniemy od przyjrzenia się różnym perspektywom teoretycznym, pomocnych w zrozumieniu potrzeby badania cyfrowych praktyk uczniów. Następnie omówimy niektóre powszechne błędne przekonania dotyczące cyfrowych praktyk dzieci. Zakończymy tę sekcję, stosując powyższe argumenty do sytuacji nauczania krytycznego myślenia i wspierania uczniów w radzeniu sobie z dezinformacją.

## Po co badać praktyki medialne uczniów?

Badanie cyfrowych praktyk uczniów ma kluczowe znaczenie dla edukatorów medialnych, zwłaszcza tych, którzy chcą nauczyć uczniów, jak radzić sobie z dezinformacją. Zwiększenie znaczenia procesu uczenia się, poprawa zaangażowania uczniów w działania edukacyjne oraz oferowanie wiedzy na czas, którą uczniowie mogą szybko zastosować w swoim cyfrowym życiu, to kluczowe powody, dla których angażowanie się w cyfrowe praktyki uczniów jest zalecane. Poniżej przedstawimy niektóre z tych argumentów, omawiając ich podstawy teoretyczne, aby pomóc nauczycielom w umiejscowieniu tych działań eksploracyjnych w ich ramach koncepcyjnych i śmiało wykorzystywać je w swoich klasach.

### **Prawa dziecka i perspektywa praw cyfrowych dziecka**

Na poziomie ogólnym nauczyciele muszą rozumieć praktyki cyfrowe i medialne swoich uczniów, aby skutecznie chronić prawa dzieci, zwłaszcza biorąc pod uwagę nowe środowisko cyfrowe, w którym wszyscy obecnie żyjemy. Konwencja Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka ([UNCRC, 1989](#); patrz [SM6.5](#) i [SM6.6](#)) podkreśla prawo dziecka do dostępu do informacji, wyrażania siebie i uczestniczenia w życiu kulturalnym i artystycznym. Rozumiejąc, w jaki sposób uczniowie korzystają z mediów w ogóle, a w szczególności z podstawowych kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych, nauczyciele mogą wspierać te prawa, dostosowując treści edukacyjne, które współgrają z rzeczywistymi interakcjami uczniów z mediami. Takie podejście zapewnia, że edukacja jest istotna i wzmacniająca, promując krytyczne myślenie i podstawowe kompetencje w zakresie korzystania z mediów cyfrowych niezbędne dla świadomych i zaangażowanych obywateli. Ponadto zrozumienie kultury cyfrowej uczniów jest szczególnie istotne w erze charakteryzującej się zaburzeniami informacyjnymi (Wardle & Derakhshan, 2017; patrz także inne moduły tego kursu, a zwłaszcza moduł 2), które poprzez swoje negatywne konsekwencje dla społeczeństwa jako całości i dla dzieci zagrażają ich prawom.

Odnosząc się do Konwencji ONZ o prawach dziecka, naukowcy (zob. na przykład Cannon i in. (2022), apelujący o ponowne wprowadzenie edukacji medialnej do programu nauczania w brytyjskich szkołach) argumentują, że zrozumienie praktyk cyfrowych i medialnych uczniów jest szczególnie istotne dla praw dzieci do zachowania, wyrażania i odkrywania swojej tożsamości (art. 8 [Konwencji ONZ o prawach dziecka](#)), swobodnego wyrażania swoich poglądów (art. 12) oraz

uczestniczenia w życiu społecznym poprzez angażowanie się w informacje w dowolny wybrany przez siebie sposób (art. 13).

Jak pokazuje wielu badaczy, oprócz tworzenia doświadczeń edukacyjnych, które wykorzystują znajomość narzędzi cyfrowych przez uczniów, zrozumienie praktyk medialnych uczniów pozwala nauczycielom wspierać krytyczną analizę mediów przez uczniów w najbardziej odpowiednim dla nich kontekście. Pomaga to uczniom rozpoznawać i kwestionować informacje medialne i wpływy instytucjonalne, które naturalnie napotykają w codziennym życiu, wspierając ich świadomość obywatelską i promując sprawiedliwość społeczną (Cannon i in., 2022, Buckingham, 2005, 2003).

Potrzeba szerszego rozważenia praw dzieci w odniesieniu do mediów, wykraczającego poza wąską perspektywę prawa do ochrony (choć jest ono ważne) i dodania do niego prawa do uczestnictwa w mediach i za ich pośrednictwem oraz prawa do dostępu do mediów i technologii cyfrowej, była przez lata przedmiotem nieustannej walki między badaczami, decydentami i innymi zainteresowanymi stronami (David, 1999, Livingstone & Third 2017), a jednym z ostatnich epizodów był nieoczekiwany efekt przepisów [RODO](#) (EP & CEU, 2016), które arbitralnie ograniczyły prawo dzieci do uczestnictwa w życiu społecznym w imię ochrony ich danych osobowych (Livingstone & Third, 2017).

Co więcej, wraz z powszechnym dostępem do technologii cyfrowych i ich wdrażaniem przez dzieci od najmłodszych lat, niektóre głosy wzywały do aktualizacji Konwencji o prawach dziecka w celu zapewnienia poszanowania praw dziecka w nowym środowisku cyfrowym (Livingstone, 2014; Livingstone & Third, 2017). Przyjęto podejście skoncentrowane na dziecku i oparte na dowodach (patrz tabela 6.1), a opierając się na danych badawczych dotyczących praktyk, zagrożeń i możliwości, jakie dzieci napotykają w Internecie, postrzeganych i zgłaszanych przez nie same, niektóre prawa określone w UNCRC zostały dostosowane. W 2021 r., po długich konsultacjach z zainteresowanymi stronami, w tym z dziećmi, ONZ przyjęła [Komentarz ogólny nr 25 w sprawie praw dziecka w odniesieniu do środowiska cyfrowego](#) (zob. również "[Własnymi słowami: Prawa dziecka w świecie cyfrowym](#)", raport podsumowujący konsultacje z dziećmi, który jest doskonałym przykładem tego rodzaju zaangażowania i uwzględnienia perspektywy dzieci w analizie ich cyfrowego życia, 5 Rights Foundation, 2020).

Zgodnie z zasadami określonymi w [GC 25 UNCRC](#), słuchając dzieci i włączając ich cyfrowe doświadczenia do programu nauczania, nauczyciele nie tylko prowadzą uczniów w bezpiecznym i odpowiedzialnym poruszaniu się po przestrzeni cyfrowej, wzmacniając prawo do bezpiecznego środowiska online, ale także wspierają prawa uczniów do informacji, wolności (wypowiedzi, myśli i zrzeszania się) oraz ich prawo do prywatności, a tym samym wspierają rozwój odpowiedzialnych obywateli, którzy rozumieją swoje prawa i obowiązki w erze cyfrowej (zobacz krótki film [Prawa dziecka w cyfrowym świecie](#), opracowany w ramach [projektu uSkills](#)).



Konwencja ONZ o prawach dziecka (wybrane i sparafrazowane artykuły)	Oparte na dowodach stosowanie CRC online (patrz Livingstone, w druku, materiały do cytowania)	Koalicja na rzecz Praw i Zasad Internetowych (wybrane i sparafrazowane)
<p><b>Ochrona</b> przed wszelkimi formami krzywdzenia i zaniedbywania (art. 19), w tym wykorzystywaniem seksualnym i niegodziwym traktowaniem w celach seksualnych (art. 34) oraz innymi formami wykorzystywania naruszającymi dobro dziecka (art. 36). Ochrona przed "materiałami szkodliwymi dla dobra dziecka" (art. 17e), "arbitralną lub bezprawną ingerencją w jego prywatność, rodzinę lub korespondencję, oraz przed bezprawnymi atakami na jego honor i reputację" (art. 16) oraz prawo dziecka do zachowania tożsamości (art. 8).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uwodzenie seksualne, wykorzystywanie seksualne i niegodziwe traktowanie w celach seksualnych</li> <li>• Tworzenie i rozpowszechnianie zdjęć przedstawiających wykorzystywanie dzieci</li> <li>• Internetowy wymiar handlu dziećmi</li> <li>• Nowe zagrożenia dla prywatności, godności, tożsamości i reputacji</li> <li>• Ekspozycja na (różnorodną, ekstremalną, nielegalną) pornografię</li> <li>• Niewłaściwe wykorzystywanie, nieuzasadnione udostępnianie lub śledzenie danych osobowych</li> <li>• Wrogość, nienawiść, nękanie i zastraszanie - treści, kontakty i zachowanie</li> <li>• Nieodpowiednie informacje i perswazje dotyczące samookaleczeń, przemocy, samobójstw, anoreksji, narkotyków.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prawo do godności musi być szanowane, chronione i realizowane online</li> <li>• Prawo do prywatności, wolność od inwigilacji lub cenzury oraz prawo do anonimowości w Internecie.</li> <li>• Prawo do kontroli nad gromadzeniem, przechowywaniem, przetwarzaniem, usuwaniem i ujawnianiem danych osobowych</li> <li>• Prawa do życia, wolności i bezpieczeństwa, w tym ochrona przed nękaniami, przestępczością, mową nienawiści, zniesławieniem (oraz, w przypadku dzieci, przed wykorzystywaniem seksualnym i innymi formami wykorzystywania).</li> <li>• Dzieciom należy zapewnić swobodę korzystania z Internetu i chronić je przed związanymi z nim zagrożeniami, przy czym równowaga powinna zależeć od ich możliwości.</li> </ul>
<p><b>Przepisy</b> wspierające prawa dzieci do rekreacji i wypoczynku stosownego do ich wieku (art. 31), edukacji, która będzie wspierać rozwój ich pełnego potencjału (art. 28) i przygotowywać je "do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie" (art. 29), a także zapewniające "ważną funkcję pełnioną przez środki masowego</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dostępność i dystrybucja formalnych i nieformalnych zasobów edukacyjnych i programów nauczania</li> <li>• Bogactwo dostępnych i specjalistycznych informacji</li> <li>• Możliwości kreatywności, eksploracji, ekspresji</li> <li>• Podstawowe kompetencje w zakresie korzystania z mediów cyfrowych,</li> <li>• Sposoby przeciwdziałania tradycyjnym nierównościom lub</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Każdy ma równe prawo do dostępu i korzystania z bezpiecznego i otwartego Internetu, a szczególne potrzeby grup znajdujących się w niekorzystnej sytuacji muszą zostać zaspokojone.</li> <li>• Należy promować różnorodność kulturową i językową w Internecie oraz zachęcać do innowacji w celu</li> </ul>

<p>przekazu" poprzez różnorodne materiały przynoszące dziecku (w tym mniejszościom) korzyści społeczne i kulturalne w celu promowania dobrostanu dzieci (art. 17).</p>	<p>problemom lub ich omijania, a także zaspokajania specjalnych potrzeb.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozszerzony wachlarz rozrywek i możliwości spędzania wolnego czasu</li> <li>• Dostęp/reprezentacja własnej kultury, języka i dziedzictwa</li> </ul>	<p>ułatwienia pluralizmu wypowiedzi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prawo do edukacji przez Internet; prawo do kultury i dostępu do wiedzy online</li> <li>• Standardy i formaty internetowe muszą być otwarte, interoperacyjne i inkluzywne.</li> </ul>
<p><b>Uczestnictwo:</b> "We wszystkich działaniach dotyczących dzieci (...) dobro dziecka powinno być sprawą nadrzędną" (art. 3), w tym prawo dzieci do konsultacji we wszystkich sprawach, które ich dotyczą (art. 12); również prawo dziecka do wolności wypowiedzi (art. 13) i wolności zrzeszania się (art. 15).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lepsze połączenia i możliwości nawiązywania kontaktów</li> <li>• Skalowalne sposoby konsultowania się z dziećmi w sprawie zarządzania</li> <li>• Przyjazne dla użytkownika fora dla głosu i ekspresji dzieci/młodzieży</li> <li>• Inicjatywy kierowane przez dzieci na rzecz zmian lokalnych i globalnych</li> <li>• Połączenia peer-to-peer zapewniające rozrywkę, naukę, udostępnianie i współpracę</li> <li>• Uznanie praw, obowiązków i zaangażowania dzieci/młodzieży</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internet jest przestrzenią promocji, ochrony i realizacji praw człowieka oraz rozwoju sprawiedliwości społecznej.</li> <li>• Prawo do swobodnego poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz do swobodnego stowarzyszania się z innymi w celach społecznych, politycznych i kulturalnych.</li> <li>• Zarządzanie Internetem musi być wielostronne, partycypacyjne i odpowiedzialne.</li> </ul>

Tabela 6.1 - Oparte na dowodach przełożenie praw dziecka na erę cyfrową (Livingstone, 2014. s.23)

## Perspektywy pedagogiczne

### Konstruktywistyczne podejście do uczenia się

Istotność i zaangażowanie są dla wielu kluczowymi powodami, dla których badanie praktyk cyfrowych uczniów jest skutecznym podejściem dla edukatorów medialnych, których celem jest nauczanie o dezinformacji (Melo-Pfeifer & Dedecek Gertz, 2023). Na najbardziej ogólnym poziomie konstruktywistyczne podejście do uczenia się, zwłaszcza opracowane w teoriach konstruktywizmu społecznego (Dewey, 1938, Wygotski, 1978), ma pewne kluczowe cechy, które sprawiają, że jest ono doskonale dostosowane do działań związanych z edukacją medialną.

Podkreślając, że "uczenie się jest aktywnością społeczną", konstruktywistyczna teoria uczenia się uwzględnia i docenia cyfrowe praktyki uczniów, w ramach których wchodzić oni w interakcje z różnorodnymi i globalnymi społecznościami. Interakcja ta może być wykorzystana do zaangażowania uczniów w ocenę ważności i wiarygodności informacji, które napotykać w Internecie, wspierając

środowisko klasowe, które zachęca do dyskusji i wspólnego rozwiązywania problemów.

Koncepcja "strefy najbliższego rozwoju (ang. *zone of proximal development*)" Wygotskiego (1978) podkreśla rolę osób posiadających większą wiedzę w prowadzeniu uczniów na wyższe poziomy zrozumienia. Jest to szczególnie przydatne w edukacji w zakresie mediów cyfrowych, gdzie nauczyciele mogą organizować zajęcia, które pozwalają uczniom wspólnie budować wiedzę i rozwijać podstawowe umiejętności korzystania z mediów cyfrowych. Umieszczając naukę w ramach rzeczywistych interakcji cyfrowych i kierowanej eksploracji, uczniowie mogą lepiej nawigować i krytycznie oceniać media, które konsumują. Aktywne, wspólne i ustrukturyzowane doświadczenia edukacyjne wspierane przez konstruktywizm wyposażają uczniów w narzędzia niezbędne do skutecznego identyfikowania i przeciwdziałania dezinformacji.

Uczenie się jest aktywnym procesem, w którym uczący się mają do odegrania pewną rolę, ponieważ współtworzą znaczenie poprzez integrację swojej wcześniejszej i nowej wiedzy, zarówno na poziomie poznawczym, jak i emocjonalnym. W związku z tym, choć wiedza powstaje w wyniku interakcji społecznych, ma ona charakter osobisty, odzwierciedlając unikalny sposób, w jaki uczący się nadają sens swojej osobistej historii i zmiennym kulturowym. Docenianie rzeczywistych kontekstów i problemów uczniów jest zatem drogą, którą należy podążać zgodnie z (Dewey, 1938) w edukacji w ogóle i jest jeszcze bardziej istotne w nauczaniu uczniów radzenia sobie z dezinformacją. Ponieważ uczniowie mogą napotkać wprowadzające w błąd treści, które mogą być powierzchownie zgodne z ich wcześniejszymi przekonaniem, zachęcanie ich do krytycznego zaangażowania się w takie treści jest niezbędne, nie tylko poprzez umożliwienie im zrozumienia faktycznej nietrafności takich informacji, ale także ich potencjału do manipulowania emocjami i postrzeganiem.

Inną teorią, która rozwinęła się pod szerokim parasolem podejścia konstruktywistycznego, **jest teoria usytuowanego uczenia się** (ang. *Situated Learning Theory - SLT*). Wprowadzona przez Jeana Lave'a i Etienne'a Wengera w 1991 roku, zakłada, że uczenie się odbywa się najskuteczniej w określonym kontekście, który jest istotny dla uczącego się. Zgodnie z SLT, uczenie się odbywa się naturalnie, nieumyślnie i w sposób ciągły w efekcie praktyki, gdy uczniowie uczestniczą i angażują się w odpowiednie działania. Uczenie się przedstawia progresję z pozycji peryferyjnej lub nowicjusza w kierunku pozycji centralnej lub eksperckiej w środowisku praktyki.

Pokrewną koncepcją jest **poznanie usytuowane** (ang. *Situated Learning Theory*) (Brown i in., 1989), które postrzega uczenie się jako głęboko osadzone w społecznym i kulturowym kontekście samych działań, a nie jako oderwany, abstrakcyjny proces, który można bezpośrednio przenieść do różnych środowisk, takich jak tradycyjne sale lekcyjne.

Badanie cyfrowych praktyk uczniów w działaniach związanych z edukacją medialną jest dobrze wspierane przez obie te teorie. Uznając platformy cyfrowe za społeczności praktyków, nauczyciele mogą wykorzystać istniejące cyfrowe nawyki i interakcje uczniów jako cenne doświadczenia edukacyjne. Dostosowuje to edukację do rzeczywistych doświadczeń i zachowań cyfrowych uczniów, czyniąc naukę bardziej autentyczną i skuteczną. Dynamiczny i interaktywny

charakter mediów cyfrowych zapewnia bogaty kontekst do stosowania SLT, ułatwiając głębsze zaangażowanie i praktyczne, kontekstowe efekty uczenia się.

Jako ramy teoretyczne do omówienia wyników projektu, którego celem było nauczanie dzieci o dezinformacji, Melo-Pfeifer i Dedecek Gertz (2023) zaproponowali **pedagogikę reagującą kulturowo** (*ang. culturally responsive pedagogy*) podobną do wyżej wymienionych teorii usytuowania. Ponadto autorzy stwierdzają, że edukatorzy medialni, którzy uczą o dezinformacji, **muszą przyjąć perspektywę emiczną** i zacząć od doświadczeń i perspektyw uczniów na temat dezinformacji jako warunku wstępnego dla aktualnych, zlokalizowanych i responsywnych informacji, aby podejść do celowej dezinformacji i manipulacji informacją w programie nauczania.

Oprócz wartości poznawczych, badanie cyfrowych praktyk uczniów pomaga w ich zaangażowaniu w proces uczenia się. Na przykład Stewart (2007) wykorzystuje koncepcję "**edukacji wyobrazeniowej** wg. Egana (*ang. "imaginative education"*) i podkreśla znaczenie, jakie dla edukatorów medialnych ma skupienie się na emocjonalnym i intelektualnym zaangażowaniu uczniów: "praktyka edukacyjna, która ceni emocjonalne zaangażowanie uczniów, zwiększy ich wyobrazeniowe zrozumienie ich zapośredniczonego świata i zaangażuje w dialog dotyczący ich opinii, zrozumienia, preferencji i pytań dotyczących środowiska nasyconego mediami".

Zaangażowanie to powinno być nie tylko emocjonalne, oparte na znajomości treści przez uczniów, ale także musi przybierać formę dzielenia się odpowiedzialnością i zachęcania do samodzielnego uczenia się. Czasami postrzegane jako zmiana ról, te nowe formy zaangażowania uczniów, w których uczniowie i nauczyciele zmieniają swoje role, są, jak twierdzą Walker i Shore (2015), lepiej rozumiane jako dywersyfikacja ról, ponieważ uczniowie i nauczyciele mogą podejmować wiele ról jednocześnie w danym kontekście.

### **Pedagogika krytyczna**

Z zupełnie innej perspektywy, pedagogika krytyczna oferuje również teoretyczne wsparcie dla badania cyfrowych praktyk uczniów w działaniach związanych z edukacją medialną. Teoria ta, zakorzeniona w pracach Paulo Freire (1970), podkreśla rolę edukacji w zwalczaniu opresyjnych struktur poprzez umożliwienie uczniom kwestionowania i podważania struktur władzy i dominujących narracji. Badanie własnych praktyk cyfrowych pomaga uczniom rozpoznać i przeciwstawić się manipulacji i stronniczości w mediach. Co więcej, nauczyciele, którzy są świadomi cyfrowych praktyk swoich uczniów, mogą wykorzystać tę wiedzę do krytycznego angażowania uczniów w dyskusję na temat dynamiki władzy i sił ideologicznych stojących za dezinformacją, wspierając w ten sposób bardziej krytyczną świadomość uczniów. Takie podejście zachęca uczniów do aktywnego uczestnictwa w konsumpcji mediów, rozwijając umiejętności rozpoznawania wiarygodnych informacji i przeciwdziałania dezinformacji.

Co więcej, zgodnie z tym krytycznym podejściem, doceniając kultury medialnej uczniów, nauczyciele zakłócają również tradycyjne hierarchie w klasie (patrz także Cannon i in., 2022), tworząc partycypacyjne środowiska uczenia się, które są bardziej włączające i rezonują z żywymi doświadczeniami uczniów. To włączające podejście (patrz moduł 4 dotyczący znaczenia bezpiecznego i pozytywnego środowiska uczenia się oraz moduł 9 dotyczący różnorodności i

włączenia) nie tylko poprawia wyniki edukacyjne, ale także umożliwia wszystkim uczniom wyrażanie swoich perspektyw i krytyczne angażowanie się w otaczający ich świat.

### ***Perspektywa zorientowana na teorie mediów***

Trzeci nurt argumentów przemawiających za badaniem cyfrowych praktyk uczniów można znaleźć w teoriach zorientowanych na media, oprócz rozpatrywania ich z perspektywy praw dziecka lub jako zgodnych z niektórymi zasadami lub możliwościami pedagogicznymi. Dokładniej rzecz ujmując, zrozumienie niektórych istotnych teorii opisujących sposób, w jaki użytkownicy angażują się w media (w sposób napędzany własnym interesem, jak stwierdzono w teorii użytkowania i gratyfikacji lub w oparciu o stały proces negocjowania znaczeń, zgodnie z teorią studiów kulturowych) pomaga nauczycielom zrozumieć znaczenie angażowania się w media i kulturę cyfrową swoich uczniów (aby uniknąć fałszywego założenia o bezpośrednim, nieświadomym wpływie przekazów medialnych na ich uczniów). Poniżej zaprezentujemy trzy takie teorie, które mogą być przydatne dla nauczycieli.

#### **Teoria korzyści i satysfakcji**

Teoria ta, opracowana przez Blumlera i Katza (1974), podkreśla rolę osobistych potrzeb i celów w konsumpcji mediów przez użytkowników. Stwierdza ona, że użytkownicy aktywnie poszukują określonych mediów, które zaspokajają ich różne potrzeby, takie jak informacje, tożsamość osobista i integracja społeczna. W związku z tym zrozumienie motywacji uczniów do korzystania z mediów może pomóc nauczycielom dostosować lekcje, które zaspokajają te potrzeby, czyniąc doświadczenie edukacyjne bardziej istotnym i angażującym.

#### **Teoria ekologii mediów**

Teoria ekologii mediów to ramy, które pozwalają badać sposoby, w jaki media, technologia i komunikacja oddziałują i kształtują środowiska kulturowe i społeczne, w których występują. Marshall McLuhan (1964) podkreśla, że media działają nie tylko jako kanały komunikacji, ale jako środowiska, które głęboko wpływają na normy kulturowe, struktury społeczne, a nawet ludzką świadomość. Jego słynne stwierdzenie "medium jest przekazem" zawiera w sobie ideę, że cechy samych technologii medialnych, a nie treści, które niosą, mają największy wpływ na społeczeństwo. Chociaż niektórzy badacze krytykują tę teorię za jej technologiczne podejście, może ona być istotna dla naszej argumentacji. Tak więc przyjęcie holistycznego podejścia i zrozumienie mediów jako środowisk daje nauczycielom legitymację do odkrywania cyfrowych krajobrazów, zamieszkiwanych przez uczniów. Pomaga również nauczycielom zaakceptować fakt, że platformy takie jak media społecznościowe, gry i wirtualne środowiska edukacyjne nie tylko zapewniają uczniom rozrywkę, ale także przyczyniają się do rozwijania określonych umiejętności, nawyków i sposobów myślenia.

Skupiając się na transformacyjnych skutkach mediów jako środowisk, które zmieniają organizację społeczną i przybliżając skalę historyczną zaproponowaną przez McLuhana, Couldry i Hepp w swojej książce "The Mediated Construction of Reality" (2017) dostosowują idee ekologii mediów i koncentrują się na tym, w jaki sposób media i technologie komunikacyjne są głęboko osadzone w codziennym życiu jednostek, kształtując nasze poczucie rzeczywistości. Odwołując się do książki Bergera i Luckmanna "The Social Construction of Reality", Couldry i Hepp sugerują, że dzisiejsza rzeczywistość jest w dużej mierze konstruowana poprzez procesy medialne, które nie tylko kształtują nasze rozumienie świata, ale także strukturyzują nasze relacje społeczne i konstruują nasze tożsamości w mediach i za ich pośrednictwem. Ich zdaniem praktyki medialne wplatają się w najdrobniejsze szczegóły codziennego życia, wpływając na rzeczywistość osobistą i zbiorową. Hepp i Couldry rozszerzają dyskusję na temat wpływu mediów na obecne cyfrowe i sieciowe konteksty medialne i proponują bardziej zniuansowany pogląd na indywidualną sprawczość i strukturę społeczną. Ćwiczenie edukacyjne mające na celu zbadanie cyfrowych praktyk uczniów jest dobrze wspierane przez teorię Couldry'ego i Heppa, ponieważ proces ten zwiększa świadomość zarówno nauczycieli, jak i uczniów na temat subtelnych, ale wszechobecnego sposobu, w jaki media konstruują na dobre lub na złe nasze codzienne życie.

### **Teoria kulturoznawstwa**

Zgodnie z tą perspektywą, media i teksty kulturowe odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu norm i wartości społecznych. Zrozumienie cyfrowych praktyk medialnych uczniów pozwala nauczycielom zająć się tym, w jaki sposób dezinformacja wykorzystuje narracje kulturowe i uczyć uczniów krytycznego angażowania się w przekazy medialne (Hall, 1997).

Podejście to, omówione przez Halla (1980), podkreśla znaczenie rozpoznawania i doceniania kultur medialnych uczniów. Uznając cyfrowe praktyki uczniów, nauczyciele mogą stworzyć bardziej inkluzywny i odpowiedni program nauczania, który odnosi się do konkretnych rodzajów dezinformacji dominujących w cyfrowych środowiskach uczniów.

### **Ramy teoretyczne pozwalające zrozumieć cyfrowe życie dzieci**

Choć pedagogiczny punkt widzenia jest istotny, badanie cyfrowych praktyk uczniów powinno być uzupełnione o pewne teoretyczne podstawy, które można wykorzystać do nadania sensu cyfrowemu życiu dzieci. W tej sekcji przedstawimy oparty na badaniach model teoretyczny zaproponowany w projekcie EU Kids Online (Livingstone i in., 2017), który może pomóc nauczycielom lepiej zrozumieć i prowadzić działania eksploracyjne na zajęciach z edukacji medialnej.

**Model EU Kids Online (EUKO)** został opracowany, przetestowany i udoskonalony w ciągu prawie dziesięciu lat przez sieć badaczy EU Kids Online (Livingstone i in., 2017). Pierwsza wersja modelu została zaproponowana w 2010 roku (Livingstone & Haddon, 2012) i opierała się na wynikach analizy literatury ponad 400 badań dotyczących cyfrowego życia dzieci dostępnych w tamtym czasie.

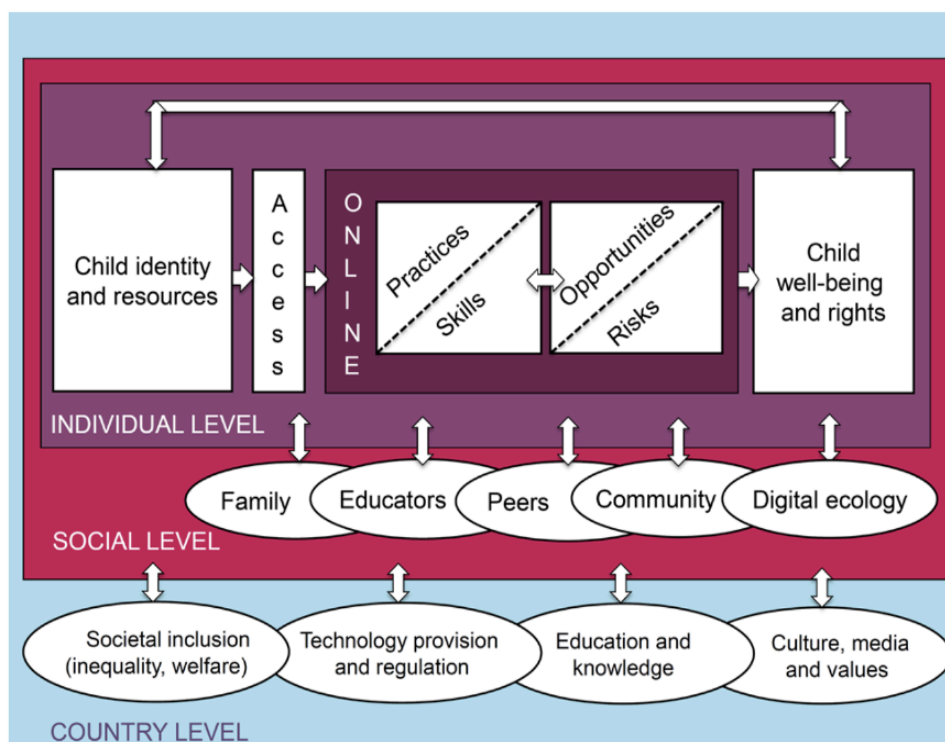
Teoretyczne kotwice modelu (patrz Livingstone & Haddon, 2011) mają na celu skorygowanie niektórych mitów na temat doświadczeń dzieci w Internecie i



zakorzenie modelu w perspektywie skoncentrowanej na dziecku. Dokładniej, poprzez swój model, badacze chcieli:

1. Odejść od "esencjalistycznych" teorii dzieciństwa, a także od techno-deterministycznych teorii, które postrzegają technologie cyfrowe jako zasadniczo destrukcyjne dla ujednoczonej kategorii "dzieci" (np. takich jak te opisujące dzieci jako "cyfrowych tubylców",<sup>1</sup> Prensky, 2001a, 2001b), a zamiast tego dostosować się do nowych teorii dzieciństwa.
2. Zapobiec panice moralnej opartej na zdefiniowanych przez dorosłych zagrożeniach internetowych i programach protekcjonistycznych, proponując zamiast tego oparcie na "teoriach ryzyka" późnej nowoczesności.
3. Dostarczyć holistycznej odpowiedzi na pytanie o odpowiedzialność za bezpieczeństwo dzieci w Internecie i dostęp do możliwości internetowych, przy użyciu ekologicznej teorii kolejnych poziomów wpływu wg. Bronfenbrennera (1979), aby zapobiec braku odpowiedzialności różnych aktorów społecznych.

Następnie, w oparciu o wyniki ogólnoeuropejskiego badania przeprowadzonego w 25 krajach (Livingstone i in., 2011), model został nieznacznie zmieniony (Livingstone i in., 2015; Livingstone i in., 2017). Przedstawimy poprawioną wersję modelu, podkreślając niektóre z jego zmian i omówimy niektóre z jego teorii.



Rysunek 6.1. Zaktualizowany model EU Kids Online (Livingstone i in., 2017)

<sup>1</sup> Przeciwno tej powszechnej metaforze patrz Eynon, 2020.



Unikając pozycji techno-deterministycznej i faworyzując punkt widzenia dziecka, model EUKO łączy ekologiczny model rozwoju dziecka (Bronfenbrenner, 1979) z podejściem sekwencyjnym, które opisuje cyfrowe życie dziecka, odpowiadając na pytanie "czy i w jaki sposób Internet odgrywa obecnie rolę, pozytywną lub negatywną, w dobrostanie dzieci" (Livingstone i in., 2015, s.10).

Zgodnie z teorią ekologiczną, dziecko jest objęte kolejnymi warstwami wpływu, od poziomu mikro do mezo, a następnie poziomu makro; model EUKO dostosował te trzy poziomy, uznając pierwszy poziom za odnoszący się do indywidualnego korzystania z Internetu (tj. życia dzieci w sieci), drugi do procesów mediacji korzystania z technologii cyfrowej przez dziecko (tj. mediacji rodziców, nauczycieli i grup rówieśniczych), a trzeci poziom do kontekstu krajowego (np. wpływ czynników takich jak polityka edukacyjna lub nierówności społeczne).

Na poziomie indywidualnym, w wewnętrznej ramce, model proponuje podejście sekwencyjne, które ma na celu wyjaśnienie, począwszy od tożsamości i zasobów dziecka (np. czynników demograficznych, psychologicznych, ich zdolności, zainteresowań, motywacji, doświadczeń życiowych lub słabości), "jaką różnicę w dobrostanie dzieci odgrywa technologia cyfrowa". Ponadto, chociaż badania pokazują, że zdecydowana większość dzieci, przynajmniej w krajach europejskich, jest online, zmieniony model uznaje "dostęp"<sup>2</sup> za odrębny i ważny czynnik, który wpływa na doświadczenia dzieci w Internecie.

Doświadczenia dzieci w Internecie są w tym modelu podzielone na dwa wymiary: praktyki i/lub umiejętności oraz ryzyka i/lub możliwości. Dokładniej, praktyki online dzieci, które można również postrzegać jako umiejętności, przekładają się na ryzyko lub możliwości w zależności od warunków początkowych (tj. tożsamości i zasobów dziecka). Na przykład, ta sama praktyka poznawania ludzi online może być ryzykowna dla poszukującego emocji, pozbawionego wsparcia dziecka, które ma już problematyczną grupę przyjaciół, ale może być okazją do rozszerzenia dobrze wyselekcjonowanej sieci społecznej dla dziecka z bardzo obecnymi i wspierającymi rodzicami. Jednym z najbardziej innowacyjnych pomysłów zaproponowanych i przetestowanych w modelu było to, że zarówno ryzyko, jak i szanse są prawdopodobne i wynikają z interakcji między czynnikami wejściowymi (tożsamość i zasoby dziecka) a doświadczeniem online dziecka. Niekoniecznie przekładają się one również na szkody i korzyści dla dzieci. W ten sposób badania oparte na modelu EUKO odeszły zarówno od nacechowanych paniką narracji, które koncentrują się na ryzyku, jak i optymistycznego dyskursu, który obraca się tylko wokół możliwości i pomijają głębszą analizę, kim są te dzieci, które wykorzystują możliwości online i czerpią z nich korzyści, a kim są te, które pozostają w tyle, mimo że są online.

Jedną z teorii wyjaśniających zawartych w modelu jest to, że częstsze korzystanie z Internetu prowadzi do lepszych umiejętności, ale także do większej ekspozycji na zagrożenia i możliwości online. Jak wspomniano wcześniej, nie przekłada się to automatycznie ani na szkody, ani na korzyści, a bardziej złożone zestawy

---

<sup>2</sup> Dostęp obejmuje takie elementy, jak cyfrowy repertuar, z którego korzystają dzieci (jaka kombinacja urządzeń), czy mają dostęp tylko do bezpłatnych treści, czy również płatnych itp. Jak twierdzi Helsper (2021), przepaść cyfrowa nie powinna być już uważana za problem dychotomiczny, ale wielopłaszczyznowy, w którym nierówności cyfrowe są lepszym pojęciem niż wykluczenie cyfrowe.

zmiennych (takich jak wiek, status społeczno-ekonomiczny rodziny, wsparcie rodziców, warunki związane z krajem) wyjaśniają ostateczny wynik.

Inną ważną teorią w tym modelu jest rola społecznej mediacji cyfrowego życia dzieci, mediacji, w której nauczyciele są włączeni obok rodziny, rówieśników i społeczności (kolejny argument za badaniem cyfrowego życia uczniów nie tylko indywidualnie, ale także zbiorowo).

Wreszcie, kolejną istotną ideą dla tego kursu, którą można wydobyć z modelu, jest to, w jaki sposób poziom makro (opisany przez model w czterech wymiarach) może kształtować cyfrowe doświadczenia dzieci, a tym samym ich dobrostan.

## Ćwiczenia

Aby osiągnąć cele tego modułu, proponujemy dwa jednogodzinne ćwiczenia edukacyjne, które mogą być stosowane alternatywnie lub mogą być dostosowane do czasu i używane razem (instruktor może zdecydować o zawężeniu dyskusji tylko do niektórych proponowanych tematów, a następnie czas trwania odpowiednio się zmieni).

### 1. Mój codzienny cyfrowy wszechświat

*Czas trwania:* 40 minut (regulowany w zależności od potrzeb)

*Efekty uczenia się:*

- Uczniowie staną się świadomi cyfrowego wszechświata, w którym żyją na co dzień.
- Uczniowie będą świadomie panować nad swoimi interakcjami społecznymi za pośrednictwem mediów, rodzajami mediów, z których korzystają, potrzebami i satysfakcją napędzającymi ich użycie oraz tym, jak własne cyfrowe praktyki wpływają na nich.

*Zasoby i sprzęt:*

- Laptop, projektor i ekran (lub tablica interaktywna).
- [SM6.7](#) Plan aktywności.
- [SM6.8](#) Arkusze robocze "Mój codzienny cyfrowy świat" (papierowe lub cyfrowe).
- Kolorowe markery lub kredki.
- Duże arkusze papieru (A2 lub A3).
- kartki samoprzylepne.

*Opis:*

Ten scenariusz lekcji ma na celu zapewnienie uczniom kompleksowego zrozumienia ich cyfrowych praktyk i tego, jak te praktyki kształtują ich codzienne życie, interakcje społeczne i ogólny dobrostan przy jednoczesnym uwzględnieniu zagrożeń związanych z dezinformacją. Lekcja może być później dostosowana przez nauczycieli do potrzeb uczniów szkół średnich.

**Wprowadzenie** (2 minuty)

Określenie celu oraz przedstawienie, że dzisiejsza lekcja będzie dotyczyła "cyfrowego wszechświata", w którym codziennie żyją, i tego, jak on na nich wpływa.

**Ćwiczenie Część 1 - Mapowanie cyfrowego wszechświata (20 minut)**

*Zadanie indywidualne:* Zapewnij każdemu uczniowi arkusz roboczy "Mój codzienny cyfrowy świat". Poproś ich, aby wymienili wszystkie czynności cyfrowe, które wykonują w ciągu dnia, w tym urządzenia, z których korzystają i osoby, z którymi wchodzi w interakcje. Poproś uczniów, aby zastanowili się, które z ich cyfrowych praktyk mogą narazić ich na dezinformację.

*Pytania refleksyjne:*

- Z jakich rodzajów mediów korzystasz (np. media społecznościowe, gry, strony edukacyjne)?
- Z jakiego rodzaju treści korzystasz?
- Jakie są rodzaje zaangażowania online (bierne korzystanie, publikowanie, komentowanie, ocenianie, reagowanie na innych itp.)
- Z kim kontaktujesz się za pomocą tych mediów (np. z przyjaciółmi, rodziną, nauczycielami, nieznanymi osobami, grupami opartymi na Twoich zainteresowaniach)?
- Jakie potrzeby lub satysfakcje zaspokajają te działania (np. rozrywka, więzi społeczne, nauka)?
- W jaki sposób Twoje praktyki cyfrowe wpływają na życie Twoje i innych (np. podejmowanie świadomych decyzji na podstawie wyszukiwań online, oglądanie polecanych filmów, zaprzyjaźnianie się z sugerowanymi osobami, kupowanie sugerowanych produktów)?
- Które z tych praktyk mogą narazić cię na dezinformację lub stworzyć warunki do takiego narażenia?
- Które z tych praktyk pomagają zmniejszyć ryzyko bycia narażonym na dezinformację lub pomagają radzić sobie z dezinformacją?

**Praca w grupach:**

Podziel uczniów na małe grupy i zapewnij im duże arkusze papieru i markery. Każda grupa tworzy wizualną mapę swoich połączonych działań cyfrowych, ilustrującą ich codzienny cyfrowy wszechświat. Powinni wyraźnie zaznaczyć na mapie najbardziej ryzykowne i najbardziej bezpieczne praktyki w odniesieniu do dezinformacji.

**Ćwiczenie Część 2 - Analiza map cyfrowego wszechświata (25 minut)**

*Prezentacja:* Każda grupa prezentuje klasie swoją cyfrową mapę wszechświata.

*Dyskusja:* Przedyskutujcie w klasie niektóre z poniższych kwestii:

- Jakie są najczęstsze działania cyfrowe wśród grup?
- Jaka jest proporcja między działaniami społecznymi a indywidualnymi, które wykonują online?

- W jaki sposób te działania zaspokajają różne potrzeby lub oferują różne satysfakcje?
- Jak praktyki cyfrowe wpływają na ich interakcje i relacje społeczne?
- Jakie są pozytywne i negatywne skutki ich cyfrowych nawyków (np. pozytywne: uczenie się nowych rzeczy, pozostawanie w kontakcie; negatywne: kwestia czasu spędzanego przed ekranem, narażenie na dezinformację)?
- Jakie są najbardziej "ryzykowne" i "najbezpieczniejsze" praktyki cyfrowe w odniesieniu do dezinformacji i jak powszechne są one wśród uczniów?

### **Wnioski i praca domowa (opcjonalnie) (3 minuty)**

- **Podsumowanie:** Podsumuj lekcję, podkreślając znaczenie bycia świadomym swojego cyfrowego wszechświata i jego wpływów, zarówno pozytywnych (np. interakcje społeczne), jak i negatywnych (zwłaszcza ryzyko dezinformacji).
- **Zadanie domowe (opcjonalnie):** Poproś uczniów, aby przez następną dzień prowadzili "Dziennik cyfrowego wszechświata", odnotowując swoje cyfrowe działania, interakcje i refleksje na temat tego, jak te działania wpływają na ich samopoczucie i każdą styczność z dezinformacją. Mogą podzielić się swoimi spostrzeżeniami na następnych zajęciach.

### **"Co Internet wie o mnie?"**

*Czas trwania:* 40 minut (regulowany w zależności od potrzeb)

*Efekty uczenia się:*

- Refleksja nad osobistymi praktykami cyfrowymi i śladami, jakie pozostawia się w sieci (cyfrowe ślady).
- Zrozumienie różnych rodzajów śladów cyfrowych i ich potencjalnego ryzyka, zwłaszcza w odniesieniu do dezinformacji.
- Poznanie strategii zmniejszania śladów cyfrowych i rozwijania zdrowszych praktyk cyfrowych.

*Zasoby i sprzęt:*

- Komputery/tablety z dostępem do Internetu LUB arkusze papieru (A2/A3) i kolorowe markery.
- Laptop, projektor wideo i ekran lub tablica interaktywna.
- Tablica i markery.
- [SM6.9](#) Plan aktywności.
- [SM6.10](#) Co Internet wie o mnie. Materiały.
- Karteczki samoprzylepne lub cyfrowe narzędzia do robienia notatek.

*Opis:*

To ćwiczenie, zaadaptowane z Livingstone i jej współpracowników (2019), jest odpowiednie zarówno jako ćwiczenie edukacyjne dla uczestników tego kursu, jak i możliwe ćwiczenie dydaktyczne do przeprowadzenia z uczniami, poza tym kursem. Ćwiczenie można dostosować do różnych grup wiekowych (od szkół

podstawowych do średnich). Ma na celu pomóc uczestnikom (w trakcie kursu) / uczniom (później) zrozumieć ich cyfrowe ślady i krytycznie myśleć o ich zachowaniach online w odniesieniu do prywatności. Lekcja jest interaktywna i skłania do myślenia, sprzyjając lepszemu zrozumieniu mechanizmów internetowych i pamięci.

### **Zarys aktywności:**

#### **1. Wprowadzenie (7 minut)**

- Zadanie: uczniowie proszeni są o wymienienie swoich ulubionych aktywności online.
- Grupowanie: Instruktor dzieli uczestników na grupy na podstawie podobnych aktywności.

#### **2. Część instruktazowa - Czym jest cyfrowy ślad? (8 minut)**

- Podsumowanie i dyskusja: W oparciu o wcześniejszą wiedzę przekazaną w tym kursie, instruktor angażuje uczestników w dyskusję na temat rodzajów cyfrowych śladów pozostawionych w Internecie przez użytkowników i ich możliwego znaczenia dla ryzyka narażenia na dezinformację lub zaangażowania się w nią.
- W dyskusji można wykorzystać następujące pojęcia (są one jedynie orientacyjne i należy je dostosować do specyfiki uczniów zaangażowanych w ćwiczenie; inne zasoby można znaleźć w Planie działania, [SM6.9](#)): Dane osobowe, tożsamość, profilowanie, preferencje, nawyki, dane biometryczne, przeglądanie stron internetowych, informacje powiązane z urządzeniami, dane z sieci społecznościowych, wyszukiwania internetowe, lokalizacja, dane finansowe, dokumentacja zdrowotna, dokumentacja szkolna, informacje wrażliwe, wykorzystanie danych; pozyskiwanie danych, przetwarzanie danych (i sposób ich wykorzystania do wpływania na doświadczenia cyfrowe). brokerzy danych i pośrednicy danych.

