

Pokolenie Alfa w klasach początkowych – głos o nieadekwatności oferty edukacyjnej

Alpha generation in early education – a voice about the inadequacy of the educational offer

DOI 10.25951/12941

Wprowadzenie

W środowisku pedagogów truizmem jest stwierdzenie: żeby dobrze organizować edukację, trzeba dobrze znać i rozumieć dziecko. Warto podjąć namysł, czy znamy dostatecznie dobrze współczesne dziecko, biorąc pod uwagę to, że jego socjalizacja została w dużej mierze zawłaszczona przez media cyfrowe, które opanowują z wielką siłą świat dziecięcych doświadczeń. Zdaniem M. Tanasia nowe technologie wręcz tworzą współczesne dziecko, a bagatelizowanie tego faktu jest „symptodem zadziwiającej niefrasobliwości naukowej i izolacji w imię złudzeń co do niepodatności dziecka na [owe – przyp. MN] wpływy (...)” (Tanaś 2004, s. 9). Tymczasem pedagodzy niechętnie odnoszą się do cyfrowej immersji nowego pokolenia i separują się od świata uczniów (Baron-Polańczyk 2021), co z pewnością przekłada się na rodzaj i jakość podejmowanych przez nich działań edukacyjnych. Celem podjętych w artykule rozważań jest ukazanie kluczowych cech funkcjonowania obecnego pokolenia dzieci i skonfrontowanie ich z doniesieniami badawczymi, w których opisyje się różne aspekty jakości oferty edukacyjnej dla młodszego ucznia. Kierunek rozważań wyznaczyło pytanie: jak edukacja wczesnoszkolna dostosowuje się do specyficznych cech funkcjonowania pokolenia Alfa? Artykuł ma charakter teoretyczny, wywód oparto głównie na przeglądzie doniesień badawczych z zakresu wczesnej edukacji oraz studiach literaturowych, które posłużyły eksploracji i opisowi podjętego zagadnienia (Łuczewski i Bednarz-Łuczevska 2012).

Swoistość pokolenia Alfa

Uczestnictwo dzieci w świecie cyfrowym tak silnie oddziałuje na rozwój młodych, że obecnie mówi się już o następcach pokolenia Z, którzy od 2010 roku tworzą nową generację Alfa (McCrindle i Ashley 2020). Istnieje obszerna literatura na temat specyfiki tego pokolenia, tu chciałabym nawiązać do wybranych cech, którymi się ta generacja charakteryzuje. Określając ją metaforycznie, można powiedzieć, że są to dzieci:

- zakotwiczone technologiczne;
- cyfrowo uwiedzione;
- zrównane statusem z dorosłymi i kompetentne w obszarze swoich zainteresowań;
- traktujące internet jako źródło wiedzy;
- cyfrowo „zmodyfikowane” w sferze poznawczej, społecznej i emocjonalnej;
- towarzyskie online, choć z preferencją kontaktów offline.

Zakotwiczone technologiczne

Pokolenia Alfa to pierwsza generacja, której wszyscy przedstawiciele urodzili się w XXI wieku. Świat stanowi dla nich monolit medialno-realny, dlatego uczą się komunikować werbalnie równolegle ze zdobywaniem umiejętności korzystania z narzędzi cyfrowych, a poruszanie się w sieci jest dla nich równie naturalne jak zabawa klockami. Z raportów wynika, że aż 64% dzieci do 6,5 lat korzysta z urządzeń mobilnych, a co czwarte robi to codziennie (Bąk 2015, s. 7). Średni wiek inicjacji używania urządzeń mobilnych to 2 lata i 2 miesiące, ale w grupie niemowląt do 11 miesiąca życia ta średnia wynosi 6 miesięcy (Rowicka i Bujalski, 2020, s. 54). Dzieci korzystają głównie ze sprzętu z dostępem do internetu: 82% niemowląt i 76% sześciolatków używa takich urządzeń. Prawie co trzeci sześciolatek posiada własne urządzenie mobilne (Rowicka i Bujalski 2020, s. 53–55).

Cyfrowo uwiedzione

Internet uwodzi dzieci, stanowi dla nich bowiem narzędzie do organizacji przyjemnego spędzania czasu. Oglądają filmy i grają w różnego rodzaju gry, głównie na smartfonie lub tablecie (Bąk 2015, s. 9). Oglądają też videoklipy muzyczne, nie tylko w sposób bierny, ale łącząc je z własną aktywnością w postaci tańca lub

śpiewu (Marsh, Hannon, Lewis i Ritchie 2015; za Batorski 2017, s. 88). Dzieci i młodzież używają technologii cyfrowych również do komunikowania się z innymi. Sieci społecznościowe to kluczowe miejsce spotkań i kontaktu z przyjaciółmi i rodziną oraz z innymi osobami, które podzielają ich zainteresowania (Stalker, Livingstone, Kardefelt-Winther i Saeed 2019, s. 16). Prawie co drugie polskie dziecko w wieku 9–10 lat posiada konto na profilu społecznościowym, mimo że zgodnie z regulaminami portali – jest za młode (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk i Abramczuk 2019, s. 28).