#### **3. Praca w grupach - Odkryj swoje cyfrowe ślady (15 minut).**

- Zadanie: Grupy otrzymują materiały "Odkrywanie cyfrowego śladu" ([SM6.10](#)) i są proszone o:
  - o Stworzenie mapy, na której uczniowie zapisują i uporządkują informacje, które pozostawiają online (ich cyfrowy ślad) podczas preferowanych przez siebie działań.
  - o Przedyskutuj wszelkie nieporozumienia i zaproponuj uzasadnienie tych spornych sytuacji (np. dlaczego niektórzy opowiadają się za niektórymi śladami online, a inni się z nimi nie zgadzają? Czy to dlatego, że niektórzy są zaangażowani w bardziej ryzykowne lub bardziej bezpieczne praktyki?)
  - o Grupy powinny zaznaczyć takie sytuacje na swojej mapie i dodać uzasadnienia.
  - o Zidentyfikowanie, które z ich śladów online mogą narazić ich na dezinformację i zaznaczyć je na mapie; ponadto grupy powinny zastanowić się nad strategiami zmniejszania tego ryzyka.

#### 4. Prezentacja grupowa, dyskusja i refleksja (15 minut)

- Prezentacja: Grupy dzielą się swoimi mapami śladu cyfrowego, potencjalnymi konsekwencjami i strategiami zmniejszania śladu.
- Dyskusja w klasie: instruktor zachęca do refleksji na temat działań, które pozostawiają najwięcej śladów online, strategii zarządzania informacjami online oraz strategii radzenia sobie z dezinformacją, na którą jest się narażonym w oparciu o swoje cyfrowe ślady.

#### 5. Podsumowanie i praca domowa (opcjonalnie) (5 minut)

- Podsumowanie: Podsumuj kluczowe punkty dotyczące prywatności, profilowania, bezpieczeństwa i dezinformacji.
- Praca domowa (opcjonalnie): Uczniowie są proszeni o obserwowanie i odnotowywanie aktywności online swojej rodziny, koncentrując się na cyfrowych śladach. Omów wyniki na następnych zajęciach.

## Ocena i ewaluacja

*(Instruktor może wybrać pierwsze lub drugie z proponowanych działań)*

Ponieważ celem Modułu 6 jest pomoc uczestnikom szkolenia w uznaniu znaczenia badania praktyk cyfrowych i medialnych swoich uczniów w nauczaniu edukacji medialnej w ogóle, a w szczególności krytycznego myślenia i radzenia sobie z dezinformacją, proponujemy dwa ćwiczenia oceniające, z których instruktor powinien wybrać jedno. Pierwsze ćwiczenie jest bardziej zorientowane na teorię i pomaga uczestnikom zastanowić się nad zrozumieniem treści zawartych w module, a drugie jest bardziej praktycznym ćwiczeniem, które może być wykorzystane zarówno jako ocena, jak i ćwiczenie edukacyjne.

### 1. Samodzielna i grupowa ocena refleksji

*Czas trwania: 30 minut w klasie (+ 30 minut pracy domowej w trybie asynchronicznym)*

*Efekty uczenia się:*

- umiejętność wykazania się krytycznym zrozumieniem znaczenia angażowania się w cyfrowe życie uczniów w edukacji medialnej, zwłaszcza w odniesieniu do dezinformacji.
- umiejętność zastosowania odpowiednich teorii w celu poparcia argumentów.
- umiejętność zidentyfikowania praktycznych sposobów włączenia praktyk cyfrowych uczniów do zajęć lekcyjnych w celu przeciwdziałania dezinformacji oraz zastanowienia się nad tym, w jaki sposób działania z zakresu edukacji medialnej można zintegrować z nauczaniem przedmiotem.
- promowanie i angażowanie się w ocenę partnerską/rówieśniczą w celu uzyskania różnych perspektyw i poprawy krytycznego myślenia; refleksja

nad osobistymi i partnerskimi/rówieśniczymi spostrzeżeniami w celu poprawy zbiorowego zrozumienia i praktyk nauczania.

*Zasoby i sprzęt:*

- Materiały [SM6.11](#) z instrukcjami dotyczącymi pisania eseju (do dostarczenia uczniom z wyprzedzeniem jako zadanie domowe)
- [SM6.12](#) Plan aktywności.
- Długopis i papier lub urządzenia cyfrowe, aby uczniowie mogli zanotować swoje przemyślenia w drugiej części ćwiczenia.

*Opis:*

W ramach oceny Modułu 6 ćwiczenie to składa się z dwóch części: asynchronicznego eseju domowego oraz prezentacji i refleksji w klasie.

### **Część 1: Praca domowa Esej**

Prowadzący powinien poprosić uczestników z wyprzedzeniem (na przedostatnim spotkaniu) o napisanie krótkiego eseju argumentującego konieczność zaangażowania się w cyfrowe życie swoich (przyszłych) uczniów w działania z zakresu edukacji medialnej, które mają na celu nauczanie o dezinformacji i sposobach radzenia sobie z nią. W swoich esejach uczestnicy powinni również zastanowić się, w jaki sposób takie działania z zakresu edukacji medialnej wpisują się w nauczane przez nich przedmioty.

#### **Instrukcje pisania:**

Eseje mogą mieć następującą strukturę:

#### **Wprowadzenie:**

- Krótkie przedstawienie znaczenia edukacji medialnej w kontekście dzisiejszej ery cyfrowej i powszechności dezinformacji.
- Prezentacja tezy na temat tego, dlaczego angażowanie się w cyfrowe życie uczniów jest niezbędne, szczególnie w walce z dezinformacją.

#### **Część główna:**

- Wsparcie teoretyczne:

Odnieś się do co najmniej dwóch teorii przedstawionych w Module 6 lub innych zaproponowanych przez Ciebie argumentów teoretycznych.)

Wyjaśnij, w jaki sposób te teorie wspierają integrację cyfrowych praktyk uczniów z edukacją medialną.

- Praktyczne implikacje:
  - o Omów praktyczne sposoby angażowania się w cyfrowe życie uczniów w klasie.
  - o Podkreśl potencjalne korzyści, takie jak zwiększona przydatność, zaangażowanie i umiejętności krytycznego myślenia.
- Refleksja specyficzna dla przedmiotu:



- Zastanów się, w jaki sposób włączenie działań z zakresu edukacji medialnej do konkretnego przedmiotu (np. języka angielskiego, historii, nauk ścisłych) może pomóc w walce z dezinformacją.
- Podaj przykłady, w jaki sposób te działania można zintegrować z programem nauczania.

**Wnioski:**

- Podsumuj kluczowe punkty zawarte w eseju.
- Wzmocnij swoją tezę o konieczności angażowania się w cyfrowe życie uczniów w celu zwalczania dezinformacji.
- Zastanów się nad szerszymi konsekwencjami dla swojej praktyki nauczania i wyników uczniów.

**Część 2: Prezentacja partnerska/rówieśnicza i refleksja****Instrukcje dotyczące aktywności:**

1. Prezentacja rówieśnicza (10 min):
  - Połącz się w parę z kolegą z klasy.
  - Każdy członek pary przedstawi drugiej osobie swój esej, podsumowując kluczowe punkty i argumenty (po 5 minut).
2. Refleksja rówieśników (5 min):
  - Po obu prezentacjach zaangażuj się w refleksyjną dyskusję ze swoim partnerem.
  - Omów podobieństwa i cechy szczególne swoich esejów.
  - Refleksja nad różnymi perspektywami i spostrzeżeniami zdobytymi dzięki wzajemnej pracy.
3. Refleksja grupowa (15 min):
  - Udział w dyskusji prowadzonej przez instruktora.
  - Podziel się spostrzeżeniami z refleksji w parach.
  - Omów szersze implikacje dla praktyki nauczania i wyników uczniów.

To ćwiczenie do samodzielnej i grupowej refleksji może być wykorzystane jako ćwiczenie do samooceny i ma na celu zachęcenie uczestników szkolenia/kursu (przyszłych nauczycieli) do krytycznego rozważenia roli angażowania i znajomości cyfrowych praktyk swoich uczniów w ich działaniach związanych z edukacją medialną oraz do wyrażenia teoretycznych i praktycznych powodów włączenia tych praktyk do ich nauczania. Poprzez wzajemną ocenę i grupową refleksję, ćwiczenie pomaga również uczniom uczestniczyć w powstającej społeczności edukatorów medialnych.

**2. Powolne czytanie z wykorzystaniem krytycznych rozmów z przyjaciółmi**

*Czas trwania:* 30 minut (+ wcześniejsze przygotowanie; patrz Opis)

*Efekty uczenia się:*

- Ćwiczenia w powolnym czytaniu jako sposób na zaangażowanie się w wiadomości.
- Określanie nowych form społecznych, niezapośredniczonych praktyk konsumpcji wiadomości i ćwiczyć zdrowe nawyki społeczne związane z konsumpcją treści medialnych.
- Podejmowanie próby krytycznego myślenia.
- Ćwiczenie form angażowania się w treści konsumowane w mediach innych osób w kontekście zwalczania dezinformacji.

*Zasoby i sprzęt:*

- [SM6.13](#) Plan aktywności.
- [SM6.14](#) Materiały informacyjne z pytaniami orientacyjnymi.
- Przynieś własne treści medialne (produkty medialne, cyfrowe, papierowe lub inne, studenci są z góry proszeni o przyniesienie na zajęcia).
- Długopisy i papiery lub urządzenia cyfrowe (BYOD) dla uczniów.

*Opis:*

Ćwiczenie jest przeznaczone dla starszych uczniów (szkoła średnia) i jest inspirowane przez Ahmer (2018); pomaga uczniom odkrywać nowe sposoby angażowania się w wiadomości i eksperymentować z konsumpcją wiadomości wspieraną przez rówieśników, próbując nadać wiadomościom znaczenie społeczne i ćwiczyć zdrowe nawyki związane z mediami.

Przygotowując się do tego ćwiczenia, uczniowie są proszeni z wyprzedzeniem o przyniesienie fragmentu treści medialnej (audio, wideo, tekstowej lub opartej na obrazie), która zwróciła ich uwagę w ciągu ostatniego tygodnia i którą podejrzewają, że może reprezentować dezinformację, chociaż nie są tego pewni.

Na początku ćwiczenia uczniowie zostaną poproszeni o krótkie zapisanie na papierze lub urządzeniu cyfrowym dwóch powodów, dla których uważają treści medialne za potencjalnie prawdziwe i dwóch powodów, dla których mają co do tego wątpliwości.

Następnie uczniowie zostaną losowo podzieleni na pary i poproszeni o omówienie na zmianę każdego fragmentu treści medialnych (przez 10 minut każdy).

W tych dyskusjach uczniowie będą odgrywać rolę czytelnika lub krytycznego przyjaciela. Czytelnicy wnoszą swoje informacje, nad którymi chcą się zastanowić. Krytyczni przyjaciele, z drugiej strony, działają jako wspierający słuchacze i zadają prowokujące pytania, dostarczając danych do spojrzenia na dane zagadnienie z innej perspektywy. Pomaga to czytelnikom w głębszym zrozumieniu wiadomości i podjęciu decyzji o ich prawdziwości.

W tym ćwiczeniu instruktor zapewnia uczestnikom zestaw możliwych pytań (w formie papierowej lub cyfrowej), które mogą być wykorzystane przez krytycznych przyjaciół w procesie czytania (patrz niektóre orientacyjne pytania zaproponowane przez Eisenstock 2019; [SM 6.14](#)). Instruktor powinien wyjaśnić, że są to pytania przewodnie, które można dostosować do dyskusji lub zadać nowe pytania.

Po tym, jak każdy uczestnik będzie przez 10 minut zaangażowany w rolę czytelnika i przez 10 minut w rolę krytycznego przyjaciela, zostanie on poproszony o zastanowienie się nad swoimi początkowymi argumentami i w razie potrzeby zrewidowanie ich w świetle nowych spostrzeżeń wynikających z dyskusji.

## Bibliografia

- Ahmer, A. (2018). Designing to Support Reflection on Values & Practices to Address Online Disinformation. *CSCW '18 Companion: Companion of the 2018 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing*, pp. 61–64. <https://doi.org/10.1145/3272973.3272974>.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books.
- Blumler J.G. & Katz, E. (1974). *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Sage.
- Boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. Ofcom. <http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>
- Buckingham D. (2003), *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Cannon, M., Connolly, S., & Parry, R. (2020). Media literacy, curriculum and the rights of the child. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2), 322–334. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1829551>
- Couldry, N. & Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Polity.
- Egan, K. (1988). *Imagination and Education*. Teachers College Press.
- Eisenstock, B. (2019) *Analyzing News Worksheet*. Center for Media Literacy. Available at <https://www.medialit.org/sites/default/files/announcements/Analyzing%20News%20Worksheet%20copy.pdf>
- European Parliament and Council of the European Union. (2016). *Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation)*. Official Journal of the European Union, L119, 1-88. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Eynon, R. (2020). The myth of the digital native: Why it persists and the harm it inflicts. In OECD. *Education in the Digital Age. Healthy and Happy Children*. Ch. 9 <https://doi.org/10.1787/2dac420b-en> Available at <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2dac420b-en/index.html?itemId=/content/component/2dac420b-en>

- Gray, P. (2014). Five Myths About Young People and Social Media. *Psychology Today*. Posted February 13, 2014) Available at: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201402/five-myths-about-young-people-and-social-media>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Livingstone, S. (2014). Children's digital rights: a priority. *InterMedia*, 12(4/5), 20–24. [http://eprints.lse.ac.uk/60727/1/\\_lse.ac.uk\\_storage\\_LIBRARY\\_Secondary\\_libfile\\_shared\\_repository\\_Content\\_Livingstone%2C%20S\\_Childrens%20digital%20rights\\_Livingstone\\_Childrens%20digital%20rights\\_2015.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/60727/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Livingstone%2C%20S_Childrens%20digital%20rights_Livingstone_Childrens%20digital%20rights_2015.pdf)
- Livingstone, S., Stoilova, M. and Nandagiri, R. (2019). *Talking to children about data and privacy online: research methodology*. London: London School of Economics and Political Science. Available at: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/childrens-privacy-online/Talking-to-children-about-data-and-privacy-online-methodology-final.pdf>
- Livingstone, S. & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: an emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657–670. <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2017). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2015). Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe (EU Kids Online: London School of Economics and Political Science, pp. 1–21). [http://eprints.lse.ac.uk/64470/1/\\_lse.ac.uk\\_storage\\_LIBRARY\\_Secondary\\_libfile\\_shared\\_repository\\_Content\\_EU%20Kids%20Online\\_EU%20Kids%20Online\\_Developing%20framework%20for%20researching\\_2015.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/64470/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU%20Kids%20Online_Developing%20framework%20for%20researching_2015.pdf)
- Livingstone, S. and Haddon, L. (2012). 'Theoretical framework for children's internet use.' In S. Livingstone, L. Haddon and A. Görzig (eds) *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective* (pp. 1–14). Bristol: Policy Press. <http://eprints.lse.ac.uk/55436/>
- Livingstone, S. M., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *Risk and Safety on the Internet* (London). London School of Economics. <http://eprints.lse.ac.uk/33731>
- Marshall, M. (1964). *Understanding media*. Mentor.
- Melo-Pfeifer, S. & Dedecek Gertz, H. (2023). Learning About Disinformation Through Situated and Responsive Pedagogy: Bridging the Gap Between Students' Digital and School Lives. In Parker, L. (ed.) *Education in the Age of Misinformation*, 12, 225–250.
- UNICEF Polska (2019). *Prawa dziecka i edukacja o prawach dziecka*. Historia • Teoria • Praktyka, Połowniak-Dąbrowska M. Warszawa., [PRAWA DZIECKA I EDUKACJA O PRAWACH DZIECKA](#)

- UNICEF Polska - *materiały edukacyjne w j. polskim: [O prawach dziecka | UNICEF Polska - pomagamy dzieciom](#)*
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Available at <https://www.unicef.org/media/52626/file>
- United Nations (2019). *Convention on the Rights of the Child. The children's version*. Available at <https://www.unicef.org/media/56661/file>
- United Nations (2021). *General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment*. Available at: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/GC/25&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/GC/25&Lang=en)
- 5 Rights Foundation. *Know your rights in the digital environment (child friendly poster)*. Available at <https://5rightsfoundation.com/KnowYourRightsPoster.pdf>
- 5Rights Foundation. (2020). *In our own words: Children's rights in the digital world*. Retrieved from [https://5rightsfoundation.com/In\\_Our\\_Own\\_Words\\_Young\\_Peoples\\_Version\\_Online.pdf](https://5rightsfoundation.com/In_Our_Own_Words_Young_Peoples_Version_Online.pdf)
- Smith, A. & Seal, M. (2021). The Contested Terrain of Critical Pedagogy and Teaching Informal Education in Higher Education. *Education Sciences*. 11(9):476. <https://doi.org/10.3390/educsci11090476>
- Stewart, K. (2007). Re-imagining media education: Exploring new strategies for elementary students' emotional and social engagement. Canadian Center for Policy Alternatives. Available at: [https://policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/National\\_Office\\_Pubs/2007/OSOS\\_Reimagining\\_media\\_education.pdf](https://policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/National_Office_Pubs/2007/OSOS_Reimagining_media_education.pdf)
- Yskills. (2023). Children's rights in a digital world. [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=130&v=X376INRwEaE&embeds\\_referring\\_euri=https%3A%2F%2Fyskills.eu%2F&embeds\\_referring\\_origin=https%3A%2F%2Fyskills.eu&source\\_ve\\_path=MTM5MTE3LDI4NjY2&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=130&v=X376INRwEaE&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fyskills.eu%2F&embeds_referring_origin=https%3A%2F%2Fyskills.eu&source_ve_path=MTM5MTE3LDI4NjY2&feature=emb_logo)
- Walker, C. & Shore, B. (2015). Understanding Classroom Roles in Inquiry Education: Linking Role Theory and Social Constructivism to the Concept of Role Diversification. *SAGE Open*. 5. 10.1177/2158244015607584.
- Wardle, C. & Derakhshan, H, (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*, Council of Europe. Retrieved from: <https://firstdraftnews.org/glossary-items/pdf-wardle-c-derakhshan-h-2017-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making-council-of-europe/>
- Wigley, T. (2017, October 12). *If kids are looking at their phones instead of our exhibits, it's our fault - not theirs*. [Post], LinkedIn: <https://www.linkedin.com/pulse/kids-looking-phones-instead-our-exhibits-it>

# 7. Kształtowanie kompetencji korzystania z mediów cyfrowych i radzenia sobie z dezinformacją



## Moduł w skrócie

### 7. Kształtowanie kompetencji korzystania z mediów cyfrowych i radzenia sobie z dezinformacją

<i>Streszczenie</i>	Moduł "Kształtowanie kompetencji korzystania z mediów cyfrowych i radzenia sobie z dezinformacją" pomaga słuchaczom zrozumieć istotę treści medialnych w ich różnych ujęciach, rozwinąć krytyczne myślenie w kontaktach z przekazami i produktami medialnymi, zapoznać się z różnymi technikami i narzędziami weryfikacji faktów, a także poznać istotę i specyfikę tworzenia i dystrybucji treści medialnych.
<i>Efekty uczenia się</i>	Po zakończeniu tego modułu uczestnicy będą w stanie: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Opisać charakter przekazów medialnych i materiałów publikowanych w mediach.</li> <li>● Konstruować i dekonstruować przekazy medialne.</li> <li>● Weryfikować źródła w celu uniknięcia mylnej informacji, celowej dezinformacji, złośliwej dezinformacji.</li> <li>● Analizować szczegóły tekstów medialnych.</li> </ul>
<i>Zasoby i sprzęt</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Inne źródła</li> <li>○ Prezentacja PowerPoint (<a href="#">SM7.2</a>)</li> <li>○ Materiały uzupełniające (<a href="#">SM7.1</a> ; <a href="#">SM7.3</a> ; <a href="#">SM7.4</a>)</li> <li>○ Studium przypadku (kompetencja w zakresie korzystania z mediów cyfrowych i dialogu kulturowego, sztuka jako refleksja i prowokacja)</li> <li>○ Krótkie filmy wideo (patrz zasoby multimedialne)</li> <li>○ Komputer z dostępem do Internetu</li> <li>○ Rzutnik</li> <li>○ Głośnik</li> <li>○ Smartfony</li> <li>○ Ekran (biała tablica)</li> </ul>
<i>Całkowity czas trwania</i>	195 minut



## Wprowadzenie

*Czas trwania:* 10 minut

*Efekty uczenia się:*

Po wprowadzeniu uczestnicy będą w stanie:

- Identyfikować i analizować szczegóły zawarte w informacji.
- Weryfikować źródła informacji, niezależnie od tego, czy są to materiały audio, wideo czy drukowane itp.

*Zasoby i sprzęt:*

- [SM7.1](#) i rzutnik.
- Smartfony.
- Narzędzia do wyszukiwania obrazem.

*Opis:*

Zajęcia rozpoczynają się od ćwiczenia "Powiedz, co widzisz", w którym uczniom zostanie pokazany obraz ([SM7.1](#) - pies i wilk) pozwalający na różne interpretacje jego treści. Obraz ten trener może zastąpić dowolnym innym obrazem, który da się w różny sposób interpretować. Prowadzący daje uczestnikom minutę na zanotowanie jak największej liczby szczegółów pochodzących z analizowanego obrazu, a następnie porównuje i omawia propozycje odpowiedzi. Następnie uczniowie powinni skorzystać z dowolnego rodzaju wyszukiwarki (takiej jak Google, Images Search, Yahoo Image Search, Bing Image Search, Pinterest Visual Search Tool, Creative Commons Search, Picsearch, TinEye itp.), aby zebrać więcej danych na temat obrazu i porównać swoje wcześniej przedstawione charakterystyki.

Ćwiczenie to będzie dobrym wprowadzeniem do tematu o zróżnicowanym postrzeganiu przekazu medialnego. Następnie szczegółowo omówionych zostanie pięć kluczowych kwestii dotyczących cech treści medialnych, tj. autorstwo, format, odbiorcy, treść i cel. Te cechy treści medialnych i ich wpływ na percepcję odbiorców będą sprawdzane ad hoc poprzez analizę różnych przykładów. W ten sposób dezinformacja, jej cechy i przyczyny generowania staną się jaśniejsze i łatwiejsze do rozpoznania.

## Podstawy teoretyczne

*Czas trwania:*

90 minut

*Efekty uczenia się:*

Po zapoznaniu się z podstawami teoretycznymi uczestnicy będą w stanie:

- Konstruować i dekonstruować przekazy medialne.
- Dokonać oceny wiarygodności źródeł.
- Krytycznie analizować treści medialne..

*Zasoby i sprzęt:*

Rzutnik, [SM7.2](#) - prezentacja PowerPoint "Nauczanie umiejętności korzystania z mediów cyfrowych i radzenia sobie z dezinformacją" - podstawy teoretyczne.

*Opis:* Podstawy teoretyczne zawierają charakterystykę kompetencji korzystania z mediów cyfrowych, kluczowe problemy na jakie słuchacze mogą napotkać podczas analizy przekazów medialnych i ich właściwego postrzegania.

### **Kompetencje korzystania z mediów cyfrowych** ([SM7.2](#))

Kompetencje korzystania z mediów cyfrowych są ściśle związane z badaniami nad mediami i oferują dodatkowe spojrzenie na ważne kwestie takie jak: rozumienie mediów (wiedza i umiejętności potrzebne do krytycznej analizy treści medialnych), świadomość medialna (wiedza związana z różnymi rodzajami mediów i ich klasyfikacją - tradycyjnymi i internetowymi, publicznymi i prywatnymi; możliwości i wyzwania, jakie napotykają uczestnicy podczas korzystania z nich), postawa medialna (właściwy sposób, w jaki ludzie czują się w związku z korzystaniem z mediów, technologii cyfrowej i możliwości, jakie oferują) oraz zachowanie medialne (krytyczne korzystanie z mediów i stosowanie ich na potrzeby rozwoju osobistego i zawodowego). Te cztery atrybuty konsumpcji mediów można nazwać mądrością medialną, ponieważ z naszym udziałem lub bez niego media istnieją, są wszędzie i nadal będą odgrywać ważną rolę w życiu społecznymi ([Celot, 2021](#)).

Dla niektórych ludzi media są interesujące, zabawne i pouczające, dla innych przerażające, skandaliczne, manipulujące lub wprowadzające w błąd. Prawda jest taka, że wszystkie te media są dostępne - bez ograniczeń - wręcz wszechobecne. Zakłada się, że kompetencje korzystania z mediów cyfrowych powinny zapewnić jasność co do ich natury, funkcji, rodzajów, klasyfikacji, różnorodności gatunkowej, formatów, własności, wskaźników stopnia wolności i niezależności itp. W tym przypadku wyjaśnia to naszą relację z mediami - w jaki sposób możemy najwłaściwiej i najskuteczniej aktywnie angażować się w media. Kompetencje korzystania z mediów nie mówi o tym, co mamy myśleć lub w co wierzyć, ale dostarczają nam narzędzi krytycznego myślenia - metodologii uczenia się i nauczania ([Hobbs, 2010](#)). Kompetencje korzystania z mediów zachęcają do zdrowego sceptycyzmu poprzez proces dociekania, poprzez zadawanie właściwych pytań prowadzących do właściwych odpowiedzi. W ten sposób umiejętność korzystania z mediów odnosi się zarówno do procesu dekonstrukcji, jak i konstruowania przekazów medialnych. Rozwija umiejętności rozszyfrowywania treści medialnych, które są równie przydatne i niezbędne zarówno w procesie krytycznego myślenia, jak i zrozumienia mediów i relacji konsumentów z mediami ([Centre for Media Literacy, 2012](#)). Dlatego też

umiejętności nabyte podczas korzystania z mediów cyfrowych są umiejętnościami XXI wieku, które zapewniają obywatelom wiedzę i kompetencje do skutecznego uczestnictwa we współczesnym społeczeństwie. Nabycie tych umiejętności i wiedza o tym, jak stosować je w życiu codziennym, są powiązane z procesami świadomości i zrozumienia, z kształtowaniem postaw i zachowań, które budują tak zwaną spiralę wzmacniania kompetencji.

Świadomość i zrozumienie roli, jaką media odgrywają we współczesnym życiu, zapewnia powiązania między alfabetyzacją medialną, edukacją XXI wieku i aktywnym obywatelstwem (Cortesi i in., 2020). Nowoczesna edukacja powinna przygotowywać uczniów nie tylko do gromadzenia faktów na podstawie danych pochodzących z Internetu i technologii cyfrowych, ale także do przetwarzania, analizowania i rozumienia dostępnych informacji. Innymi słowy, umiejętności kształtowane dzięki alfabetyzacji medialnej umożliwiają obywatelom bycie:

- Skutecznymi menedżerami informacji.
- Mądrymi konsumentami mediów.
- Odpowiedzialnymi twórcami i dystrybutorami treści medialnych.
- Aktywnymi obywatelami uczestniczącymi w globalnej kulturze medialnej (Galili, 2021).

Z takiej perspektywy alfabetyzacja medialna zawsze stawia pięć kluczowych kwestii dotyczących przekazu medialnego (Jolls & Wilson, 2014). Obejmują **one autorstwo, format, odbiorców, treść i cel**.

### **Autorstwo**

Wyjaśnienie pierwszej kluczowej kwestii - autorstwa - jest bardziej złożone i wykracza poza nazwę, która pojawia się pod filmem, piosenką, reklamą, transmisją itp. Ujawnia dwie podstawowe prawdy, które mają zastosowanie do wszystkich mediów - konstruktywność i wybór. Zrozumienie konstruktywności oznacza uznanie, że przekazy medialne nie są "naturalne" nawet jeśli wydają się "prawdziwe". Są one skonstruowane - jak każda materialna rzecz stworzona przez człowieka - zawierają plan, wykonawców, którzy wprowadzają go w życie (i za co są wynagradzani), środki, dzięki którym wykonanie odbywa się w określony sposób oraz wynik, który różni ludzi postrzegając tak samo lub inaczej. Niezależnie od tego, czy oglądamy nagłówki wiadomości, czytamy napis na billboardzie na ulicy, czy słuchamy przemówienia podczas kampanii - wszystko to dotyczy wiadomości napisanej przez kogoś (lub prawdopodobnie przez wiele osób) o wielu różnych umiejętnościach.

Kiedy dokonujemy wyborów - twórcza decyzja, której jesteśmy świadkami, jest tylko jedną z wielu możliwych. Zazwyczaj daje ona wybrane rozwiązanie, przedstawione w sposób, który pozostaje w naszej świadomości jako jedyne możliwe. Media sprawiają, że wiele rzeczy wydaje się niekontrowersyjnych, podczas gdy są one dalekie od tego. Media przedstawiają raczej wyobrażenia niż rzeczy rzeczywiste, ale dla wielu osób rozróżnienie jest niewyraźne lub w ogóle nieistniejące. Prawda jest taka, że media nie są prawdziwą wersją świata, ponieważ wiadomości, które mają przedstawiać fakty, robią to przez pryzmat wielu elementów, które zniekształcają rzeczywisty obraz. Znaczenie problemu autorstwa polega na tym, że przedstawia on pełną złożoność "konstruktywności" mediów, a tym samym pomaga nam stworzyć krytyczny dystans, którego

potrzebujemy, aby odróżnić rzeczywistość od fikcji, obiekt od obrazu, czy to, co się wydarzyło, od tego, co zostało zredagowane.

Kompleksowe zrozumienie problemu autorstwa wymaga znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

- Kto stworzył tę wiadomość?
- Jakie kreatywne techniki zostały użyte, aby przyciągnąć uwagę?
- W jaki sposób różni ludzie mogą rozumieć to przesłanie inaczej niż to, które jest w nim zawarte?
- Jakie wartości, style życia i perspektywy są reprezentowane lub pomijane w tym przekazie?
- Dlaczego ta wiadomość jest wysyłana?

Aby odpowiedzieć na te pytania, powinniśmy zrozumieć:

1. Jakiego rodzaju jest to wiadomość (informacja, interpretacja, prowokacja, komentarz, opinia itp.)
2. Z jakich elementów się składa (teksty, rysunki, zdjęcia, audio, wideo itp.)?
3. Czy różni się od podobnych wiadomości z tego samego zakresu?
4. Jakie technologie zostały wykorzystane przy jej tworzeniu?
5. Ile osób potrzebnych było do stworzenia tej wiadomości?
6. Czy pracują w tym samym miejscu?
7. Jakich interesów bronią?

## Format

Druga kluczowa kwestia odnosi się do formy przekazu medialnego i bada, w jaki sposób przekaz jest skonstruowany, tj. analizuje komponenty użyte do wytworzenia produktu końcowego - słowa, dźwięk, muzykę, wizję, kolory, ruchy, kąt kamery i wiele innych. Aby zrozumieć ten problem użytkownicy sporządzają "wewnętrzną listę kontrolną", którą mogą zastosować do dowolnego przekazu medialnego w dowolnym momencie. Aby zaprojektować taką listę kontrolną, należy zrozumieć, w jaki sposób tworzony jest przekaz medialny. Chodzi o znajomość różnych gatunków mediów, używanych symboli i kreatywnego języka, świadomość podstaw komunikacji wizualnej - oświetlenia, kompozycji, kąta kamery, montażu, mowy ciała, symboli itp. - oraz tego, w jaki sposób wykorzystanie tych elementów i technik wpływa na różne znaczenia niesione przez przekaz. Zrozumienie gramatyki, składni i metaforycznego systemu mediów, zwłaszcza języka wizualnego, jest prawdziwą drogą do stania się "obywatelom posiadającym umiejętność korzystania z mediów".

Kluczowe pytania prowadzące do rozwiązania problemu to:

- Co zauważyłeś w sposobie konstruowania wiadomości?
- Jakie kolory są używane?
- Czy są one realistyczne? Dlaczego tak sądzisz?

- Jakie formy reprezentacji są stosowane: świadectwo, ekspert, autorytet, dziennikarstwo? I dlaczego?
- Jaki jest rozmiar czcionki?
- Jak łączone są obrazy dźwiękowe i słowa? Dlaczego?
- Czy panuje nienaturalna cisza? Dlaczego?
- Jak wygląda oświetlenie? Czy pomaga lepiej widzieć pokazywane rzeczy, czy nie? Dlaczego?
- Gdzie znajduje się kamera? Jak wizualnie opowiadana jest historia?
- Co robią ludzie? Jakie punkty widzenia są prezentowane?
- Czy są jakieś symbole i/lub wizualne metafory (figura retoryczna, w której słowo lub wyrażenie jest stosowane do przedmiotu lub działania, do którego nie ma zastosowania)?
- Jaki stan emocjonalny jest wywoływany?
- Czy użyto przekonujących przykładów?
- Co sprawia, że wiadomość wydaje się prawdziwa lub nie?

### Odbiorcy

Trzecią kluczową kwestią, która wymaga wyjaśnienia, jest to, jak odbiorcy rozumieją przekaz. A mówiąc bardziej precyzyjnie, odnosi się do jednoznaczności w interpretacji przekazu i czy implikuje to różnicę w rozumieniu nas, naszych bliskich i innych ludzi? Dwie osoby, które widziały razem ten sam film, często widzą różne rzeczy. Nawet bliskie sobie osoby nie "widzą" tej samej treści w ten sam sposób. Każdy widz ma swój własny sposób rozumienia i odczytywania, wynikający z jego własnych doświadczeń życiowych, sposobu komunikacji itp. Kibice i przeciwnicy danej drużyny, piłkarze i osoby niezwiązane z piłką nożną, lubiący i nie lubiący tego sportu, postrzegają dany mecz zupełnie w różny sposób. Im więcej pytań możemy zadać na temat różnic w postrzeganiu, tym lepiej jesteśmy przygotowani do oceny danego przekazu. Taka analiza jest ważna, aby zrozumieć, w jaki sposób media docierają do społeczeństwa i wpływają na ich opinię lub - dokładniej mówiąc - "sprzedają" im pomysły. Umiejętność korzystania z mediów cyfrowych nie polega tylko na odkrywaniu czyjejś interpretacji, ale raczej powinna pomóc ludziom przemyśleć "konstruktywność" przekazu medialnego, a następnie uzasadnić swoją interpretację dowodami.

Pytaniami przewodnimi w wyjaśnieniu tej kwestii są:

- Czy kiedykolwiek doświadczyłeś czegoś takiego w swoim życiu?
- Jak bliskie jest to Twojemu doświadczeniu?
- Czego dowiedziałeś się z tego przekazu medialnego?
- Czego dowiedziałeś się o sobie oglądając/słuchając/czytając przekaz medialny?
- Czego nauczyłeś się z odpowiedzi innych osób? Z ich doświadczeń życiowych?
- Ile może być innych interpretacji?

- Jak (gdzie) możemy się o nich dowiedzieć?
- Czy perspektywy innych osób są również ważne?
- Jak wyjaśnić różne punkty widzenia?

Odpowiedzi przybliżają nas do możliwych prawd o przekazie medialnym wynikających z dokładnego zrozumienia różnych perspektyw.

### Treść

Czwarta kluczowa kwestia, którą stara się odkryć umiejętność korzystania z mediów cyfrowych, odnosi się do treści samego przekazu: jakich wartości broni; czyje interesy są w nim ukryte; jak jest przekazywany i kogo nie reprezentuje.

Analizując treść przekazu medialnego, ważne jest, aby zrozumieć, że prawie nigdzie nie ma mediów, które byłyby wolne od określonych wartości (i neutralne wobec nich). A ponieważ wszystkie przekazy medialne są konstruowane, ich konstrukcja wiąże się z pewnym wyborem - coś jest potwierdzane, coś innego jest odrzucane. Wybór nieuchronnie odzwierciedla pewne wartości, postawy i punkty widzenia - z reguły tych, którym powierzono "konstrukcję". Nawet w relacjach informacyjnych - tych prezentujących fakty - osadzone są wartości, przynajmniej w odniesieniu do wybranych historii: które powinny być pierwsze, a które powinny być dalej w kolejności, jak długa powinna być narracja, jakie zdjęcia / cytaty / efekty dźwiękowe powinny być wybrane itp. I pomimo istnienia pojęć takich jak "etyka dziennikarska" i regulacje medialne, nierzadko zdarza się, że twórcy mediów - albo z nieostrożności, albo celowo - dokonują uogólnień, które popychają odbiorców do określonych wniosków, a nawet do tworzenia stereotypów.

Dlatego odbiorcy powinni stale poszukiwać etycznych standardów medialnych, takich jak uczciwość, równowaga i pluralizm opinii. Oznacza to, że konieczne jest, abyśmy my - konsumenci - świadomie szukali innych alternatywnych źródeł, aby lepiej zrozumieć i docenić dostępne alternatywy. Znaczenie kluczowej kwestii treści powinno pokazywać, że idee i wartości osadzone w przekazach medialnych wzmacniają, a tym samym potwierdzają pewną istniejącą filozofię leżącą u podstaw systemu społecznego, w którym działają media. To ostatnie wyjaśnia wyraźnie dwa z głównych zarzutów wobec mediów:

1. Że z trudem dopuszczają nowe idee, które podważają długotrwałą dominację powszechnie wyznawanych przekonań.
2. Jedynie publiczne kwestionowanie powszechnie panujących przekonań - zazwyczaj za pośrednictwem mediów - może zapobiec wzmacnianiu istniejących stereotypów, umożliwiając (i ułatwiając) zrozumienie wielu perspektyw i możliwości.

Jeśli posiadamy umiejętności kwestionowania wszystkiego, co postrzegamy za pośrednictwem mediów i racjonalnego identyfikowania zarówno jawnych, jak i ukrytych przekazów w medialnej reprezentacji - bez względu na to, jak i skąd czerpiemy informacje, perswazję lub rozrywkę - prawdopodobnie będziemy bardziej wnikliwi w podejmowaniu własnych decyzji, w akceptowaniu lub odrzucaniu roszczeń. Alfabetyzacja medialna umożliwia rozpoznanie brakujących perspektyw lub dominacji innych.

Pytania, które powinniśmy sobie zadać na temat treści, to:

- Jakiego rodzaju zachowania/konsekwencje reprezentuje ta treść?
- Jakim typem osoby jest czytelnik/obserwator/słuchacz, z którym treść pośrednio powoduje identyfikację?
- Jakie pytania wywołuje treść u odbiorców?
- Jakie idee lub wartości "sprzedaje" nam ta treść?
- Jakie polityczne, ekonomiczne i społeczne idee przekazuje?
- Jakie osądy lub stwierdzenia dotyczą naszego stosunku do określonego typu osób?
- Jakie pomysły lub perspektywy zostały pominięte w przekazie?
- Jak i gdzie można je znaleźć?
- W jakim stopniu odkrycie brakujących perspektyw zmienia naszą ogólną ocenę?

### **Cel**

Piąta kluczowa kwestia jest związana z celem - dlaczego ta wiadomość jest przekazywana. Rozwiązanie tego problemu ujawnia, w jakim stopniu na przekaz medialny wpłynęły pieniądze i/lub siła ego i/lub ideologia. Aby zrozumieć i odpowiednio zareagować na jakąkolwiek wiadomość, powinniśmy być w stanie spojrzeć - i zobaczyć - poza podstawowymi motywami treści - niezależnie od tego, czy ma ona na celu informowanie, przekonywanie czy rozrywkę.

Znaczna część światowych mediów ewoluuje jako przedsiębiorstwa biznesowe, których zdecydowana większość utrzymuje się z reklam. Reklama - w wielu formach - jest istotną częścią treści mediów drukowanych, elektronicznych i internetowych. Analiza ilościowa tego, co jest oferowane w gazetach i czasopismach, radiu i telewizji oraz na stronach internetowych jest wystarczająca do ustalenia proporcji między treściami komercyjnymi i redakcyjnymi. Fakt ten jest znany zdecydowanej większości konsumentów.

Jednak niewielu z nich wie (rozumie), że oprócz oferowania odbiorcom wartości komercyjnej, media sprzedają swoich odbiorców reklamodawcom reprezentującym różne, niepubliczne interesy - osobiste, prywatne i korporacyjne. Istotnym celem programów w telewizji (radiu), materiałów w gazetach i czasopismach itp. oraz stron elektronicznych w Internecie jest stworzenie publiczności, która jest pozytywnie nastawiona do interesów reklamodawców. Sponsorzy płacą za czas/przestrzeń medialną w celu wyświetlenia reklamy, której koszt zależy od liczby osób konsumujących treści medialne, w których jest umieszczona. Zrozumienie mechanizmów, dzięki którym treści medialne sprawiają, że odbiorcy są otwarci na cele reklamodawców, jest jednym z głównych zadań, do których dąży umiejętność korzystania z mediów.

Rozszyfrowanie celu przekazu pozwala na określenie własności, struktury, relacji i wpływu instytucji medialnych w społeczeństwie. Jest to szczególnie istotne dzisiaj, w kulturze i środowisku cyfrowym, gdzie za pomocą środków technologicznych tej kultury każdy może być medium, tworzyć i rozpowszechniać treści medialne, za pomocą których może przekonać ogromne masy ludzi o słuszności punktu widzenia, niezależnie od tego, czy motywacje kierujące działaniami autora są



pozytywne czy negatywne. Środowisko cyfrowe pozwala na istnienie narzędzi umożliwiających zarówno bardziej precyzyjną manipulację, jak i wysoką skuteczność w wykrywaniu i ujawnianiu kłamstw, nienawiści i nadużyć. Dlatego Kompetencje korzystania z mediów przywiązują dużą wagę do umiejętności postępowania się technologiami i urządzeniami cyfrowymi.

Pytania przewodnie dotyczące piątej podstawowej kwestii, czyli celu przekazu medialnego, są następujące:

- Kto kontroluje tworzenie i dostarczanie przekazu medialnego?
- Dlaczego wiadomość jest wysyłana? Skąd to wiemy?
- Do kogo jest wysyłany? Skąd możemy to wiedzieć?
- Co jest sprzedawane w tej wiadomości? Co jest powiedziane?
- Kto czerpie korzyści z tej wiadomości? Osoby prywatne, organizacje, instytucje?
- Kto za to płaci? Osoby prywatne, organizacje, instytucje?
- Kto czerpie korzyści z przekazu? Osoby prywatne, organizacje, instytucje?
- Jakie decyzje ekonomiczne - prywatne, korporacyjne czy polityczne - mogły wpłynąć na konstrukcję i dostarczenie tej wiadomości?

Uzupełnienie omawianego zagadnienia może wymagać dodatkowych uwag na temat etyki mediów, tj. wymogów związanych z przekazami medialnymi. Niezależnie od tematu, wiadomości powinny być dokładne, wiarygodne, istotne i bezstronne. Dokładność jest najważniejsza dla wiarygodności i wiąże się z istotnymi wartościami, takimi jak bezstronność i uczciwe postępowanie. Uczciwe traktowanie ludzi i bezstronne prezentowanie treści oznacza prawidłowe przedstawianie faktów. Rzetelność mediów nie polega po prostu na przedstawianiu faktów w sposób prawidłowy lub nieprawidłowy, ale bardziej na zagwarantowaniu, że odbiorcy mediów otrzymają rzetelny obraz rzeczywistości. Ma to kluczowe znaczenie dla świadomego demokratycznego obywatelstwa. Wiarygodne informacje to takie, które pokazują, w jakim stopniu można polegać na danych i czy są one spójne i wolne od błędów w czasie. Ocena oznacza zawsze uwzględnienie następujących czynników:

- **Źródło.** Wiarygodne informacje często pochodzą z wiarygodnych źródeł. Źródła pierwotne (oryginalne badania, oficjalne dokumenty) są uważane za bardziej wiarygodne niż źródła wtórne (interpretacje, podsumowania).
- **Obiektywizm:** Obiektywne informacje są mniej stronnicze i bardziej wiarygodne. Sprawdź, czy autor prezentuje zrównoważony pogląd lub ma jasny program.
- **Autorstwo:** Informacje z wymienionym autorem są zazwyczaj bardziej wiarygodne niż treści anonimowe. Zachowaj ostrożność w przypadku źródeł anonimowych lub komercyjnych.

Należy pamiętać, że ocena wiarygodności wymaga krytycznego myślenia i zrozumienia kontekstu (Jolls & Wilson, 2014).

Istotne informacje odnoszą się do danych, które są istotne, mają zastosowanie lub są kluczowe dla określonego celu, sytuacji decyzyjnej lub procesu rozwiązywania problemów. W kontekście podejmowania decyzji, czy to w

biznesie, życiu osobistym, czy w jakimkolwiek innym scenariuszu, istotne informacje mogą mieć wpływ na wynik decyzji.

Dwie podstawowe cechy definiują istotne informacje:

- **Aktualność:** Informacje są dostępne wtedy, gdy są potrzebne i są na tyle aktualne, że mogą mieć wpływ na podejmowane decyzje. Nieaktualne informacje mogą być nieprzydatne i potencjalnie prowadzić do błędnych wniosków.
- **Zdolność do wywierania wpływu:** Informacje mogą zmienić lub wpłynąć na decyzję. Jeśli dane nie dostarczają żadnych nowych spostrzeżeń lub nie wpływają na wynik, to nie są istotne.

Ważne jest, aby pamiętać, że to, co jest uważane za istotne, może być subiektywne i może się różnić w zależności od kontekstu lub indywidualnych perspektyw. To, co jest istotne w jednym scenariuszu, może nie być istotne w innym ([Wytuczne redakcyjne BBC](#)).

Wreszcie, stronniczość można zdefiniować jako skłonność lub uprzedzenie do lub przeciwko jednej osobie lub grupie, zwłaszcza w sposób, który można uznać za niesprawiedliwy. Stronniczość informacyjna odnosi się do tendencji do selektywnego gromadzenia lub interpretowania informacji, zwykle kierowanej założeniem zwiększenia znaczenia czegoś kosztem czegoś innego. Aby uniknąć stronniczości, powinno się również brać pod uwagę brakującą perspektywę i zastanowić się, w jakim stopniu ich pominięcie zmienia cały obraz. Solidny sceptycyzm i krytyczne myślenie bardzo pomagają (Jolls & Wilson, 2014).

Uwzględnienie wszystkich aspektów i czynników omówionych powyżej pozwala na systematyczne kształtowanie kompetencji w zakresie korzystania z mediów. Kompetencja ta nie reprezentuje pełnego (ostatecznego) stanu, ponieważ technologie cyfrowe i praktyka ich stosowania są stale wzbogacane. Coś, co dziś uznaje się za oczywiste, jutro może zostać zakwestionowane, i to jest największe wyzwanie i główne zainteresowanie alfabetyzacji medialnej jako kluczowego elementu indywidualności współczesnego obywatela.

## Ćwiczenia

### 1. Media jako branża zarabiająca pieniądze

*Czas trwania:* 30 minut

*Po zakończeniu ćwiczenia uczestnicy będą w stanie:*

- Dekonstruować przekazy medialne
- Konstruować przekazy medialne
- Weryfikować źródła informacji
- Analizować przekazy medialne

*Zasoby i sprzęt:* [Media i pieniądze: Crash Course Media Literacy #5](#) & rzutnik lub ekran.

*Opis:* Każda prezentacja jest wyborem dokonany przez twórcę, aby wpłynąć na myślenie ludzi w celu uzyskania korzyści - zazwyczaj interesów biznesowych. Wszystkie media są rodzajem przedsięwzięcia biznesowego i potrzebują pieniędzy, aby istnieć. Dlatego osoba kompetentna w zakresie mediów musi być w stanie zadawać różne pytania i odpowiadać na nie, aby wyciągać wnioski i podejmować decyzje oraz przyjmować postawę opartą na prawdziwych i wiarygodnych dowodach.

Działanie składa się z **trzech etapów**:

1. Uczniowie oglądają krótki film ([Media i pieniądze](#)).
2. Omawiają produkt medialny/przesłanie wybrane wcześniej przez trenera
3. Każdy uczeń (lub w parze) podaje przykłady przekazu medialnego i sposób, w jaki może on manipulować odbiorcami.

Sluchacze oglądają film "[Media i pieniądze](#)", który przedstawia kilka ważnych kwestii związanych z mediami i relacjami z pieniędzmi. Następnie rozpoczynają dyskusję na temat produktu medialnego / wiadomości (wideo, drukowanej lub audio - reklamy, książki, broszury, wiadomości itp.:

- Dlaczego ten produkt medialny/przekaz został stworzony? - Jego cel - rozrywka, informowanie, przekonywanie itp.
- Jaki jest wpływ produktu medialnego/przekazu?
- Kto go stworzył? Jak został stworzony?
- I jaki był powód jego stworzenia?
- Na co kierowana jest uwaga - co jest uwzględnione, a co wykluczone? W jaki sposób manipuluje się skupieniem uwagi?

Każda prezentacja jest wyborem dokonany przez twórcę, aby wpłynąć na myślenie ludzi w celu uzyskania korzyści - zazwyczaj interesów biznesowych. Wszystkie media są rodzajem przedsięwzięcia biznesowego i potrzebują pieniędzy, aby istnieć. Niektóre produkty artystyczne (filmy, obrazy, muzyka itp.) zachęcają do rozmowy kulturowej, a ich "czytanie" powinno odpowiadać na pytania:

- Na czym się skupiamy - co jest uwzględnione, a co wykluczone?
- Jak manipuluje się skupieniem?

W ostatniej fazie ćwiczenia uczniowie są zachęceni do podawania przykładów przekazów medialnych (reklam) i sposobu, w jaki koncentrują się na manipulowaniu ich percepcją. (np. reklamy hazardu nie przedstawiają możliwości uzależnienia; reklamy żywności nie przedstawiają niezdrowych składników itp.) Ich prezentacja powinna odpowiadać na wszystkie pytania postawione w ćwiczeniu i być poparta argumentami.

## 2. Kompetencje korzystania z mediów cyfrowych w zwalczaniu dezinformacji

*Czas trwania:* 30 minut

*Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy będą w stanie:*

- Rozumieć intencjonalny charakter przekazów medialnych
- Rozumieć materiał publikowany w mediach za pośrednictwem tekstu
- Dekonstruować przekazy medialne

Zasoby i sprzęt: [Umiejętności medialne: Crash Course Media Literacy #11](#) & rzutnik lub ekran

Opis:

Alfabetyzacja medialna to zdolność do uzyskiwania dostępu, analizowania, oceniania, tworzenia i działania przy użyciu wszystkich form komunikacji.

1. Kto stworzył tę wiadomość i jaki jest jej cel - zabawianie, sprzedawanie, przekonywanie; oszukiwanie czy z innych powodów?
2. Jakich technik używa, aby utrzymać i przyciągnąć uwagę?
3. Jaki styl życia i punkty widzenia przedstawia?
4. W jaki sposób różne osoby mogą interpretować tę wiadomość?
5. Co zostało pominięte?

Ocena jakości i wiarygodności przekazu medialnego:

1. **Trafność.** Czy media służą swojemu celowi?
2. **Dokładność.** Jak bardzo jest to oparte na faktach - dowody czy opinie?
3. **Stronniczość** lub czyjaś perspektywa przesłaniająca rzeczywistość, przedstawiająca tylko te dowody, które potwierdzają jedną opinię.
4. **Wiarygodność.** Jak godny zaufania jest wydawca lub autor?

Uczniowie powinni obejrzeć program informacyjny nadawany w jednej z krajowych sieci telewizyjnych (każdy partner powinien wybrać) - najlepiej, jeśli trener posiada nagranie programu informacyjnego, aby uczniowie pracowali nad tą samą wiadomością. Powinni zwrócić uwagę na drugą historię z programu informacyjnego i dokonać pełnej analizy, w odniesieniu do pięciu kluczowych problemów (**autorstwo, format, odbiorcy, treść i cel**), które pomogą im właściwie zrozumieć przekaz medialny.

Odpowiadają również na wyżej wymienione pytania, aby ćwiczyć wszystkie niezbędne umiejętności, potrzebne do kształtowania postawy i zachowania w zakresie kompetencji medialnych. Jeśli instruktor daje uczniom swobodny wybór programu informacyjnego do obejrzenia, wskazane jest, aby poprosić ich o informacje zwrotne na temat ich wyboru i analizy, przed prezentacją przed całą publicznością. Wiele tematów dotyczących kompetencji korzystania z mediów jest wrażliwych na kulturę, religię, przekonania, seksualność, niepełnosprawność, status społeczno-ekonomiczny, wygląd fizyczny itp., co jest jednym z największych wyzwań w nauczaniu kompetencji medialnych, a instruktor powinien być przygotowany do reagowania na specyfikę różnorodności grupy.

## Ocena i ewaluacja

### 1. Alfabetyzacja medialna i rozmowy kulturowe

*Czas trwania:* 15 minut

*Po ukończeniu tego modułu uczestnicy będą w stanie:*

- Angażować się w rozmowy kulturowe.
- Dekonstruować przekazy medialne.

*Zasoby i sprzęt:*

- Rzutnik
- Smartfony (lub komputery PC).
- [SM7.3](#).

*Opis:*

Niektóre produkty artystyczne (filmy, obrazy, muzyka itp.) zachęcają do rozmowy o kulturze, a ich "czytanie" powinno odpowiadać na pytania:

- Na czym powinniśmy się skupić - co jest uwzględnione, a co wykluczone?
- Co jest przesadzone, a co niedopowiedziane?
- W jaki sposób skupienie uwagi skutkuje właściwym zrozumieniem wiadomości? itp.

Uczniom pokazywane są dwa obrazki ([SM7.3](#)) jeden po drugim.

1. Pierwszy obraz to rzeźba autorstwa Davida Černego, przedstawiająca Bułgarię (jeden z krajów Unii Europejskiej) jak turecką toaletę (autor wyjaśnia, że inspiracją były jego wspomnienia z dzieciństwa podczas wizyty w Bułgarii). Słuchacze są zachęceni do wyjaśnienia, co widzą i jak rozumieją sztukę rzeźby. Następnie mogą korzystać z telefonów komórkowych, aby znaleźć więcej informacji na temat rzeźby i odpowiedzieć na pytania dotyczące autorstwa, formatu, odbiorców, treści i celu, w tym pytania:
  - Na czym się skupiamy - co jest uwzględnione, a co wykluczone?
  - Co jest przesadzone, a co niedopowiedziane?
  - W jaki sposób skupienie uwagi wpływa na zrozumienie treści?
2. Następnie uczniom prezentowany jest drugi obraz - ponownie Bułgaria, ale z jej skarbami i pięknymi zabytkami. Następnie uczniowie odpowiadają na pytania:
  - Kto stworzył tę wiadomość i jaki jest jej cel - zabawianie, sprzedawanie, przekonywanie; oszukiwanie lub z innych powodów?
  - Jakich technik używa, aby utrzymać i przyciągnąć uwagę?
  - Jaki styl życia i punkty widzenia przedstawia?
  - Jak różne osoby mogą interpretować tę wiadomość?

- Co zostało pominięte lub pominięte?

Uczniowie odpowiadają na pytania dotyczące autorstwa, formatu, odbiorców, treści i celu przekazu medialnego ([SM7.3](#)). Są zachęceni do poparcia swoich odpowiedzi argumentami i odpowiednimi dowodami.

## 2. Sztuka jako refleksja i prowokacja

*Czas trwania:* 20 minut

*Po ukończeniu tego modułu uczestnicy będą w stanie:*

- Dekonstruować przekazy medialne.
- Konstruować komunikaty w mediach artystycznych.
- Wyszukiwać potrzebne informacje w Internecie przy użyciu najlepszych słów kluczowych.

*Zasoby i sprzęt:*

- Rzutnik.
- Smartfony (lub komputery PC).
- Aplikacja do edycji obrazów.
- Informacje o [Entropie](#) - satyrycznej rzeźbie Davida Černego z 2009 roku. Zgodnie z mottem czeskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej "Europa bez barier" została ona zaprezentowana z podtytułem Stereotypy są barierami, które należy usunąć.)
- [SM7.4](#)

*Opis:*

Instruktor ma przedstawić ideę rzeźby "Entropa" stworzonej przez Davida Černego:

**Entropa** to rzeźba autorstwa czeskiego artysty Davida Černego. Projekt został zamówiony przez Republikę Czeską z okazji jej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej i pierwotnie został zaprojektowany jako współpraca dla 27 artystów i grup artystycznych ze wszystkich krajów członkowskich Unii Europejskiej. Černý i jego asystenci stworzyli jednak satyryczne i kontrowersyjne dzieło, które przedstawiało stereotypy dotyczące krajów członkowskich UE. Fałszywe profile artystów zostały również stworzone przez Černego i jego współników, więc każdy kraj w układance UE jest reprezentowany przez nieistniejących artystów.

Kraje były reprezentowane w następujący sposób: Belgia - pudełko pralinek; Bułgaria - seria połączonych ze sobą tzw. "tureckich toalet"; Czechy - wyświetlacz LED w złotej ramie, wyświetlający wypowiedzi prezydenta Václava Klause; Dania - klocki Lego; Estonia - młot i sierp; Finlandia - drewniana podłoga, na której leży mężczyzna z pistoletem; Francja pokryta jest napisem "GRÈVE!" ("STRAJK!"); Irlandia - brązowe dudy; Włochy - boisko do piłki nożnej z kilkoma graczami, z których każdy trzyma piłkę nożną; Cypr - przecięty na pół; Litwa - seria figur podobnych do brukselskiego posągu Manneken Pis, oddających mocz w kierunku swoich wschodnich sąsiadów; Łotwa - górzysty kraj; Luksemburg - samorodek złota z napisem "Na sprzedaż"; Węgry - Atomium złożone z charakterystycznych produktów rolnych - arbuźów i węgierskiego salami i zbudowane na podłodze z

papryki. Malta - malutka wyspa ze słoniem pigmejem i szkłem powiększającym umieszczonym przed słoniem; Niemcy - system połączonych autostrad; Holandia - pod wodą, z której wystaje tylko kilka minaretów; Polska - księża wznoszący tęcza flagę ruchu na rzecz praw gejów; Portugalia - deska do krojenia z trzema kawałkami mięsa w kształcie jej byłych kolonii: Brazylii, Angoli i Mozambiku; Austria - zielone pole zdominowane przez wieże chłodnicze elektrowni jądrowych; Rumunia - park rozrywki w stylu Draculi; Grecja - spalony las; Słowacja - węgierskie salami (lub ludzkie ciało przewiązane węgierską trójkolorową flagą); Słowenia - skała z wyrytymi na niej słowami pierwsi turyści; Hiszpania - całkowicie odlana z betonu; Szwecja - duża meblościanka w stylu IKEA zawierająca myśliwce Gripen; Wielka Brytania - pusta przestrzeń.

Uczniowie zapoznają się z reprezentacjami ([SM7.4](#)) wybranego kraju rzeźby Černego. Zostają poproszeni o powiedzenie, co widzą i jak "odczytują" przesłanie artysty. Następnie są proszeni o znalezienie w Internecie dodatkowych informacji na temat rzeźby, jej autora, stojącej za nią idei i refleksji w mediach (np. [Art Hoax Unites Europe in Displeasure](#) lub [Modern Art - Entropa](#)).

Trener omawia z uczniami, jak wybrać słowa kluczowe do wyszukiwania wiarygodnych informacji w Internecie i wspólnie wymieniają niektóre z nich na bieżący temat.

Na koniec każdy uczeń jest zachęcany do wybrania kraju z rzeźby i przedstawienia go w najlepszy sposób w wersji graficznej, korzystając z bezpłatnych zdjęć z Internetu i edytora aplikacji graficznych lub generatora obrazów AI.

Uczniowie oceniają pracę innych uczniów punktami od 1 do 5 (1=słaba; 2=przeciętna; 3=dobra; 4=bardzo dobra; 5=doskonała) według następujących kryteriów:

1. Umiejętności prezentacji.
2. Kreatywność pomysłu.
3. Prawidłowe wdrożenie pomysłów koncepcyjnych.
4. Odpowiedni format.
5. Wiarygodność przekazu.
6. Dokładność wykorzystanych źródeł i autorstwo.

Po zakończeniu ćwiczenia prowadzący ogłasza wyniki i omawia je z uczestnikami.

## Bibliografia

Celot, P. (2021). *MEDIA COACH How to become a media literacy coach*. EAVI. [https://eavi.eu/wp-content/uploads/2021/09/The-Media-Coach-Book\\_How-to-become-a-media-literacy-coach.pdf](https://eavi.eu/wp-content/uploads/2021/09/The-Media-Coach-Book_How-to-become-a-media-literacy-coach.pdf)

Centre for Media Literacy. (2012). *Media literacy. A system for learning any time, anywhere. Part 2: Tools for deconstruction*. <https://www.medialit.org/sites/default/files/Part%20%20ToolsforDeconstruction2012.pdf>

Cortesi, S., Hasse, A., Lombana-Bermudez, A., Kim, S., & Gasser, U. (2020). *Youth and Digital Citizenship+ (Plus): Understanding Skills for a Digital World*. Berkman Klein Center Research Publication. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3557518>

Galili, I. (2021). *Scientific knowledge as a culture: The pleasure of understanding*. Springer.



<https://doi.org/10.1007/978-3-030-80201-1>

Bobbs, R. (2010). Digital and media literacy: a plan of action. The Aspen Institute. [https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital\\_and\\_Media\\_Literacy.pdf](https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf)

Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78. <https://doi.org/10.23860/jmle-6-2-6>

## Zasoby multimedialne

BBC. (2024). *Editorial Guidelines*. [Guidelines](#)

Crash Course. (2018, March 27). *Media & Money: Crash Course Media Literacy #5*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QpYrSLiloKo>

Crash Course. (2018, May 8). *Media Skills: Crash Course Media Literacy #11*. Youtube. [Media Skills: Crash Course Media Literacy #11](#)

David Cerny. *Entropa*. [Entropa - David Černý](#)  
LivingPrague. *Modern Art: Entropa*: <https://livingprague.com/art-and-culture/david-cerny-entropa/>

Lyall, S. (2009, January 14). *Art Hoax Unites Europe in Displeasure*. The New York Times.: [Art Hoax Unites Europe in Displeasure - The New York Times](#)

## Inne źródła

Allcott, H., & Gentzkow, M. (2019). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236. DOI:10.1257/jep.31.2.211 Burr, C., & Floridi, L. (2020). *Ethics of digital well-being*. Springer. Chesney, R., & Citron, D. (2018). Deep Fakes: A Looming Challenge for Privacy, Democracy and National Security, *California Law Review*, 107, 1753-1779. [Deep Fakes: A Looming Challenge for Privacy, Democracy, and National Security](#)

Crash Course. *Media literacy lessons*. Available Youtube.: [Crash Course Media Literacy Preview](#)

CrossCheck. (2017, May 5). *Did Emmanuel Macron Open an Offshore Account?* *CrossCheck*. <https://crosscheck.firstdraftnews.org/checked-french/emmanuel-macron-open-offshore-account/CrossCheck>. (2017, April 22). *Did London Muslims 'celebrate' a terrorist attack on the Champs-Élysées?* <https://crosscheck.firstdraftnews.org/checked-french/london-muslims-celebrate-terrorist-attack-champs-elysees>

Hindman, M., & Barash, V. (2018). *Disinformation, "fake news" and influence campaigns on Twitter*. Knight Foundation. [Disinformation on Twitter 'Fake News' and Influence Campaigns](#)

Jack, C. (2017). *Lexicon of lies: Terms for problematic information*. Data and Society. [https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety\\_LexiconofLies.pdf](https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_LexiconofLies.pdf) Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), pp. 3-14. [Media literacy and the challenge of new information and communication technologies - LSE Research Online](#)

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.

Marwick, A., & Lewis, R. (2017). *Media manipulation and disinformation online*. Data & Society. [Media Manipulation and Disinformation Online](#)

McDougall, J., Zezulková, M., Van Driel, B., & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, NESET II report*. Publications Office of the European Union. DOI:10.2766/613204

Potter, W. J. (2018). *Media literacy*. Sage.

Tunikova, O., (2018, June 17). *Are we consuming Too Much Information?* Medium. [Are We Consuming Too Much Information? | by Oksana Tunikova | Medium](#)

Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Council of Europe. [PDF: Wardle, C. & Derakhshan, H. \(2017\) Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe - First Draft](#)

## 8. Budowanie kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych w klasie: stawanie się obywatelami ery cyfrowej



## Moduł w skrócie

### 8. Budowanie kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych w klasie: stawanie się obywatelami ery cyfrowej

<i>Streszczenie</i>	Moduł ten ma na celu budowanie kompetencji w zakresie umiejętności korzystania z mediów cyfrowych podkreślając znaczenie stania się odpowiedzialnymi obywatelami cyfrowymi. Obejmuje on podstawowe tematy, takie jak zrozumienie narzędzi cyfrowych, krytyczne myślenie, ocena wiadomości medialnych i bezpieczne zachowanie w Internecie, zapewniając uczniom możliwość poruszania się po cyfrowym świecie pewnie i etycznie, stając się cyfrowymi obywatelami.
<i>Efekty uczenia się</i>	Po ukończeniu modułu uczestnicy będą w stanie: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozumieć i krytycznie oceniać przekazy medialne</li> <li>• Rozwijać umiejętności cyfrowe w zakresie wyszukiwania informacji i tworzenia treści</li> <li>• Wykazywać się odpowiedzialnym zachowaniem w sieci i obywatelstwem cyfrowym.</li> <li>• Angażować się w krytyczne dyskusje na temat umiejętności korzystania z mediów i ich wpływu na społeczeństwo.</li> </ul>
<i>Zasoby i sprzęt</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projektor i ekran lub tablica interaktywna</li> <li>- Komputery lub tablety z dostępem do Internetu</li> <li>- Wydrukowane materiały informacyjne i karty scenariuszy</li> <li>- Dostęp do internetowych zasobów dotyczących umiejętności korzystania z mediów</li> </ul>
<i>Całkowity czas trwania</i>	195 minut

## Wprowadzenie

*Czas trwania:* 20 minut

*Efekty uczenia się:*

Po zapoznaniu się z wprowadzeniem uczestnicy będą:

- Znali cele i aktywności zawarte w module.
- Samodzielnie oceniać wstępną wiedzę na dany temat.

*Opis:* Poniższe ćwiczenie wprowadzające wskazuje cele modułu i pomaga ocenić zrozumienie przez uczestników koncepcję korzystania z mediów cyfrowych, zapewniając fundament do bardziej szczegółowej eksploracji tematu całego modułu.

### Ćwiczenie przełamujące lody: "Migawka umiejętności cyfrowych"

*Wprowadzenie:*

- Prowadzący krótko wyjaśnia znaczenie kompetencji cyfrowych i medialnych w dzisiejszym świecie.
- Uczestnicy są informowani, że na początek wezmą udział w szybkim interaktywnym ćwiczeniu.

*Dyskusja grupowa*

- Uczestnicy są podzieleni na małe grupy 3-4 osobowe.
- Każda grupa otrzymuje zestaw pytań do omówienia przez 3 minuty. Pytania są następujące:
  1. Czym są kompetencje cyfrowe?
  2. Czy możesz podać przykład sytuacji, w której alfabetyzacja medialna jest ważna?
  3. Czy weryfikujesz informacje znalezione w Internecie, jeśli nie, to dlaczego, a jeśli tak, to w jaki sposób?

*Dzielenie się spostrzeżeniami*

- Po dyskusji każda grupa wybiera rzecznika, który dzieli się z całą klasą jednym kluczowym spostrzeżeniem z dyskusji.
- Prowadzący podsumowuje te spostrzeżenia i podkreśla główne cele modułu w oparciu o odpowiedzi uczestników.

## Podstawy teoretyczne

*Czas trwania:* 60 minut

*Efekty uczenia się:*

Po zapoznaniu się z podstawami teoretycznymi uczestnicy będą:

- Rozumieć ramy kompetencji cyfrowych i medialnych.
- Analizować i porównywać różne definicje i koncepcje kompetencji medialnych.
- Rozwijali umiejętności krytycznego myślenia w odniesieniu do konsumpcji i produkcji mediów.

*Zasoby i sprzęt:*

- Rzutnik do wyświetlania modułu i materiałów dodatkowych, połączenie Internetowe.

- Uzupełniające materiały do czytania (np. artykuły naukowe, raporty).

## Nauczanie kompetencji w zakresie korzystania z mediów cyfrowych

W tym module uczestnicy zapoznają się z podstawowymi kompetencjami w zakresie korzystania z mediów cyfrowych. Biorąc pod uwagę stale ewoluujący charakter technologii, materiały te powinny być postrzegane jako elastyczne wytyczne, a nie sztywne treści.

### Nauczanie kompetencji medialnych

Alfabetyzacja medialna dostarcza jednostkom niezbędne narzędzia do poruszania się po złożonym świecie medialnym z krytycznym myśleniem. Zrozumienie budowy i dystrybucji przekazów medialnych prowadzi do świadomych wyborów w zakresie konsumpcji i tworzenia, zmniejszając w ten sposób podatność na manipulację i wykorzystywanie.

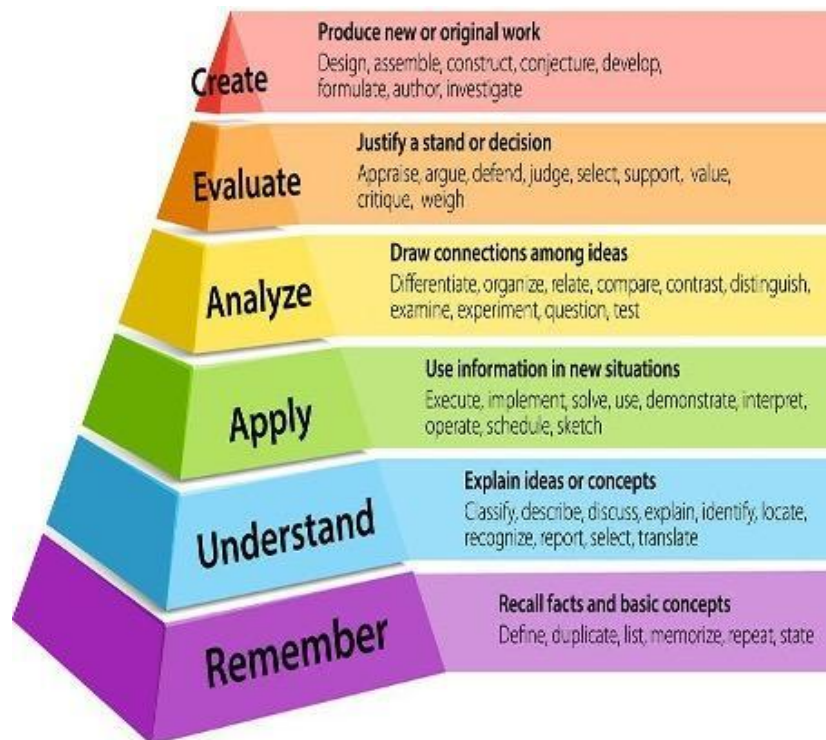
### Nauczanie kompetencji cyfrowych

Skuteczne poruszanie się po cyfrowym świecie wymaga praktyki. Posiadanie solidnych podstaw w zakresie wyszukiwania informacji, zachęcanie uczniów do zdobywania wiedzy na temat umiejętności cyfrowych i ciągłe ćwiczenia mają kluczowe znaczenie dla rozwijania kompetencji cyfrowych.

### Umiejętności osoby zorientowanej w mediach cyfrowych

- **Czytanie mediów:** Obejmuje analizę, rozszyfrowanie, krytyczną ocenę, kontekstualizację i zrozumienie znaczenia wiadomości.
- **Pisanie w mediach:** Obejmuje kreatywne umiejętności techniczne i cyfrowe i komunikacyjne pozwalające na samodzielne generowanie treści.
- **Wykorzystanie mediów do uczestnictwa:** Promuje aktywne i cyfrowe obywatelstwo, odpowiedzialne udostępnianie treści, ochronę praw jednostki, rozwój osobisty.

**Uwaga:** Prowadzący powinni w miarę możliwości codziennie włączać do swoich zajęć aktywności pozwalające na rozwijanie kompetencji cyfrowych.



Rysunek 1 - Taksonomia Blooma (<https://iaksieuczyc.pl/taksonomia-blooma/> oraz <https://www.macmillan.pl/egzaminy/osmoklasisty/blog-egzaminacyjny/14-egzamin-osmoklasisty-2021-poznaj-elementy-lekcji-odwroconej-na-lekcjach-online> )

**Taksonomia Blooma:** Zapewnia hierarchiczną strukturę umiejętności poznawczych, pokazując, że wyższe poziomy uczenia się zależą od zdobycia niezbędnej wiedzy i umiejętności na niższych poziomach. Zaproponowana w 1956 roku przez psychologa edukacyjnego Benjamin Bloom i zweryfikowana w 2001 roku, klasyfikuje cele edukacyjne i pomaga nauczycielom planować lekcje, oferując im wspólny język do dyskusji i wymiany metod uczenia się i oceny.

**Cel stosowania taksonomii Blooma:** Zachęcanie uczniów do myślenia wyższego rzędu poprzez rozwijanie umiejętności poznawczych niższego poziomu. Taksonomię Blooma można włączyć do szerszych celów edukacyjnych.

## Ramy koncepcyjne

### 1. Definicje i pojęcia kompetencji cyfrowych i medialnych

#### A) Definicje

##### **Kompetencje medialne (alfabetyzacja medialna)**

Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Interesów Widzów - Alfabetyzacja medialna na rzecz obywatelstwa (EAVI) definiuje termin jako "zdolność jednostki do autonomicznej i krytycznej interpretacji przepływu, treści, wartości i konsekwencji mediów we wszystkich ich formach" i sugeruje, że jest to dość "złożona konstrukcja, wyrażająca wewnątrz wiele różnych idei i nurtów myśli i badań" ([EAVI, 2009](#), s. 4). Według EAVI, ostatecznym celem i ambicją alfabetyzacji medialnej jest "rozwój indywidualnego krytycznego rozumienia i uczestnictwa obywatelskiego (tj. wzmocnienie pozycji i interakcji ludzi w życiu publicznym za pośrednictwem mediów)".

Komisja Europejska (KE) definiuje alfabetyzację medialną jako kompetencję do radzenia sobie, autonomicznie i krytycznie, ze środowiskiem komunikacyjnym i medialnym "społeczeństwa informacyjnego". Komisja Europejska proponuje definicję, w której można wyraźnie wyróżnić dwa podstawowe wymiary: (a) indywidualne kompetencje (zdefiniowane jako krytyczne zrozumienie i umiejętności społeczne); oraz (b) czynniki środowiskowe (zdefiniowane jako dostępność mediów, edukacja medialna, polityka i regulacje oraz inne role interesariuszy, tj. przemysł medialny i społeczeństwo obywatelskie). Aby w pełni zrozumieć umiejętność korzystania z mediów, konieczne jest zrozumienie kontekstu, w którym jest ona rozwijana (s. 21).

Grupa ekspertów KE ds. alfabetyzacji medialnej twierdzi, że alfabetyzacja medialna jest "wyrażeniem szerokim obejmującym zdolności techniczne, poznawcze, społeczne, obywatelskie i twórcze, które umożliwiają obywatelowi dostęp do mediów, krytyczne ich zrozumienie i interakcję z nimi" ([Mandat KE EGML, 2024](#)). Zdolności te pozwalają obywatelom uczestniczyć w gospodarczych, społecznych i kulturalnych aspektach społeczeństwa, a także odgrywać aktywną rolę w procesie demokratycznym. Odnosi się to do wszystkich rodzajów mediów (telewizja, radio, prasa), poprzez wszystkie rodzaje kanałów (tradycyjne, internetowe, społecznościowe) i do wszystkich grup wiekowych. "Alfabetyzacja medialna oznacza różne rzeczy dla różnych krajów i interesariuszy. Jest to również dynamiczna koncepcja, która ewoluuje w tym samym czasie, co technologia i społeczeństwo. Jednak podstawą wszystkich możliwych definicji alfabetyzacji medialnej jest rozwój krytycznego myślenia użytkownika" ([Mandat KE EGML, 2024](#)).

##### **Alfabetyzacja cyfrowa**

[UNESCO \(2018\)](#) definiuje alfabetyzację cyfrową jako "zdolność do definiowania, uzyskiwania dostępu, zarządzania, integrowania, komunikowania się, oceniania i tworzenia informacji w sposób bezpieczny i odpowiedni za pośrednictwem technologii cyfrowych i urządzeń sieciowych w celu uczestnictwa w życiu gospodarczym i społecznym. Umiejętności cyfrowe są głęboko skorelowane z



kompetencjami, które są różnie określane jako kompetencje komputerowe, kompetencje w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, korzystania z informacji, korzystania z danych i korzystania z mediów” (Globalne ramy odniesienia w zakresie alfabetyzacji cyfrowej (s. 132). [Międzynarodowy Związek Telekomunikacyjny \(ITU\) \(2010\)](#) twierdzi, że alfabetyzacja cyfrowa obejmuje wyposażenie osób w wiedzę, metody i umiejętności potrzebne do skutecznego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), będąc częścią szerszych kompetencji w zakresie korzystania z mediów i informacji, które obejmują nauczanie ludzi pojęć i technik niezbędnych do przetwarzania danych i przekształcania ich w znaczące informacje, wiedzę i świadome decyzje (s. 32). W związku z tym [Eurostat \(2023\)](#) proponuje, aby alfabetyzacja cyfrowa obejmowała pięć obszarów kompetencji cyfrowych i łącznie 21 kompetencji cyfrowych, które zostaną omówione w dalszej części tego modułu. Obszary kompetencji cyfrowych obejmują alfabetyzację w zakresie korzystania z informacji i danych, komunikację i współpracę, tworzenie treści cyfrowych, bezpieczeństwo i rozwiązywanie problemów.

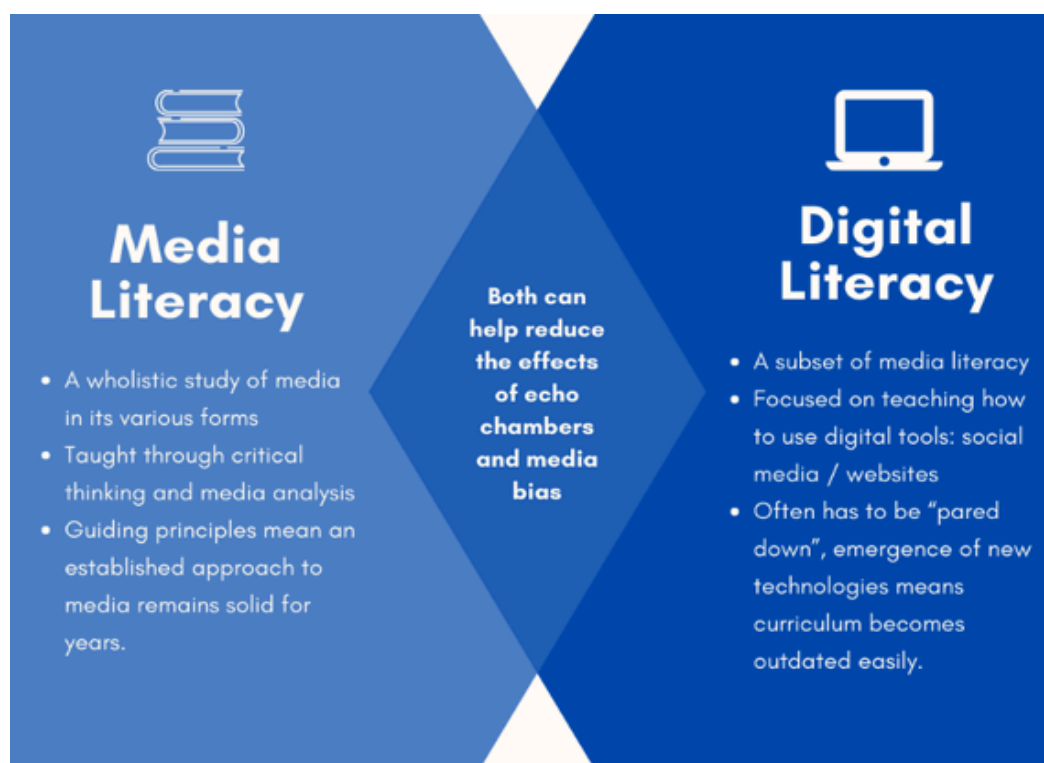
KE podkreśla, że "wszyscy Europejczycy potrzebują umiejętności cyfrowych, aby uczyć się, pracować, komunikować się, uzyskiwać dostęp do usług publicznych online i znajdować wiarygodne informacje", a w Europie "ponad 90% ról zawodowych wymaga podstawowego poziomu wiedzy cyfrowej", podobnie jak podstawowych kompetencji w zakresie czytania, pisania i liczenia ([Umiejętności cyfrowe | Kształtowanie cyfrowej przyszłości Europy \(PL\)](#), [Umiejętności cyfrowe, 2023\(EN\)](#)). Jednak wyniki Indeksu Gospodarki Cyfrowej i Społeczeństwa Cyfrowego (DESI) pokazują, że 4 na 10 dorosłych i co trzecia osoba pracująca w Europie nie posiada podstawowych umiejętności cyfrowych ([Umiejętności cyfrowe i miejsca pracy | Kształtowanie cyfrowej przyszłości Europy \(PL\)](#), [Umiejętności cyfrowe i miejsca pracy, 2023 \(EN\)](#)). W związku z tym umiejętności cyfrowe w UE zyskały na znaczeniu bardziej niż kiedykolwiek, a "umiejętności cyfrowe są coraz bardziej istotne zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym", biorąc pod uwagę ich znaczenie na poziomie społecznym i indywidualnym, zarówno w kontekście zatrudnienia i rozwoju, jak i umiejętności korzystania z mediów oraz aktywnego uczestnictwa jako obywatele cyfrowi (Podstawowe kompetencje [cyfrowe w UE: przegląd, 2023](#)).

### Porównanie kompetencji cyfrowych i medialnych

Aby porównać kompetencje medialne i cyfrowe, należy pamiętać o następujących kwestiach:

- **Założenie 1:** kompetencje medialne to zdolność do uzyskiwania dostępu, analizowania, oceniania, tworzenia i działania przy użyciu **wszystkich form komunikacji** ([Safer Internet, 2023](#)).
- **Założenie 2:** kompetencje cyfrowe to zdolność do korzystania z **narzędzi i/lub sieci komunikacji cyfrowej** w celu uzyskiwania dostępu do informacji, ich rozumienia, zarządzania nimi, integrowania, oceniania i tworzenia ([UNESCO \(2018\)](#)).
- **Wnioski:** Chociaż kompetencje cyfrowe są również samodzielnym bytem, są w ciągłej interakcji z kompetencjami medialnymi, funkcjonując jako jeden z jej podzbiorów, gdy te dwa są porównywane. Dlatego **kompetencje medialno-cyfrowe** są definiowane jako zdolność do

uzyskiwania dostępu, rozumienia, uczestniczenia i tworzenia treści za pomocą mediów cyfrowych.



Kompetencje medialne analizują media jako całość, biorąc pod uwagę całe spektrum komunikacji, aby zrozumieć, w jaki sposób media wpływają na nasze postrzeganie rzeczywistości. Natomiast kompetencje cyfrowe kładą nacisk na zrozumienie interakcji między technologią, w tym narzędziami mediów cyfrowych, takimi jak platformy mediów społecznościowych, strony internetowe i aplikacje, a całym społeczeństwem. Te dwa zakresy kompetencji są również nauczane w różny sposób. Kompetencje medialne są zazwyczaj nauczane poprzez krytyczne myślenie, podczas gdy kompetencje cyfrowe są nauczane poprzez edukację obejmującą technologie i różne narzędzia komunikacji cyfrowej.

Rysunek 2 - Porównanie kompetencji cyfrowych i medialnych ([StudyMassCom](#))

## B) Koncepcje

### Kompetencje medialne (alfabetyzacja medialna)

Według [EC \(2007\)](#), alfabetyzacja medialna jest ogólnie definiowana "jako zdolność dostępu do mediów, rozumienia i krytycznej oceny różnych aspektów mediów i treści medialnych oraz tworzenia komunikacji w różnych kontekstach" (s. 3). Badanie kompetencji medialnych wykorzystuje jednak wiele podobnych terminów i pojęć, ponieważ jest nieodłącznie powiązane z różnymi istotnymi kompetencjami, takimi jak **kompetencje cyfrowe, informacyjne, obsługi komputera, technologiczne, audiowizualne, w zakresie sztucznej inteligencji, obsługi algorytmów, korzystania z wiadomości** i wiele innych.

Wszystkie te interakcje między tymi kompetencjami zarówno dodają, jak i pokazują już istniejącą wielowarstwową i złożoną naturę kompetencji medialnych, która oferuje najbardziej integracyjną interpretację, chociaż wskazane jest wyjaśnienie znaczenia i relacji między tymi terminami, gdy jest to konieczne. Na przykład odniesienia do alfabetyzacji komputerowej podkreślają binarny charakter sygnałów przesyłanych w kontekście informatyki i korzystania z komputera. Odniesienia do alfabetyzacji audiowizualnej podkreślają znaczenie języka używanego w połączeniu z dźwiękiem i obrazem, a zatem nie odnoszą się do słowa pisanego lub drukowanego. Natomiast odniesienia do "alfabetyzacji informacyjnej" określają zdolność jednostki do pozyskiwania, przyswajania i kontekstualizowania różnorodnych informacji, niezależnie od ich źródła ([EAVI, 2009](#)).

Oprócz fundamentalnych relacji z wyżej wymienionymi kompetencjami, alfabetyzacja medialna wiąże się również z wieloma szerszymi koncepcjami i wyłania się z nich, ponieważ dogłębnie bada każdą z ich funkcji i wpływów, aby wyposażyć obywateli w umiejętności niezbędne do poruszania się w świecie mediów.

Niektóre z tych koncepcji obejmują, ale nie ograniczają się tylko do następujących:

- **Sztuczna inteligencja.** Świadomość potencjału sztucznej inteligencji, ostrożne wchodzenie z nią w interakcje oraz świadome konsumowanie i dzielenie się wytworami sztucznej inteligencji, która jest symulacją procesów ludzkiej inteligencji przez maszyny, w szczególności systemy komputerowe.
- **Zaangażowanie obywatelskie.** Aktywne uczestnictwo w działaniach społecznych i politycznych poprzez wspieranie świadomego i zaangażowanego obywatelstwa oraz krytyczną ocenę informacji poprzez ułatwianie znaczącego zaangażowania w kwestie społeczne poprzez umiejętności korzystania z mediów, takie jak krytyczne myślenie.
- **Etyka cyfrowa.** Zasady moralne kierujące zachowaniem w środowiskach cyfrowych, w tym prywatność, prawa cyfrowe i odpowiedzialne korzystanie z technologii poprzez zapewnienie standardów etycznych w tworzeniu i udostępnianiu mediów.
- **Cyfrowe rodzicielstwo.** Praktyki stosowane przez rodziców w celu monitorowania i kierowania korzystaniem przez dzieci z technologii cyfrowych. Obejmują nauczanie bezpiecznego, odpowiedzialnego i zrównoważonego korzystania z mediów.
- **Prywatność cyfrowa.** Ochrona danych osobowych w środowiskach cyfrowych, zrozumienie, w jaki sposób dane są gromadzone, wykorzystywane i udostępniane oraz stosowanie środków w celu ochrony prywatności.
- **Cyfrowy dobrostan.** Utrzymywanie zdrowych relacji z technologią, równoważenie aktywności cyfrowych z rzeczywistymi działaniami w celu promowania zdrowia psychicznego i fizycznego, co obejmuje między innymi zarządzanie czasem spędzonym przed ekranem i interakcjami online.

- **Celowa dezinformacja i mylna informacja.** Badanie, rozpoznawanie i zwalczanie przypadków i podstawowych warunków, w których fałszywe lub wprowadzające w błąd informacje są rozpowszechniane celowo (celowa dezinformacja) lub nieumyślnie (mylna informacja) w celu promowania świadomego podejmowania decyzji.
- **Uczciwość wyborów.** Jest związana z zapewnieniem uczciwych, przejrzystych procesów wyborczych, aby pomóc wyborcom uzyskać wiarygodne informacje i oprzeć się manipulacji podczas wyborów.
- **Płeć, migracja i mniejszości.** Badanie sposobu, w jaki media przedstawiają grupy zmarginalizowane, w tym mniejszości płciowe i migrantów, a także promowanie krytycznej analizy tych grup w celu wspierania inkluzywności i równości.
- **Konsumpcja mediów.** Odnosi się do procesu uzyskiwania dostępu do treści medialnych i angażowania się w nie poprzez zachęcanie do krytycznej oceny oglądanych treści w celu zrozumienia ich wpływu i celu dzięki kompetencjom w zakresie korzystania z mediów.
- **Własność mediów.** Zrozumienie, kto kontroluje media i jak własność wpływa na produkowane treści, wraz z rozpoznaniem potencjalnych uprzedzeń i dynamiki władzy w produkcji medialnej.
- **Reprezentacja medialna.** Krytyczna analiza i zrozumienie sposobu, w jaki media przedstawiają różne grupy i kwestie oraz jakiego rodzaju dyskursy odpowiednio (re)produkują, a także umiejętność oceny i identyfikacji stereotypów, uprzedzeń i ich wpływu na postrzeganie przez opinię publiczną tych prezentacji.
- **Uważność i koncentracja uwagi.** Zdolność do utrzymania skupienia i świadomości, zwłaszcza podczas interakcji z mediami cyfrowymi, poprzez praktykowanie i promowanie uważności w celu zwiększenia koncentracji i zmniejszenia szkodliwych skutków ciągłej łączności.
- **Bezpieczeństwo online.** Praktyki mające na celu ochronę przed zagrożeniami cyfrowymi, takimi jak cyberprzemoc, hakowanie i kradzież tożsamości, poprzez zrozumienie potencjalnych zagrożeń i stosowanie odpowiednich strategii w celu zachowania bezpieczeństwa w Internecie.
- **Platformy mediów społecznościowych.** Zrozumienie, w jaki sposób te narzędzia cyfrowe, które są wykorzystywane głównie do tworzenia, udostępniania i angażowania się w treści, oraz ich algorytmy działają, a także ich znaczący wpływ na komunikację i rozpowszechnianie informacji.

### **Kompetencje cyfrowe (alfabetyzacja cyfrowa)**

Kompetencje cyfrowe odnoszą się do umiejętności i wiedzy potrzebnych do skutecznego uzyskiwania dostępu, oceny, tworzenia i przekazywania informacji za pomocą narzędzi cyfrowych. Jest to ściśle związane z edukacją cyfrową, która zapewnia uczniom podstawowe umiejętności poruszania się po cyfrowym świecie. Jest to również kluczowe dla stania się świadomymi obywatelami cyfrowymi, którzy mogą krytycznie angażować się w media, rozumieć ich wpływ i odpowiedzialnie uczestniczyć w społecznościach cyfrowych. Dlatego też

rozwijanie kompetencji cyfrowych sprzyja krytycznemu myśleniu, etycznemu zachowaniu i skutecznemu uczestnictwu w coraz bardziej zdigitalizowanym społeczeństwie.