Uwiedzenie cyfrowe pokolenia Alfa wzmocni kontakt ze sztuczną inteligencją (AI) – rozszerza się internet rzeczy, a w szczególności internet zabawek, bazujący na infrastrukturze internetu i technologiach mobilnych (Rywczyńska i Jaroszewski 2018, s. 2). Również prognozowany wzrost wykorzystywania rzeczywistości rozszerzonej (AR) i rzeczywistości wirtualnej (VR) wzmocni tendencję powiązania młodego pokolenia z nowymi technologiami i, jak pisze Michał Klichowski, jego cyborgizacji (2015).

Zrównane statusem z dorosłymi i kompetentne w obszarze swoich zainteresowań

Internet to wyjątkowo egalitarne medium. Nie obowiązuje w nim wiek, czyli główna cezurą deprecjonująca dzieci w relacjach z dorosłymi. Mają one, jak wszyscy, równoprawny status użytkowników sieci i jeśli nie doświadczają kontroli rodzicielskiej, to bez ograniczeń mogą z niej korzystać. Dzieci dobrze oceniają swoje umiejętności w zakresie typowej dla nich aktywności internetowej. Świetnie potrafią instalować aplikacje na urządzeniu mobilnym oraz usuwać osoby z listy kontaktów (ponad 74 % badanych), zmienić ustawienia prywatności na portalu społecznościowym (60%) i zapisywać zdjęcie znalezione w internecie (Pyżalski i in. 2019, s. 24). Jako użytkownicy przestrzeni języka internetu dzieci szybko opanowują funkcjonujące tam słownictwo (Kuszek 2018, s. 106) i stają się kompetentne w porozumiewaniu się za pomocą swoistego e-języka, maksymalnie uproszczonego i ekonomicznego (Wileczek 2018, s. 190–199). Dzieci używają neologizmów, skracają wyrazy, stylizują wypowiedzi na język angielski, uprawiają wyrazowe gry, remiksują tekst i grafikę, by dodać wypowiedziom emocji, świadomie wprowadzają językowe błędy (Dziekońska 2020, s. 223–247).

Trzeba tu jednak mocno podkreślić, że w sferze aktywności niezwiązanych z rozrywką i komunikacją kompetencje młodych nie są zadowalające. Badania wskazują na różne deficyty umiejętności cyfrowych, szczególnie w zakresie

skutecznego docierania do informacji i krytycznego jej oceniania (Pyżalski i in. 2019, s. 25). Co istotne, konieczność uczestniczenia w edukacji zdalnej podczas pandemii obnażyła niski stan kompetencji cyfrowych dzieci i nie wpłynęła na aktywizację sposobów użytkowania internetu (Walter i Pyżalski 2021, s. 223).

Traktujące internet jako źródło wiedzy

Najmłodsze pokolenie nie zna świata bez internetu, który gwarantuje szybki i bezpośredni dostęp do źródła wszelkich informacji na każdy temat. Dzieci i młodzież korzystają także z aplikacji, blogów, forów i platform społecznościowych. W świetle danych raportowych, blisko połowa badanych uczniów systematycznie używa internetu do nauki szkolnej. Ponad 40% wyszukuje w internecie informacji z kraju i ze świata minimum raz w tygodniu i częściej, a ponad połowa badanych czerpie wiedzę na temat zdrowia z sieci (Pyżalski i in. 2019, s. 33).

Cyfrowo „zmodyfikowane”

Uczestnictwo dzieci w cyfrowym świecie nie pozostaje bez wpływu na ich funkcjonowanie w różnych sferach (Iwanicka 2020). Przebywając od urodzenia w bogatym w bodźce środowisku internetu dzieci przystosowują się do ich odbioru i przetwarzania. Wpływa to na przebieg procesów myślowych i przyczynia się do kształtowania specyficznej architektury poznawczej (Johnson 2006, s. 565). Choć brakuje jednoznacznych dowodów empirycznych na restrukturyzację umysłu dzieci w wyniku korzystania z nowych technologii (Gottschalk 2019, s. 13), to jednak zauważane są zmiany w pewnych zakresach. Dzieci potrafią równolegle wykorzystywać kilka kanałów sensorycznych i zdolności motorycznych (Cantelmi 2014, s. 74), bo korzystają z wielu mediów jednocześnie lub z mediów, które angażują je wielozadaniowo. Ta intensywna wielozadaniowość powoduje różnice w funkcjach poznawczych (np. gorsza uwaga i pamięć), zachowaniach psychospołecznych (np. zwiększona impulsywność) i strukturze mózgu (np. zmniejszona objętość w części mózgu, która jest związana z kontrolowaniem myśli i emocji) (Uncapher i in. 2017, s. 62). Stałe przebywanie w świecie nadmiaru bodźców i informacji, łatwo dostępnych gorących treści pobudza sferę emocjonalną mózgu i osłabia dominację struktur odpowiedzialnych za racjonalność (Morbiter 2017, s. 211). W profilu motywacyjnym

młodych użytkowników sieci znajduje się brak umiejętności odroczenia gratyfikacji. Cyfrowy świat oferuje natychmiastowy efekt, korzyść i zaspokojenie potrzeb, dlatego też dzieci nie uczą się cierpliwego oczekiwania na nagrodę (Cantelmi 2015, s. 75).