Oto kilka pojęć związanych z kompetencjami cyfrowymi:

- **Świadomość algorytmów.** Algorytmy odgrywają kluczową rolę w określaniu treści, które są widoczne online i kształtują naszą konsumpcję mediów, wpływając na nasze postrzeganie. Zrozumienie sposobu działania tych algorytmów wyposaża użytkowników w zdolność rozpoznawania uprzedzeń i spersonalizowanych treści, z którymi się spotykają, promując w ten sposób bardziej krytyczne zaangażowanie w platformy cyfrowe.
- **Rzeczywistość rozszerzona i wirtualna.** Rzeczywistość rozszerzona (AR) i rzeczywistość wirtualna (VR) to technologie, które ulepszają lub tworzą angażujące doświadczenia medialne. Świadomość potencjalnych efektów i zastosowań AR i VR pomaga użytkownikom nawigować i krytycznie oceniać te innowacyjne formaty mediów.
- **Big Data.** Odnosi się do ogromnych ilości danych generowanych w erze cyfrowej. Zrozumienie, w jaki sposób duże zbiory danych są gromadzone, analizowane i wykorzystywane w mediach, pozwala zrozumieć skalę wpływu danych na personalizację treści i produkcję mediów.
- **Cyberbezpieczeństwo.** Obejmuje ono ochronę przed zagrożeniami internetowymi, takimi jak hakowanie, phishing i złośliwe oprogramowanie. Dlatego też wiedza na temat praktyk cyberbezpieczeństwa jest niezbędna do ochrony danych osobowych i zapewnienia bezpiecznego korzystania z treści cyfrowych.
- **Znajomość danych.** Umiejętność ta odnosi się do zdolności do dokładnej interpretacji i analizy danych i jest niezbędna do oceny wiarygodności źródeł medialnych. Rozumiejąc dane, osoby mogą odróżnić wiarygodne informacje od wprowadzających w błąd statystyk lub twierdzeń, a także usprawnić podejmowanie świadomych decyzji.
- **Przepaść cyfrowa.** Podkreśla dystans między ludźmi, którzy mają łatwy dostęp do technologii cyfrowych, a tymi, którzy go nie mają. Rozpoznanie tego dystansu jest niezbędne do rozwiązania problemu nierówności w dostępie do informacji i mediów oraz do promowania bardziej włączającego postępu technologicznego.
- **Cyfrowy ślad.** Każda interakcja online pozostawia cyfrowy ślad, który może mieć wpływ na prywatność, reputację i poprawne interakcje międzyludzkie. Świadomość tego procesu zachęca do odpowiedzialnego zachowania w Internecie, promuje obywatelstwo cyfrowe i umożliwia zarządzanie sposobem udostępniania danych osobowych.
- **Technologia informacyjno-komunikacyjna (TIK).** Obejmuje ona narzędzia i platformy wykorzystywane do tworzenia, dystrybucji i konsumpcji treści medialnych. Znajomość narzędzi TIK zwiększa zdolność obywateli do skutecznego angażowania się i tworzenia mediów cyfrowych poprzez promowanie zrozumienia świata cyfrowego.
- **Netykieta.** Odnosi się do kodeksu postępowania dotyczącego interakcji online z szacunkiem. Właściwa netykieta zapewnia skuteczną komunikację

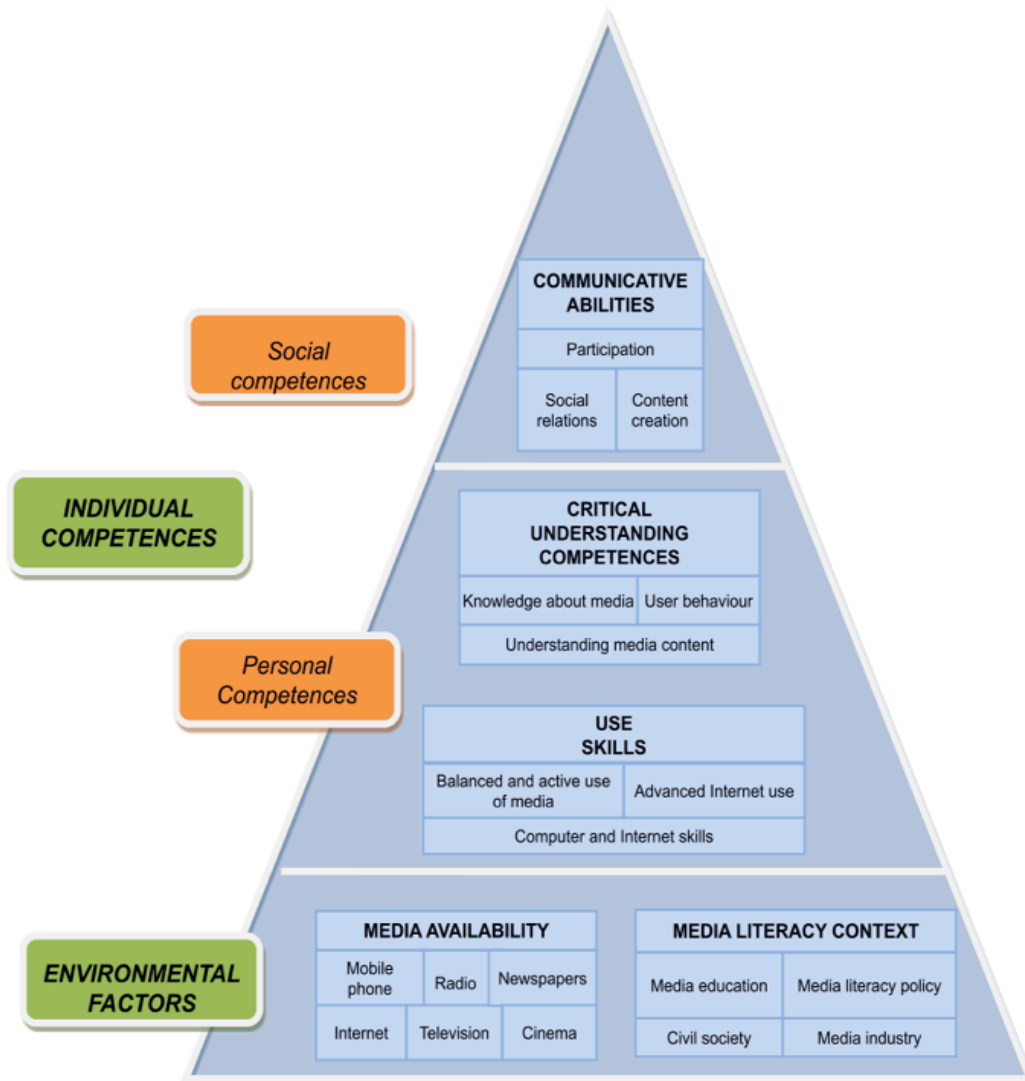
i minimalizuje konflikty w interakcjach cyfrowych, ponieważ sprzyja pozytywnemu i produktywnemu środowisku online.

*Uwaga:* Prowadzący może znaleźć grę karcianą dotyczącą umiejętności korzystania z mediów cyfrowych jako ćwiczenie obejmujące powyższe koncepcje w ramach [SM.8.7](#).

## 2. Europejskie ramy kompetencji w zakresie mediów cyfrowych

### A) Kompetencje medialne

Według [KE \(2023\)](#) osoby obeznane z mediami są w stanie dokonywać świadomych wyborów, rozumieć charakter treści oraz korzystać z pełnego zakresu możliwości oferowanych przez różne technologie komunikacyjne. Są w stanie lepiej chronić siebie i swoje rodziny przed szkodliwymi lub nielegalnymi treściami. Kompetencje medialne mogą również służyć jako cenne narzędzie do zwalczania rozprzestrzeniania się dezinformacji, umożliwiając użytkownikom krytyczną ocenę źródła informacji, a tym samym wykrywanie fałszywych lub wprowadzających w błąd treści.



Europejskie ramy kompetencji medialnych przedstawiają niezbędne elementy do rozwijania umiejętności obywatelstwa cyfrowego. Wspierając umiejętności użytkownika, krytyczne rozumienie i zdolności komunikacyjne, umożliwia jednostkom skuteczne poruszanie się po cyfrowym świecie. Ramy te pokazują znaczenie promowania odpowiedzialnego korzystania z mediów, krytycznej analizy treści i aktywnego uczestnictwa w środowiskach cyfrowych poprzez zapewnienie, że osoby stają się świadomymi, zaangażowanymi i odpowiedzialnymi obywatelami cyfrowymi. Co więcej, dostęp do różnorodnych mediów i wspierających polityk edukacyjnych dodatkowo wzmacnia te kompetencje i uznaje te ramy za kluczowe dla rozwoju w dzisiejszym społeczeństwie cyfrowym.

Rysunek 3 - Europejskie ramy kompetencji medialnych (EAVI, 2009)

### Indywidualne kompetencje:

- **Umiejętności użytkownika.** Poziom ten kładzie nacisk na zrównoważone i aktywne korzystanie z mediów, które zachęca jednostki do przemyślanego angażowania się w różne formy medialne. Koncentruje się również na zaawansowanym korzystaniu z Internetu oraz podstawowych



umiejętnościach obsługi komputera i Internetu, podkreślając znaczenie sprawnego i skutecznego poruszania się po cyfrowym świecie.

- **Kompetencje krytycznego rozumienia.** Na tym poziomie osoby są zachęcane do rozwijania głębokiej wiedzy na temat mediów, w tym zrozumienia ich mechanizmów i zachowań użytkowników. Ten poziom koncentruje się również na zrozumieniu treści medialnych, co umożliwia krytyczną analizę i interpretację informacji prezentowanych w różnych formach medialnych.
- **Zdolności komunikacyjne.** Najwyższy poziom kładzie nacisk na uczestnictwo, relacje społeczne i tworzenie treści. Zachęca do aktywnego zaangażowania w środowiskach medialnych, które wspierają zdolność do budowania i utrzymywania relacji za pośrednictwem mediów poprzez rozwijanie umiejętności skutecznego tworzenia i udostępniania treści na różnych odpowiednich platformach.

#### Czynniki środowiskowe:

- **Dostępność mediów.** Dostępność i dostęp do form medialnych, takich jak telefony komórkowe, internet, radio, telewizja, gazety i kino, mają kluczowe znaczenie dla rozwijania umiejętności korzystania z mediów, ponieważ formy te zapewniają niezbędne zasoby i platformy dla osób fizycznych do aktywnego zaangażowania się w treści medialne.
- **Kontekst kompetencji medialnych.** Obejmuje szerszy kontekst, który wspiera umiejętność korzystania z mediów, w tym inicjatywy edukacji medialnej, które mają na celu formalne i nieformalne zwiększenie kompetencji medialnych. Obejmuje również politykę w zakresie kompetencji medialnych ustanowioną przez rządy i instytucje, rolę organizacji społeczeństwa obywatelskiego w promowaniu alfabetyzacji medialnej oraz wpływ branży medialnej na kształtowanie konkretnych potrzeb w zakresie alfabetyzacji medialnej.

#### Kompetencje społeczne i osobiste:

- **Kompetencje społeczne.** Aspekt ten koncentruje się na umiejętności skutecznej interakcji, współpracy i komunikacji w środowisku cyfrowym poprzez promowanie powiązań społecznych i aktywnego uczestnictwa w środowisku medialnym.
- **Kompetencje osobiste.** Rozwój indywidualnych umiejętności i wiedzy wymaganych do odpowiedzialnego i skutecznego korzystania z mediów. W ramach tych kompetencji podkreśla się znaczenie osobistego rozwoju w zakresie alfabetyzacji medialnej, aby pewnie i bezpiecznie poruszać się po cyfrowym świecie.

Te ogólne ramy zapewniają kompleksowe podejście do kompetencji medialnych poprzez integrację indywidualnych kompetencji i czynników środowiskowych. Podkreśla znaczenie nie tylko nabywania umiejętności technicznych, ale także rozwijania krytycznego rozumienia i zdolności komunikacyjnych, aby stać się odpowiedzialnymi i świadomymi obywatelami cyfrowymi.

Ponadto [European Digital Media Observatory \(2021\)](#) wskazuje, że kompetencje medialne to złożony, powiązany ze sobą zestaw umiejętności i kompetencji, który można ująć na różne sposoby, ponieważ obejmuje on wszystkie zdolności

techniczne, poznawcze, społeczne, obywatelskie i twórcze, które pozwalają obywatelom na krytyczne zrozumienie mediów i świadomą interakcję z nimi.

Na przykład badanie z 2018 r. dotyczące alfabetyzacji medialnej w szkołach ([McDougall, Zezulkova, van Driel, Sternadel, 2018](#)) definiuje pięć podstawowych kompetencji w zakresie korzystania z mediów w oparciu o [ramy](#) opisane w raporcie Renee Hobbs z 2010 r.: 1) Dostęp; 2) Analiza i ocena; 3) Tworzenie; 4) Refleksja; 5) Działanie.

Z drugiej strony, projekt mapowania przeprowadzony w 2016 r. przez Europejskie Obserwatorium Audiowizualne identyfikuje pięć kategorii umiejętności korzystania z mediów, które są ogólnie uwzględniane w szerokim zakresie odpowiednich projektów zarówno na poziomie krajowym, jak i unijnym:

1. **Kreatywność.** Na przykład tworzenie, budowanie i generowanie treści medialnych.
2. **Krytyczne myślenie.** Zrozumienie, jak działa przemysł medialny i jak tworzone są przekazy medialne; kwestionowanie motywacji producentów treści w celu dokonywania świadomych wyborów dotyczących wyboru i wykorzystania treści; rozpoznawanie różnych rodzajów treści medialnych i ocena treści pod kątem prawdziwości, wiarygodności, rozpoznawanie i zarządzanie zagrożeniami dla bezpieczeństwa online.
3. **Dialog międzykulturowy.** Na przykład przeciwdziałanie radykalizacji postaw i mowie nienawiści.
4. **Korzystanie z mediów:** takie jak umiejętność wyszukiwania, znajdowania, nawigowania i korzystania z treści i usług medialnych.
5. **Uczestnictwo i interakcja.** Interakcja, zaangażowanie i uczestnictwo w ekonomicznych, społecznych, kreatywnych i kulturalnych aspektach społeczeństwa za pośrednictwem mediów oraz promowanie demokratycznego uczestnictwa i praw podstawowych.

## B) Kompetencje cyfrowe

Europejskie ramy kompetencji cyfrowych (DigComp 2.2) mają kluczowe znaczenie dla rozwijania umiejętności obywatela cyfrowego, ponieważ umożliwiają jednostkom krytyczne i bezpieczne korzystanie z technologii cyfrowych do nauki, pracy i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Wspierając te kompetencje, DigComp 2.2 wyposaża się jednostki w umiejętności niezbędne do stania się świadomymi i odpowiedzialnymi obywatelami cyfrowymi, którzy są w stanie skutecznie poruszać się po cyfrowym świecie i wносить do niego swój wkład. Analizując rysunek 4 na kompetencje cyfrowe składają się:



Rysunek 4 - [Europejskie ramy kompetencji cyfrowych - DigComp 2.2](http://www.digcomp.pl/wp-content/uploads/2023/03/DigComp2.2_TEXT_pl_.pdf)  
([http://www.digcomp.pl/wp-content/uploads/2023/03/DigComp2.2\\_TEXT\\_pl\\_.pdf](http://www.digcomp.pl/wp-content/uploads/2023/03/DigComp2.2_TEXT_pl_.pdf))

- **Alfabetyzacja w zakresie informacji i danych.** Poruszanie się po cyfrowym świecie i znajdowanie potrzebnych informacji wymaga pewnej praktyki. Aby skutecznie i bezpiecznie funkcjonować w erze cyfrowej, należy mieć solidne podstawy w zakresie wyszukiwania informacji. Wymaga to zdolności do precyzyjnego definiowania potrzebnych informacji, a jednocześnie znajdowania odpowiednich danych i/lub treści cyfrowych za pomocą różnych dostępnych wyszukiwarek. Innymi słowy, zdolność do łatwego poruszania się między nimi jest niezbędna do budowania kompetencji cyfrowych.
- **Krytyczna analiza i skuteczne zarządzanie informacjami cyfrowymi.** Zarządzając różnymi narzędziami cyfrowymi będącymi do dyspozycji, należy mieć świadomość, że dezinformacja jest potencjalnym zagrożeniem w świecie cyfrowym. Z tego powodu młode pokolenia muszą nauczyć się odróżniać prawdę od fikcji w Internecie i krytycznie analizować źródła informacji. Ta umiejętność krytycznego myślenia jest w rzeczywistości jednym z czterech obszarów kompetencji badanych w ramach [edukacji obywatelskiej w szkołach w Europie](#). Obszary te obejmują wiedzę, umiejętności i postawy niezbędne do bycia świadomym i zaangażowanym obywatelem. Rozwijając umiejętności krytycznego myślenia, słuchacze mogą skutecznie oceniać i porównywać informacje z różnych źródeł ([Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury, 2019](#)).

- **Komunikacja i współpraca online.** W wysoce zdigitalizowanym świecie interakcje online są tak samo ważne jak komunikacja twarzą w twarz. Ważne jest, aby rozpoznać dostępne narzędzia komunikacji i wybrać najlepsze dla każdej sytuacji, zachowując jednocześnie szacunek i chroniąc się przed potencjalnymi zagrożeniami.
- **Rozpoznawanie i interakcja z narzędziami komunikacji online.** W naszym zasięgu znajduje się wiele narzędzi komunikacji online; z tego powodu konieczne jest podjęcie decyzji, które z nich jest najlepsze w zależności od sytuacji, przy jednoczesnym zrozumieniu ich mocnych i słabych stron. Wiąże się to ze sposobem, w jaki angażujemy się online, biorąc pod uwagę swoją grupę docelową. [Dig. Comp 2.2](#) kładzie nacisk na odpowiedzialne praktyki udostępniania. Zapewnienie etycznego udostępniania informacji podczas zarządzania platformami mediów społecznościowych jest ważną częścią kompetencji cyfrowych.
- **Kultura w środowisku cyfrowym.** Kompetencje cyfrowe obejmują nie tylko kwestie techniczne ujawnione w świecie cyfrowym, ale także niuanse kulturowe w tym środowisku. W dzisiejszym zglobalizowanym i zdigitalizowanym świecie prawa człowieka i ich naruszenia obejmują również Internet. Platformy cyfrowe mogą być narzędziem wzmacniającym. Oferują ludziom przestrzeń do uczestniczenia w forach i programach online oraz angażowania się w działania obywatelskie, jednocześnie promując je między innymi w Internecie. Komunikacja i współpraca online mają ostatecznie na celu wspieranie uczestnictwa obywatelskiego za pomocą narzędzi cyfrowych, aktywnie kształtując społeczności lokalne i międzynarodowe ([Komisja Europejska, Wspólne Centrum Badawcze, Vuorikari, Kluzer i Punie, 2022](#)).
- **Tworzenie treści cyfrowych.** Teraz, gdy korzystanie z narzędzi cyfrowych i nauka rozumienia komunikacji i współpracy online zostały już omówione, nowym krokiem jest zrozumienie tworzenia treści cyfrowych. Umiejętności tworzenia treści stają się coraz ważniejsze w dzisiejszym świecie, ponieważ umożliwiają jednostkom wyrażanie siebie, dzielenie się pomysłami i angażowanie się online. Kompetencje cyfrowe nie ogranicza się tylko do konsumowania informacji; to także prezentacja własnego głosu. Rozwój umiejętności cyfrowych koncentruje się na dwóch kluczowych aspektach: zrozumieniu podstawowych zasad prawa autorskiego i poruszaniu się po różnych rodzajach licencji. Podczas gdy prawa autorskie bezpośrednio chronią oryginalną pracę, licencje odgrywają znaczącą rolę w zapewnieniu odpowiedzialnego i etycznego korzystania z istniejących treści. Wolność słowa jest prawem aktywnie egzekwowanym przez instytucje takie jak UE; jednak struktura ograniczająca prawa autorów, jak określono na stronie internetowej Komisji Europejskiej, jest potrzebna do wspierania zdrowego środowiska online ([Misheva, 2021](#)).
- **Bezpieczeństwo online.** Bezpieczna i odpowiedzialna interakcja w cyfrowym świecie wymaga dodatkowych kroków, które opierają się na podstawowych umiejętnościach cyfrowych. Jednym z kluczowych

aspektów jest bezpieczeństwo urządzeń i treści cyfrowych, które wymaga zrozumienia i bycia na bieżąco z potencjalnymi zagrożeniami. Wiarygodne źródła, takie jak Komisja Europejska lub społeczeństwo obywatelskie, mogą dostarczyć cennych informacji na temat aktualnych środków bezpieczeństwa. Obejmuje to ochronę danych osobowych i prywatności oraz bycie na bieżąco z nowymi przepisami i regulacjami dotyczącymi bezpieczeństwa danych. Ponadto kluczowe znaczenie ma rozpoznanie potencjalnych negatywnych skutków korzystania z technologii, takich jak nadmierna ekspozycja, uzależnienie i nękanie online.

- **Rozwiązywanie problemów.** Kolejnym istotnym aspektem alfabetyzacji cyfrowej jest rozwiązywanie problemów. Wiąże się to z poruszaniem się po cyfrowym świecie jako osoba rozwiązująca problemy i kreatywnie myśląca. W przypadku napotkania problemów technicznych, posiadanie odpowiedniej wiedzy cyfrowej może pomóc w ich skutecznym rozwiązaniu. Rozwiązywanie problemów obejmuje również identyfikację potrzeb cyfrowych i znajdowanie odpowiednich rozwiązań technologicznych. Może to oznaczać wybór najbardziej wydajnego oprogramowania lub dostosowanie środowiska cyfrowego w celu zapewnienia lepszej dostępności. Rozwijanie tych umiejętności jest niezbędne do przejścia od podstawowego do eksperckiego poziomu kompetencji cyfrowych.

### Obywatelstwo cyfrowe

Opierając się na wszystkich koncepcjach alfabetyzacji cyfrowo-medialnej omówionych powyżej, włączenie tych koncepcji do edukacji i zapewnienie uczniom odpowiedniej wiedzy umożliwi im rozwijanie umiejętności uczestnictwa w sposób świadomy i krytyczny, kładąc podwaliny pod ich podróż do stania się cyfrowymi obywatelami. W związku z tym zaczną rozumieć wiadomości, które pomagają kształtować ich idee, a także wchodzić w interakcje i dzielić się nimi z otaczającymi ich ludźmi. Kompetencje te pozwolą uczniom stać się cyfrowymi obywatelami poprzez bycie świadomą częścią społeczeństwa, w którym żyją, na przykład poprzez interakcję z ludźmi lub świadome głosowanie. Kompetencje te umożliwiają uczniom skuteczne angażowanie się w media, pozwalając im w pełni uczestniczyć w demokratycznym życiu jako cyfrowi obywatele. Wiąże się to z nabyciem podstawowych umiejętności cyfrowych i medialnych, interakcją z innymi członkami społeczeństwa jako świadomymi obywatelami oraz rozwijaniem poczucia odpowiedzialności za aktywne uczestnictwo.

Podstawowe umiejętności, takie jak słuchanie, obserwacja i współpraca, służą jako fundamentalne kroki w kierunku rozwijania zdolności poznawczych, takich jak wiedza i krytyczne myślenie. Wspólnotowe wartości i postawy, takie jak sprawiedliwość, uczciwość, równość i postawa obywatelska, umożliwiają słuchaczom spełnienie wielu kryteriów samorealizacji i osobistego spełnienia ([Rada Europy](#)). Umiejętności obywatelskie obejmują zdolność do skutecznego angażowania się z innymi w sprawę wspólnego lub publicznego interesu, w tym zrównoważonego rozwoju społeczeństwa. Obejmuje to krytyczne myślenie, zintegrowane zdolności rozwiązywania problemów, umiejętności rozwijania argumentów i konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności. Ponadto obejmuje zdolność dostępu i krytycznego rozumienia zarówno

tradycyjnych, jak i nowych mediów, a także rozumienia roli i funkcji mediów w społeczeństwach demokratycznych ().

Obywatelstwo cyfrowe to dynamiczna, elastyczna i złożona koncepcja, stale ewoluująca i powiązana z codziennymi działaniami online i offline (Choi, Glassman, Cristol, 2017). Instruktorzy muszą posiadać wiedzę i umiejętności, aby pomóc uczniom stać się odpowiedzialnymi obywatelami cyfrowymi. Wiąże się to z wykazywaniem odpowiedniego zachowania w Internecie i włączaniem koncepcji umiejętności cyfrowych i medialnych do codziennych praktyk nauczania (Ohler, 2011). Dlatego też Komisja Europejska podkreśla znaczenie edukacji obywatelstwa cyfrowego w swoim Planie Działania w Dziedzinie Edukacji Cyfrowej. Inicjatywa ta ma na celu poprawę umiejętności i kompetencji cyfrowych uczniów w całej Europie, ze szczególnym naciskiem na promowanie krytycznego myślenia, alfabetyzację medialną i odpowiedzialnego zachowania w Internecie wśród uczniów. ([Komisja Europejska. Plan działania w dziedzinie edukacji cyfrowej na lata 2021-2027](#))

## Ćwiczenia

### 1. Dopasowanie emocji do obrazu wygenerowanego przez AI

*Czas trwania:* 15 minut

*Po ukończeniu ćwiczenia uczestnicy będą w stanie:*

- Rozpoznać emocjonalny wpływ treści wizualnych generowanych przez sztuczną inteligencję.
- Identyfikować i rozróżniać sygnały emocjonalne prezentowane w obrazach generowanych przez sztuczną inteligencję.
- Rozpoznawać i wyrażać własne reakcje emocjonalne, a także potencjalne reakcje innych, co sprzyja empatii i inteligencji emocjonalnej.

*Zasoby i sprzęt:*

- Projektor i ekran lub tablica interaktywna.
- Dwa obrazy wygenerowane przez sztuczną inteligencję (mogą być wyświetlane na ekranie).

*Opis:*


**1. Wybierz obrazy generowane przez AI:** Prowadzący przygotowuje 2 obrazy wygenerowane przez AI (zobacz przykładowy ([SM8.1](#))), które przedstawiają różne sceny, obiekty lub inne wybrane elementy wizualne. Jeden z wygenerowanych obrazów ma wywoływać pozytywne emocje, a drugi negatywne.

**2. Tworzenie kart emocji:** Prowadzący tworzy karty z zapisanymi na nich różnymi emocjami. Każda karta powinna zawierać jedną emocję (np. szczęście, smutek, strach, zaskoczenie, złość, obrzydzenie, spokój).

**3. Przygotowanie sali:** Prowadzący organizuje salę lekcyjną tak, aby uczniowie mogli pracować indywidualnie lub w parach, w zależności od wielkości klasy.

Obrazy generowane przez ChatGPT:



	
Obraz wygenerowany przez sztuczną inteligencję po lewej stronie przedstawia krajobraz (wywołujący pozytywne emocje).	Wygenerowany przez sztuczną inteligencję obraz przedstawiający zawałającą się słynną brukselską budowlę (wywołujący negatywne emocje).

#### 4. Etapy realizacji ćwiczenia:

Wprowadzenie:

- Prowadzący krótko wyjaśnia koncepcję obrazów generowanych przez sztuczną inteligencję i sposób, w jaki można je generować, aby wywoływać różne reakcje emocjonalne u słuchaczy ([SM8.1](#)).
- Prowadzący podkreśla, jak ważne jest zrozumienie wpływu obrazów na emocje, zwłaszcza w mediach i reklamach.

Obrazy generowane przez sztuczną inteligencję to obrazy tworzone przez komputery przy użyciu sztucznej inteligencji (AI). Obrazy te mogą wyglądać jak wszystko, od realistycznych zdjęć ludzi i miejsc po sztukę abstrakcyjną lub całkowicie wyimaginowane sceny.

Prowadzący wyjaśnia grę:

- Trener informuje uczestników, że zostaną im pokazane dwa obrazy wygenerowane przez sztuczną inteligencję.
- Dla każdego obrazu uczniowie będą mieli 1 minutę na podjęcie decyzji, jakie emocje wywołuje obraz i zapisanie swojej odpowiedzi.

Aktywność:

- Trener wyświetla na ekranie pierwszy obraz wygenerowany przez sztuczną inteligencję.
- Trener daje uczniom 1 minutę na zapisanie emocji, jakie odczuwają w odpowiedzi na obraz.
- Po upływie 1 minuty przejdź do następnego obrazu.

Szybka dyskusja:

- Po obejrzeniu wszystkich obrazów instruktor szybko prosi kilku uczestników, aby podzielili się swoimi emocjonalnymi reakcjami na dwa obrazy.



Wnioski:

- Prowadzący podsumowuje: Obrazy generowane przez sztuczną inteligencję, podobnie jak wszystkie treści wizualne, mogą wywoływać wiele reakcji emocjonalnych.

## 2. Rozszyfruj propagandę Chat GPT

*Czas trwania:* 15 minut

*Po zakończeniu ćwiczenia uczestnicy będą w stanie:*

- Rozpoznawać i analizować propagandę generowaną przez ChatGPT w celu wywołania określonych emocji u widzów.
- Krytycznie oceniać treści cyfrowe i ich wpływ na opinię publiczną oraz wykorzystywać te spostrzeżenia do poruszania się po złożonych środowiskach medialnych.
- Zidentyfikować taktyki manipulacji.

*Zasoby i sprzęt:*

- Projektor i ekran lub tablica interaktywna (opcjonalnie, aby wyświetlać więcej treści generowanych przez sztuczną inteligencję).
- Wydrukowane karty "Przykłady propagandy".
- Dostęp do Internetu (opcjonalnie, aby prowadzący mógł pokazać przykłady).

*Opis:*

**1. Tworzenie przykładów propagandy:** Trener przygotowuje karty z przykładami propagandy wygenerowanymi przez ChatGPT (zobacz przykładowy zestaw scenariuszy wygenerowanych przez ChatGPT na [SM 8.2](#)). Każda karta powinna zawierać krótki fragment tekstu lub rozmowę wygenerowaną przez ChatGPT, która demonstruje techniki propagandowe, takie jak mylna informacja, manipulacja emocjonalna lub stronnicze kadrowanie. Prowadzący zapewnia mieszankę przykładów obejmujących różne tematy i taktyki propagandowe.

**2. Przygotowanie sali:** Prowadzący organizuje salę lekcyjną tak, aby uczestnicy mogli pracować w małych grupach. Prowadzący zapewnia każdej grupie miejsce do pracy.

### **3. Etapy realizacji ćwiczenia:**

Wprowadzenie:

- Prowadzący wyjaśnia potencjał sztucznej inteligencji, takiej jak ChatGPT, do generowania treści perswazyjnych, które mogą być wykorzystywane do celów propagandowych ([SM 8.2](#)).
- Prowadzący podkreśla znaczenie umiejętności krytycznego myślenia w rozpoznawaniu i demaskowaniu propagandy.

Aktywność grupowa:

- Prowadzący dzieli klasę na małe 3-4-osobowe grupy i rozdaje każdej z nich po jednej karcie "Przykłady propagandy".
- Prowadzący mówi każdej grupie, aby przeanalizowała przykład propagandy na swojej karcie i zidentyfikowała zastosowane techniki.

Prezentacja grupowa:

- Każda grupa przedstawia klasie swoją analizę przykładu propagandy.
- Trener moderuje krótką dyskusję w klasie na temat przedstawionych przykładów propagandy.

Wnioski:

- Prowadzący podsumowuje kluczowe wnioski z ćwiczenia. Prowadzący podkreśla znaczenie krytycznego myślenia i umiejętności korzystania z mediów w identyfikowaniu i demaskowaniu propagandy.

### 3. Detektyw cyfrowej etykiety

*Czas trwania:* 15 minut

*Efekty uczenia się:*

*Po zakończeniu ćwiczenia uczestnicy będą w stanie:*

- Identyfikować i korygować niewłaściwe zachowania online.
- Generować pomysły na wpływanie na społeczności internetowe.

*Zasoby i sprzęt:*

- Projektor i ekran lub tablica interaktywna (opcjonalnie, aby instruktor mógł pokazać przykłady).
- Drukowane karty "Tajemnicze sprawy".
- Dostęp do Internetu (opcjonalnie, aby prowadzący mógł pokazać przykłady).

*Opis:*

**1. Tworzenie kart scenariuszy:** Prowadzący przygotowuje zestaw kart scenariuszy z różnymi przypadkami zachowań online (zobacz przykładowy zestaw kart scenariuszy na [SM8.3](#)). Każdy przypadek powinien opisywać sytuację związaną z etykietą cyfrową, zarówno dobre, jak i złe przykłady.

#### **2. Etapy realizacji ćwiczenia:**

Wprowadzenie:

- Prowadzący powinien rozpocząć od wyjaśnienia uczniom pojęcia etykiety cyfrowej: Etykieta cyfrowa, znana również jako netykieta, odnosi się do zestawu zasad i wytycznych, które regulują sposób interakcji i komunikacji w środowiskach cyfrowych. Koncepcja ta kładzie nacisk na szacunek, rozagę i odpowiedzialność podczas korzystania z narzędzi i platform cyfrowych.
- Prowadzący omawia z uczestnikami, dlaczego podczas komunikacji online należy okazywać szacunek i uważać na innych.

- Prowadzący udostępnia slajd PowerPoint z definicją cyfrowej etykiety dla uczestników.

Tworzenie grup:

- Prowadzący dzieli klasę na małe grupy składające się z 4-5 uczniów.
- Prowadzący rozdaje każdej grupie jedną kartę "Tajemnicza sprawa".

Aktywność grupowa:

- Każda grupa czyta przydzielony jej przypadek i odpowiada na następujące pytania:
  1. Co dzieje się w tym scenariuszu?
  2. Dlaczego takie zachowanie jest przykładem dobrej/złej cyfrowej etykiety?
- Prowadzący zachęca każdą grupę do zapisania swojej analizy i proponowanego rozwiązania.
- Przedstawiciele grup dzielą się wypracowanym przez grupę wnioskami.

Dodatkowa aktywność indywidualna:

- Trener przypisuje krótki esej refleksyjny, w którym uczestnicy opisują swoje doświadczenia związane z etykietą cyfrową oraz sposób, w jaki sobie z tym poradzili lub jak poradziliby sobie z tym inaczej.

#### 4. Cyfrowa przygoda z dobrostanem

*Czas trwania:* 15 minut

*Efekty uczenia się:*

*Po ukończeniu ćwiczenia uczestnicy będą w stanie:*

- Analizować krytycznie scenariusze cyfrowe.
- Zastosować wiedzę na temat zasad cyfrowego dobrostanu w procesach decyzyjnych.
- Ocenić informacje związane z cyfrowym dobrostanem.
- Ocenić wiarygodność cyfrowych wskazówek i porad.

*Zasoby i sprzęt:*

- Karty scenariuszy do odgrywania ról.
- Tablica lub flipchart (opcjonalnie dla instruktora, aby pokazać cyfrowe wskazówki dotyczące dobrostanu).
- Markery (opcjonalnie dla instruktora, aby pokazać na tablicy cyfrowe wskazówki dotyczące dobrostanu).

*Opis:*

**1. Tworzenie kart scenariuszy:** Prowadzący przygotowuje zestaw kart scenariuszy do odgrywania ról, które opisują różne sytuacje związane z cyfrowym dobrostanem (patrz przykładowy zestaw kart scenariuszy na [SM8.4](#)).

Każda karta powinna przedstawiać wyzwanie i opcje wielokrotnego wyboru dotyczące reagowania na sytuację.

**2. Przygotowanie sali:** Prowadzący organizuje salę lekcyjną w taki sposób, aby uczestnicy mogli szybko przemieszczać się i uczestniczyć w odgrywaniu ról. Prowadzący zapewnia przestrzeń do dyskusji grupowych.

### 3. Etapy realizacji ćwiczenia:

Wprowadzenie:

- Prowadzący rozpoczyna od wyjaśnienia uczniom koncepcji cyfrowego dobrostanu: Cyfrowy dobrostan odnosi się do wpływu technologii na zdrowie psychiczne, fizyczne i emocjonalne ludzi. Wiąże się to z utrzymywaniem zdrowej równowagi między działaniami online i offline, zarządzaniem czasem spędzonym przed ekranem i świadomością tego, jak interakcje cyfrowe wpływają na ogólny dobrostan.
- Prowadzący wyjaśnia, że będą uczestniczyć w grze fabularnej, w której będą podejmować decyzje mające na celu poprawę ich cyfrowego dobrostanu.

Grupy formularzy:

- Prowadzący dzieli klasę na małe grupy składające się z 3-4 uczniów.

Odgrywanie ról:

- Każda grupa otrzymuje kartę scenariusza.
- Jeden z uczestników czyta grupie scenariusz na głos.
- Grupa omawia opcje i decyduje o najlepszym działaniu.
- Prowadzący wymienia karty scenariuszy między grupami, tak aby każda grupa mogła omówić kilka scenariuszy.

Działalność dodatkowa:

- Prowadzący tworzy "Wyzwania związane z cyfrowym dobrostanem", w ramach którego uczestnicy zobowiązują się do praktykowania jednego lub więcej zdrowych nawyków cyfrowych przez tydzień i informują o swoich doświadczeniach.

## Ocena i ewaluacja

### 1. Czy jesteśmy w pełni cyfrowymi obywatelami?

*Czas trwania:* 35 minut

*Efekt uczenia się:*

*Po ukończeniu modułu uczestnicy będą w stanie:*

- Ocenic własne kompetencje i ograniczenia w zakresie obywatelstwa cyfrowego.
- Ocenic własną wiedzę na temat kluczowych zagadnień modułu.

*Zasoby i sprzęt:*

- Dostęp poprzez kod QR lub link do kwestionariusza [SM 8.5](#).
- Projektor i ekran lub tablica interaktywna.
- Komputery lub urządzenia z dostępem do Internetu.

*Opis:***1. Etapy realizacji ćwiczenia:**

## Wprowadzenie:

- Prowadzący ponownie wprowadza pojęcie cyfrowego obywatelstwa, podkreślając jego znaczenie w dzisiejszej erze cyfrowej. Nacisk kładziony jest na zrozumienie własnych nawyków online, aby stać się bardziej odpowiedzialnym cyfrowym obywatelem.
- Prowadzący zapewnia dostęp do kwestionariusza [SM 8.5](#).

## Wypełnianie kwestionariusza:

- Słuchacze wypełnią indywidualnie kwestionariusze [SM 8.5](#), aby ocenić swoje umiejętności w zakresie obywatelstwa cyfrowego. Kwestionariusz ten obejmuje różne aspekty, w tym zachowanie online, ślad cyfrowy, sprawdzanie faktów oraz stanowisko UE w sprawie umiejętności cyfrowych i medialnych. Ta aktywność jest anonimowa, aby zachęcić do szczerych i refleksyjnych odpowiedzi.

## Przegląd typowych odpowiedzi:

- Prowadzący przegląda najczęstsze odpowiedzi z kwestionariusza. Ten krok pomaga podkreślić kluczowe tematy, które mają kluczowe znaczenie dla odpowiedzialnego obywatelstwa cyfrowego.
- [SM 8.5](#). (Jest to dokument zawierający dalsze instrukcje dotyczące ćwiczenia. Dodatkowo, na wszystkie pytania udzielono odpowiedzi i wyjaśnień dla prowadzącego).
- W przypadku pytań otwartych prowadzący wybiera od 2 do 3 odpowiedzi istotnych ze względu na ich wgląd w konkretny temat, osobisty charakter itp.

## Dyskusja w klasie:

- Prowadzący moderuje dyskusję opartą na wspólnych odpowiedziach z kwestionariusza. Uczestnicy omawiają po kolei wszystkie pytania zawarte w kwestionariuszu. Dyskusja ta ma na celu zachęcenie uczestników do dzielenia się swoimi spostrzeżeniami i strategiami wzmocnienia ich cyfrowego obywatelstwa.

## Wnioski:

- Prowadzący podsumowuje kluczowe wnioski z ćwiczenia, podkreślając znaczenie ciągłej samooceny i doskonalenia praktyk obywatelstwa cyfrowego. Ten ostatni krok wzmacnia efekty uczenia się i zachęca do ciągłej refleksji.

## 2. Mapa myśli obywatelstwa cyfrowego

*Czas trwania:* 20 minut

*Efekty uczenia się:*

*Po ukończeniu modułu uczestnicy będą w stanie:*

- Opisać swoje rozumienie obywatelstwa cyfrowego.
- Przełożyć nowo zdobytą wiedzę na propozycje praktycznych działań.

*Zasoby i sprzęt:*

- Dostęp poprzez kod QR lub link do mapy myśli [SM8.6](#).
- Projektor i ekran lub tablica interaktywna.
- Długopis i papier.
- Komputery lub urządzenia z dostępem do Internetu.

*Opis:*

### 1. Etapy realizacji ćwiczenia:

Wprowadzenie:

- Prowadzący wprowadza pojęcie mapy myśli ([SM8.6](#)). Nacisk kładziony jest na zrozumienie i poprawę umiejętności obywatelstwa cyfrowego.

Dostęp do mapy myśli:

- Prowadzący daje uczestnikom dostęp do mapy myśli [SM8.6](#), która zostanie wykorzystana do przeprowadzenia burzy mózgów na temat kluczowych spostrzeżeń i umiejętności zdobytych podczas modułu.

Uzupełnianie mapy myśli:

- Uczniowie udzielają informacji zwrotnych na dwa główne pytania:
  1. Jakie są kluczowe spostrzeżenia lub umiejętności zdobyte podczas tego modułu? (1-3 słowa)
  2. W jaki sposób ten moduł zwiększył twoją świadomość jako cyfrowego obywatela?

Ta aktywność jest anonimowa, aby zachęcić do szczerych i refleksyjnych odpowiedzi.

Przegląd typowych odpowiedzi (3 minuty):

- Trener przegląda wspólne odpowiedzi na pierwsze i drugie pytanie. Ten krok pomaga podkreślić kluczowe spostrzeżenia i umiejętności zidentyfikowane przez uczestników.

Dyskusja w klasie:

- Zajęcia przechodzą w dyskusję grupową, aby ugruntować wiedzę i zachęcić do wymiany doświadczeń. Każdy uczeń przedstawia swoje oceny i przemyślenia, wywołując dyskusję na temat odpowiedzialnego zachowania cyfrowego. Prowadzący prowadzi rozmowę, podkreślając

kluczowe aspekty obywatelstwa cyfrowego, takie jak szacunek w sieci, ochrona danych osobowych i pozytywny wkład w społeczność cyfrową. Instruktor ułatwia dyskusję w oparciu o wspólne odpowiedzi.

1. W przypadku pierwszego pytania uczestnicy omawiają najczęstsze odpowiedzi.
2. W przypadku drugiego pytania prowadzący wybiera 3-4 odpowiedzi, aby podkreślić podstawowe pojęcia, takie jak sprawdzanie faktów, bezpieczeństwo online i etykieta online.

Uczestnicy dzielą się swoimi spostrzeżeniami na te tematy, wspierając środowisko uczenia się oparte na współpracy.

Wnioski:

- Prowadzący podsumowuje kluczowe wnioski z ćwiczenia, podkreślając znaczenie ciągłego doskonalenia obywatelstwa cyfrowego. Ten ostatni krok wzmacnia efekty uczenia się i zachęca do ciągłej refleksji.

## Bibliografia

Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100–112. [What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale - ScienceDirect](#)

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Context, concepts and model* (Vol. 1). Council of Europe.

[RFCDC Volumes - Reference Framework of Competences for Democratic Culture](#)

EAVI. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and understanding of how media literacy level in Europe should be assessed: Final report for the European Commission*. Publications Office of the European Union. [EAVI Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels in Europe](#)

European Commission. (2007). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A European approach to media literacy in the digital environment*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A2007%3A0833%3AFIN%3AEN%3APDF>

European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166>

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Digital education action plan 2021-2027. (2023). *Improving the provision*



- of digital skills in education and training*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/149764>
- European Commission, Joint Research Centre, Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- European Commission. (2023). *Communication from the Commission: Guidelines pursuant to Article 33a(3) of the Audiovisual Media Services Directive on the scope of Member States' reports concerning measures for the promotion and development of media literacy skills* (2023/C 66/02). Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023XC0223\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023XC0223(01))
- European Digital Media Observatory. (2021). *Media literacy in Europe and the role of EDMO: Report 2021*. Publications Office of the European Union. [Media literacy in Europe and the role of EDMO](#)
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute. [Digital and Media Literacy: A Plan of Action](#)
- International Telecommunication Union. (2010). *World Telecommunication/ICT Development Report 2010: Monitoring the WSIS targets*. International Telecommunication Union. [World Telecommunication/ICT Development Report 2010 - MONITORING THE WSIS TARGETS A mid-term review](#)
- McDougall, J., Zezulková, M., van Driel, B., Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education. NESET II Analytical report*. Publications Office of the European Union. DOI:10.2766/613204 .
- Ohler, J. (2011). Digital Citizenship Means Character Education for the Digital Age. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 25–27. [Digital Citizenship Means Character Education for the Digital Age](#)
- UNESCO. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics. [A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2](#)

## Zasoby multimedialne

- Armstrong, P. (2010). *Bloom's Taxonomy*. Vanderbilt University Center for Teaching. [Bloom's Taxonomy | Center for Teaching](#)
- Council of Europe. *Well-being online*. [Digital transformation - Education](#)
- European Commission. (2023, October 10). Digital skills. [Digital skills](#)
- European Commission. (2023, October 10). *Digital skills and jobs*. [Digital skills and jobs](#)
- European Commission: Register of Commission Expert Groups and Other Similar Entities. (2024, January 29). *Media literacy expert group (E02541)*.

<https://ec.europa.eu/transparency/expert-groups-register/screen/expert-group/consult?lang=en&do=groupDetail.groupDetail&groupID=2541>

European Union. (2023, December 6). *Digital Literacy in the EU: An Overview*. [Digital literacy in the EU: An overview | data.europa.eu](https://data.europa.eu)

Eurostat. (2023, August 25). Glossary: Digital literacy. [Glossary: Digital literacy - Statistics Explained](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&code=sdg_4_4_10) Health and Digital Executive Agency. (2023, February 28). *Safer internet and media literacy in an online world*. [Safer Internet – Media literacy in the online world - European Commission](https://ec.europa.eu/digital-executive-agency/en/safer-internet-media-literacy)

Misheva, G. (2021, April 21). *The Digital Competence Framework (DigComp)*. [The Digital Competence Framework \(DigComp\)](https://ec.europa.eu/digital-executive-agency/en/digcomp)

StudyMassCom. *Media Literacy and Digital Literacy: Similarities & Differences*. [Media Literacy and Digital Literacy: Similarities & Differences](https://www.study-mass.com/media-literacy-digital-literacy)

## Inne źródła

Celot, P. (2021). *MEDIA COACH How to become a media literacy coach*. EAVI. [https://eavi.eu/wp-content/uploads/2021/09/The-Media-Coach-Book\\_How-to-become-a-media-literacy-coach.pdf](https://eavi.eu/wp-content/uploads/2021/09/The-Media-Coach-Book_How-to-become-a-media-literacy-coach.pdf)

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for Democratic Citizenship Education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565–607. [Full article: A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age](https://doi.org/10.1177/0093327X16644444)

European Audiovisual Observatory. (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. European Audiovisual Observatory. <https://rm.coe.int/1680783500>

Jäger, B. (2021). Digital Citizenship: A review of the academic literature. *Der Moderne Staat - Zeitschrift Für Public Policy, Recht Und Management*, 14(1), 24–42. [A review of the academic literature / Digital Citizenship: eine systematische Literaturanalyse | Jäger | dms - der moderne staat](https://doi.org/10.1007/s11598-021-00000-0)

Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063–2079. [Defining and measuring youth digital citizenship - Lisa M Jones, Kimberly J Mitchell, 2016](https://doi.org/10.1177/1524904516666666)

Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249–267. [Full article: DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development](https://doi.org/10.1007/s11598-006-0000-0)

Vivienne, S., McCosker, A., & Johns, A. (2016). Digital citizenship as fluid interface: Between control, contest and culture. In A. McCosker, S. Vivienne, & A. Johns (Eds.), *Negotiating digital citizenship: Control, contest and culture* (pp. 1-18). Rowman &

Littlefield International. [Negotiating Digital Citizenship: Control, Contest, Culture. | Request PDF](#)

Vuorikari, R., & Scimeca, S. (2022). *Development of the European Digital Skills Certificate (EDSC) - interim report*. Publications Office of the European Union. [JRC Publications Repository - DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes](#)

# 9. Różnorodność wśród uczniów



## Moduł w skrócie

9. Różnorodność wśród uczniów	
<i>Streszczenie</i>	Moduł ten rozpoczyna się od określenia różnorodności. Wskazuje, dlaczego jest ona ważna oraz co różnorodność i kultura oznaczają w kontekście edukacyjnym. Charakteryzuje różne wymiary różnorodności i omawia je pod kątem wpływu dezinformacji i fałszywych informacji na różne grupy społeczne w środowisku szkolnym. Podkreśla dwie perspektywy instruktora i ucznia/studenta. Moduł kończy się kilkoma dodatkowymi ćwiczeniami, które można wykorzystać do zajęć.
<i>Efekty uczenia się</i>	Po ukończeniu modułu uczestnicy będą: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Posiadać wiedzę o istotności różnorodności w klasie</li> <li>o Identyfikować rodzaje różnorodności</li> <li>o Rozumieć, w jaki sposób dezinformacja i fałszywe wiadomości mogą wpływać na grupy społeczne w klasie</li> </ul>
<i>Zasoby i sprzęt</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Projektor i ekran lub tablica interaktywna</li> <li>o Komputery lub tablety z dostępem do Internetu</li> <li>o Wydrukowane materiały informacyjne i karty scenariuszy</li> <li>o Dostęp do internetowych zasobów dotyczących umiejętności korzystania z mediów</li> <li>o Canva lub inna aplikacja do tworzenia</li> <li>o Prezentacja PowerPoint (<a href="#">SM9.1</a>)</li> </ul>
<i>Całkowity czas trwania</i>	195 minut

## Wprowadzenie

*Czas trwania:* 40 minut (30 minut: ćwiczenie 1 i 10 minut: ćwiczenie 2)

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu ćwiczenia uczestnicy będą:

- Określać i definiować pojęcie różnorodności.
- Rozumieć znaczenie różnorodności uczniów, stereotypów i uprzedzeń językowych.

- Docenić precyzję języka w dyskusji na temat wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej.

*Opis:*

Na początku uczestnicy zostaną poproszeni o zdefiniowanie niektórych słów związanych z kulturą. Kolejnym zadaniem będzie podjęcie przez uczestników próby zdefiniowania własnej kultury, własnego wymiaru społecznego, a także określenie cech innych grup. W toku dyskusji uczestnicy powinni zastanowić się nad używanym słownictwem i zauważyć, że niektóre słowa mogą być związane z uprzedzeniami i stronniczym językiem.

*Uwaga:* W tej części należy wykorzystać ćwiczenie 1, ćwiczenie 2 i ćwiczenie 3

Zajęcia można rozpocząć od informacji wprowadzającej, że osoby wchodzące w skład szkoły/klasy/kursu reprezentują bogaty wachlarz osobowości i unikalnych podejść do uczenia się. Powoduje to zróżnicowaną ocenę otaczających informacji. Istotną rolę w tej ocenie odgrywa język. Pierwszym krokiem do zrozumienia kultury jest zrozumienie własnej kultury. Aby to zrobić, grupa powinna uzgodnić wspólne rozumienie wyrażeń lub terminów, którymi się posługuje w ocenie zjawisk.

Rozpocznij ćwiczenie 1 (możesz użyć wszystkich słów lub wybrać niektóre, zamienić na inne).

Po podsumowaniu dyskusji zapytaj uczestników, jak rozumieją różnorodność. Aby zdefiniować różnorodność, możesz skorzystać z prezentacji PowerPoint ([SM9.1](#)) i poniższej teorii.

### **Definiowanie różnorodności**

Różnorodność nie jest pojęciem łatwym do zdefiniowania. To raczej wieloaspektowa koncepcja, która może zawierać wiele elementów i poziomów rozróżnienia, które np. OECD (2010) zdefiniowała jako *cechy, które mogą wpływać na specyficzne sposoby, w jakie realizowany jest potencjał rozwojowy i uczenie się. Definicja wskazuje przy tym różnice kulturowe, językowe, etniczne, religijne i społeczno-ekonomiczne.*

Definicja ta podkreśla różnicę między koncepcją różnorodności, którą identyfikuje jako neutralną koncepcję odzwierciedlającą cechy ludzkiej natury (np. wzrost lub leworęczność) od koncepcji "niewspółmierności", w której cechy różnicujące są związane z różnymi wynikami lub różnym traktowaniem. Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (American Psychological Association - APA) ustanowiło 3 główne pryncypia: Równość, Różnorodność i Integrację, które stanowią ramy przewodnie mające na celu zapewnienie sprawiedliwego traktowania i wspieranie pełnego zaangażowania we wszystkich grupach społecznych mające ze szczególnym uwzględnieniem grup tradycyjnie

marginalizowanych lub doświadczających dyskryminacji ze względu na takie cechy, jak: tożsamość, pochodzenie lub niepełnosprawność. Pryncypia te oznaczają:

- **Równość** kładzie nacisk na alokację zasobów dostosowanych do indywidualnych potrzeb, umożliwiając różnym społecznościom osiągnięcie optymalnego stanu zdrowia i funkcjonalności.
- **Różnorodność** dotyczy obecności i reprezentacji szerokiej gamy grup tożsamości społecznej w organizacjach, miejscach pracy lub zbiorowościach społecznych.
- **Włączenie/Inkluzja** jest poświęcona tworzeniu środowisk, które rozpoznają, doceniają i celebryją różne metodologie, punkty widzenia, style i doświadczenia życiowe.

Pryncypia te są również podstawowymi zasadami przyjętymi przez UE. Raport przedstawiający ostatnie inicjatywy polityczne każdego kraju UE można znaleźć w Promowanie różnorodności i włączenia w szkołach w Europie - Urząd Publikacji UE (europa.eu) ([SM9.2](#)).

Różnorodność, równości włączenie reprezentują różne koncepcje, ale w wielu miejscach pokrywają i pod wieloma względami są wzajemnie konstytutywne. Włączenie/Inkluzja jako zjawisko i stosowana praktyka może powstać tylko wtedy, gdy omawiane są kwestie różnorodności i gdy istnieją dowody wykluczenia, które mogą wskazywać na nierówność i potrzebę równości. Fundamentalne znaczenie dla równości ma rzeczywistość międzypokoleniowych i strukturalnych nierówności opartych na jednej lub kombinacji cech, takich jak rasa, płeć, pochodzenie społeczno-ekonomiczne, kultura i język. Ponadto problemy z równością mogą wynikać z prób rozwiązania problemu wykluczenia, albo wykraczać poza kwestie równości. Równość oznacza więcej niż włączenie - wskazuje na przydzielenie zasobów i intencję rozwiązania w celu usunięcia strukturalnych nierówności z przeszłości lub teraźniejszości i przerwania powtarzającego się cyklu niesprawiedliwości. W kontekście edukacji oznaczać to może, że bezpłatna lub otwarta nauka niekoniecznie przekłada się na dostęp dla wszystkich uczniów ze wszystkich grup i środowisk. Definicje włączenia/inkluzji wskazują też, że powinno to być coś więcej niż tylko szacunek dla różnic i różnorodności; powinna to być raczej krytyczna gotowość do kwestionowania i zakłócania dominujących narracji, które promują wykluczenie i dyskryminację, na przykład ze względu na cechę np. płeć, rasę, kulturę lub język. Część definicji odnosi się do różnorodności jako wartości jaką jest otwartość, inne mówią o potencjale zaspokajania różnorodnych potrzeb edukatorów i osób uczących się. Kolejna grupa uważa różnorodność za coś więcej niż wartość - za celowe zobowiązanie do dostosowania się do różnic. Analizując definicje różnorodności w kontekście otwartej edukacji, Iniesto i Bossu (2023) stwierdzają, że częściej odnosi się ona do różnorodności licencji i materiałów (czyli kto, i w jakim zakresie może uzyskać dostęp; na poziomie praktycznym oznacza to, iż materiały mogą być zmieniane dla kontekstów kulturowych i społecznych; mogą wymagać



odpowiedniej zgody dostawcy dla tych zmian, uczestnicy mogą kopiować, wklejać, dodawać adnotacje itp.) niż do samej różnorodności w społeczności otwartej edukacji lub różnorodności jako celu społeczności.

Rozpocznij ćwiczenie 2, aby pokazać, w jaki sposób język może być odbierany jako stygmatyzujący dla niektórych grup społecznych.

## Podstawy teoretyczne

*Czas trwania:* 60 minut prezentacji (plus 40 minut na ćwiczenie 3)

*Efekty uczenia się:* Po ukończeniu ćwiczenia uczestnicy będą:

- Posiadać wiedzę o różnorodności jakie pojawiają się wśród uczniów i znać podstawowe rodzaje różnorodności.
- Identyfikować najbardziej powszechne rodzaje różnorodności.
- Rozumieć wpływ różnorodności w klasie na proces kształcenia.
- Rozumieć jak dezinformacja wpływa na niektóre grupy społeczne.

*Zasoby i sprzęt:*

- Dostęp do Internetu, prezentacja PowerPoint ([SM9.1](#))

*Opis:* Refleksja na temat różnorodności uczniów i klasy, korzyści płynących z różnorodności oraz wpływu dezinformacji na uczniów należących do różnych grup i możliwym nasileniu stygmatyzacji

*Omów różne rodzaje różnorodności. Skoncentruj się na tym, jak dezinformacja i fałszywe wiadomości mogą wpływać na określoną grupę społeczną. Poświęć czas na tematy/grupy ważne dla klasy, pytaj o doświadczenia uczestników (60 minut).*

Po prezentacji rozpocznij Ćwiczenie 3 (40 minut).

### Dlaczego różnorodność uczniów/studentów jest ważna?

Zjawisko różnorodności uczniów rozwija się na całym świecie, nie tylko w Unii Europejskiej. Przyczyniają się do tego: migracja, konflikty zbrojne, różnice społeczno-ekonomiczne, brak akceptacji różnych płci i tożsamości seksualnych. Zdolność do współpracy, tolerancji i uznawania różnych perspektyw osobowych nabiera coraz większego znaczenia, biorąc pod uwagę rosnącą różnorodność kulturową we współczesnych społeczeństwach. Różnorodność ta jest w dużej mierze spowodowana przez zwiększoną mobilność, która przyciąga na kontynent europejski i do różnych krajów UE pojedyncze osoby i całe rodziny.

Wyzwania związane ze zwiększoną różnorodnością są wspólne dla prawie wszystkich krajów, ale kontekst, w którym są one podejmowane, może być zupełnie inny. Niektóre kraje, takie jak Stany Zjednoczone, mają długą historię imigracji i jednocześnie borykają się z problemami wynikającymi z historycznie rabunkowego traktowania rdzennych populacji. Kraje europejskie również różnią się doświadczeniami w tym zakresie. Te z historią kolonialną, takie jak Francja, Cypr czy Wielka Brytania, przyjmują imigrantów od lat 60. ubiegłego wieku, traktując ich jako obywateli swojej wspólnoty. Kraje, które poszukiwały siły roboczej, takie jak Niemcy czy Norwegia, dawniej rekrutowały pracowników zwykle tymczasowych, zakładając ich okresowy pobyt. W ostatnich latach nasiliły się procesy imigracyjne związane z przybyciem imigrantów z Afryki i działaniami wojennymi na Ukrainie.

Migracja spowodowana jest nie tylko poszukiwaniem lepszych możliwości zatrudnienia, ale także ucieczką przed zagrażającymi życiu lub zdrowiu warunkami w krajach nękanych konfliktami zbrojnymi. Ostatnie lata zintensyfikowały procesy migracyjne związane z przybyciem imigrantów z Afryki i działaniami wojennymi na Ukrainie. Około 2015 roku rozpoczął się masowy napływ migrantów i uchodźców przez Morze Śródziemne i inne szlaki, zwiększając obecność imigrantów w Europie. Trendy te spowodowały znaczny wzrost różnorodności, prowadząc do obecności wielu społeczności etnicznych, rasowych, językowych i religijnych w wielu krajach, intensyfikując różnice społeczno-ekonomiczne i regionalne. Współczesna migracja charakteryzuje się znaczną liczbą migrujących rodzin z dziećmi. Kraje przyjmujące odczuwają zatem silną konieczność przygotowania i wdrożenia programów środków wspierających członków takich rodzin w dostosowaniu się do nowego otoczenia. Dotychczasowe doświadczenia innych krajów pokazują, że szkoły w tym przypadku odgrywają kluczową rolę jako główna instytucja państwowa wspierająca integrację dzieci imigrantów i ich rodzin. Zadaniem szkół jest tworzenie włączającego środowiska dla edukacji, wychowania i procesów adaptacyjnych, które w znaczący sposób kształtują perspektywę dzieci na świat i relacje międzyludzkie. Rola ta podkreśla znaczenie instytucji edukacyjnych w kierowaniu zrozumieniem i akceptacją różnorodności przez dzieci. Szkoły mają do odegrania ważną rolę w tworzeniu społeczeństwa integracyjnego, jak podkreślono w Zielonej Księdze Komisji Europejskiej. Skala wyzwań ma bezpośredni wpływ na cały system szkolny, nie mniej ostatecznie muszą być one rozwiązywane na poziomie klasy.

Styczność uczniów w klasie z różnymi perspektywami różnorodności ułatwia głębszy i szerszy proces uczenia się, sprzyja krytycznemu myśleniu i kwestionowaniu z góry przyjętych poglądów (Black i in., 2018). Różnorodność może poprawić umiejętności aktywnego myślenia uczniów i wpłynąć na ich uczenie się. Z drugiej strony może również wpłynąć na sam proces i efektywność nauczania ze względu na przykład na różnice kulturowe (Kang'ethe & Muhuro, 2014). Zdolność szkół do bycia "różnorodnymi" jest związana z osiągnięciami

uczniów, zwłaszcza uczniów z rodzin o niskich dochodach i tych, którzy uczą się w języku innym niż ich własny, (Min & Goff, 2016). Zgodnie ze Strategią Integracji Uchodźców wprowadzoną [przez Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców \(2019\)](#) "Dzieci i młodzież muszą mieć dostęp do wszystkich poziomów edukacji formalnej i pozaformalnej w ramach krajowych systemów edukacji i na takich samych warunkach jak obywatele" (s. 22).

## Różnorodność i kultura w kontekście edukacyjnym

Pojęcie "kultury" jest pojęciem wieloznacznym. Rozróżnienia między kulturami nie pokrywają się z granicami językowymi, narodowymi czy etnicznymi. W nowoczesnym i skomplikowanym społeczeństwie istnieją różne subkultury, z których każda ma własne unikalne ramy interpretacyjne, stanowiące podstawę wspólnej wiedzy o codziennym życiu. Osoby należące do tych subkultur polegają na tych ramach, aby kierować swoimi działaniami i kształtować swoje postrzeganie świata i otoczenia. Kultura jest często postrzegana jako system odrębnych symboli i znaczeń, aczkolwiek jej nowe definicje wskazują też, że nie jest to statyczny byt, ale raczej dynamiczna, ewoluująca koncepcja, która wymyka się ostatecznej interpretacji.

Liczba grup kulturowych w odniesieniu do różnorodności kulturowej w społeczeństwie jest w zasadzie niepoliczalna. Grupy te zależą od wielu czynników o znacznej złożoności. Różne kultury mogą mieć charakter regionalny lub lokalny. Różnice kulturowe mogą pojawiać się między klasami społeczno-ekonomicznymi i grupami statusu materialnego, ale także mogą pojawić się grupy o różnych stylach życia i pochodzeniu kulturowym, subkultury i kultury zawodowe, a także grupy, które różnią się od głównego nurtu pod względem komunikacji i interakcji społecznych lub seksualności i tożsamości płciowej.

Tradycyjne rozumienie różnorodności w szkołach wywodzi się z amerykańskiej kontekstualnej narracji spolaryzowanych poglądów rasowych i założeń dotyczących kontrastującej "białości" rasy, kultury i statusu społeczno-ekonomicznego związanego z kolorem skóry. Obecnie różnorodność jest rozpatrywana w kontekście wszystkich członków szkoły. Dotyczyć może wszystkich tak na przykład ciemnoskórzy uczniowie są tak różnorodni, jak ich nauczyciele, (którzy, jak wskazują badania zwykle są postrzegani jako duża grupa "białych kobiet z klasy średniej"). Należy podkreślić, że różnorodność w klasie dotyczy nie tylko uczniów, ale także nauczycieli. Pochodzenie nauczycieli również się różni i nie mają oni tej samej wspólnej historii, kultury i pochodzenia etnicznego (Fontenelle-Tereshchuk, 2020). Różnorodność opinii nauczycieli, w tym negatywne nastawienie do zdolności uczniów i wymóg kulturowego podejścia do nauczania, jest zjawiskiem złożonym, dlatego wpływ przekonań nauczycieli na

temat tożsamości kulturowej uczniów ma znaczący wpływ na skuteczność nauczania (Davies i in., 2023).

Ostatnie trendy migracyjne spowodowały znaczny wzrost różnorodności, prowadząc do obecności wielu społeczności etnicznych, rasowych, językowych i religijnych w szkołach. Proces przewyższania różnic kulturowych i językowych w kontekście edukacji szkolnej może być łatwiejszy dla niektórych grup niż dla innych, w zależności od ich relacji z dominującą grupą (OECD, 2010). To, w jaki sposób dana osoba formuje myśli i pojęcia dotyczące odrębności kulturowej zależy od jej definicji kultury i tożsamości zbiorowej. Poziomy kultury, które odnoszą się do wyuczonych zachowań społeczeństwa, obejmują kategorie:

- Kultura **międzynarodowa**, zwana również uniwersalną - kultura, która wykracza poza granice państwowe, nie ogranicza się do kraju, grupy społecznej lub kontynentu.
- Kultura **narodowa** - reprezentuje przekonania i praktyki wspólne dla obywateli tego samego narodu.
- **Subkultura** - reprezentuje przekonania i praktyki podzielane przez obywateli tej samej grupy społecznej.

Z kolei w ujęciu poziomów kultura może objawiać się poprzez różne aspekty (Hidalgo, 1993):

- **Konkretny**: najbardziej widoczny i namacalny poziom kultury, obejmujący najbardziej powierzchowne wymiary, takie jak ubrania, muzyka, jedzenie, gry itp. Te aspekty kultury są często tymi, na których koncentrują się wielokulturowe "festiwale" lub "uroczystości".
- **Zachowań**: odzwierciedla wartości danej osoby, wyjaśnia, w jaki sposób dana osoba definiuje swoje role społeczne, jakiego języka używa i jakie jest jej podejście do komunikacji niewerbalnej. Ważne aspekty, o których należy wspomnieć w tej kategorii, obejmują język, role płciowe, strukturę rodziny, przynależność polityczną i inne elementy, które sytuują daną osobę organizacyjnie w społeczeństwie.
- **Symboliczny**: obejmuje wartości i przekonania danej osoby. Może mieć charakter abstrakcyjny, ale najczęściej jest to najważniejszy poziom pod względem tego, jak jednostki definiują siebie. Obejmuje systemy wartości, zwyczaje, duchowość, religię, światopogląd, przekonania, obyczaje i tak dalej.

Różnorodność osób w placówkach edukacyjnych obejmuje różnice na wszystkich poziomach i dotyczyć może atrybutów społecznych, takich, jak wiek, pochodzenie etniczne, sytuacja ekonomiczna, orientacja płciowa, preferencje seksualne, ograniczenia fizyczne i obywatelstwo. Te aspekty tożsamości są ze sobą

powiązane i mogą ewoluować przez całe szkolne życie jednostki. Różnorodność kulturowa w klasie powinna zatem obejmować celebrowanie tych różnic i tworzenie kultury integracji i akceptacji wśród uczniów i całej społeczności szkolnej.

### Różnorodność uczniów w klasie

Różne perspektywy i doświadczenia uczniów wzbogacają dyskusje w klasie i promują krytyczne myślenie. Uczniowie w klasach o zróżnicowanych osobowościach i kulturach mogą interaktywnie rozwijać umiejętności, szybciej uczyć się podważać założenia, kwestionować stereotypy i rozważać alternatywne punkty widzenia. Jak wskazano w module 4, pozytywne środowisko uczenia się i bezpieczna przestrzeń są ważnymi elementami dyskusji i sesji dydaktycznych związanych z dezinformacją.

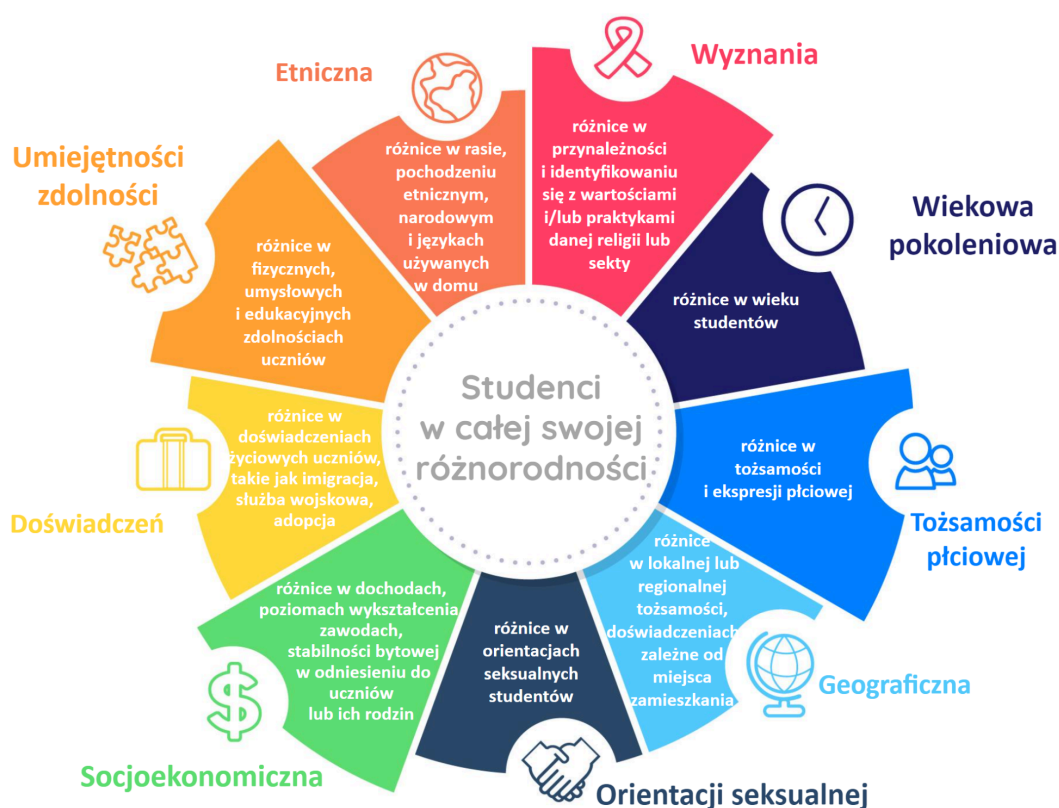
Począwszy od wczesnych lat edukacji, uczniowie powinni nauczyć się doceniać i szanować ludzi z kultur innych niż ich własna. Różnorodność ma kluczowe znaczenie dla uczniów szkół podstawowych, ponieważ pomaga im docenić różnice między ludźmi i kulturami. W szybko różnicującym się świecie uczniowie powinni mieć nauczycieli i być wyposażeni w zasoby edukacyjne, które uczą różnorodności w klasie oraz potwierdzają znaczenie integracji, szacunku i równości dla wszystkich (SOE, 2023):

- Wprowadzenie wiedzy i szacunku dla różnorodności od najmłodszych lat może prowadzić do bardziej integracyjnych i pełnych szacunku interakcji z innymi, a także może pomóc uczniom rozwinąć poczucie empatii i zrozumienia dla tych, którzy mogą mieć inne doświadczenia lub perspektywy.
- Dzieci często wyrażają naturalną ciekawość dotyczącą jedzenia, sportu, sztuki, ubrań, książek dla dzieci, gier, zabawek i tańców różnych kultur. Ta otwartość i entuzjazm do uczenia się od i o ludziach, którzy są inni, jest czymś, co nauczyciele muszą zachęcać i pielęgnować.
- Uczniowie, którzy jako dzieci uczą się doceniać i wspierać członków różnych grup, mogą wyrosnąć na silnych liderów różnorodnych i integracyjnych społeczności.

Najczęstsze rodzaje różnorodności uczniów, które mogą być obecne w klasie, obejmują (SOE, 2023):

- **Różnorodność umiejętności/zdolności:** różnice w zakresie zdolności poznawczych, społeczno-emocjonalnych i fizycznych.
- **Różnorodność wiekowa/pokoleniowa:** różnice w wieku uczniów/studentów.
- **Różnorodność tożsamościowo-płciowa:** różnice w tożsamości płciowej uczniów i jej manifestowaniu.

- **Różnorodność etniczna:** różnice w rasie, pochodzeniu etnicznym, pochodzeniu narodowym i językach używanych w domu.
- **Różnorodność wyznania:** różnice w przynależności i identyfikowaniu się z wartościami i/lub praktykami danej religii lub sekty.
- **Różnorodność socjoekonomiczna:** różnice w dochodach, poziomach wykształcenia, zawodach oraz bezpieczeństwie i stabilności mieszkaniowej w odniesieniu do uczniów lub ich rodzin.
- **Różnorodność doświadczeń życiowych:** różnice w doświadczeniach życiowych uczniów, takie jak imigracja, służba wojskowa, adopcja lub opieka zastępcza.
- **Różnorodność orientacji seksualnej:** różnice w orientacjach seksualnych studentów.
- **Różnorodność pochodzenia geograficznego:** różnice w lokalnej lub regionalnej tożsamości i doświadczeniach uczniów w zależności od tego, gdzie mieszkają, uczą się i bawią.



Rysunek 1 – Opracowane dla projektu Nauczyciele 4.0.

Przedstawiona powyżej lista jest otwarta, a uczniowie/studenti mogą należeć do więcej niż jednej z nich, ponieważ różne wymiary różnorodności są ze sobą powiązane, a doświadczenie wykluczenia i podporządkowania opiera się na wielu czynnikach, które mogą być addytywne lub przekrojowe. Na przykład, uczennica-immigrantka może mieć podobne pochodzenie społeczno-ekonomiczne



jak uczeń-mężczyzna, ale nadal może być nierówno traktowana w obliczu oczekiwań nauczycieli ze względu na mniejsze wsparcie ze strony rodziców lub różne oczekiwania dotyczące roli płci w jej społeczności etnicznej (OECD, 2010).

Z punktu widzenia nauczyciela ważne jest, że w przypadku niektórych kategorii różnice w stylach uczenia się, osobowości, zdrowiu psychicznym i innych są często obecne, ale nie są widoczne.

Członkowie niektórych tożsamości społecznych mogą reagować inaczej lub być bardziej wrażliwi na fałszywe wiadomości i dezinformację określonego typu. Grupy społeczne, ich cechy i członkowie są również częstym przedmiotem dezinformacji lub fałszywych wiadomości.

### Różnorodność umiejętności/zdolności

Zdolność jest definiowana jako jakość lub stan bycia zdolnym. Różnorodność zdolności odnosi się do różnych zdolności i niepełnosprawności. Różnice w zdolnościach poznawczych, społeczno-emocjonalnych i fizycznych dodają do warstw różnorodności zdolności. Ludzie mają różne zdolności i żaden nie jest "lepszy" od drugiego. Bycie „sprawnym fizycznie” nie czyni cię „normalnym”, lecz „pospolitym”, ponieważ po prostu jest więcej osób sprawnych fizycznie niż niesprawnych fizycznie ([The Last Frontier in Diversity and Inclusion: Ability Diversity | LifeSpeak](#)).

Współcześnie zjawisko neurodywersyfikacji w życiu społecznym i szkolnym jest coraz bardziej obecne. Jego natura wynika ze zróżnicowania populacji ludzkiej pod względem przebiegu rozwoju i funkcjonowania mózgu oraz związanych z tym sposobów doświadczania świata i funkcjonowania w szkole, na uczelni, w pracy czy relacjach interpersonalnych. Źródłem tej różnorodności jest zarówno zmienność genetyczna, jak i czynniki środowiskowe. Szacuje się, że około 15-20% populacji należy do grupy osób, u których zdiagnozowano neuroatypowość, w tym osób ze spektrum autyzmu, z ADHD/ADD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi/zespół deficytu uwagi), dysleksją, dyskalkulią, dyspraksją czy zespołem Tourette'a. Może być znacznie więcej osób, które nie zostały zdiagnozowane, ale przejawiają cechy neuroatypowe w stopniu, który znacząco na nie wpływa (Pisula i in., 2024).

Świadomość i wiedza na temat neuroróżnorodności otwiera nowe perspektywy w sposobie myślenia o innych ludziach i relacjach społecznych, a często także o nas samych. Koncepcja neuroróżnorodności uwalnia nas od czysto medycznego spojrzenia na spektrum autyzmu, ADHD, specyficzne trudności w uczeniu się i inne tego typu zjawiska. Zamiast tego podkreśla znaczenie dostosowania środowiska do różnorodnych indywidualnych potrzeb oraz rolę, jaką ta adaptacja odgrywa w kontekście rozwoju i realizacji indywidualnych intencji życiowych, a ostatecznie celów i procesów społecznych. Dla szkół obecność takich uczniów stwarza wiele



możliwości - oryginalność, kreatywność, wrażliwość i wyjątkowe zdolności wielu z tych osób inspirują i wnoszą unikalne wartości do procesu edukacyjnego i interakcji społecznych (Pisula i in., 2024).

Z drugiej strony te cechy osobowości mogą wpływać na sposób, w jaki ludzie przetwarzają i oceniają informacje, sprawiając, że są bardziej skłonni wierzyć i dzielić się dezinformacją i fałszywymi informacjami. Osoby z cechami osobowości schizotypowej, paranoicznej i histrionicznej mają trudności z wykrywaniem fałszywych wiadomości. Poddane badaniom osoby te odczuwały większy niepokój i popełniały więcej błędów poznawczych. Fałszywe wiadomości same w sobie nie powodują bezpośrednio schizotypii, ale pewne cechy osobowości mogą sprawić, że osoby te będą bardziej podatne na wiarę w dezinformację i dzielenie się fałszywymi informacjami. Stąd istotne jest podejmowanie tematów powiązanych zarówno czynnikami psychologicznymi, jak i rozprzestrzenianiem się dezinformacji w celu promowania bardziej świadomego społeczeństwa (Escolà-Gascón i in., 2023).

Ważną rzeczą na poziomie szkoły jest różnorodność uczenia się. W klasie każdy uczeń ma swoją własną strategię i styl uczenia się, które nauczyciel musi również wziąć pod uwagę i które mają znaczący wpływ na skuteczność nauczania. Na przykład chińscy uczniowie mają tendencję do unikania krytycznych dyskusji ze względu na kulturowy wpływ harmonii społecznej, ale modyfikacja strategii dialogowych w ustawieniach instruktażowych może poprawić ich umiejętności krytycznego myślenia (Chiu, 2014).

Różnorodność uczenia się można rozpatrywać w kilku wymiarach:

- **Różnorodność stylów uczenia się:** różnice w typowych dla danej osoby sposobach uczenia się, wynikające z czynników poznawczych i osobowościowych;
- **Różnorodność strategii uczenia się:** różnice między uczniami świadomie zarządzającymi swoimi doświadczeniami i wysiłkami związanymi z nauką;
- **Różnorodność motywacji:** różnica w intensywności i ukierunkowaniu motywacji, którą mogą posiadać i wykazywać poszczególni uczniowie. Uczniowie wykazują różnorodność w postaci motywacji integracyjnych i instrumentalnych, przy czym motywacje integracyjne są powszechnie uznawane za związane z lepszymi wynikami w nauce.

## Różnorodność wiekowa/pokoleniowa

Ogólnie rzecz biorąc, wiek nie wydaje się mieć większego znaczenia, jeśli chodzi o dezinformację, że zarówno młodzi, jak i starsi są podatni na dezinformację i fałszywą informację (Guillory i Geraci, 2010). W przeprowadzonym eksperymencie naukowym uczestnicy w różnym wieku czytali fragment zawierający fałszywe

informacje i wyciągali wnioski. Następnie fałszywe informacje były korygowane. Po korekcie zarówno młodzi, jak i starsi uczestnicy byli w stanie przypomnieć sobie poprawione fakty, jednak wszystkie grupy wiekowe nadal trzymały się wniosków, które wyciągnęli na podstawie pierwotnych fałszywych informacji.

Dzieci w wieku szkolnym i młodszy uczniowie są niejako zaprogramowani do przyswajania informacji bez ich krytycznej analizy. Dzieci w wieku szkolnym nie analizują prawdziwości wzorów fizycznych, zagadnień biologicznych czy dat minionych bitew podawanych w podręcznikach, lecz akceptują je jako prawdziwe i przyswajają bezkrytycznie. Charakteryzuje je „ślepa wiara”, naiwność i brak krytycyzmu wobec każdego napotkanego źródła, czy to z dziedziny biologii, medycyny, medycyny alternatywnej. Naiwność, która boleśnie je uderza także wtedy, gdy okazuje się, że nawet ulubiony blog popularnonaukowy okazuje się pełen nieścisłości, niedokładności, niezweryfikowanych lub wręcz błędnych informacji (Rosińska & Jedynak, 2023).

Milenialsi i pokolenie Z różnią się od poprzednich pokoleń. Angażują się w zaawansowane technologie i są bardziej przyzwyczajeni do wielozadaniowości niż poprzednie pokolenia. Chętnie się uczą, ale w sposób, który jest zgodny z erą cyfrową i dotrzymuje jej kroku (Shatto & Erwin, 2017).

## Różnorodność tożsamościowo-płciowa

Odnosi się do stopnia, w jakim tożsamość płciowa, rola lub ekspresja danej osoby różni się od norm kulturowych zalecanych dla osób określonej płci. Termin ten staje się coraz bardziej popularny jako sposób opisywania ludzi bez odniesienia do konkretnej normy kulturowej, w sposób bardziej afirmujący i potencjalnie mniej stygmatyzujący niż niezgodność płci.

Chłopcy i dziewczęta na poziomie szkolnym różnią się pod względem osiągnięć, przy czym chłopcy w każdym wieku radzą sobie gorzej niż dziewczęta. Są oni częściej karani dyscyplinarnie i diagnozuje się u nich trudności w nauce. Ich wyniki testów i oceny są niższe i rzadziej kończą szkołę średnią. To samo można zaobserwować na poziomie uniwersyteckim, gdzie kobiety przewyższają mężczyzn o 16%.

Chłopcy i dziewczęta różnią się również pod względem obecności w niektórych aplikacjach mediów społecznościowych. Jak pokazuje badanie przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych, więcej dziewcząt jest niemal stale obecnych na TikTok, SnapChat, Instagramie i Facebooku, podczas gdy chłopcy preferują YouTube (Survey of US teens, 2023). Również w Europie chłopcy wybierają YouTube, podczas gdy dziewczęta wybierają Instagram, gdzie publikują dwa razy więcej wzmianek niż mężczyźni, a ich komentarze wspominają o znaczeniu poczucia własnej wartości w odniesieniu do standardów urody i ekspozycji na wyidealizowane obrazy ciała (Aran-Rampsott i in., 2024).

Język dotyczący płci i seksualności szybko ewoluuje. Słowa i ich definicje zmieniają się lub są udoskonalane wraz z ewolucją zrozumienia złożonych konstrukcji związanych z seksualnością i płcią. Biorąc pod uwagę, jak szybko zmienia się terminologia, lista terminów i definicji może ulec znacznym zmianom w przyszłości. Zrozumienie powiązanych terminów powinno podlegać ciągłym

badaniom. Listę terminów można znaleźć na przykład tutaj [key-terms.pdf (apa.org)].

Celem dezinformacji w tym obszarze jest wywołanie emocjonalnych reakcji odbiorców. Dezinformacja ze względu na płeć opiera się na tradycyjnych społecznych konstrukcjach kobiecości. Jej język jest często hiperboliczny lub używany do przekazywania niedokładnych lub wprowadzających w błąd twierdzeń, na przykład związanych z retoryką antyaborcyjną zrównującą prawa reprodukcyjne z dzieciobójstwem. Ataki oparte na płci brzmią zarówno ad hominem, ukierunkowane jednostkowo, jak i ogólnie, grają na stereotypach i dwuwymiarowych relacjach.

Dezinformacja ze względu na tożsamość płciową dotyczy tworzenia i rozpowszechniania treści, które obejmują ataki ze względu na tożsamość płciową lub wykorzystują narracje dotyczące tożsamości płciowej do realizacji celów politycznych, społecznych lub gospodarczych. Cyfrowe nękanie mizoginiczne występuje w wielu formach, w tym w postaci zdjęć, komentarzy graficznych i zmanipulowanych materiałów, które szkodzą reputacji danej osoby. W wielu przypadkach dotyczy celebrytów i polityków, zwłaszcza kobiet, które ma zniechęcić do uczestnictwa w sferze publicznej.

Trzy elementy, które odpowiadają za ataki oparte na tożsamości w Internecie, zwłaszcza te związane z płcią, obejmują:

- połączenie wartości feministycznych lub nieprzestrzeganie norm płci (dotyczą najczęściej feministek - kobiet, które w jakiś sposób nie są zgodne z tradycyjnymi oczekiwaniami dotyczącymi płci. „Niezgodne” oznacza w tym przypadku zakłócenie porządku płci - na przykład kobiety zajmujące pozycje władzy lub te, które otwarcie mówią o czerpaniu przyjemności z seksu, albo celebrytują swoje „niedopuszczalne” z punktu widzenia standardów społecznych ciała - nie wstydząc się swojej niezgodności z płcią, cellulitu, owłosienia na ciele lub obfitych krągłości).
- zajmowanie dotychczas „męskich” przestrzeni (od kwestii legislacyjnych po sport),
- zachęcanie do oddzielenia się od sojuszu z licznymi zmarginalizowanymi grupami społecznymi.

Ostatni element podkreśla wielowarstwowy charakter dezinformacji i jej zdolność do siania konfliktów poprzez pogłębianie podziałów społecznych i sporów. Biorąc pod uwagę nadużywanie przestrzeni online a także nasilenie dezinformacji koncentrujących się na pochodzeniu etnicznym, religii, kluczowe będzie, podejmowanie działań, które zniosą podwójną klasyfikację orientacji seksualnej, aby zagwarantować uznanie i bezpieczeństwo wszystkim osobowości.

W raporcie Impact Threats and Landscape Report z 2019 r. stwierdzono, że 96 procent fałszywych wiadomości stanowiły te o charakterze seksualnym, a 99 procent z nich było dokonywanych na kobietach. Fałszywe informacje to stosunkowo nowa metoda przemocy ze względu na płeć, wykorzystująca sztuczną inteligencję do wykorzystywania, upokarzania i nękania kobiet w wielowiekowej taktyce odbierania im autonomii seksualnej. Zjawisko to nasila się w okresach wyborczych. Jeden z przykładów zaobserwowano podczas wyborów w Niemczech. Kampanie dezinformacyjne były wymierzone w kandydatkę Zielonych Annalę Baerbock. Rozpowszechniano zmanipulowane zdjęcia

przedstawiające ją nago sugerując, że powstały, gdy była młoda i potrzebowała pieniędzy. Miało to na celu ograniczenie jej wizerunku jedynie do atrakcyjności seksualnej tak, by dominował wśród potencjalnych wyborców nad innymi jej cechami. Dodatkowo rozpowszechniano fałszywe twierdzenia, że Baerbock nigdy nie ukończyła studiów i przypisywano jej zmyślane cytaty zawierające bezsensowne wyjaśnienie zmian klimatu, co miało na celu podważenie jej kompetencji. Inny dotyczy Rany Ayyub, dziennikarki z Indii, która wypowiedziała się przeciwko reakcji rządu na gwałt na ośmioletniej dziewczynce i stała się obiektem fałszywego wideo nakręconego w ramach skoordynowanej internetowej kampanii nienawiści. Z kolei Noelle Martin, młoda adwokatka z Australii, która zajmowała się problemem wykorzystywania seksualnego opartego na fałszywym obrazie, również stała się przedmiotem sfabrykowanych obrazów seksualnych i sfalszowanych filmów. Niedawno brytyjska poetka Helen Mort znalazła w sieci sfalszowane filmy na swój temat. Filmy te, oprócz szkodenia kobietom poprzez kooptację ich tożsamości seksualnej, są wykorzystywane jako forma zastraszania, aby je uciszyć i zniechęcić do działania jako osoby publiczne (Dunn, 2021). Raport dotyczący dezinformacji ze względu na płeć w polskiej cyberprzestrzeni możesz znaleźć pod adresem: [Uncovering Gendered Disinformation in Polish Cyberspace.pdf](#).

## Różnorodność etniczna

Etniczność jest kategorią opartą na wspólnym języku mówionym, religii, narodowości, historii i innych czynnikach kulturowych, które dają ludziom poczucie włączenia do jednej grupy i wykluczenia z innej.

Podczas gdy rozważając pochodzenie etniczne, zazwyczaj kładzie się silny nacisk na status imigranta, termin ten może być również definiowany poprzez badanie rasy uczestników i genetycznie przekazywanych cech fizycznych grup ludzkich. Pierwsze podejście jest stosowane głównie w Europie, podczas gdy drugie jest wykorzystywane w Ameryce, co można przypisać odmiennym wzorcom ruchów migracyjnych na obu kontynentach. Krzyżowanie się czynników geograficznych, ekonomicznych, kulturowych, religijnych, etnicznych i rasowych miało wpływ na wiele kwestii, w tym negatywne postawy, stygmatyzację i rasizm. Pomimo życia w środowisku zróżnicowanym pod względem etnicznym i kulturowym, ludzki umysł często opiera się na procesach kategoryzacji w celu uporządkowania, uproszczenia i uczynienia rzeczywistości bardziej przewidywalną. Bezpośrednią konsekwencją kategoryzacji jest uleganie uprzedzeniom społecznym i stereotypom, które zazwyczaj opierają się na uprzedzeniach i skutkują preferencyjnym traktowaniem grupy wewnętrznej i dyskryminacją członków grupy zewnętrznej (Basilici i in., 2022).

Maskowanie rasizmu staje się popularną strategią dyskursywną mającą na celu, wywoływanie fal dezinformacji i fałszywych komentarzy w mediach społecznościowych. Dezinformacje takie mogą być ukryte przez długi czas, pojawiać się okresowo i sprzyjać rozpowszechnianiu negatywnych stereotypów oraz dyskursowi wykluczenia uchodźców i innych mniejszości (Papapicco i in., 2022). Sposób, w jaki dezinformacja podczas kryzysu COVID-19 wskazywała na społeczności azjatyckie, muzułmańskie lub żydowskie jako odpowiedzialne za

rozprzestrzenianie się wirusa w różnych regionach, jest wyraźnym przykładem tego, jak dezinformacja służyła ksenofobii i antysemityzmowi.

Młodszy uczniowie często przyjmują wzorce myślenia o pochodzeniu etnicznym od swojej rodziny. Rodzinna socjalizacja wartości obejmuje rozróżnienie między osobistym wdrażaniem przez rodziców tych społecznych osądów a wartościami, które rodzice chcą, aby ich dzieci przyjęły, a często te wartości nie są takie same.

Uczniowie w wieku nastoletnim przejawiają wrażliwość na kwestię imigracji, w niektórych przypadkach przeciwstawiając wartościom prezentowanym w rodzinie. Są również bardzo aktywni w potępianiu niesprawiedliwych motywacji rozprzestrzeniania się i rozpowszechniania zmanipulowanych wiadomości antyimigracyjnych, ale mają trudności z identyfikacją ich konkretnych przejawów (Papapicco i in., 2022).

Elementem, który wpływa na zróżnicowanie i zwiększa ryzyko stygmatyzacji, jest również sam sposób mówienia i forma języka, którego używają uczniowie. Język ma wiele warstw w tym, jak jest rozumiany, mówiony i używany. Badanie różnorodności kulturowej wskazuje na silny związek z różnorodnością językową. Różnorodność językowa obejmuje język mówiony, na przykład dziecko lub rodzinę, która mówi jednym językiem, ale odnosi się też do rodzin i dzieci posługujących się wieloma językami.

Język i komunikacja mogą również wymagać materiałów adaptacyjnych lub technologii wspomagających, takich jak język migowy lub alfabet Braille'a, z których każdy dodaje warstwy do różnorodności językowej. Osoby posługujące się niestandardowymi odmianami języka spotykają się z dyskryminacją językową i społeczną, ponieważ standardowe odmiany, które mają wartość użytkową, są uważane za poprawne użycie języka. Z tą utylitarną wartością wiąże się wysoki status, oferujący społeczno-ekonomiczną i indywidualistyczną władzę. Regionalne i zagraniczne akcenty używane przez imigrantów zwykle odbiegają od standardowej formy, a stygmatyzacja tych odmian jest czasami powszechna. Dotyczy to nie tylko pierwszego pokolenia, ale także kolejnych, które dorastają słysząc i używając własnej odmiany języka, którym mogą posługiwać się w szkole.

## Różnorodność wyznania

W szkole ważne jest, aby zrozumieć, że ludzie mają różne przekonania religijne lub nie mają przekonań religijnych i może to mieć wpływ na ich udział w procesie edukacji. Uczniowie mogą różnie reagować na lekcje w zależności od wyznawanej religii lub mogą nie być w stanie uczestniczyć w niektórych zajęciach z powodu świąt religijnych. Liczba uczniów w szkole, dla których religia jest ważna, wzrosła zarówno z powodu imigracji, jak i fundamentalistycznych tendencji występujących w wielu religiach w ostatnich dziesięcioleciach. Ponadto kwestie religijne wydają się być obecnie bardziej widoczne zarówno pod względem noszenia stroju religijnego (np. burki), jak i symboli religijnych (np. krzyża). Uczniowie wskazują, że są im potrzebne ponieważ są zgodne z ich wiarą. Symbole te mogą stać się elementem stygmatyzacji. Na przykład żydowscy chłopcy noszący jarmutki i sikhijscy chłopcy, którzy noszą patka lub dastaar (nakrycie

głowy), spotykają się z zastraszaniem na podstawie ich ubioru. Muzułmańskie dzieci znacznie częściej niż dzieci innych wyznań doświadczają nękania w szkole z powodu swojej religii, Młode muzulmanki noszące tradycyjne hidżaby (chusty na głowę) mogą być traktowane przez innych uczniów jako implikujące zastraszanie i terroryzowanie. Większość znęcania się nad muzulmanami jest dokonywana przez innych uczniów, ale zdarzają się incydenty, które dotyczą nauczycieli.

Religia i dezinformacja są ściśle powiązane w dzisiejszym świecie na trzy różne sposoby (Douglas, 2018):

- Religia jest często tematem fałszywych wiadomości;
- Wyznawcy określonych religii są często jednymi z docelowych odbiorców fałszywych wiadomości.
- Religia może być historycznym źródłem fałszywych wiadomości.

Dezinformacja religijna rozprzestrzenia się bardzo szybko w mediach społecznościowych. Artykuły te są trudniejsze do obalenia i są zwykle uważane za drażliwy temat do dyskusji, ponieważ ludzie obawiają się zarzutu antyreligijnego nastawienie. Ponadto moderacja platformy nie wykryje tego konkretnego rodzaju dezinformacji, ponieważ algorytmom i ludzkim moderatorom jeszcze trudniej jest wykrywać i obsługiwać treści religijne.

Zwiększona wiara w religijność i tożsamość polityczna przyczyniłyby się do silniejszych przekonań na temat pseudonauki i zjawisk paranormalnych. Wyniki ujawniły, że wiara w zjawiska paranormalne była znacznie wyższa wśród religijnych studentów w porównaniu z ich nie religijnymi rówieśnikami (Therriault i in., 2022).

Pandemia Covid 19 wywołała wiele dezinformacji na temat koronawirusa, które były rozpowszechniane przez przywódców religijnych. Chrześcijańskie społeczności Ameryki Łacińskiej, meksykański pastor Oscar Gutierrez wyemitował jeden z najczęściej oglądanych filmów na Facebooku na temat roztworu dwutlenku chloru, przemysłowego wybielacza, który wskazał jako lekarstwo i profilaktykę Covid-19, promując niesprawdzone i potencjalnie niebezpieczne metody leczenia oraz wykorzystując strach do promowania nastrojów antyszczepionkowych. Następnie wiadomość została sprawdzona i oznaczona jako fałszywa informacja (patrz Peligroso Dioxido de... - Ministerio del Buen Discernimiento | Facebook).

W Hiszpanii kardynał Antonio Cañizares Llovera podczas sfilmowanej mszy świętej udostępnionej na całym świecie nazwał próby znalezienia szczepionki "dziełem diabła", mówiąc iż działania obejmowałyby "abortowane płody". Przywódcy kościoła w Australii wyrazili ostatnio podobne obawy, najwyraźniej nieświadomi, że praktyka wykorzystywania linii komórkowych wyhodowanych z płodu w 1972 r. jest powszechna w opracowywaniu szczepionek od dziesięcioleci. W Indiach hinduistyczni religijni i polityczni przywódcy, inspirowani świętym statusem krów w hinduizmie, promowali krowi mocz jako lekarstwo na Covid-19. jednocześnie oświadczyli, że koronawirus opuści Indie po ukończeniu kontrowersyjnej świątyni. Twierdzenia, że szczepionka przeciwko polio zawierała produkty wieprzowe lub toksyczne składniki, często jest rozpowszechniane przez muzulmańskich duchownych, co zaszkodziło walce z chorobą w Pakistanie, w którym większość stanowią muzulmanie. (('An unquestionable truth': Religious misinformation in the coronavirus pandemic"(firstdraftnews.org).



Islam zabrania rozpowszechniania plotek i zachęca wierzących do weryfikowania informacji, jednak nie powstrzymało to rozprzestrzeniania się dezinformacji religijnej w regionie, ale w regionie środkowego wschodu i Afryki Północnej dezinformacja religijna pomogła zaostrzyć infodemię Covid-19 na całym świecie.

## Różnorodność doświadczeń

Odnosi się do różnic w doświadczeniach życiowych uczniów, takie jak imigracja, służba wojskowa, adopcja lub opieka zastępcza. Uczniowie mogą mieć różne struktury rodzinne (w tym gospodarstwa domowe z jednym rodzicem, rodziny patchworkowe, rodziny z rodzicami tej samej płci i inne), które należy uszanować. Małe dzieci zazwyczaj chcą się dopasować i być takie same jak inne dzieci, nie chcą być wyróżniane z powodu adopcji lub struktury rodzinnej. Ponadto uczniowie mogą mieć różne rodzaje relacji (związki partnerskie, przyjaźnie i relacje rodzinne). Często powiązana jest z różnorodnością etniczną, co może stanowić czynnik ryzyka, zwłaszcza w Europie, gdzie nacisk kładzie się na pochodzenie imigrantów. Uczniowie wszystkich grup etnicznych odczuwają korzyści i ryzyka płynące z różnorodności - ale niektórzy bardziej niż inni. Wiktymizacja, różnorodność etniczna stanowi czynnik ryzyka w młodszym wieku i staje się czynnikiem bardziej ochronnym w szkołach średnich (Basilici i in., 2022).

Do najczęstszych i najlepiej opisanych problemów funkcjonowania dziecka z doświadczeniem uchodźczym, należą przewlekły zespół stresu pourazowego, stres bojowy, syndrom sztokholmski i syndrom ocalałego. W konsekwencji traumatycznych przeżyć jednostka najczęściej odczuwa przerażenie i bezradność. Towarzyszą temu natrętne myśli, wspomnienia, sny, nagłe emocje, lęk, często pojawia się odrętwienie, tj. spadek aktywności fizycznej i psychicznej, trudny do zdiagnozowania ból fizyczny, czy objawy ciągłego pobudzenia towarzyszące stałemu odtwarzaniu lub unikaniu myśli o traumatycznych przeżyciach, tj. drażliwość, wybuchy złości, nadwrażliwość na bodźce zewnętrzne, trudności z koncentracją, napady paniki (Badowska, 2015).

Fałszywe informacje skierowane do imigrantów i uchodźców są nie tylko krzywdzące ze względu na ich zwykle szokującą wartość, ale także przez to, że dostarczają stereotypowych, stronniczych i uprzedzających nieprawdziwych informacji. Z perspektywy psycholingwistycznej, oszustwa rasowe mogą być wykorzystywane do przekazywania stereotypów i uprzedzeń poprzez manipulację językiem. Istnieją typowe językowe formy stereotypów i uprzedzeń mające na celu odczłowieczenie atakowanych grup. W tym sensie fałszerstwa rasowe mogą być wykorzystywane do wpływania na postawy antyimigranckie, i dzielenie społeczności. Jak wykazano u dorosłych; ludzie mają schematyczne wizje imigrantów i uchodźców, zwłaszcza w przypadku sterowania przez dezinformację (Papapicco i in., 2022).

## Różnorodność orientacji seksualnej

Tożsamość płciowa i orientacja seksualna to różne konstrukty. Osoby transpłciowe, podobnie jak osoby cis-płciowe, mogą być zorientowane seksualnie na mężczyzn, kobiety, obie płcie lub żadną płć i podobnie jak większość ludzi, zwykle doświadczają swojej tożsamości płciowej (kim się czują) i orientacji



seksualnej (kto ich pociągą) jako odrębnych zjawisk. Wiele osób transpłciowych doświadcza zmiany w swoich pociągach seksualnych, co wskazuje, że orientacja seksualna może być bardziej dynamiczna niż wcześniej sądzono (czytaj więcej: [key-terms.pdf](#), [apa.org](#)). Wiele fałszywych wiadomości, które krążą w sieciach społecznościowych, jest skierowanych przeciwko wrażliwym grupom, takim jak społeczność LGBTQI+ (Carratala, 2023).

## Różnorodność geograficzna

Odnosi się do różnic w lokalnej lub regionalnej tożsamości i doświadczeniach uczniów w zależności od miejsca, w którym mieszkają, uczą się i bawią. Często wiąże się ze statusem społeczno-ekonomicznym, pochodzeniem etnicznym i religią. Zrozumienie, skąd pochodzą uczniowie/studenci, może zapewnić wgląd w mieszkankę kulturową, możliwości nawiązywania kontaktów i ogólną atrakcyjność szkoły/uczelni. W przypadku uczelni pozwoli określić priorytet traktowania różnorodność geograficzną.

Zarówno międzynarodowy, jak i krajowy region geograficzny może mieć wpływ na to, jak uczniowie postrzegają światowe problemy i historię, czytanie i pisanie, a nawet matematykę i nauki ścisłe.

Dane dotyczące efektów kształcenia konsekwentnie podkreślają znaczące różnice w osiągnięciach uczniów w szkołach wiejskich w porównaniu z ich rówieśnikami w szkołach wielkomiejskich w wielu krajach. To potwierdza, że status społeczno-ekonomiczny szkoły (SES) jest powiązany z uczestnictwem i osiągnięciami w programach nauczania przedmiotów ścisłych na poziomie średnim, a szkoły spoza metropolii osiągają w tych obszarach gorsze wyniki niż szkoły metropolitalne. Szkoły pozametropolitalne rzadziej oferują zaawansowane przedmioty matematyczne niż szkoły metropolitalne, a tam, gdzie je oferują, ich uczniowie rzadziej wybierają te opcje. Lokalizacja poza metropolią ma moderujący efekt na wpływ SES, wskazując drogę do potencjalnie owocnych przyszłych studiów.

Badania wskazują na znaczące różnice między krajami w postrzeganiu dezinformacji (najwyższe w Ameryce Łacińskiej i na Karaibach, znacznie niższe w Azji Południowej, a także w Azji Środkowej i Europie Wschodniej).

## Stygmatyzacja mniejszości

Stygmatyzacja jest zjawiskiem społecznym prowadzącym do marginalizacji określonego członka lub grupy społeczności. Zjawisko to jest często obserwowane wśród dzieci i młodzieży w szkołach. Fałszywe wiadomości i dezinformacja mogą stać się przyczyną większej stygmatyzacji.

Stygmatyzacja prowadzi do dyskryminacji i utraty godności w wyniku uprzedzeń ze strony innych członków społeczeństwa (Pingani i in., 2015). W wyjątkowy sposób utrudnia osiągnięcia edukacyjne, wymagając od szkół możliwości dostosowania usług do różnych sposobów, w jakie piętno indywidualnie wpływa na wyniki. Co więcej, podczas gdy stygmatyzacja ogólnie obejmuje losy edukacyjne mniejszości w całej klasie, wpływa ona na poszczególne dzieci w

różny sposób. Dzieci mają różne zdolności do obrony przed stygmatyzującą krzywdą. Niektóre mają dostęp do zasobów kulturowych zaprzeczających ontologicznemu wyzwaniu piętna; zasoby te potencjalnie chronią mniejszości przed internalizacją piętna (Jeffries, 2006). Napiętnowanej osobie przypisuje się atrybut, który czyni ją inną i zazwyczaj mniej pożądaną niż inni. W ten sposób osoba ta zostaje zdegradowana z bycia pełnoprawną jednostką do osoby zdyskredytowanej. W rezultacie stygmatyzowana osoba jest izolowana i marginalizowana. Piętno wobec osób z chorobami psychicznymi pozostaje najsilniejszą negatywną konotacją wszystkich relacji społecznych (Pingani i in., 2015).

Osoby ze stygmatyzowanych mniejszości, w tym neurotypowe, często spodziewają się odrzucenia lub dyskryminacji, co prowadzi do wycofania się z interakcji społecznych i zmniejsza ich szanse na skorzystanie z możliwości edukacyjnych lub zatrudnienia, otrzymanie wsparcia lub realizację pasji i zainteresowań. Badania pokazują, że doświadczanie dyskryminacji opartej na stereotypach może prowadzić do internalizacji tych stereotypów. Osoba będąca obiektem uprzedzeń zaczyna zgadzać się z ich treścią i traktuje stereotypy jako istotną prawdę o sobie, co negatywnie wpływa na jej samoocenę i nastrój. Na przykład, jeśli stereotyp o treści: "Osoba ze spektrum autyzmu/ADHD nie poradzi sobie w życiu", członek tej grupy, który zinternalizował to przekonanie, pomyślałby "Nie poradzę sobie w życiu", co wpłynęłoby na podejmowanie przez niego decyzji i jego samoocenę.

Możliwe jest, że pochodzenie etniczne może działać jako cecha statusu i spowodować nierównowagę sił, zwłaszcza gdy uczniowie należą do grupy mniejszościowej. Znęcanie się na tle etnicznym jest podtypem znęcania się opartego na uprzedzeniach i odnosi się do atakowania kogoś ze względu na jego pochodzenie etniczne lub tożsamość kulturową. Może obejmować formy bezpośrednie (np. drwiny na tle rasowym i wyraźne odniesienia do zwyczajów i strojów specyficznych dla danej kultury) i pośrednie. Zachowanie to ma negatywny wpływ na przystosowanie młodzieży, takie jak trudności internalizacyjne i eksternalizacyjne. Zastraszanie na tle etnicznym prowadzi ofiary do przekonania, że ich własne pochodzenie etniczne i tożsamość społeczna są przyczyną wiktymizacji, co w konsekwencji prowadzi do obwiniania siebie i poczucia nieadekwatności. Rola faworyzowania wewnątrzgrupowego pojawia się od szóstego roku życia, podczas gdy dyskryminacja pozagrupowa staje się widoczna w starszym wieku. Można zatem postawić hipotezę, że związek między różnorodnością etniczną a zastraszaniem może być różny w zależności od poziomu szkoły (Basilici i in., 2022)

Warto zauważyć, że zinternalizowane piętno (doświadczane, zinternalizowane, tj. uwewnętrznione piętno) i publiczne piętno (doświadczane przez innych, zewnętrzne piętno) to odrębne kwestie (Vogel i in., 2013). To właśnie zinternalizowane przekonania związane z treścią stereotypów mają silniejszy negatywny wpływ na dobrostan i samopoczucie niż stygmatyzacja ze strony samego społeczeństwa.) Doświadczanie stygmatyzacji oznacza bycie świadomym stereotypów na temat grupy, do której się należy, ale niekoniecznie zgadzanie się z ich treścią - nierzadko zdarza się, że członkowie mniejszości reagują protestami, samoobroną i odruchami dumy. Przynależność do stygmatyzowanej grupy i obawa przed dyskryminacją może prowadzić do poczucia wstydu i chęci ukrycia swojej tożsamości: Osoby neurotypowe często

zgłaszają, że wolą nie informować innych, że należą do osób ze spektrum autyzmu lub że zdiagnozowano u nich ADHD, ponieważ może to mieć negatywny wpływ na sposób, w jaki są traktowane lub oceniane przez osoby neurotypowe). Niechęć do odkrywania swojej tożsamości (tzw. "outing") może dodatkowo motywować do stosowania kamuflażu społecznego, np. poprzez naśladowanie zachowań osób neurotypowych, co prowadzi do zwiększonego napięcia i poczucia nieadekwatności.

## Ćwiczenia

### 1. Język w dyskusji na tematy wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej

Czas trwania: 30 minut

Efekty uczenia się: Po ukończeniu ćwiczenia uczestnicy będą:

- Przytaczać i stosować definicje słów (uprzedzenia, dyskryminacja, rasizm, seksizm, homofobia, kultura, wielokulturowość) oraz rozumieć zawikłaność i implikacje różnych definicji każdego słowa.
- Rozumieć znaczenie języka w omawianiu kwestii wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej oraz tego, jak proces omawiania definicji przyczynia się do zrozumienia terminów.

Zasoby i sprzęt:

Opis:

Głównym celem tego ćwiczenia jest skłonienie uczniów do rozmowy na temat tych terminów i uświadomienie sobie, że różni ludzie mają na myśli różne rzeczy, nawet jeśli używają tych samych słów.

Instruktor powinien podzielić uczestników na kilkusobowe grupy (jedno słowo - jedna grupa). Jeśli to możliwe, grupy powinny składać się z uczestników z różnych grup społecznych, przynajmniej zróżnicowanych pod względem płci. Instruktor rozpocznie od poproszenia każdego uczestnika o podzielenie się definicją "uprzedzenia". Grupa przejdzie do pozostałych definicji, próbując, jeśli to możliwe, osiągnąć konsensus w sprawie jednej definicji dla każdego słowa. Wszystkie definicje powinny zostać omówione na forum całej grupy.

Uwagi instruktora:

Definicje (użyj słownika np. PWN):

- **Uprzedzenie:** postawa wobec innej osoby lub grupy osób oparta na stereotypach.
- **Dyskryminacja:** działanie lub zachowanie oparte na uprzedzeniach.
- **Rasizm:** warunki systemowe, które zapewniają niektórym osobom bardziej spójny i łatwiejszy dostęp do możliwości w oparciu o (postrzeganą) rasę lub pochodzenie etniczne.

- **Kultura:** sposób życia, zwłaszcza ogólne zwyczaje i wierzenia określonej grupy ludzi w określonym czasie.
- **Wielokulturowy:** obejmujący ludzi, którzy mają wiele różnych zwyczajów i przekonań, lub odnoszący się do społeczeństwa, organizacji, miasta itp.
- **Seksizm:** warunki systemowe, które zapewniają niektórym osobom bardziej spójny i łatwiejszy dostęp do możliwości w oparciu o tożsamość płciową, płeć lub ekspresję płciową.
- **Heteroseksizm:** warunki systemowe, które zapewniają niektórym osobom bardziej spójny i łatwiejszy dostęp do możliwości opartych na (postrzeganej) orientacji seksualnej.
- Można zastosować inne pojęcia

Notatki nauczyciela są zawarte w [SM9.3](#).

Uwaga: ćwiczenie jest oparte na Exploring Language: Definitions Activity (edchange.org) i Understanding "Multicultural" (edchange.org).

.

## 2. Quiz dotyczący tendencyjnego języka

*Czas trwania:* 10 minut

*Efekty uczenia się:* Po ukończeniu ćwiczenia uczestnicy będą:

- Rozpoznawać stronniczy język (stronniczy język składa się ze słów lub wyrażeń, które mogą sprawić, że pewne osoby lub grupy mogą poczuć się wykluczone lub niedostatecznie reprezentowane).

*Zasoby i sprzęt:* komputer, dostęp do platformy

*Opis:*

**Test online lub papierowy. Możliwy też w formie dyskusji**

Przykład:

**A. "Czarna lista" to sformułowanie, które można uznać za przykład stronniczości:**

- Uprzedzenia dotyczącego niepełnosprawności
- Uprzedzenia rasowego
- Uprzedzenia wiekowego
- Stronniczości etnicznej

**B. "Przywiązany do wózka" to termin, który można uznać za przykład stronniczości:**

- Uprzedzenia dotyczącego niepełnosprawności
- Uprzedzenia rasowego
- Uprzedzenie wiekowego
- Stronniczości etnicznej

**C. “Cyfrowy tubylec” to termin, który można uznać za przykład stronniczości:**

- Uprzedzenia dotyczącego niepełnosprawności
- Uprzedzenia rasowego
- Uprzedzenie wiekowego
- Stronniczości etnicznej

**D. “English Native Speaker” to termin, który można uznać za przykład stronniczości:**

- Uprzedzenia dotyczącego niepełnosprawności
- Uprzedzenia rasowego
- Uprzedzenie wiekowego
- Stronniczości etnicznej

**E. “Nielegalni obcy” to termin, który można uznać za przykład stronniczości:**

- Uprzedzenia dotyczącego niepełnosprawności
- Uprzedzenia rasowego
- Uprzedzenie wiekowego
- Stronniczości etnicznej

Uwaga: W teście online zostanie wyświetlone wyjaśnienie, jaka fraza jest zalecana.

Ćwiczenie opiera się na [25 Examples of Biased Language | Ongig Blog](#)

Opcjonalnie: Możesz poćwiczyć **oprogramowanie** Ongig's **Text Analyzer**, które oznacza te i wiele innych wykluczających słów i wyrażeń oraz sugeruje alternatywy dla takich stronniczych słów.

### 3. Jakie są Twoje tożsamości społeczne?

*Czas trwania:* 40 minut

*Efekty uczenia się:* Po ukończeniu ćwiczenia uczestnicy będą:

- Określić i docenić kulturę własną.

- Dostrzegać i doceniać kulturę innych uczniów.
- Identyfikować różnorodności w klasie.

*Zasoby i sprzęt:* Papier i długopis lub komputer z edytorem tekstu

*Opis:*

*"Aby w pełni zrozumieć i docenić różnorodność istniejącą wśród w grupie, trzeba najpierw zrozumieć i docenić własną kulturę".*

Zrozumienie siebie pomaga zrozumieć innych. Pierwszym etapem prowadzącym do zrozumienia kulturowego jest refleksja nad własnymi wartościami i kulturą. Każda osoba, instruktor lub uczeń ma swój własny system postrzegania świata i innych ludzi. Refleksja nad własną kulturą oraz wartościami i wartościami może pomóc w budowaniu mostów do zrozumienia kultury i wartości innych osób, podobnych lub różniących się od własnych.

### **Krok 1**

Poproś uczestników, aby zastanowili się nad grupami, tożsamościami i wymiarami, do których należą, w oparciu o wyjaśnioną klasyfikację.

Zasugeruj, aby wzięli pod uwagę płeć, pochodzenie etniczne, rasę, religię, region/korzenie (gdzie się urodzili i mieszkali / gdzie wcześniej mieszkała inna rodzina), strukturę rodziny, relacje rodzinne (matka, córka itp.), język (języki), zdolności, niepełnosprawność, orientację seksualną, kolejność urodzenia, ideały polityczne, doświadczenie zawodowe, wykształcenie, język, którym mówią, hobby.

### **Krok 2**

Poproś uczestników, aby zastanowili się nad różnymi grupami, tożsamościami i wymiarami, które najlepiej ich opisują. Powinni zapisać tak wiele, jak tylko mogą.

### **Krok 3**

Poproś uczestników, aby zastanowili się nad poniższymi pytaniami i zapisali odpowiedzi:

1. Jakie elementy są najważniejsze w kształtowaniu tego, kim jesteś? Spróbuj narysować schemat.
2. Czy znasz inne osoby, które mają podobne cechy? W jaki sposób są one takie same?
3. Czy znasz inne osoby, które mają inne cechy? Czym różnią się te cechy?
4. Do jakich grup społecznych należysz?

5. Czy pamiętasz jakieś informacje (fałszywe wiadomości, dezinformację, błędną informację), które miały na ciebie szczególny wpływ, ponieważ należałeś do określonej grupy społecznej?

#### Krok 4

Zidentyfikuj grupy społeczne obecne w klasie.

Poproś jednego z uczniów, aby podzielił się swoimi notatkami i zapisał listę na czarnej/białej tablicy. Zapytaj, kto zidentyfikował podobne grupy, a następnie zapytaj o różne grupy.

Utwórz listę fałszywych wiadomości, dezinformacji związanej z daną grupą.

*Uwagi instruktora:*

Podkreśl, jak ważne jest zrozumienie własnej kultury.

**Wskaż, jak wiele różnych grup można zidentyfikować nawet w małej grupie.**

**Uwaga: działanie opiera się na:**

[CLAD – Cultural, Linguistic, Ability Diversity – Are you self-aware? – News – Better Kid Care](#)



## Ocena i ewaluacja

### 1. Zadanie plakatowe dotyczące obalania mitów/stereotypów

*Czas trwania:* 55 minut w klasie (plus 150 minut na pracę domową w ramach projektu)

*Efekty uczenia się:* Po zakończeniu ćwiczenia uczestnicy będą:

- Korzystać z narzędzi do sprawdzania faktów w celu weryfikacji informacji.
- Stosować wiedzę i umiejętności zdobyte podczas kursu.
- Mieć wiedzę, jak obalać mity/stereotypy związane z grupami różnorodności (zdolności umysłowe lub rasizm, płeć itp.).
- Wykorzystywać formy wizualizacji do zwalczania dezinformacji i fałszywych wiadomości.

*Zasoby i sprzęt:* komputer, Internet, dostęp do platformy Canva PowerPoint lub innego narzędzia do rysowania.

*Opis:*

Uczestnicy opracowują plakaty obalające mity/stereotypy, dyskutują na ich temat oraz publikują je.

#### **Krok 1** (15 minut w klasie)

Wyjaśnij ideę projektu obalania stereotypu lub mitu. Utwórz grupy uczestników: 4-5 uczestników (jeśli grupa liczy 30 osób - 5-6 grup). Zalecany jest wybór losowy. Każda grupa będzie pracować nad jednym mitem/stereotypem.

**Lista mitów/stereotypów** (instruktor może przygotować listę lub poprosić uczestników o przejrzenie Internetu i wyszukanie tematu, nad którym chcą pracować. Poniższa lista jest propozycją, która może zostać zmieniona przez instruktora):

- **Zdolność:**
  - a. Osoby cierpiące na choroby psychiczne są nieprzewidywalne, niebezpieczne i nieuleczalne.
  - b. Osoby z zaburzeniami psychicznymi nie mogą pracować.
  - c. Problemy ze zdrowiem psychicznym są oznaką słabości.
- **Płeć:**
  - a. Istnieją biologiczne różnice w mózgu kobiet i mężczyzn ([Busting Myths About Sex and Gender - SAPIENS](#))

b. Stereotypowe słowa kojarzone z płcią to m.in. "słodka" i "barbi" w przypadku kobiet (więcej w DOI 10.15290/cnisk.2023.01.14.11) oraz "dominator" lub "agresywny" w przypadku mężczyzn.

c. Zaburzenia odżywiania dotyczą tylko kobiet.

- **Etniczne:** DNA białych i czarnych ludzi jest zupełnie inne.

- **Religijne i etniczne:** wszyscy muzułmanie są Arabami.

- **Społeczno-ekonomiczne:**

a. Osoby ze środowisk o niższym SES są mniej zdolne niż osoby ze środowisk o wyższym SES (tutaj jest przykład, który można zweryfikować - [Educators' Beliefs About Students' Socioeconomic Backgrounds as a Pathway for Supporting Motivation](#) - David M. Silverman, Ivan A. Hernandez, Mesmin Destin, 2023 ([sagepub.com](#)).

b. Migranci są obciążeniem dla gospodarek.

c. Migranci rozprzestrzeniają choroby.

Możesz przedstawić szablon rozwiązania. Uczestnicy powinni być zachęceni do zmiany wyglądu i tekstu szablonu, aby dostosować go do swoich wiadomości.

Podczas tworzenia plakatów i przekazywania ukierunkowanych informacji zwrotnych, uczniowie powinni skupić się na:

- Dokładności informacji.
- Przejrzystości informacji i układ (w oparciu o poprzednie tematy, można również skorzystać z [The Debunking Handbook 2020](#). Dostępny pod adresem [The Debunking Handbook 2020: Downloads and Translations](#) . DOI:10.17910/b7.1182 dostępny w różnych językach, SM94).
- Wykorzystaniu obrazów lub efektów w celu uzupełnienia przekazu i wyjaśnienia pojęć.
- Zaprojektowaniu plakatu tak, by wiadomość przyciągnęła uwagę, będąc jednocześnie wrażliwą na różne perspektywy i potencjalnie kogoś, kto może być dotknięty tym błędnym przekonaniem.
- Poprawności (tekst bez błędów ortograficznych, literówek lub rozmytych/słabej jakości obrazów).
- Formacie (odpowiedni rozmiar i typ (FB, Instagram, ...)).

Można podać kilka przykładów plakatu:

<p><b>The Truth About Autism</b></p> <p>Autism is a disorder in which an individual can experience language deficits, difficulty establishing close relationships, and performing ritualized actions.</p> <p><b>Myth</b> Vaccines cause Autism</p> <p>There is no evidence that the vaccine preservative Thimerosal, which can breakdown into Mercury, causes Autism</p> <p><b>Fact</b> Why does there seem to be an increase in the rate of Autism?</p> <p>A new law in the 1990s required schools to keep count of children with disabilities</p> <p>The recent criteria is less strict, allowing more people to meet the diagnostic criteria</p> <p>Individuals with language disorders or mental retardation may have their diagnosis swapped with Autism</p> <p>Parents and teachers are more likely to notice symptoms in children due to the portrayal of Autism in the media</p> <p><b>Know the facts about autism!</b></p> <p>Brought to you by: Rhonno Rinke The 50 Great Myths of Popular Psychology</p>	<p>Racism often comes from stereotyping, can be both positive and negative ones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Think/discuss/consider - What are the negatives of having stereotypes even if they seem nice at first?</li> <li>I've only included boys to avoid discussing gender stereotypes, just racial stereotypes.</li> </ul> <p><b>Chinese:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Smart</li> <li>Can speak 2 languages</li> <li>Eat cats and dogs</li> <li>All look the same</li> <li>Bad drivers</li> </ul> <p><b>Indian:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Smart</li> <li>Can speak 2 languages</li> <li>Smell of curry</li> <li>Religious</li> <li>Strict parents</li> <li>Have arranged marriage</li> </ul> <p><b>Black:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Good at sports</li> <li>Cool hair</li> <li>Less intelligent</li> <li>Can't swim</li> <li>Enjoys rap music</li> <li>Love chicken</li> <li>Parents aren't together.</li> </ul> <p><b>White:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> <li></li> </ul>
<p><i>Źródło:</i> Psychological myths, mistruths and misconceptions. Curriculum-Based Strategies for Knowledge Change. Edited By: Karla Lassonde and Melissa Birkett, Society for the Teaching of Psychology - Psychological Myths, Mistruths, and Misconceptions (teachpsych.org)</p>	<p><i>Źródło:</i> Racial stereotypes - racism information for 2children   Teaching Resources (tes.com)</p>

**Krok 2** (60-minutowa praca domowa w ramach projektu)

Każdy uczestnik w grupie powinien zaprojektować plakat dotyczący konkretnego mitu (można użyć programu PowerPoint, Canva lub innych narzędzi).

**Krok 3** (20 minut w klasie lub na platformie plus 60 minut na pracę domową i aktualizację plakatu).

Ten krok powinien zostać zaplanowany tydzień po kroku 1.

Na początku uczestnicy powinni ocenić plakaty zaprojektowane przez członków grupy.

To ćwiczenie można prowadzić na platformie pracy grupowej. Instruktor powinien stworzyć miejsce spotkania i przechowywania plakatów dla każdej grupy.

Członkowie grupy powinni zebrać opinie i podjąć decyzję, który plakat zostanie zaktualizowany i opublikowany w innych grupach. Instruktor może utworzyć aktywność na platformie, aby głosować na najlepszy plakat.

(*Uwaga:* Instruktor może zdecydować się na pracę z jednym plakatem na grupę od początku i pominąć głosowanie).

Po wzajemnej informacji zwrotnej od uczestników, instruktor powinien również przekazać opinię na temat zaproponowanych plakatów..

(Instruktor powinien zarezerwować ostatnie 10 minut spotkania na informacje zwrotne dla każdej grupy).

**Krok 4** (20 minut w klasie plus 30 minut pracy domowej)

Udostępnij zaktualizowany plakat innym grupom.

Instruktor powinien stworzyć dedykowane miejsce na platformie i zaplanować spotkanie lub przeprowadzić spotkanie w sali umożliwiającej obejrzenie plakatów..

Uczestnicy powinni zebrać informacje zwrotne od innych grup i zaktualizować ostateczną wersję plakatu.

Podczas dyskusji instruktor powinien zapytać uczestników, czy kiedykolwiek zetknęli się z danym mitem/stereotypem w mediach i czy próbowali dowiedzieć się czegoś na ten temat.

Wszystkie przesłane plakaty powinny być udostępnione do wykorzystania przez innych użytkowników. Zachęcaj uczniów do udostępniania ich w mediach społecznościowych.

Arkusz oceny znajduje się w [SM 9.5](#).

*Źródło:* Ćwiczenie jest oparte na LaCaille, R. A., i Hessler, E. E. (2021). To refute or notrefute, that is the question:52 The case for creating myth debunking posters with psychology learners in K. Lassonde, and M. Burkett (Eds.), [\*Psychological Myths, Mistruths and Misconceptions: Curriculum-based Strategies for Knowledge Change\*](#) (s. 62-70). Society for the Teaching of Psychology ([SM9.6](#)).

## Dodatkowe działania

(opcjonalnie)

## 2. Weryfikacja informacji w mediach społecznościowych i Internecie

*Czas trwania:* 15 minut

*Efekty uczenia się:* Po zakończeniu ćwiczenia uczestnicy będą:

- Posiadać umiejętność weryfikowania informacji, które mogą przeczytać w postach w mediach społecznościowych lub w Internecie, korzystając z zaufanych źródeł informacji i witryn sprawdzających fakty.

*Zasoby i sprzęt:* Połączenie internetowe, komputer/laptop/smartfon.

*Opis:*

Zastosowanie dobrych praktyk do weryfikacji informacji.

### Krok 1

Przejdź do: <http://www.thedogisland.com>

[Historia samolotu Fisher-Price \(Tu-164 / FP-72\) \(weather graphics.com\)](#)

### Krok 2

1. Sprawdź **referencje**. Czy autor specjalizuje się w temacie, którego dotyczy artykuł lub post?
2. Czy **autor** pracuje obecnie w tej dziedzinie? Sprawdź LinkedIn lub szybkie wyszukiwanie w Google, aby sprawdzić, czy autor może mówić o temacie z autorytetem i dokładnością.
3. Szukaj **stronniczości**. Czy artykuł lub post wydaje się skłaniać ku określonemu punktowi widzenia? Czy zawiera linki do stron, plików lub obrazów, które wydają się przedstawiać jednostronny pogląd? Stronnicze artykuły mogą nie przedstawiać całej historii.
4. Sprawdź **daty**. Wiadomości i artykuły mogą mieć datę ważności. To, co jest istotne jednego dnia, może nie być aktualne następnego. Korzystaj z najbardziej aktualnych informacji, jakie możesz znaleźć.
5. Sprawdź **źródło**. Gdy artykuł lub post powołuje się na źródła, upewnij się, że je sprawdzasz. Należy pamiętać, że oficjalnie brzmiące źródła i instytucje mogą w rzeczywistości być stronniczymi think tankami lub reprezentować jedynie ograniczoną wizję. Przeczytaj jak najwięcej na dany temat, aby móc samodzielnie stwierdzić, czy informacje są dokładne, czy nie.
6. Sprawdź **adresy URL**. Manipulowanie domenami istnieje. Na przykład to, co wygląda jak domena .edu, po której następuje .co lub "lo", jest

prawdopodobnie fałszywą lub zwodniczą witryną. Jeśli widzisz nieco odmienną wersję dobrze znanego adresu URL, zrób małe dochodzenie.

7. Podejrzewaj **sensację**. Przesadne i prowokacyjne nagłówki z nadmiernym użyciem wielkich liter lub emocjonalnego języka to poważne sygnały ostrzegawcze.
8. Weryfikacja **zdjęć**. Obrazy mogą być edytowane lub przetwarzane, czasami są manipulowane cyfrowo. Wyszukiwanie obrazem w Google może pomóc w odkryciu źródła obrazu i jego możliwych odmian

*Uwagi instruktora:* Przeanalizuj odpowiedź z uczniami. Krótki test tak/nie na 8 pytań może być zaimplementowany na platformie. Skoncentruj się bardziej na błędnych odpowiedziach.

### 3. Różnorodność i inkluzja w szkołach w Europie

*Czas trwania:* 15 minut

*Efekty uczenia się:* Po ukończeniu ćwiczenia uczestnicy będą:

- Znać inicjatywy związane z różnorodnością podejmowane w kraju

Zasoby i sprzęt:

Internet

Skorzystaj z publikacji UE, aby poznać niektóre dane i fakty dotyczące różnorodności w szkołach w Europie. Pobierz plik Promowanie różnorodności i włączenia w szkołach w Europie - Urząd Publikacji UE (europa.eu) lub otwórz [SM9.2](#).

**Znajdź odpowiedzi na następujące pytania:**

1. Jakie są główne **powody**, na których opierają się sprawy o dyskryminację w szkołach? (Rozdział 2.2)
2. Do jakich **indywidualnych cech uczniów** mają dostęp władze oświatowe najwyższego szczebla w Europie? (Rozdział 2.3)
3. Jakie **rodzaje grup społecznych osób uczących się** były celem programów szkolnych dotyczących różnorodności i integracji? (Rozdział 5.3)
4. Jakie **kompetencje nauczycieli** związane z różnorodnością i włączeniem społecznym są promowane przez centralne władze oświatowe w programach doskonalenia zawodowego? (Rozdział 7.2)

(Sprawdź inne statystyki dotyczące twojego kraju)

### 4. Wirtualna gra: Escape Fake

*Czas trwania:* 150 minut

*Efekty uczenia się:* Po zakończeniu ćwiczenia uczestnicy będą:

- Rozpoznawać dezinformację w świecie wirtualnym .

*Zasoby i sprzęt:* Telefon komórkowy lub tablet, aplikacja do pobrania ze strony <https://escapefake.org/>

*Opis:*

Gra, kurs i prezentacja są dostępne po zalogowaniu. Może być następnie wykorzystywana jako materiał do zajęć w szkołach - zalecane w wieku od 12 do 18 lat. Dedykowana również dla tabletów i telefonów, może być odtwarzana w trybie offline.

Czas aktywności w grze: ok. 6 godzin. Można użyć tylko części (dostępne są 3 części).

Escape Fake czerpie z doświadczenia w nauczaniu opartym na grach i doświadczeniu. Dzięki wciągającej fabule, narracji i postaciom, głęboko angażuje uczniów. Jest to darmowa gra w rzeczywistości rozszerzonej, która prowadzi graczy przez cyfrowe pokoje ucieczki, w których rozwiązują zagadki, odpowiadają na quizy i łączą obiekty 3D, aby odkryć prawdę i "uciec od fałszu". Współfinansowana przez Unię Europejską w ramach programu Kreatywna Europa.

Gra jest dostępna w kilku językach, w tym włoskim i angielskim. Może być używana jako część zaliczenia całego kursu lub jako opcjonalny plan lekcji. Niektóre szkolenia dostępne są na żądanie



## Bibliografia

- Aran-Ramspott, S., Korres-Alonso, O., Elexpuru Albizuri, I., Moro-Inchaurtieta, Á., & Bergillos-García, I. (2024). Young users of social media: an analysis from a gender perspective. *Front. Psychol.* 15:1375983. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1375983>.
- Badowska, M. (2015). Różnorodność kulturowa uczniów wyzwaniem dla współczesnej szkoły [Cultural Diversity of Students Is a Challenge for Contemporary of the School]. *Kultura - Społeczeństwo - Edukacja*, 1(7), 179-192. DOI:[10.14746/kse.2015.1.12](https://doi.org/10.14746/kse.2015.1.12)
- Basilici, M.C., Palladino, B.E., & Menesini E. (2022). Ethnic diversity and bullying in school: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 65(4), <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101762>.
- Black, S., Krahmer, D. , & Allen, J.D. (2018). Part 6: Diversity and Inclusion. *The Reference Librarian*, 59(1), 92-106. <http://dx.doi.org/10.1080/02763877.2018.1451425>
- Carratalá, A. (2023). Disinformation and Sexual and Gender Diversity in Spain: Twitter Users' Response, and the Perception of LGBTQI+ Organisations. *Social Sciences*, 12. 206. <https://doi.org/10.3390/socsci12040206>
- Chiu, J.Y. (2014). Modifying dialogical strategy in asynchronous critical discussions for cross-strait Chinese learners. *Informatics*, 1(2), 174-189; <https://doi.org/10.3390/informatics1020174>
- Davies, M.J., Highfield, C., & Foreman-Brown, G. (2023). Secondary teachers' beliefs about the relationship between students cultural identity and their ability to think critically. *Journal of Pedagogical Research*, 1(4), 75-90. <https://doi.org/10.33902/JPR.202320538>
- Douglas, C. (2018). Religion and Fake News: Faith-Based Alternative Information Ecosystems in the US and Europe. *The Review of Faith & International Affairs*, 16(1), 61-73. <https://doi.org/10.1080/15570274.2018.1433522>
- Escolà-Gascón, A., Dagnall, N., Denovan, A., Drinkwater, K., & Diez-Bosch, M. (2023). Who falls for fake news? Psychological and clinical profiling evidence of fake news consumers. *Personality and Individual Differences*, 200, 111893. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111893>
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2020). Diversity in the Classrooms: A Human-Centered Approach to Schools. *Interchange*, 51, 429-439. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09402-4>
- Guillory, J. J., & Geraci, L. (2010). The persistence of inferences in memory for younger and older adults: Remembering facts and believing inferences. *Psychonomic Bulletin & Review*, 17(1), 73-81. <https://doi.org/10.3758/PBR.17.1.73>

- Hidalgo, N. (1993). Multicultural teacher introspection. In T. Perry & J. Fraser (Eds.), *Freedom's Plow: Teaching in the Multicultural Classroom*. Routledge
- Iniesto, F., & Bossu, C. (2023). Equity, diversity, and inclusion in open education: A systematic literature review. *Distance Education*, 44(4), 694–711. <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2267472>
- Jeffries, S.D. (2006). The structural inadequacy of public schools for stigmatized minorities: the need for institutional remedies. *Hastings Constitutional Law Quarterly*, Forthcoming Seton Hall Public Law Research Paper No. 934147. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=934147](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=934147)
- Min, S., & Goff, P. T. (2016). The relations of a school's capacity for institutional diversity to student achievement in socio-economically, ethnically, and linguistically diverse schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1310–1325. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168876>
- Kang'ethe, & S.M. Muhuro, P. (2014). Exploring the state of diversity as an opportunity to strengthen student tutoring in institutions of higher learning: The case of two higher education institutions in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(15), 241-248 . <https://doi.org/10.5901/MJSS.2014.V5N15P241>
- OECD. (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- Papapicco, C.; Lamanna, I.; & D'Errico, F. (2022). Adolescents' Vulnerability to Fake News and to Racial Hoaxes: A Qualitative Analysis on Italian Sample. *Multimodal Technol. Interact.*, 6(20). DOI:[10.3390/mti6030020](https://doi.org/10.3390/mti6030020)
- Pingani, L., Evans-Lacko, S., Del Vecchio, V., Luciano, M., Catellani, S., Hamati, A., Rigatelli, M., & Fiorillo, A. (2015), University students' identification of stigmatizing schizophrenia in Italian newspapers. *Am J Orthopsychiatry*, 85(2), 139-144. <https://doi.org/10.1037/ort0000053>
- Pisula, E., Płatos, M., Banasiak, A., Danielewicz, D., Gosztyła, T., Podgórska-Jachnik, D., Pyszkowska, A., Rumińska, A., & Winczura, B. (2024). *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*. Wydawnictwo Impuls.Kraków.
- Rosińska K., Jedynak P., 2023, Jak nauczyć studentów krytycznego myślenia i poprawnego dobierania źródeł, PWN, [Infodżungla.pdf \(pwn.pl\)](#): the material in Polish with some good examples how to identify proper references (should be changed while translating into the other resources)
- Shatto, B., & Erwin, K. (2017). Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the Generational Divide. *Creative Nursing*, 23(1), 24-28. <https://doi.org/10.1891/1078-4535.23.1.24>
- Therriault, D., Zaboski, B., & Jankovsky, A. (2022). What Can Fake News, Politics, and Religion Tell Us About Pseudoscience?. *Journal of Health & Social Policy*, 9(1), 12-24. DOI: 10.30845/jesp.v9n1p2

United Nations High Commissioner for Refugees. (2019). *Education 2030: A Strategy for Refugee Education*. United Nations High Commissioner for Refugees.

<https://www.unhcr.org/media/education-2030-strategy-refugee-education>

Vogel, D., Bitman-Heinrichs, R., Hammer, J., Wade, Nathaniel. (2013). Is Stigma Internalized? The Longitudinal Impact of Public Stigma on Self-Stigma. *Journal of counseling psychology*, 60(2), 311-316.

DOI:[10.1037/a0031889](https://doi.org/10.1037/a0031889)

## Zasoby multimedialne

25 Examples of Biased Language

CLAD – Cultural, Linguistic, Ability Diversity – Are you self-aware?

Busting Myths About Sex and Gender – SAPIENS)

Dunn, S. (2021, March 3). Women, Not Politicians, Are Targeted Most Often by Deepfake Videos.

<https://www.cigionline.org/articles/women-not-politicians-are-targeted-most-often-deepfake-videos/>

Educators' Beliefs About Students' Socioeconomic Backgrounds as a Pathway for Supporting Motivation - David M. Silverman, Ivan A. Hernandez, Mesmin Destin, 2023

Gen-Z-Diversity-and-Fake-News-3.pdf (ilctr.org)

[Exploring Language: Definitions Activity](#) (edchange.org)

Ongig's Text Analyzer software

SOE. (2023, January, 27). Diversity in the Classroom: Teaching, Types, and Examples. American University's School of Education

<https://soeonline.american.edu/blog/diversity-in-the-classroom/>

The Debunking Handbook 2020. <https://sks.to/db2020>. DOI:10.17910/b7.1182

[Understanding "Multicultural"](#) (edchange.org).

## Inne źródła

LaCaille, R. A., & Hessler, E. E. (2021). To refute or not refute, that is the question: The case for creating myth debunking posters with psychology students. In K. Lassonde, & M. Burkett (Eds.), *Psychological Myths, Mistruths and Misconceptions: Curriculum-based Strategies for Knowledge Change* (pp. 62-70). Society for the Teaching of Psychology. <http://teachpsych.org/ebooks/mythsmistruths> (SM9.6)

Study.com (primary school [Levels of Culture: National, International & Subcultural - Lesson](#)): some examples of powerpoint presentation you can use in the classroom teaching young children

# 10. Praktyczne przykłady scenariuszy lekcji



Moduł w skrócie

## 10. Praktyczne przykłady scenariuszy lekcji

<p><i>Streszczenie</i></p>	<p>Kształcenie wymaga starannego planowania scenariuszy lekcji, od treści informacyjnych po wybór najlepszych metod, materiałów i warunków do ich realizacji. Dezinformacja jest szczególnie trudnym tematem, wymagającym bardziej złożonych materiałów i metod w porównaniu z tradycyjnym nauczaniem. Aby wesprzeć nauczycieli w ich wysiłkach zmierzających do transformacji uczniów w obywateli odpowiedzialnie korzystających z mediów, moduł ten proponuje instruktażowy model do projektowania scenariuszy lekcji, a także praktyczne przykłady, które można wykorzystać, dostosować lub które mogą posłużyć do własnej inspiracji podczas tworzenia scenariuszy lekcji.</p>
<p><i>Efekty uczenia się</i></p>	<p>Po ukończeniu modułu uczestnicy będą potrafili:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymienić podstawowe cechy scenariuszy lekcji,</li> <li>• opisać model projektowania scenariusza lekcji,</li> <li>• opracować scenariusz lekcji dotyczący zagadnień związanych z dezinformacją.</li> </ul>
<p><i>Zasoby i sprzęt</i></p>	<p><i>Zasoby:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o <a href="#">Wytyczne dla nauczycieli i pedagogów dotyczące przeciwdziałania dezinformacji i upowszechniania umiejętności cyfrowych za pośrednictwem kształcenia i szkolenia (wersja polska)</a></li> <li>o <a href="#">Obywatel UE Podręcznik strategii instruktażowych na podstawie badań naukowych do nauczania w szkołach podstawowych.</a></li> <li>o Przykłady scenariuszy lekcji <a href="#">SM10.8</a></li> </ul> <p><i>Sprzęt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Połączenie z Internetem, projektor.</li> <li>o Urządzenia cyfrowe (laptopy, tablety lub telefony komórkowe) dla uczniów</li> </ul>
<p><i>Całkowity czas trwania</i></p>	<p>195 minut</p>

## Wprowadzenie

*Czas trwania:* 20 minut

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu modułu uczestnicy będą:

- Posiadać wiedzę podstawową na temat projektowania scenariuszy lekcji,
- W stanie opracować scenariusz lekcji dotyczący zagadnień związanych z dezinformacją. .

*Zasoby i sprzęt:* laptop, platforma e-learningowa

## Podstawy teoretyczne

*Czas trwania:* 60 minut

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu modułu uczestnicy będą potrafili:

- opisać podstawowe cechy scenariuszy lekcji.
- określić model projektowania scenariusza lekcji.

*Zasoby i sprzęt:* Laptop, prezentacje PPT.

*Opis:*

W świecie chaosu informacyjnego i infodemii naukowcy i władze wzywają do podjęcia działań przeciwko dezinformacji (Komisja Europejska, 2018; Wardle & Derakhshan, 2017; Zarocostas, 2020). W tym względzie edukacja ma kluczową rolę w ochronie przed dezinformacją (Komisja Europejska, 2018).

Młodzi ludzie dorastający w cyfrowym świecie potrzebują zaktualizowanej wiedzy, umiejętności i postaw, aby mądrze korzystać z nowych mediów (Carlsson, 2019; Mihailidis, 2018).

Obecnie nastolatki w wieku od 11 do 16 lat mają taki sam dostęp do treści medialnych jak dorośli. Aż 94,8% nastolatków ma telefon komórkowy z dostępem do Internetu, a średni wiek, w którym uzyskują dostęp do tych urządzeń, wynosi około 11 lat lub nawet mniej (UNICEF, 2021).

Według danych dostarczonych przez OECD, piętnastolatki spędzali w Internecie od 21 godzin tygodniowo w 2012 r. do 35 godzin tygodniowo w 2018 r. Dane te wskazują na potrzebę szkolenia uczniów w zakresie rozróżniania informacji od opinii oraz wzmacniania ich krytycznego myślenia w obliczu "niejednoznaczności" informacji (PISA in Focus, 2021). Innymi słowy, edukacja medialna obejmuje "krytyczną analizę wiadomości, etyczne i odpowiedzialne tworzenie treści oraz interakcję z obywatelami" (Marta-Lazo, 2018: 48).

Rozprzestrzenianie się mylnej informacji i celowej dezinformacji za pomocą środków cyfrowych powoduje zjawisko określane mianem „zaniku prawdy”, w którym wzrasta liczba rozbieżności między obywatelami co do tego, co jest opinią, a co faktem, a także maleje zaufanie do wcześniej szanowanych źródeł dowodów i faktycznych informacji (Rich & Kavanagh, 2018).



Choć badania prowadzone na całym świecie od dawna wskazują na potrzebę nauczania uczniów umiejętności informacyjnych już na wczesnym etapie formalnej edukacji (np. Batool i Webber, 2019; Bowler i in., 2001; Moore i Kearsley, 2005), powszechna praktyka nauczania K12 pozostaje niewystarczająca i niespójna. Ponad dziesięć lat temu jedną z głównych obaw nauczycieli zgłoszonych we wczesnym badaniu było to, że wielu "uczniom brakuje umiejętności krytycznej oceny informacji online" (Vega & Robb, 2019). Niedawne badania wykazały, że uczniowie mogą teraz szybko i łatwo wyszukiwać informacje online na dowolny interesujący ich temat, ale znaczny odsetek nie odróżnia informacji prawdziwych od fałszywych (Kahne & Bowyer, 2017; Wineburg et al., 2016).

Jednocześnie istnieją istotne badania pokazujące, że praktyki edukacyjne alfabetyzacji cyfrowej działają. Rzeczywiście, kilka badań pokazuje, że gdy uczniowie mają możliwości alfabetyzacji cyfrowej, aby ćwiczyć swoje umiejętności, ich umiejętności faktycznie się poprawiają (Echeverria i in., 2018; Kohnen i in., 2020; McGrew, 2020).

Na przykład, udokumentowano, że wspieranie uczniów w ocenie informacji online promuje zarówno zwiększone zaangażowanie polityczne i otwartość na różne punkty widzenia, jak i wzmacnia zdolności uczniów na wszystkich poziomach nauczania (Kahne i in., 2012; McGrew i in., 2018; Walraven i in., 2013; Wiley i in., 2009; Zhang i Duke, 2011). Ponadto stwierdzono, że alfabetyzacja informacyjno-medialna zwiększa prawdopodobieństwo, że uczniowie będą prawidłowo rozróżniać wiarygodne treści online (Kahne & Bowyer, 2017).

Podsumowując, badania te pokazują, że gimnazjaliści, licealiści i studenci, którzy uczestniczyli w lekcjach mających na celu poprawę zdolności oceniania treści cyfrowych, udoskonalili swoje umiejętności w tym zakresie.

Prace te sugerują, że nauczanie prostego wnioskowania (np. opieranie wiarygodności tylko na adresie internetowym lub łatwości dostępu) lub nauczanie czytania wertykalnego bez czytania lateralnego może służyć wzmocnieniu powierzchownych lub nawet błędnych analiz źródeł (Kohnen i in., 2020; Lynch, 2016; McGrew, 2021, 2022; McGrew & Byrne, 2022; McGrew & Chinoy, 2022).

W tym badaniu: 90,6% nauczycieli przyznało, że zaplanowało niewiele lub nie zaplanowano żadnych działań w zakresie dezinformacji. W ten sposób społeczeństwo wiedzy ustępuje miejsca społeczeństwu dezinformacji i przecięcia informacyjnego (Amorós, 2018).

Aby pomóc uczniom w zdobyciu tych umiejętności, nauczyciele powinni przede wszystkim posiadać kompetencje cyfrowe.

Według Cebrián-Robles (2019) fakt, że uczniowie posiadają umiejętności cyfrowe, nie oznacza, że są odpowiedzialnymi, krytycznymi użytkownikami Internetu i mediów społecznościowych. Romero, Rodríguez et al. (2019) wprowadzili termin "analfanauta" (analfabeta sieciowy podczas korzystania z informacji w mediach społecznościowych lub na platformach cyfrowych; analfabeta + internauta) w odniesieniu do użytkowników technologii informacyjnych i komunikacyjnych, którzy nie posiadają umiejętności niezbędnych do odpowiedniego korzystania z tych technologii (s. 387). Analfanauci: (a) są biegli w technicznych i instrumentalnych zastosowaniach technologii; mają głęboką wiedzę na temat platform, urządzeń i mediów społecznościowych; (b) są obciążeni większą ilością

treści, niż są w stanie przetworzyć - sytuacja prowadząca do przeciążenia informacyjnego;

(c) preferują pseudoinformacje oraz (d) mają tendencję do udostępniania treści bez ich wcześniejszej analizy (Romero-Rodríguez i in., 2019).

Lee (2018) i Shu et al. (2020) sugerują, że alfabetyzacja informacyjna i medialna mogą pomóc złagodzić skutki mylnej informacji i celowej dezinformacji w młodym wieku.

Ennis definiuje myślenie krytyczne jako "rozsądne myślenie refleksyjne skoncentrowane na podejmowaniu decyzji, w co wierzyć lub co robić" (1996, s. 166). Machete i Turpin (2020) interpretują tę koncepcję jako "zdolność do analizowania i oceniania argumentów pod kątem ich solidności i wiarygodności, reagowania na argumenty i wyciąganie wniosków poprzez dedukcję z podanych informacji" (s. 4). W obu definicjach nacisk kładzie się na racjonalność, refleksję i proces podejmowania decyzji (Ritchhart & Church, 2020).

Wykorzystanie krytycznego myślenia w walce z fałszywymi wiadomościami, mylną informacją, celową dezinformacją, clickbaitami i przeciążeniem informacyjnym zostało omówione w literaturze (Díaz & Hall, 2020; Gallardo-Camacho & Marta-Lazo, 2020; Herrero-Diz, Jiménez, Frade & Aramburu, 2019; Machete & Turpin, 2020; Weiss, Alwan, García & García, 2020).

Krytyczne myślenie promuje "aktywne, odpowiedzialne i krytyczne obywatelstwo, a także wartości etyczne potrzebne do osiągnięcia postępu, zarówno indywidualnego, jak i społecznego" (Ventura, 2019, s. 71). Według Jiménez (2020), "jeśli uczniowie nie rozwiną swoich umiejętności wymaganych do radzenia sobie z tego typu informacjami, społeczeństwa przyszłości łatwo padną ofiarą manipulacji, i staną się niezdolne do identyfikowania fałszywych wiadomości" (s. 13).

Organizacja Narodów Zjednoczonych Edukacja, Naukowa i Kulturalna Organizacja (UNESCO) opublikowała program nauczania umiejętności korzystania z mediów i informacji (MIL) dla nauczycieli i uczniów pod tytułem *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!* (Grizzle i in., 2021).

Efekty uczenia się MIL obejmują: krytyczną ocenę informacji, mediów i treści cyfrowych; analizowanie, udostępnianie, organizowanie i przechowywanie informacji i treści cyfrowych; syntetyzowanie lub działanie na pomysłach wyabstrahowanych z informacji i treści medialnych oraz umiejętność ochrony przed zagrożeniami online w odniesieniu do oprogramowania, treści, kontaktów i interakcji.

Wszechobecność Internetu i mediów społecznościowych w życiu codziennym oznacza większy dostęp do wiedzy i komunikacji, ale także większe ryzyko w zakresie zanieczyszczenia mylnymi informacjami, fałszywymi wiadomościami i clickbaitami (Romero-Rodríguez i in., 2019). Podobnie UNESCO wymienia siedem kompetencji w zakresie umiejętności korzystania z mediów i informacji (MIL) dla nauczycieli (Grizzle i in., 2021):

1. **Zrozumienie roli informacji, mediów i komunikacji cyfrowej** w zrównoważonym rozwoju i demokracji.
2. **Zrozumienie treści** i jej zastosowań.

3. **Skuteczny i efektywny dostęp do informacji** oraz przestrzeganie zasad etyki.
4. **Krytyczna ocena informacji** i źródeł informacji oraz praktyk etycznych.
5. **Stosowanie cyfrowych i tradycyjnych formatów mediów.**
6. **Umieszczenie społeczno-kulturowego kontekstu** informacji, mediów i treści cyfrowych.
7. **Promowanie MIL** wśród uczniów/obywateli i zarządzanie wymaganymi zmianami.

Weiss et al. (2020) identyfikują czynniki, które wyjaśniają rozprzestrzenianie się dezinformacji wśród obywateli:

- a) "**Zasada minimalnego wysiłku**" i powstawanie **pseudo-treści**: Użytkownicy informacji preferują łatwo dostępne zasoby, niezależnie od ich wartości intelektualnej lub znaczenia.
- b) Stosowanie **błędów logicznych i nadmierne zaufanie**: Powtarzające się zmanipulowane argumenty dotyczące wprowadzających w błąd lub wymyślonych wiadomości zachęcają do dezinformacji. Efekt Krugera-Dunninga sugeruje, że ludzie mogą przeceniać swoje umiejętności informacyjne i wiedzę na dany temat, co prowadzi do błędnej oceny prawdziwości informacji.
- c) Wykorzystanie **propagandy**: Jest ona wykorzystywana do częściowego przedstawiania faktów, zniekształcania relacji z rzeczywistością oraz wyciągania stroniczych i niedokładnych wniosków.
- d) Akceptacja **plotek**: Plotki to zniekształcenia wynikające z niewiedzy i mimowolnego powtarzania błędnych informacji.
- e) **Parodia, satyra i symulacja** prawdopodobności w dyskursie politycznym: Żart, karykatura lub ironia, ze względu na utratę kontekstu, mogą zostać zinterpretowane jako ważne informacje i, nawet jeśli zostaną poprawnie zidentyfikowane, mogą zostać wykorzystane jako pretekst do ataku na ideologicznego przeciwnika.

Z systematycznego przeglądu literatury przeprowadzonego przez Valverde-Berrocso, Gonzalez-Fernandez and Acevedo-Borrega (2022) wynika, że odpowiednie podejście edukacyjne do zjawiska dezinformacji wymaga:

- a) **Podejścia dydaktycznego** z szeroką wizją zjawiska dezinformacji, które wzmacnia **krytyczne myślenie**, generuje **doświadczenia w zakresie tworzenia informacji** i promuje **postawy zgodne z edukacją obywatelską**.
- b) Ciągłego **szkolenia nauczycieli**, które sprzyja rozwojowi **umiejętności korzystania z mediów i informacji oraz kompetencji cyfrowych**.
- c) Rozwój **interdyscyplinarnych zespołów edukacyjnych i komunikacyjnych** w zakresie nauczania.

## Przykłady skutecznych podejść pedagogicznych

- **Uczenie słuchaczy myślenia jak kontrolerzy faktów.** Edukowanie uczniów, jak walczyć z nieustannym atakiem dezinformacji wymaga więcej umiejętności niż tylko korzystania z listy kontrolnej (Brodsky i in., 2021; Caulfield, 2017a, 2017b; Wineburg i McGrew, 2017). Istnieją przekonujące dowody na to, że pomaganie uczniom **w myśleniu jak profesjonalni kontrolerzy faktów** jest **skuteczną strategią pedagogiczną** (Breakstone i in., 2018; Brodsky i in., 2021; Wineburg i McGrew, 2017).
- **Nauczanie triangulacji: Ujawnianie stronniczości i selekcja wyników wyszukiwania.** Oprócz pomagania uczniom w myśleniu bardziej jak osoby sprawdzające fakty, badacze i pedagodzy ze Stanford History Education Group (2017) sugerują **edukację uczniów o tendencyjności potwierdzającej**, która polega na tym, że ludzie szukają informacji, które potwierdzają ich istniejące przekonania (Nickerson, 1998). Ponadto uczestnicy potrzebują pomocy w identyfikacji wiarygodnych informacji pochodzących z wyników wyszukiwania. Na przykład wiedza o tym, że wymienione witryny nie pojawiają się w kolejności według jakości, ale mogą pojawiać się jako pierwsze z powodu płatnej optymalizacji wyszukiwania, może pomóc ludziom poświęcić więcej czasu na przewijanie w dół, eksplorowanie i analizowanie wielu witryn zamiast klikania pierwszej, która się pojawi. Ponadto McGrew et al. (2017) podkreślają potrzebę *triangulacji źródeł*, zachęcając uczniów do porównywania wielu źródeł.
- **Zastosowanie metody SIFT.** Caulfield sugeruje kilka kroków do skutecznego poruszania się po rozległym ekosystemie informacji online. Kluczowym terminem jest "kilka", ponieważ Caulfield twierdzi, że wymaganie długich list kontrolnych do oceny może prowadzić do przeciążenia poznawczego, trudności z podejmowaniem decyzji i mniejszego prawdopodobieństwa, że ludzie przyjmą zamierzone zachowania w perspektywie długoterminowej (Caulfield, 2017a). Sugestią Caulfielda jest **nauczenie uczniów czterech czynności zwanych SIFT**, które obejmują następujące elementy:
  - 1) **[Stop]** Zatrzymaj się.
  - 2) **[Investigate]** Zbadaj źródło.
  - 3) **[Find]** Znajdź lepsze źródło przekazu.
  - 4) **[Trace]** Prześledź twierdzenia, cytaty i media z oryginalnego źródła i kontekstu.
- **Różne narzędzia i platformy cyfrowe** (Tabela 1, patrz [SM10.12](#)).
- **Wykorzystanie grywalizacji do nauczania o błędach/dezinformacji.** Grywalizacja stała się istotnym i **skutecznym podejściem** do nauczania o błędach/dezinformacji, angażując uczniów poprzez interaktywne elementy gry w celu zwiększenia ich **umiejętności korzystania z mediów**. Ćwiczenia oparte na grywalizacji obejmują takie strategie, jak: scenariusze oparte na fabule, łamigłówki, quizy i symulacje. Gry mogą wymagać od uczniów **oceny wiarygodności** różnych źródeł, **analizowania przekazów medialnych i dokonywania świadomych osądów** (Roozenbeek i in., 2020). (Np. złe wiadomości i pokoje ucieczki - ang. *escape rooms*).

- W Junior (2020) zaproponowano **The Fake News Detective**, grę opartą na zasadach pedagogiki krytycznego myślenia. W tej grze **gracze zachowują się jak specjaliści od sprawdzania faktów**, którzy muszą oceniać i klasyfikować jako fałszywe lub nie, informacje otrzymywane przez media społecznościowe od osób obserwujących dany profil. Gra ocenia wyniki graczy na podstawie ich sukcesów i porażek w poprawnej klasyfikacji rozważanych informacji.
- W badaniu Katsaounidou i in. (2019) gracze są najpierw uczeni pewnych **procedur sprawdzania faktów** w celu identyfikacji fałszywych artykułów informacyjnych. Następnie gracze są zapraszani do gry MathE The Game DEG. Ta gra przedstawia artykuły informacyjne, które muszą zostać sprawdzone i sklasyfikowane przez graczy jako fałszywe lub nie.
- Stworzona przez Factcheckers.it na potrzeby wydarzenia International Fact Checking Networking (IFCN) **gra fabularna Cheque Issu**, zaproponowana przez Abreu i in. (2018), została opracowana **w celu zachęcenia** młodych ludzi **do sprawdzania informacji**.
- **W grze DEG Fake It to Make It** zaproponowanej przez Urban et al. (2018) gracze muszą zachowywać się jak **przedsiębiorcy dezinformacyjni**, tj. muszą rozpowszechniać fałszywe wiadomości przy użyciu pewnych technik manipulacji, w tym opartych na emocjach. Reakcje generowane w obliczu artykułów informacyjnych są wykorzystywane do obliczania zysków finansowych uczestników (tj. ich wyników).

### Czym jest planowanie scenariusza lekcji

Lekcja jest definiowana jako system zorganizowanych działań edukacyjnych mających na celu osiągnięcie z góry określonych celów nauczania (Ilie i in., 2012, s. 58). Scenariusze lekcji stanowią podstawowe narzędzie wykorzystywane w zawodzie nauczyciela, pomagają nauczycielom w organizowaniu procesu nauczania pod względem celów nauczania, treści nauczania, strategii nauczania (metod i materiałów dydaktycznych) oraz strategii oceny (metod i narzędzi oceny).

### Jakie modele dydaktyczne istnieją i powinny być stosowane?

Scenariusze lekcji są niezwykle zróżnicowane. Nauczyciele mają możliwość zaprojektowania lekcji dopasowanej do konkretnego kontekstu, w zależności od preferencji, przedmiotu, cech uczniów itp. Aby jednak plan lekcji był skuteczny, zaleca się zaprojektowanie go w oparciu o model dydaktyczny, którego skuteczność została potwierdzona empirycznie. Pod tym względem nie brakuje modeli, z których nauczyciele mogą korzystać.

Jednym z najstarszych i najbardziej znanych modeli dydaktycznych jest instrukcja bezpośrednia (DI - ang. *Direct Instruction*) zaproponowana przez Bereitera i Engelmana (1966). Kluczowe elementy DI obejmują "modelowanie, wzmacnianie, informacje zwrotne i sukcesywne dopasowanie" (Joyce, Weil i Calhoun, 2000, s. 337).

Joyce i inn. określili zasady projektowania dydaktycznego, które obejmują określanie celów i zadań uczących się, dzielenie tych zadań na mniejsze części składowe, projektowanie działań związanych ze szkoleniem w celu osiągnięcia przez uczniów umiejętności praktycznych oraz organizowanie działań związanych z uczeniem się w sekwencje, które promują wykorzystanie i osiągnięcie wstępnych warunków uczenia się przed przejściem do bardziej zaawansowanego uczenia się. Ogólny proces DI obejmuje: (a) wprowadzenie do nowej treści, której należy się nauczyć, (b) główną prezentację lekcji oraz (c) ćwiczenie z bezpośrednią informacją zwrotną. Z czasem pojawiły się różne odmiany tego modelu, proponujące dodatkowe elementy dydaktyczne. Cztery takie modele charakteryzujące się wysokimi wskaźnikami sukcesu to: (a) model DI Engelmana (ang. *Engelmann's Direct Instruction model*) (1980), (b) model nauczania Rosenshine'a (ang. *Rosenshine's Explicit Teaching model*) (1979), (c) model strategii efektywnego nauczania Gooda i Grouwsa (ang. *Good & Grouw's Strategies for Effective Teaching model*) (1979) oraz (d) model projektowania efektywnych lekcji Huntera (ang. *Hunter's Design of Effective Lessons model*) (1982). Różne podejścia stosowane przez każdy z tych modeli w porównaniu do klasycznego modelu DI można zaobserwować w **Tabeli 2** i **Tabeli 3**.

Tabela 2 - Porównanie modeli: podstawowego DI, modelu DI Engelmana i modelu Rosenshine'a

Podstawowe instrukcje bezpośrednie	Model dydaktyki bezpośredniej Engelmana	Model nauczania Rosenshine'a
Wprowadzenie	<b>1. Wprowadzenie</b> nowych pojęć w oparciu o wcześniej ukształtowane umiejętności i wiedzę.	<b>1. Recenzja:</b> Sprawdzenie pracy domowej. Przywoływanie wcześniejszych doświadczeń. Zidentyfikowanie umiejętności i wiedzy niezbędnej do przeprowadzenia lekcji.
Prezentacja nowych treści	<b>2. Prezentacja:</b> Szybkie, oparte na scenariuszu wyjaśnienie interpretacji pojęcia. Koncepcja docelowa powinna być wzmocniona odpowiednimi przykładami.	<b>2. Prezentacja:</b> Określenie celów lekcji i/lub przedstawienie jej zarysu. Nauczanie małymi krokami - modelowanie procedur. Przywołanie pozytywnych i negatywnych przykładów. Używanie jasnego języka. Sprawdzanie czy uczniowie zrozumieli. Unikanie zbędnych dygresji.
Ćwiczenia	3. Uczniowie mają możliwość udzielenia <b>odpowiedzi</b> ustnej, za pomocą zestawu pytań lub zadań, w celu wykazania, że nauczyli się koncepcji i potrafią	<b>3. Ćwiczenia z przewodnikiem:</b> Więcej czasu. Wysoka częstotliwość pytań lub ćwiczeń z przewodnikiem. Wszyscy uczniowie odpowiadają i otrzymują informacje zwrotne.



	<p>połączyć ją z dalszymi przykładami.</p> <p><b>4. Informacja zwrotna:</b> Prowadzący albo potwierdza prawidłową odpowiedź ucznia, albo wskazuje poprawki i powtórzenie pominiętych elementów.</p> <p><b>5. Samodzielna praktyka:</b> Po pracy grupowej uczniowie angażują się w samodzielne ćwiczenia w zeszytach ćwiczeń. Nauczyciel monitoruje postępy i w razie potrzeby udziela wskazówek.</p>	<p>Wysoki wskaźnik sukcesu. Kontynuuj ćwiczenia, aż uczniowie będą znali nowe treści.</p> <p><b>4. Poprawki i informacje zwrotne:</b> Przekazuj informacje zwrotne dotyczące procesu, gdy odpowiedzi są poprawne, ale niezdecydowane. Udzielanie stałych informacji zwrotnych, wskazówek lub ponowne nauczanie, gdy odpowiedzi są nieprawidłowe. Powtórzenie w razie potrzeby.</p> <p><b>5. Niezależna praktyka</b> Uczniowie otrzymują pomoc podczas początkowych kroków lub wprowadzenia. Ćwiczenie jest kontynuowane, dopóki uczniowie nie osiągną biegłości. Nauczyciel zapewnia aktywny nadzór (w miarę możliwości). Procedury są wykorzystywane do udzielania pomocy wolniejszym uczniom.</p> <p><b>6. Przeglądy tygodniowe i miesięczne</b></p>
--	--	--

Tabela 3 - Porównanie między podstawowym DI, modelem Good & Grow i modelem Huntera

<i>Podstawowe instrukcje bezpośrednie</i>	<i>Model strategii skutecznego nauczania Good &amp; Grow</i>	<i>Model projektowania skutecznych lekcji Huntera</i>
<p><b>Wprowadzenie</b></p>	<p><b>1. Codzienny przegląd</b> (pierwsze 8 minut z wyjątkiem poniedziałków): Przegląd koncepcji i umiejętności związanych z pracą domową Zbieranie i rozwiązywanie zadań domowych. Zadaj kilka ćwiczeń z zakresu obliczeń umysłowych.</p>	<p><b>1. Zestaw antycypacyjny:</b> Skup uwagę uczniów na tym, czego będą się uczyć. Etap ten służy do zbierania informacji diagnostycznych na temat zainteresowania uczniów określonymi tematami.</p> <p><b>2. Cel i przeznaczenie:</b> Przedstaw uczniom cel, aby jasno przekazać, czego powinni się nauczyć z lekcji, aby wiedzieli, dlaczego informacje są dla nich istotne.</p>



<p><b>Główna prezentacja</b> lekcji</p>	<p><b>2. Wprowadzenie do tematu</b> (około 20 minut): Krótki opis umiejętności i pojęć wstępnych. Skupienie się na znaczeniu i promowanie zrozumienia przez uczniów za pomocą żywych wyjaśnień, demonstracji, wyjaśnień procesów, ilustracji itp.</p> <p>Oceniaj zrozumienie ucznia za pomocą pytań dotyczących procesu/produktu (aktywna interakcja); za pomocą kontrolowanej praktyki. Powtórz i w razie potrzeby doprecyzuj część dotyczącą znaczenia.</p>	<p><b>3. Wstęp:</b> Przeprowadź analizę zadań dla celu końcowego, aby określić wiedzę i umiejętności, które należy zdobyć. Stosuj metody pedagogiczne, które ułatwią zamierzone rodzaje uczenia się (np. odkrywanie, dyskusja, czytanie, słuchanie, wykład, obserwacja).</p> <p><b>4. Modelowanie:</b> Zademonstruj procesy i produkty, które ułatwiają uczenie się - mogą być na żywo lub sfilmowane, ale muszą umożliwiać uczniom bezpośrednie postrzeganie tego, czego mają się nauczyć.</p>
<p><b>Praktyka</b></p>	<p><b>5. Praca w trakcie zajęć</b> (około 15 minut): Zapewnij nieprzerwaną, udaną praktykę. Zaangażowanie - zaangażuj wszystkich, a następnie podtrzymaj zaangażowanie. Powiadomienie - uczniowie powinni wiedzieć, że ich praca zostanie sprawdzona na koniec okresu. Odpowiedzialność - sprawdzanie pracy uczniów.</p> <p><b>6. Zadanie domowe:</b> Przydzielane regularnie pod koniec każdej lekcji matematyki z wyjątkiem piątków. Powinny obejmować około 15 minut pracy do wykonania w domu. Powinno zawierać jedno lub dwa zadania powtórzeniowe.</p> <p><b>7. Cykliczne sprawdzanie wiedzy</b> Cotygodniowy przegląd i utrzymanie: przez pierwsze 20 minut w każdy poniedziałek. Skupiaj się na umiejętnościach i koncepcjach omówionych w poprzednim tygodniu. Miesięczny przegląd i aktualizacja: przeprowadzane w każdy czwarty poniedziałek, koncentrują się na umiejętnościach i koncepcjach omówionych od ostatniego miesięcznego przeglądu.</p>	<p><b>5. Sprawdzanie</b> zrozumienia: Ustal, czy uczniowie rozumieją, co mają zrobić w ramach zadania lekcji, zadając pytania.</p> <p><b>6. Ćwiczenia pod nadzorem:</b> Ćwiczenie nowej wiedzy lub umiejętności pod bezpośrednim nadzorem nauczyciela.</p> <p><b>7. Samodzielne ćwiczenia:</b> Przydzielane tylko wtedy, gdy nauczyciel ma pewność, że uczniowie nie popełnią poważnych błędów.</p>

Spośród wszystkich, model dydaktyczny Roberta Gagné wniósł największy wkład w literaturę z zakresu teorii dydaktyki - jest jednym z najbardziej znanych i stosowanych modeli dydaktycznych (Smith i Ragan, 2000). Gagné i Briggs (1974, s. 135) zaproponowali 9 działań dydaktycznych, które można zobaczyć w **tabeli 4** w porównaniu z podstawowym modelem DI. Gagné stwierdził, że te 9 działań można zastosować do każdego rodzaju zajęć dydaktycznych i uczenia się, nawet jeśli ich użycie i kolejność są różne. Możliwe jest zróżnicowanie wykorzystania tych działań w zależności od celów, nauczyciela, ucznia i materiałów dydaktycznych: "Działania mają zastosowanie do wszystkich rodzajów efektów uczenia się. Kolejność tych działań dla lekcji lub segmentu lekcji jest przybliżona i może się nieco różnić w zależności od celu. Nie wszystkie z nich są niezmiennie wykorzystywane. Niektóre z nich są wywoływane przez nauczyciela, inne przez ucznia, a jeszcze inne przez materiały dydaktyczne" (Gagné i Briggs 1974, s. 135).

Tabela 4 - Porównanie podstawowego modelu DI i modelu Gagné'a

Podstawowe instrukcje bezpośrednie	Model działań dydaktycznych Gagné'a
<b>Wprowadzenie</b>	1. <b>Przyciąganie</b> uwagi 2. Poinformowanie ucznia o celu
<b>Główna prezentacja</b> lekcji	3. Stymulowanie <b>przypominania</b> sobie wiedzy wstępnej 4. <b>Prezentacja</b> materiałów stymulujących 5. Zapewnienie <b>wskazówek</b> dla uczących się
<b>Praktyka</b>	6. Uzyskanie <b>wyników</b> 7. Przekazywanie <b>informacji zwrotnych</b> na temat poprawności działania 8. <b>Ocena</b> wydajności 9. Zwiększenie <b>retencji</b> i transferu

Model dydaktyczny Gagné został rozwinięty przez Ilie i in. (2012, s. 61-63). Autor dostosował model do wersji z 12 działaniami dydaktycznymi, a mianowicie:

1. Przyciąganie **uwagi**
2. **Poinformowanie** ucznia o celu
3. Stymulowanie **przypominania** sobie wiedzy wstępnej
4. **Prezentacja** materiału stymulującego
5. Udzielanie **wskazówek** dotyczących uczenia się
6. Uzyskanie **wyników**
7. Przekazywanie **informacji zwrotnych** na temat poprawności działania
8. **Ocena** wydajności
9. **Utrwalanie**
10. Wzmacnianie **transferu** umiejętności
11. **Organizacja** uczenia się
12. Ostateczne **uznanie**

Model ten został zwalidowany i udowodniono, że zwiększa efektywność nauczania (Ilie, 2014a). Uznano również, że model ten nadaje się do stosowania w warunkach edukacji przeduniwersyteckiej (Ilie, 2014b, s. 25-26).

Szczegółowy opis **12 działań lekcyjnych** można znaleźć w [SM 10.1](#). Te 12 działań jest podzielonych na trzy odrębne kategorie, jak widać w **tabeli 5**. Pierwsza kategoria obejmuje 3 działania lekcyjne, które są uważane za obowiązkowe dla wszystkich planów lekcji, niezależnie od ich typu (Ilie, 2014a). Jeśli chodzi o rodzaj planu lekcji, Ilie i in. (2012, s. 65-68) proponują 4 rodzaje lekcji w zależności od realizowanego głównego działania (druga kategoria), są to:

1. **Lekcja wprowadzająca nowy materiał (podająca).** Głównym wydarzeniem jest "Prezentacja materiału stymulującego", a celem tej lekcji jest stymulowanie rozwoju umysłowego uczniów poprzez pomaganie im w zdobywaniu nowej wiedzy na dany temat.
2. **Lekcja utrwalająca.** Głównym wydarzeniem jest "Stymulowanie przypominania sobie nauki wstępnej", którego celem jest upewnienie się, że informacje zdobyte przez uczniów na poprzedniej lekcji zostały odpowiednio utrwalone w ich pamięci.
3. **Lekcja treningu umiejętności i zdolności.** Głównym wydarzeniem jest "Udzielanie wskazówek dotyczących uczenia się", którego celem jest wykonywanie niezależnych czynności w celu rozwijania pewnych intelektualnych lub nieintelektualnych umiejętności i zdolności zawodowych.
4. **Lekcja kontrolna.** Głównym wydarzeniem jest "Ocena wydajności", której celem jest ocena zrozumienia przez ucznia informacji i sposobu, w jaki z nimi pracuje.
5. Trzecia kategoria, działania opcjonalne, są wdrażane w zależności od tego, co nauczyciel uzna za stosowne w oparciu o cele lekcji.

*Tabela 5 - Klasyfikacja działań dydaktycznych zgodnie z dostosowanym modelem Gagné'a*

<i>KATEGORIA działań</i>	<i>działania LEKCYJNE</i>
Pierwsza kategoria Działania obowiązkowe (w każdym rodzaju lekcji)	Organizacja uczenia się Informowanie ucznia o celu Ostateczne uznanie
Druga kategoria  Najważniejsze działania (obowiązkowe w zależności od rodzaju lekcji)	Prezentacja materiału stymulującego (lekcja wprowadzająca) Stymulowanie przypominania sobie wiadomości wstępnych (Lekcja utrwalająca) Udzielanie wskazówek dotyczących uczenia się (lekcja umiejętności i zdolności szkoleniowych) Ocena wyników (lekcja kontrolna)

	OBS: oprócz lekcji dla głównej sekwencji, każda inna sekwencja z drugiej kategorii może być opcjonalna.
Trzecia kategoria Działania opcjonalne	Przyciąganie uwagi Zwiększenie transferu umiejętności Zapewnienie wydajności Przekazywanie informacji zwrotnych na temat poprawności działania Utrwalanie

Plany lekcji, które zostaną przedstawione jako przykłady, będą oparte na tym dostosowanym modelu dydaktycznym.

Dlatego przed wprowadzeniem zajęć nauczyciel musi ustalić ogólne podejście, które należy przyjąć przy opracowywaniu planów lekcji.

W związku z tym prowadzący zaczyna od podkreślenia, że w celu zaprojektowania skutecznego planu lekcji nauczyciel powinien zawsze upewnić się, że istnieje związek między podstawowymi elementami lekcji:

- Cele operacyjne
- Treści nauczania
- Metody dydaktyczne
- Metody oceny.

Aby zapewnić uwzględnienie wszystkich elementów, Ilie (2012, s. 60-63) proponuje 6-etapowy algorytm planowania lekcji. Prowadzący wyświetla kroki algorytmu dla wszystkich uczniów za pomocą PPT i projektora wideo.

Kroki są następujące:

- I. Ustalenie **miejsca lekcji** w jednostce edukacyjnej i określenie **rodzaju** lekcji, która ma zostać przeprowadzona spośród czterech możliwych (lekcja wprowadzająca; lekcja utrwalająca; lekcja szkolenia umiejętności i zdolności oraz lekcja kontrolna).
- II. Ustalanie **celów operacyjnych** w oparciu o treści nauczania i rodzaj lekcji. Aby cel był ważny, musi być SMART: konkretny, mierzalny, osiągalny, realistyczny i określony w czasie (osiągalny w czasie lekcji). Bardziej szczegółowy opis każdej koncepcji można znaleźć w [SM10.6](#).
- III. Wybór i przetwarzanie **treści programowych** zgodnie ze szkolnym programem nauczania, ale także z uwzględnieniem pewnych aspektów, takich jak: motywacja uczniów, ich zainteresowania, zdolności, wcześniejsza wiedza itp. W tym kontekście nauczyciel musi **zidentyfikować treści związane z dezinformacją**, którymi chce się zająć, i upewnić się, że są one odpowiednio powiązane z konkretną dyscypliną.
- IV. Opracowanie **strategii nauczania** poprzez wybór systemu **metod** (np. rozmowa, przesłuchanie, ćwiczenie itp.), **materiałów** (np. PPT, dostęp do technologii) i form **organizacji** grupy uczniów, a także rodzajów uczenia się specyficznych dla nich. W [SM10.7](#) instruktorzy i uczniowie mogą znaleźć

opisy metod nauczania skoncentrowanych na uczniu, które mogą służyć jako inspiracja do planowania lekcji.

- V. Ustanowienie **struktury proceduralnej** lekcji, zgodnie z rodzajem lekcji, którą nauczyciel i uczniowie będą realizować oraz określonymi etapami każdego rodzaju lekcji.
- VI. Ustanowienie **strategii oceny/samooceny** poprzez ciągłe porównywanie uzyskanych wyników z wcześniej ustalonymi celami operacyjnymi.

Jeśli chodzi o krok V, proponowanym przez nas modelem dydaktycznym jest zaadaptowany model dydaktyczny Gagne'a (Ilie, 2014a). 12 działań dydaktycznych proponowanych w modelu zostało szczegółowo opisanych w [SM10.1](#). Ponadto, w oparciu o rodzaj docelowej lekcji, ramy wyjaśniające, które główne działanie dydaktyczne z tego modelu należy zastosować, opisano w **tabeli 5**.

Po uwzględnieniu tych aspektów struktura scenariuszy lekcji może przybierać różne formy w zależności od zmiennych, które nauczyciel chce zintegrować. Proponujemy strukturę zalecaną przez Ilie i in. (2012, s. 146-147). Ta struktura konspektu składa się z dwóch części:

1. **Komponent wprowadzający** scenariusza lekcji, zawierający lokalizację zajęć, klasę, przedmiot nauczania, temat lub motyw lekcji, rodzaj lekcji oparty na podstawowym celu dydaktycznym, cele operacyjne, strategie dydaktyczne stosowane podczas lekcji oraz lekturę, stosowane w ramach danej lekcji. Model tego komponentu przedstawiono w **tabeli 6**. Instruktor krótko przedstawia każdą sekcję i rodzaj informacji, które należy w niej umieścić. Opis informacji, które należy dodać do każdej sekcji można znaleźć w [SM10.2](#).

Tabela 6 - Wprowadzenie do scenariusza lekcji

SCENARIUSZ LEKCJI	
<b>Jednostka edukacyjna:</b>	
<b>Realizator:</b>	
<b>Data:</b>	
<b>Klasa:</b>	
<b>Obszar programowy:</b>	
<b>Przedmiot/dyscyplina naukowa:</b>	
<b>Temat:</b>	
<b>Rodzaj lekcji:</b>	
<b>Cele operacyjne:</b>	
<b>Strategia dydaktyczna:</b>	
<b>Metody i procedury dydaktyczne:</b>	
<b>Środki i materiały dydaktyczne:</b>	
<b>Formy organizacji zajęć:</b>	
<b>Rodzaje uczenia się:</b>	
<b>Ewaluacja:</b>	
<b>Źródła:</b>	

2. **Komponent opisowy**, który koncentruje się na faktycznym przebiegu lekcji. Struktura tego komponentu różni się w zależności od podstawowego celu, charakteru treści nauczania, rodzaju strategii dydaktycznych, poziomu przygotowania uczniów, a często nawet przedmiotu/dyscypliny nauki. Istnieje kilka możliwych modeli, ale ten, który wybraliśmy, jest następujący, przedstawiony w **tabeli 7**.

Tabela 7 - Opisowy składnik scenariusza lekcji

Działania dydaktyczne	Czas	Ob.	Treści nauczania	Strategia dydaktyczna					Interakcja nauczyciel-uczeń	
				Metody dydaktyczne	Pomoce dydaktyczne	typ uczenia się	Organizacja zajęć			
							C	G		I

Szczegółowy opis każdej sekcji z tabeli 6 można znaleźć w [SM10.3](#). Ponadto praktyczny przykład scenariusza lekcji wypełnionego zgodnie ze strukturami przedstawionymi w tabelach 6 i 7 można znaleźć w [SM10.4.1](#), [SM10.4.2](#), [SM10.4.3](#) i [SM10.4.4](#). Materiały edukacyjne wykorzystane do dostarczenia przykładowego scenariusza lekcji z [SM10.4.1](#) są dostępne w [SM10.5](#).

Ostatnim aspektem, który powinien zostać poruszony przez instruktora, jest to, że podczas gdy konspekty mogą pomóc nauczycielom w stworzeniu ogólnego poglądu na to, jak można zorganizować proces nauczania, od treści, do sposobu, w jaki będą one dostarczane i oceniane, jeśli chodzi o faktyczne wdrożenie wspomnianego scenariusza, to do nauczyciela należy określenie najlepszych podejść pedagogicznych, określenie, w jaki sposób uczniowie powinni angażować się podczas lekcji (niezależnie lub wspólnie) lub stopień ich swobody. Z tego powodu, aby wspierać nauczycieli w procesie nauczania, istnieją różne zasady proponowane przez ekspertów w celu kierowania procesem nauczania. Niektóre z najbardziej podstawowych zasad dydaktycznych to: Klasyczne zasady J. A. Komeńskiego (1970), Pierwsze zasady nauczania Davida M. Merrilla (2002) oraz Estetyczne zasady projektowania instruktorskiego Patricka E. Parrisha (2009). Wszystkie te zasady zostały przedstawione bardziej szczegółowo w [SM10.9](#), aby służyć jako inspiracja do projektowania lekcji.

Podczas gdy każdy model wnosi swoje własne, unikalne podejście do organizacji zajęć dydaktycznych, wspólnym elementem we wszystkich z nich jest idea, że uczniowie powinni być aktywnie zaangażowani w proces edukacyjny, czy to poprzez rozwiązywanie problemów, odgrywanie ról, zadawanie pytań itp. W związku z tym, aby zapewnić przestrzeganie tej zasady, przedstawiamy dwa podejścia edukacyjne zalecane przez Tomé i jego współpracowników (2022) jako szczególnie skuteczne w nauczaniu o zwalczaniu dezinformacji, a mianowicie: Uczenie się przez działanie i uczenie się oparte na grach. Uczenie się przez działanie promuje aktywne uczestnictwo uczniów poprzez różne praktyczne, kreatywne działania (np. tworzenie materiałów, odgrywanie ról, mapowanie koncepcji itp.), podczas gdy w podobny sposób uczenie się oparte na grach zachęca uczniów do uczestnictwa poprzez wykorzystanie gier online i offline w celu wzmocnienia uczenia się i uczynienia go bardziej angażującym dla jednostek.

Po ustaleniu głównych elementów scenariusza lekcji (wprowadzającego i opisowego) prowadzący ogłasza, że następujące działania będą koncentrować się na elemencie wprowadzającym. W szczególności uczniowie zostaną podzieleni na grupy liczące od 3 do 5 osób i otrzymają zadanie ukończenia różnych sekcji komponentu wprowadzającego. Następnie, ukończenie komponentu opisowego zostanie przypisane jako ewaluacja końcowa, przeznaczona do ukończenia poza modułem.

## Ćwiczenia

### 1. Projektowanie planu lekcji - Ustalenie kontekstu

*Czas trwania:* 20 minut

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu tego ćwiczenia uczestnicy będą potrafili:

- opisać podstawowe cechy scenariuszy lekcji.
- opracowywać scenariusz lekcji dotyczący dezinformacji.

*Zasoby i sprzęt:* Dostęp do Internetu, [SM10.2](#), telefony komórkowe, laptopy, dokumenty Google, dysk Google.

*Opis:*



W tym ćwiczeniu uczniowie zakończą pierwszą część komponentu wprowadzającego, od jednostki edukacyjnej do rodzaju lekcji, w celu ustalenia ogólnego kontekstu, w którym odbędzie się lekcja. Korzystając z [SM10.2](#), prowadzący przedstawi rodzaj informacji, które należy uzupełnić w każdej sekcji, używając odpowiednich przykładów i odpowiadając na ewentualne pytania, aby upewnić się, że zadanie jest dobrze zrozumiane. Każda grupa musi wypełnić tę sekcję tylko raz, nawet jeśli członkowie grupy mają różne specjalizacje, będą musieli zdecydować się tylko na jedną dyscyplinę, dla której wypełnią sekcje. Uczestnicy kursu mogą skorzystać z Internetu, aby wyszukać konkretne informacje na temat swojego obszaru nauczania oraz informacje z tabeli 5, aby określić preferowany typ lekcji. Wszystkie grupy muszą zdecydować się na temat/temat specyficzny dla radzenia sobie z dezinformacją (np. definiowanie dezinformacji, wykrywanie, demaskowanie itp.).

Krótko mówiąc, korzystając z [SM10.2](#), osobistej wiedzy na temat nauczanej dyscypliny i informacji z Internetu, uczestnicy zakończą pierwszą część sekcji wprowadzającej za pomocą dokumentów Google (aby instruktor mógł sprawdzić postępy i zebrać informacje). Wszystkie dokumenty zostaną utworzone na dysku Google utworzonym przez instruktora. Instruktor będzie odgrywał rolę wsparcia, udzielając wskazówek i odpowiadając na pytania w razie potrzeby.

## 2. Projektowanie scenariusza lekcji - określenie celu

*Czas trwania:* 20 minut

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu tego ćwiczenia uczestnicy będą potrafili:

- opisać podstawowe cechy scenariuszy lekcji.
- opracowywać scenariusz lekcji dotyczący dezinformacji.

*Zasoby i sprzęt:* Dostęp do Internetu, [SM10.2](#), [SM10.6](#), urządzenia osobiste uczniów (telefony komórkowe i/lub laptopy), dokumenty Google, Dysk Google.

*Opis:*

W tym ćwiczeniu uczniowie będą kontynuować pracę w tych samych grupach, aby stworzyć jeden cel operacyjny w oparciu o model SMART. Aby cel był ważny, musi być zgodny z elementami treści ustalonymi w poprzednim ćwiczeniu. Po pierwsze, instruktor przedstawi model SMART i wyjaśni znaczenie każdego z elementów. Akronim został krótko opisany w [SM10.2](#) (Specific, Measurable, Achievable, Realist and Time-bound), ale głównym źródłem dla tego ćwiczenia jest [SM10.6](#), gdzie każdy element jest opisany bardziej szczegółowo i podane są przykłady celów operacyjnych SMART w zakresie zwalczania dezinformacji. Ponownie, każda grupa korzysta z tego samego pliku dokumentów Google, aby instruktor mógł obserwować i interweniować w razie potrzeby. Instruktor użyje projektora wideo, aby zaprezentować cele i omówić z uczniami mocne i słabe strony celów. Ćwiczenie kończy się, gdy wszystkie grupy mają odpowiednio skonstruowany cel.

### 3. Projektowanie scenariusza lekcji - opracowanie strategii dydaktycznej

*Czas trwania:* 25 minut

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu tego ćwiczenia uczestnicy będą potrafili:

- opisać podstawowe cechy scenariuszy lekcji.
- opracowywać scenariusz lekcji dotyczący dezinformacji.

*Zasoby i sprzęt:* Dostęp do Internetu, [SM10.7](#), urządzenia osobiste uczniów (telefony komórkowe i/lub laptopy), dokumenty Google, dysk Google.

*Opis:*

W tym ćwiczeniu, w oparciu o treści i cele ustalone wcześniej, uczestnicy opracują strategię dydaktyczną niezbędną do dostarczenia treści i osiągnięcia wspomnianego celu. Strategia instruktazowa zawiera 4 sekcje: **metody i procedury dydaktyczne; środki i materiały dydaktyczne; formy organizacji zajęć i rodzaje uczenia się.**

Instruktor rozpoczyna od wyjaśnienia dużej różnorodności możliwych metod dydaktycznych i podkreśla ścisły związek między nimi a treścią i celami operacyjnymi. Na przykład, jeśli przekazywane są zupełnie nowe informacje na temat dezinformacji, potrzebny jest cel ukierunkowany na zrozumienie przez uczniów nowych pojęć. Aby zapewnić osiągnięcie celu, nauczyciel stosuje metody, które promują aktywne wyszukiwanie lub wykorzystywanie nowych informacji przez uczniów (np. ćwiczenia, w których uczniowie przeszukują Internet lub grają w grę o dezinformacji, burza mózgow lub mapowanie myśli w celu omówienia nowych pojęć itp.)

Najważniejsze jest to, że nie ma uniwersalnego rozwiązania, a właściwa metoda jest wybierana z uwzględnieniem różnych aspektów specyficznych dla nauczyciela i jego uczniów (np. dostęp do materiałów, wcześniejsza wiedza uczniów, kompetencje cyfrowe nauczycieli itp.) Aby pomóc uczniom w podjęciu decyzji o metodach, które należy zastosować, [SM10.7](#) przedstawia różne metody nauczania skoncentrowane na uczniu, które mogą zastosować i dostosować. Środki i materiały dydaktyczne obejmują przedmioty, oprogramowanie, aplikacje, materiały itp. potrzebne do przeprowadzenia lekcji. Na przykład metoda mapowania myśli wymaga aplikacji, z której mogą korzystać uczniowie (np. Coggle, Mindomo, Padlet itp.) lub przedmiotów fizycznych (np. długopisów i papieru).

Formy organizacji zajęć wskazują, w jaki sposób uczniowie będą wchodzić w interakcje z nauczycielem i sobą nawzajem. Możliwe sposoby to: **zbiorowy** (wszyscy uczniowie jednocześnie), **indywidualny** (każdy uczeń pracuje samodzielnie) i **grupowy** (uczniowie tworzą małe grupy), a w ramach każdego z nich uczniowie pracują w **sposób samodzielny** (niewielkie lub żadne wsparcie ze strony nauczyciela) lub **kierowany** (wysokie, prawie stałe wsparcie ze strony nauczyciela). Tabela 8 przedstawia wszystkie możliwe sposoby organizacji zajęć w oparciu o dwa wspomniane wskaźniki (organizacja klasy i wsparcie nauczycieli).

Tabela 8 - Formy organizacji klasowej

Wsparcie dla prowadzącego	Organizacja zajęć		
	Zbiorowy	Indywidualnie	Grupy
Samodzielny	Zbiorowy-samodzielny	Indywidualnie samodzielny	Grupy samodzielne
Kierowany	Kierowane zbiorowo	Kierowane indywidualnie	Grupy kierowane

Wreszcie, uczący się będą musieli dokładnie określić rodzaj uczenia się, jakiego oczekuje się od uczniów podczas realizacji określonych działań. Cztery rodzaje uczenia się to: **receptywno-reproduktywne** (uczniowie zapamiętują i powtarzają informacje); **uczenie się przez wgląd** (uczniowie rozumieją znaczenie dostarczanych treści, będąc w stanie przenieść informacje do nowych kontekstów); **operacyjne** (uczniowie mogą wykorzystywać informacje do rozwiązywania konkretnych problemów) i **kreatywne** (uczniowie mogą wykorzystywać wiedzę do tworzenia nowych znaczeń i materiałów).

Na koniec, w oparciu o informacje przedstawione przez instruktora i wsparcie wspomnianego wcześniej [SM10.7](#), każda grupa wypełni cztery sekcje w pliku dokumentów Google. Instruktor udzieli wskazówek w razie potrzeby i upewni się, że do końca wszystkie grupy opracowały strategię dydaktyczną odpowiednią do wyznaczonych celów operacyjnych.

#### 4. Projektowanie scenariusza lekcji - ocena formatywna i sumatywna

*Czas trwania:* 30 minut

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu tego ćwiczenia uczestnicy będą potrafili:

- opisać podstawowe cechy scenariuszy lekcji.
- opracowywać scenariusz lekcji dotyczący dezinformacji.

*Zasoby i sprzęt:* Dostęp do Internetu, [SM10.10](#), [SM10.11](#), urządzenia osobiste uczniów (telefony komórkowe i/lub laptopy), dokumenty Google, dysk Google.

*Opis:*

Ocena może przybierać różne formy w zależności od zaangażowanych czynników (np. czasu, celu, środowiska, zasobów itp.). Jednak dla celów tego ćwiczenia uczniowie będą musieli wdrożyć metody oceny **formatywnej i sumatywnej**, aby zapewnić realizację wcześniej ustalonego celu operacyjnego. **Ocena formatywna** odnosi się do działań prowadzonych przez nauczyciela podczas lekcji w celu zweryfikowania zrozumienia przez uczniów treści i zaangażowania w ćwiczenia. Ocena ta wykorzystuje krótkie interwencje mające

na celu zebranie informacji niezbędnych do dostosowania procesu nauczania do potrzeb uczniów. **Ocena sumatywna** odbywa się pod koniec lekcji i opisuje uczniów, aby wskazać, że osiągnęli wiedzę, umiejętności, postawy itp. nauczane przez nauczyciela, innymi słowy ogólne wyniki. W przypadku tego rodzaju ewaluacji, niezależnie od jej formy (np. egzamin ustny, pisemny, projekt itp.), nauczyciel powinien zawsze mieć siatkę ocen i udostępnić ją wszystkim uczniom.

W tym ćwiczeniu wszystkie utworzone grupy powinny opisać w kilku zdaniach, w jaki sposób wprowadzałyby metody oceniania formatywnego i sumatywnego w swoich scenariuszach lekcji. Prowadzący podkreśla, jak ważne jest, by metody ewaluacji były bezpośrednio powiązane z ustalonym celem. Wszystkie metody należy zapisać w pliku dokumentów Google. Aby pomóc uczniom w ukończeniu ćwiczenia, zebraliśmy szereg metod ewaluacji formatywnej i sumatywnej odpowiednio w [SM10.10](#) i [SM10.11](#). Prowadzący obserwuje postępy każdej grupy i w razie potrzeby udziela wsparcia.

## Ocena i ewaluacja

### 1. Projektowanie scenariusza lekcji

*Czas trwania:* 20 minut

*Efekty uczenia się:*

Po ukończeniu modułu i ćwiczeń uczestnicy będą w stanie opracować scenariusz lekcji pozwalający na poinstruowanie uczniów odnośnie zwalczania dezinformacji.

*Zasoby i sprzęt:* Komponent wprowadzający opracowany podczas modułu, Dokument zawierający niekompletny komponent opisowy, Przykłady scenariuszy lekcji (patrz materiały SM), Dokumenty Google, Dysk Google, Formularz Google.

*Opis:*

Podczas ostatnich 20 minut modułu prowadzący wyjaśnia końcowe zadanie do wykonania. Każdy uczestnik powinien ukończyć komponent wprowadzający i opisowy dla scenariusza lekcji, wykorzystując jako inspirację komponent wprowadzający napisany w grupach oraz przykłady scenariuszy lekcji podane w [SM10.4.1](#), [SM10.4.2](#), [SM10.4.3](#), [SM10.4.4](#). To ćwiczenie odbywa się poza modułem, zadaniem uczestników jest indywidualne zaprojektowanie i przesłanie ukończonego dokumentu na dysk Google utworzony przez prowadzącego jako dokument Word. Termin wykonania tego zadania ustalony przez prowadzącego to ok. 1 tydzień od momentu ukończenia modułu.

Następnie prowadzący zbiera informacje zwrotne od uczestników dotyczące ich doświadczeń podczas realizacji modułu oraz prosi o zaproponowanie ewentualnych zmian w przyszłości. Aby zebrać te informacje zwrotne, prowadzący tworzy formularz Google do gromadzenia otwartych odpowiedzi.

## Bibliografia

Abreu, R., Leal, A., Figueiredo, P. (2018). EEG-informed fMRI: a review of data analysis methods. *Frontiers in human neuroscience*, 12, 29.

- Amorós, M. (2018). *Fake news. La verdad de las noticias falsas*. Plataforma Actual.
- Batool, S. H., & Webber, S. (2019). Mapping the state of information literacy education in primary schools: The case of Pakistan. *Library & Information Science Research*, 41(2), 123-131. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2019.04.006>
- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bowler, L., Large, A., & Rejskind, G. (2001). Primary school students, information literacy and the Web. *Education for Information*, 19(3), 201-223. [Primary school students, information literacy and the Web - IOS Press](#)
- Breakstone J., McGrew S., Smith M., Ortega T., Wineburg S. (2018). Why we need a new approach to teaching digital literacy. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 27-32. [Why we need a new approach to teaching digital literacy - Joel Breakstone, Sarah McGrew, Mark Smith, Teresa Ortega, Sam Wineburg, 2018](#)
- Brodsky J. E., Brooks P. J., Scimeca D., Todorova R., Galati P., Batson M., Grosso R., Matthews M., Miller V., Caulfield M. (2021). Improving college students' fact-checking strategies through lateral reading instruction in a general education civics course. *Cogn. Research*, 6, 23. [Improving college students' fact-checking strategies through lateral reading instruction in a general education civics course | Cognitive Research: Principles and Implications](#)
- Carlsson, U. (Ed.). (2019). *Understanding media and information literacy (MIL) in the digital age. A question of democracy*. Department of Journalism, Media and Communication (JMG).
- Caulfield M. (2017a, March 20). How 'news literacy' gets the web wrong. *Hapgood (blog)*. [How "News Literacy" Gets the Web Wrong - Hapgood](#)
- Caulfield M. (2017b). *Web literacy for student fact-checkers... and other people who care about facts*. Pressbooks. <https://webliteracy.pressbooks.com/>
- Cebrián-Robles, D. (2019). Identificación de noticias falsas sobre ciencia y tecnológica por estudiantes del grado de Primaria. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 55, 23-36. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.02>
- Comenius, J., A., (1970), *Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Diaz, S., & Hall, R. (2020). Fighting *fake news*. Inspiring critical thinking with memorable learning experiences. *College & Research Libraries News*, 81(5), 239-249. [Fighting fake news: Inspiring critical thinking with memorable learning experiences | Diaz](#)
- Early, J. O., Robillard, A., Rooks, R., & Smith, R. L. (2024). Pedagogy and Propaganda in the Post-Truth Era: Examining Effective Approaches to Teaching About Mis/DisInformation. *Pedagogy in Health Promotion*, 10(3), 152-165. <https://doi.org/10.1177/23733799231218936>.
- Echeverri, G. L., Rodríguez, L. M. R., & Rodríguez, M. A. P. (2018). Fact-checking vs. Fake news: Periodismo de confirmación como componente de la competencia mediática contra la desinformación. *Index. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 8(2), 295-316
- Engelmann, S. (1980). *Direct instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Ennis, R. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability, *Informal Logic*, vol. 18, no 2, [Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability | Informal Logic](#)

European Commission. (2018). *Action Plan against Disinformation. Joint communication to the European parliament, the European council, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Action Plan against Disinformation.* Brussels.

[EUROPEAN COMMISSION HIGH REPRESENTATIVE OF THE UNION FOR FOREIGN AFFAIRS AND SECURITY POLICY Brussels, 5.12.2018 JOIN\(2018\) 36.](#)

Gagné, R. and Briggs, L.J. (1974) *Principles of Instructional Design.* Holton, Rinehart & Winston.

Gallardo-Camacho, J., & Marta-Lazo, C. (2020). La verificación de hechos (fact checking) y el pensamiento crítico para luchar contra las noticias falsas: alfabetización digital como reto comunicativo y educativo. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(26), 4-6. <https://bit.ly/3JjErW8>

Good, T. L., & Grouws, D. A. (1979). The Missouri mathematics effectiveness project. *Journal of Educational Psychology*, 71, 355-362.

Grizzle, A., et al. (2021). *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely.* Organización de las Naciones Unidas. <https://bit.ly/3w5hxvW>

Herrero-Diz, P., Jiménez, J. C., Frade, A., & Aramburu, D. (2019). La credibilidad de las noticias en Internet: una evaluación de la información por estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 31(2), 420-434. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1601937>

Hunter, M. (1982). *Mastery teaching.* El Segundo, CA: Theory Into Practice.

Ilie, M. (2014b). *EU citizen Handbook of instructional strategies on evidence based foundation for teaching in primary schools.* Eikon Editure.

Ilie, M. D., Petrescu, M., Domilescu, G., Harkai, M., Strungă, C., & Țîru, C. M. (2012). *Teoria și metodologia instruirii* (Ediția a II-a revizuită și adăugită). Eikon Editure.

Ilie, M. D. (2014a). An adaption of Gagné's instructional model to increase the teaching effectiveness in the classroom: the impact in Romanian Universities. *Educational Technology Research and Development*, 62, 767-794.

Jiménez, A. (2020). La competencia informacional y el pensamiento crítico en la enseñanza no universitaria: una revisión sistemática. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.6018/riite.431381>

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching (6th ed.).* Boston: Allyn & Bacon.

Junior, R. B. (2020). The Fake News Detective: A Game to Learn Busting Fake News as Fact Checkers using Pedagogy for Critical Thinking, *Masters Project*, [A Game to Learn Busting Fake News as Fact Checkers using Pedagogy for Critical Thinking](#)

Kahne, J., & Bowyer, B. T. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>

Kahne, J., Lee, N., & Fezzell, J. (2012). Digital media literacy education and online civic and political participation. *International Journal of Communication*, 6, 1-24.



[Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation | Kahne | International Journal of Communication](#)

- Katsaounidou, A., Vrysis, L., Kotsakis, R., Dimoulas, C., Veglis, A. (2019). MATHe the Game: A Serious Game for Education and Training in News Verification. *Educ. Sci.*, 9, 155. <https://doi.org/10.3390/educsci9020155>
- Kohnen, A. M., Mertens, G. E., & Boehm, S. M. (2020). Can middle schoolers learn to read the web like experts? Possibilities and limits of a strategy-based intervention. *Journal of Media Literacy Education*, 12(2), 64–79. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-2-6>
- Lee, N.M. (2018). *Fake news*, phishing, and fraud: A call for research on digital media literacy education beyond the classroom. *Communication Education*, 67(4), 460-466. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1503313>
- Lynch, M. (2016, June 29). The Five attributes of successful schools. Retrieved March 3, 2017, from Education Week, [Social-Emotional Learning: States Collaborate to Craft Standards, Policies](#)
- Machete, P., & Turpin, M. (2020). The Use of Critical Thinking to Identify *Fake news*: A Systematic Literature Review. *Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology*, 12, 235-249. [The Use of Critical Thinking to Identify Fake News: A Systematic Literature Review | SpringerLink](#)
- Marta-Lazo, C. 2018. El marco teórico de la alfabetización mediática: Orígenes, fundamentos y evolución conceptual. In C. Fuente-Cobo, C. García-Galera, & C. Camilli-Trujillo, C. (Eds.),. *La educación mediática en España: Artículos seleccionados*. (pp. 47-54). Universitas. [El marco teórico de la alfabetización mediática: orígenes, fundamentos y evolución conceptual - Dialnet](#)
- McGrew, S., & Byrne, V. L. (2022). Conversations after lateral reading: Supporting teachers to focus on process, not content. *Computers & Education*, 185, 104519. [Conversations after lateral reading: Supporting teachers to focus on process, not content - ScienceDirect](#)
- McGrew, S., & Chinoy, I. (2022). Fighting misinformation in college: Students learn to search and evaluate online information through flexible modules. *Information and Learning Sciences*, 123(1/2), 45–64. <https://doi.org/10.1108/ILS-09-2021-0081>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193. [Full article: Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning](#)
- McGrew, S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers & Education*, 145, 103711. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711>
- McGrew, S. (2021). Challenging approaches: Sharing and responding to weak digital heuristics in class discussions. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103512. [Challenging approaches: Sharing and responding to weak digital heuristics in class discussions - ScienceDirect](#)



- McGrew, S. (2022). Internet or archive? Expertise in searching for digital sources on a contentious historical question. *Cognition and Instruction*, 40(4), 488–516. <https://doi.org/10.1080/07370008.2021.1908288>
- McGrew S., Ortega T., Breakstone J., Wineburg S. (2017). The challenge that's bigger than fake news: Civic reasoning in a social media environment. *American Educator*, 4, 4–9.
- Merrill D. M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*. 50, 43-59.
- Mihailidis P. (2018). Civic media literacies: Re-imagining engagement for civic intentionality. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 152–164. [Full article: Civic media literacies: re-Imagining engagement for civic intentionality\\*](#)
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Thomson Wadsworth.
- Nickerson R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220. [Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises - Raymond S. Nickerson, 1998](#)
- Parrish, P. E. (2009). Aesthetic principles for instructional design. *Educational Technology Research and Development*. 57, 511- 528.
- PISA in Focus (Ed.) (2021). Están preparados los jóvenes de 15 años para enfrentarse a las noticias falsas y a la desinformación? Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3GxGjrB>
- Rich, M. D., & Kavanagh, J. (2018). *Truth decay: A threat to policy making and democracy*. RAND Corporation.
- Ritchhart, R., & Church, M. (2020). *The power of making thinking visible. Practices to engage and empower all learners*. Jossey-Bass.
- Romero-Rodríguez, L.M., Ramírez-Montoya, M.S., González, J.U.R.V. (2019). Gamification in MOOCs: Engagement Application Test in Energy Sustainability Courses. *IEEE Access*, 7, 32093-32101. DOI:[10.1109/ACCESS.2019.2903230](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2903230)
- Roozenbeek, J., Schneider, C. R., Dryhurst, S., Kerr, J., Freeman, A. L., Recchia, G., ... & Van Der Linden, S. (2020). Susceptibility to misinformation about COVID-19 around the world. *Royal Society open science*, 7(10), 201199, [Susceptibility to misinformation about COVID-19 around the world | Royal Society Open Science](#)
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Shu, K., Bhattacharjee, A., Alatawi, F., Nazer, T., Ding, K., Karami, M. & Liu, H. (2020). Combating Disinformation in a Social Media Age. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(6), 1-23. <https://bit.ly/3JhpPXf>
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2000). Impact of R. M. Gagne's work on instructional theory. In R. C. Richey (Ed.), *The Legacy of Robert M. Gagné* (pp. 147–181). Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.

- Tomé, V., Kiliç, A. M., Bargaoanu, A., Varanauskas, A., Hague, C., Sádaba, C., ... & Markovski, V. (2022). Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training. UNICEF (Ed.) 2021.  
[https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Res\\_Ejec\\_Impacto\\_de\\_la\\_tecnologia\\_en\\_la\\_adolescencia.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Res_Ejec_Impacto_de_la_tecnologia_en_la_adolescencia.pdf)
- Vega, V., & Robb, M. B. (2019). *The Common Sense census: Inside the 21st-century classroom*. Common Sense Media.
- Ventura, J. (2019). *Fake news*. *Aula de innovación educativa*, 279, 71-74.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. (2013). Fostering students' evaluation behaviour while searching the internet. *Instructional Science*, 41(1), 125-146. [Fostering students' evaluation behaviour while searching the internet | Instructional Science](#)
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe. [Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making \(2017\)](#)
- Weiss, A., Alwan, A., García, E., & García, J. (2020). Surveying *fake news*: Assessing University faculty's fragmented definition of *fake news* and its impact on teaching critical thinking. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 1-30. [Surveying fake news: Assessing university faculty's fragmented definition of fake news and its impact on teaching critical thinking | International Journal for Educational Integrity](#)
- Wiley, J., Goldman, S. R., Graesser, A. C., Sanchez, C. A., Ash, I. K., & Hemmerich, J. A. (2009). Source evaluation, comprehension, and learning in Internet science inquiry tasks. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1060-1106. [Source Evaluation, Comprehension, and Learning in Internet Science Inquiry Tasks - Jennifer Wiley, Susan R. Goldman, Arthur C. Graesser, Christopher A. Sanchez, Ivan K. Ash, Joshua A. Hemmerich, 2009](#)
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford Digital Repository. [Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning | Stanford Digital Repository](#)
- Wineburg, S., McGrew, S. (2017). *Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information*, Stanford History Education Group Working Paper No. 2017-A1, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3048994>
- Wineburg S., McGrew S. (2017, October 6). *Lateral Reading: reading less and learning more when evaluating digital information*. Stanford History Education Group Working Paper. No. 2017-A1. [Lateral Reading: Reading Less and Learning More Online | Digital Inquiry Group](#)
- Valverde-Berrocoso, J., González-Fernández, A., & Acevedo-Borrega, J. (2022). *Disinformation and multiliteracy: A systematic review of the* *Comunicar*, 30(70), 97-110.

- Zarocostas, J. (2020). How to fight an infodemic. *The Lancet*, 395(10225), 676. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30461-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30461-X)
- Zhang, S., & Duke, N. K. (2011). The impact of instruction in the WWWDOT framework on students' disposition and ability to evaluate websites as sources of information. *The Elementary School Journal*, 112(1), 132-154. <https://doi.org/10.1086/660687>

## Zasoby multimedialne

*W celu zidentyfikowania przykładów mylnej informacji, celowej dezinformacji i złośliwej dezinformacji wykorzystano następujące zasoby multimedialne:*

**Carbon Market Watch** (<https://carbonmarketwatch.org/>): Organizacja, która monitoruje i opowiada się za sprawiedliwą i skuteczną polityką klimatyczną, w szczególności koncentrując się na rynkach emisji dwutlenku węgla, cenach emisji dwutlenku węgla i sprawiedliwości środowiskowej. Dostarcza raporty, analizy i zasoby kampanii, aby zapewnić, że rynki emisji dwutlenku węgla przyczyniają się do znaczących działań na rzecz klimatu.

**EU vs Disinfo** (<https://euvsdisinfo.eu/>): Inicjatywa Unii Europejskiej mająca na celu zwalczanie dezinformacji, w szczególności związanej z polityką UE i szerszym regionem europejskim. Platforma zapewnia zasoby, wiadomości i analizy, aby pomóc obywatelom identyfikować i przeciwdziałać dezinformacji, zwłaszcza tej rozpowszechnianej przez podmioty zagraniczne.

**NBC News** (<https://www.nbcnews.com/>): Główna amerykańska organizacja informacyjna, która dostarcza najświeższe wiadomości, analizy i raporty dotyczące szerokiego zakresu tematów, w tym polityki, wydarzeń na świecie, biznesu, technologii i rozrywki. NBC News jest zaufanym źródłem kompleksowych wiadomości w Stanach Zjednoczonych.

**The Guardian - Sekcja europejska** (<https://www.theguardian.com/europe>): Sekcja europejska brytyjskiego dziennika The Guardian, oferująca wiadomości, analizy i szczegółowe raporty dotyczące spraw europejskich. Zakres tematyczny obejmuje politykę, ekonomię, kulturę i kwestie społeczne w krajach europejskich.

*Do stworzenia materiałów dydaktycznych wykorzystano następujące materiały:*

**Mentimeter** - <https://www.mentimeter.com/>: Mentimeter to interaktywne oprogramowanie do prezentacji, które pozwala użytkownikom tworzyć dynamiczne prezentacje z zaangażowaniem publiczności w czasie rzeczywistym. Korzystając ze smartfonów lub innych urządzeń, członkowie publiczności mogą

brać udział w ankietach, quizach, chmurach słów i sesjach pytań i odpowiedzi, zapewniając natychmiastową informację zwrotną i poprawiając ogólne wrażenia z prezentacji. Jest szeroko stosowany w środowiskach edukacyjnych, spotkaniach firmowych i wydarzeniach w celu wspierania interakcji i gromadzenia cennych spostrzeżeń.

**Padlet** - <https://padlet.com/> : Padlet to cyfrowe narzędzie do współpracy, które pozwala użytkownikom tworzyć i udostępniać wirtualne tablice ogłoszeń. Użytkownicy mogą publikować notatki, obrazy, linki i inne treści we wspólnej przestrzeni, ułatwiając interaktywną i wizualną współpracę.

**Generator kodów QR** - <https://www.qr-code-generator.com/> : Ten darmowy zasób online może być używany do tworzenia kodów QR dla dowolnego zasobu online, co znacznie ułatwia dystrybucję materiałów dzięki wykorzystaniu funkcji skanowania urządzeń mobilnych uczniów.

*Poniżej znajdują się nasze zalecenia dotyczące przydatnych zasobów do planowania lekcji (przedstawione również w tabeli 1, [SM10.12](#)), w tym różnorodne zasoby, od gier edukacyjnych po artykuły informacyjne:*

**AllSides** (<https://www.allsides.com/> ) : Strona internetowa, która przedstawia wiadomości z wielu perspektyw, pokazując artykuły z lewego, środkowego i prawego punktu widzenia. Jej celem jest zmniejszenie stronniczości i pomoc czytelnikom w zrozumieniu różnych perspektyw politycznych.

### **Sprawdź proszę kurs startowy**

(<https://checkpleasecc.notion.site/Check-Please-Starter-Course-ae34d043575e42828dc2964437ea4eed> ) : Kurs online mający na celu nauczenie ludzi, jak weryfikować wiarygodność informacji online, rozpoznawać dezinformację i rozwijać umiejętności cyfrowe.

**Center for an Informed Public** (<http://cip.uw.edu> ) : Centrum badawcze z siedzibą na Uniwersytecie Waszyngtońskim, które koncentruje się na zwalczaniu dezinformacji i promowaniu świadomego społeczeństwa poprzez badania, edukację i działania informacyjne.

**Countering Digital Hate** (<http://counterhate.com/our-work/> ) : Organizacja skupiająca się na zwalczaniu nienawiści i dezinformacji w Internecie. Jej praca obejmuje badania, rzecznictwo i kampanie mające na celu ograniczenie rozprzestrzeniania się szkodliwych treści cyfrowych.

### **Krytyczne myślenie o źródłach**

(<http://alastore.ala.org/content/critical-thinking-about-sources-cookbook> ) : Zasób Amerykańskiego Stowarzyszenia Bibliotek, który oferuje strategie i

ćwiczenia do nauczania krytycznego myślenia i oceny źródeł, szczególnie w środowisku akademickim.

### Podręcznik

<http://datajournalism.com/read/handbook/verification-1>

### weryfikacji

Kompleksowy przewodnik dla dziennikarzy i badaczy na temat weryfikowania informacji w czasie rzeczywistym podczas sytuacji kryzysowych lub najświeższych wiadomości. Zawiera najlepsze praktyki dotyczące sprawdzania faktów i weryfikacji źródeł.

**FactCheck.org** (<https://factcheck.org/>): Bezstronna strona internetowa, która monitoruje faktyczną dokładność wypowiedzi polityków, osób publicznych i mediów. Jej celem jest zmniejszenie poziomu oszustw i nieporozumień w amerykańskiej polityce.

**First Draft** (<https://firstdraftnews.org/>): Organizacja non-profit, która koncentruje się na badaniach, szkoleniach i zasobach w celu zwalczania dezinformacji i poprawy jakości informacji online, zwłaszcza w dziennikarstwie.

**Gapminder** (<http://gapminder.org/>): Organizacja non-profit, która zapewnia narzędzia, zasoby i wizualizacje danych w celu promowania opartego na faktach spojrzenia na świat. Jej celem jest zmniejszenie globalnej ignorancji poprzez dostarczanie dokładnych globalnych statystyk i trendów.

**Bad News** (<https://getbadnews.com/>): Gra online mająca na celu nauczenie graczy, w jaki sposób rozpowszechniane są dezinformacje i fałszywe wiadomości. Pomaga użytkownikom rozpoznać taktyki stosowane w tworzeniu i rozpowszechnianiu fałszywych wiadomości.

**Loki's Loop** (<https://www.lokisloop.org/>): Strona internetowa skupiająca się na krytycznym myśleniu i umiejętnościach cyfrowych, oferująca narzędzia i działania pomagające użytkownikom w nawigacji i kwestionowaniu informacji, które napotykają w Internecie. Promuje rozwój sceptycyzmu i umiejętności analitycznych.

**ROFT** (<https://roft.io/>): Gra, która testuje umiejętność odróżniania tekstu wygenerowanego przez sztuczną inteligencję od treści napisanych przez człowieka w różnych kategoriach, takich jak opowiadania, artykuły informacyjne i przemówienia. Ma na celu zwiększenie świadomości na temat możliwości sztucznej inteligencji i potencjalnych uprzedzeń.

**Poynter's MediaWise** (<http://poynter.org/mediawise>): Cyfrowy projekt Instytutu Poyntera, który ma na celu nauczenie ludzi, jak wykrywać dezinformacje i fałszywe wiadomości w Internecie, szczególnie skierowany do młodych odbiorców, nauczycieli i osób starszych.

**Livresq** (<https://livresq.com/ro/>): Narzędzie do tworzenia e-learningu, które pozwala użytkownikom tworzyć i publikować interaktywne kursy i lekcje w wielu językach. Oferuje zaawansowane funkcje, takie jak obrazy i filmy generowane przez sztuczną inteligencję, aby poprawić wrażenia z nauki.

**Human or Not** (<https://humanornot.so/>): Gra, w której gracze muszą określić, czy dany tekst został napisany przez człowieka, czy wygenerowany przez sztuczną inteligencję, mając na celu wyostrenie umiejętności użytkowników w rozróżnianiu komunikacji między sztuczną inteligencją a ludźmi.

**Człowiek czy SI** (<https://humanorai.io/>): Strona poświęcona badaniu wpływu sztucznej inteligencji na ludzkość, zawierająca artykuły, wywiady i różne zasoby omawiające etyczne, społeczne i technologiczne implikacje sztucznej inteligencji.

(<https://www.abc.net.au/news/2023-02-15/google-ai-music-quiz-musiclm-humans-artificial-intelligence/101967746>): Artykuł o quizie opracowanym przez Google, który sprawdza, czy ludzie potrafią odróżnić muzykę wygenerowaną przez sztuczną inteligencję od muzyki skomponowanej przez człowieka, podkreślając postęp w zdolnościach twórczych sztucznej inteligencji.

**MediaWise Romania** (<https://mediawise.ro/resurse-educationale/>): Zbiór zasobów edukacyjnych w języku rumuńskim koncentrujących się na umiejętnościach korzystania z mediów, zaprojektowany, aby pomóc użytkownikom krytycznie oceniać treści medialne i rozwijać świadome perspektywy.

### Oprogramowanie OER Commons

(<http://oercommons.org/courseware/lesson/78295/student/?section=0>): Otwarty zasób edukacyjny (OER), który zapewnia plany lekcji i materiały edukacyjne, swobodnie dostępne dla nauczycieli i uczniów, koncentrujące się na szerokim zakresie tematów.

**Web Literacy for Student Fact-Checkers** (<https://pressbooks.pub/webliteracy/>): Książka o otwartym dostępie, która uczy uczniów, jak krytycznie oceniać wiarygodność informacji znalezionych w Internecie, z praktycznymi wskazówkami dotyczącymi sprawdzania faktów i weryfikacji źródeł.

**Public Health Collaborative** (<https://publichealthcollaborative.org/>): Organizacja zapewniająca oparte na dowodach informacje i zasoby dla specjalistów zdrowia publicznego, w szczególności koncentrująca się na poprawie strategii komunikacyjnych i wyników w zakresie zdrowia publicznego.

## Raport badawczy RAND Corporation

([http://rand.org/pubs/research\\_reports/RR2314.html#download](http://rand.org/pubs/research_reports/RR2314.html#download) ): Raport badawczy z RAND Corporation oferujący dogłębną analizę i ustalenia dotyczące konkretnych kwestii politycznych, dostępny do pobrania. Tematyka tego raportu może się różnić w zależności od tytułu.

**Stanford History Education Group (SHEG)** (<https://sheg.stanford.edu/> ): Inicjatywa Uniwersytetu Stanforda, która opracowuje zasoby edukacyjne z zakresu historii, w tym oceny i materiały programowe mające na celu poprawę krytycznego myślenia i zrozumienia historycznego.

**Shorenstein Center on Media, Politics and Public Policy** (<https://shorensteincenter.org/> ): Centrum badawcze na Uniwersytecie Harvarda, które bada wpływ mediów na politykę i politykę publiczną, oferując badania, wydarzenia i zasoby dotyczące umiejętności korzystania z mediów i komunikacji politycznej.

**Snopes** (<https://snopes.com/> ): Witryna weryfikująca fakty, która bada i obala mity, plotki i dezinformacje krążące w Internecie, dostarczając wiarygodnych informacji, aby pomóc użytkownikom rozpoznać się w prawdzie.

## Inne źródła

<https://eavi.eu/lesson-plans/> - Lesson plans on media literacy and critical thinking from the European Association for Viewers Interests.

<https://euvsdisinfo.eu/> - A European Union initiative to counter pro-Kremlin disinformation.

<https://prebunking.withgoogle.com> - A website focused on prebunking, which aims to inoculate people against misinformation by exposing them to weakened versions of misleading arguments.

Oliveira Moreira, T. D., Passos, C. A., Matias da Silva, F. R., Souza Freire, P. M., Fernandes de Souza, I., Bosaipo Sales da Silva, C. R., & Goldschmidt, R. R. (2023). JEDi-a digital educational game to support student training in identifying portuguese-written fake news: Case studies in high school, undergraduate and graduate scenarios. *Education and Information Technologies*, 29, 11815-11845. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12309-z>



## Lista autorów:

<b>Martina</b>	<b>Albanese</b>	Badacz, Wydział Psychologii, Nauk Edukacyjnych i Ruchu Człowieka, Uniwersytet w Palermo, Włochy
<b>Thomas</b>	<b>Babalis</b>	Profesor pedagogiki i uczenia się przez całe życie, Wydział Pedagogiki i Edukacji Podstawowej, NKUA, Grecja
<b>Diana Alexandra</b>	<b>Badea</b>	Kierownik projektu w EAVI - Media Literacy for Citizenship, Bruksela, Belgia
<b>Radu</b>	<b>Balan</b>	Badacz, Wydział Kształcenia Nauczycieli, Zachodni Uniwersytet w Timisoarze, Rumunia
<b>Gianna</b>	<b>Cappello</b>	Profesor, Wydział Psychologii, Nauk Edukacyjnych i Ruchu Człowieka, Uniwersytet w Palermo, Włochy
<b>Xenofon</b>	<b>Chalatsis</b>	Starszy badacz, kierownik projektu, Grecja
<b>Giuseppa</b>	<b>Compagno</b>	Profesor nadzwyczajny, Wydział Psychologii, Nauk Edukacyjnych i Ruchu Człowieka, Uniwersytet w Palermo, Włochy
<b>Giorgia</b>	<b>Coppola</b>	Doktor, Wydział Psychologii, Nauk Edukacyjnych i Ruchu Człowieka, Uniwersytet w Palermo, Włochy
<b>Danail</b>	<b>Danov</b>	Profesor, Wydział Studiów Edukacyjnych i Sztuki, Uniwersytet Sofijski, Bułgaria
<b>Ioanna</b>	<b>Katsiampoura</b>	Adiunkt historii nauki i edukacji krytycznej, Wydział Pedagogiki i Edukacji Podstawowej, NKUA, Grecja
<b>Marta</b>	<b>Kędzia</b>	Badacz, trener i certyfikowany Project Management Professional (PMP), Wydział Zarządzania, Uniwersytet Łódzki, Polska

---

<b>Eirini</b>	<b>Kontostavlou</b>	Doktorantka w dziedzinie krytycznych umiejętności cyfrowych na Wydziale Pedagogiki i Edukacji Podstawowej, NKUA, Grecja
<b>George</b>	<b>Koutromanos</b>	Profesor nadzwyczajny technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w edukacji, Wydział Pedagogiki i Edukacji Podstawowej, NKUA, Grecja
<b>Renata</b>	<b>Lisowska</b>	Dr hab. profesor uczelni, Kierownik Katedry Przedsiębiorczości i Polityki Przemysłowej na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego, Polska
<b>Paola</b>	<b>Macaluso</b>	Doktorant, Wydział Psychologii, Nauk Edukacyjnych i Ruchu Człowieka, Uniwersytet w Palermo, Włochy
<b>Maria</b>	<b>Moscato</b>	Doktorant, Wydział Psychologii, Nauk Edukacyjnych i Ruchu Człowieka, Uniwersytet w Palermo, Włochy
<b>Anna</b>	<b>Pamula</b>	Dr hab. profesor uczelni, Kierownik Katedry Informatyki, Kierownik Zakładu Zarządzania IT i Rozwoju Usług Informatycznych, Katedra Informatyki, Wydział Zarządzania, Uniwersytet Łódzki, Polska
<b>Stella</b>	<b>Panagiotou</b>	Absolwent studiów międzynarodowych i europejskich, kierownik projektu w Athens Lifelong Learning Institute, Grecja
<b>Chara</b>	<b>Papoutsi</b>	Badacz podoktorancki na Wydziale Pedagogiki i Edukacji Podstawowej, NKUA, Grecja. Doktorat na temat inteligencji emocjonalnej i technologii cyfrowych.
<b>Livia</b>	<b>Romano</b>	Profesor zwyczajny, Wydział Psychologii, Nauk Edukacyjnych i Ruchu Człowieka, Uniwersytet w Palermo, Włochy

---

---

<b>Konstantyn</b>	<b>Skordoluis</b>	Profesor epistemologii / metodologii dydaktycznej fizyki, kierownik Wydziału Pedagogiki i Edukacji Podstawowej, NKUA, Grecja
<b>Semih</b>	<b>Solmaz</b>	Kierownik ds. projektów, rozwoju i komunikacji w EAVI - Media Literacy for Citizenship   Bruksela, Belgia
<b>Gruzja</b>	<b>Solomonidou</b>	Pracownik naukowy Szkoła Nauk Humanistycznych, Społecznych i Edukacyjnych, Uniwersytet Europejski na Cyprze
<b>Daniela</b>	<b>Sortino</b>	Doktorant, Wydział Psychologii, Nauk Edukacyjnych i Ruchu Człowieka, Uniwersytet w Palermo, Włochy
<b>Katia</b>	<b>Stoyanova</b>	Starszy asystent. Profesor, Wydział Studiów Edukacyjnych i Sztuki, Uniwersytet Sofijski, Bułgaria
<b>Mihaela</b>	<b>Tomita</b>	Profesor, Wydział Socjologii i Psychologii, Zachodni Uniwersytet w Timisoarze, Rumunia
<b>Konstantina</b>	<b>Tsoli</b>	Profesor nadzwyczajny pedagogiki szkolnej i praktyki nauczania, Wydział Pedagogiki i Edukacji Podstawowej, NKUA, Grecja
<b>Roksana</b>	<b>Ungureanu</b>	Adiunkt, Wydział Socjologii i Psychologii, Zachodni Uniwersytet w Timisoarze, Rumunia
<b>Anca</b>	<b>Velicu</b>	Trener-badacz, Mediawise Society, Rumunia
<b>Maria</b>	<b>Vinciguerra</b>	Profesor nadzwyczajny, Wydział Psychologii, Nauk Edukacyjnych i Ruchu Człowieka, Uniwersytet w Palermo, Włochy

---

---

<b>Marios</b>	<b>Vryonides</b>	Prorektor ds. badań naukowych i spraw zewnętrznych, Europejski Uniwersytet Cypryjski
<b>Izabela</b>	<b>Warwas</b>	Dr hab. profesor uczelni, Kierownik Katedry Pracy i Polityki Społecznej Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, Polska
<b>Charis</b>	<b>Xinari</b>	Profesor nadzwyczajny, teoria krytyczna i kulturowa, Wydział Nauk Humanistycznych, Cypryjski Uniwersytet Europejski
<b>Ourania</b>	<b>Xylouri</b>	Socjolog, dyrektor Instytutu Kształcenia Ustawicznego w Atenach, Grecja