Aktywność cyfrowa dzieci przynosi również pozytywne skutki w różnych domenach. Szczególne korzyści wiążą się z graniem w gry wideo. W wyniku intensywnej aktywności rozwijają się wizualne zdolności przestrzenne, takie jak śledzenie wzrokiem, rotacja myślowa, lokalizacja celu (Schmidt i Vanderwater 2008). Granie w gry poprawia koordynację oko-ręka i redukuje czas potrzebny na przełączanie się pomiędzy różnymi zadaniami (Bielecki 2015, s. 28–29). Dostrzega się też ogromny potencjał gier w sferze wykształcania naładowanego pozytywnym afektem stylu motywacyjnego, co wyraża się w wytrwałości w obliczu niepowodzeń (Granic, Lobel i Engels 2014, s. 71).

Towarzystwo online, z preferencją offline

Dla dzieci jako użytkowników technologii cyfrowych bycie w sieci staje się ważną sferą społecznej aktywności, a częstotliwość użytkowania sieci dynamicznie wzrasta wraz wiekiem (Pyżalski i in. 2019, s. 23, 38). Przestrzeń internetu to nowe podwórko współczesnego dzieciństwa, na którym najmłodsi przebywają razem, by się komunikować, udostępniać, komentować, oglądać, słuchać, grać itp. (Siwicki 2021, s. 335–368). Same dzieci podkreślają jednak, że media nie stanowią priorytetowego kanału ich kontaktów, a telefonu używają głównie do załatwiania bieżących spraw. Istotna jest dla nich możliwość fizycznej bliskości, realnej zabawy i swobodnej komunikacji, a także systematyczny, stały kontakt, zwyczajne codzienne przebywanie ze sobą (Nowicka 2022). Brak bezpośredniej relacji znacznie obniża dobrostan dzieci i młodzieży, co wykazały badania dotyczące zamknięcia szkół spowodowanego pandemią (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski i Bigaj 2020, s. 28–29).

Jaką edukację wczesnoszkolną oferujemy pokoleniu Alfa?

Warto w tym miejscu postawić pytanie: jak szkoła odpowiada na potrzeby pokolenia Alfa, jaką ofertę edukacyjną kieruje się do najmłodszej generacji uczniów? Dokonałam przeglądu doniesień z najnowszych badań dotyczących edukacji wczesnoszkolnej, na podstawie którego stawiam tezę, iż oferta

edukacyjna klas I–III szkoły podstawowej nie przystaje do specyfiki dzieci z pokolenia Alfa. W ujęciu tabelarycznym przedstawiam niekompatybilność oferty edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do poszczególnych wyróżnionych wyżej cech współczesnych dzieci.

Tabela 1. Specyfika pokolenia Alfa w kontekście oferty edukacyjnej na etapie wczesnoszkolnym

Specyfika pokolenia Alfa	Specyfika edukacji wczesnoszkolnej
Zakotwiczone technologiczne	Nieadekwatność technologiczna
Cyfrowo uwiedzione	Koncentracja na zagrożeniach, brak rozwijania zainteresowań w powiązaniu z siecią
Równe statusem z dorosłymi i kompetentne	Dominacja dorosłych, niedocenywanie kompetencji dzieci
Traktujące internet jako źródło wiedzy	Brak rzetelnej edukacji medialnej i rozwijania kompetencji cyfrowych
Cyfrowo „zmodyfikowane”	Transmisja, brak zaangażowania ucznia w proces uczenia się
Towarzyskie online, z preferencją offline	Brak działań kolektywnych, kultura rywalizacji

Nieadekwatność technologiczna

Dzieciom pokolenia Alfa, które żyją w świecie zintegrowanym z nowymi technologiami, szkoła proponuje rzeczywistość bardzo ograniczoną medialnie. Wprawdzie programowo wprowadza się do szkół narzędzia TIK, ale nie przynosi to spodziewanych efektów, bo nie łączy się z żadnymi zmianami w metodyce pracy nauczyciela z dziećmi: nie modyfikuje rodzajów aktywności uczniów ani jej nie zwiększa, nie podnosi wykorzystywania pracy zespołowej, nie sprzyja indywidualizacji nauczania itd. (Penszko, Zielonka, Trzciński i Cyn-decka 2015, s. 53). Nauczyciele we wczesnej edukacji wciąż jeszcze niechętnie wykorzystują media, bo nie wiedzą do jakich celów nowe technologie mogą im posłużyć i jak je w efektywny sposób włączać w proces dydaktyczny (Iwanicka 2020, s. 306–307).

Na zmianę sposobu pracy z wykorzystaniem nowych technologii mógł wpłynąć okres pandemii i zdalna edukacja. W świetle raportów, co drugi badany nauczyciel bardziej kreatywnie niż przed pandemią korzystał z narzędzi cyfrowych i prawie 80% pedagogów zadeklarowało zwiększoną znajomość ciekawych edukacyjnie zasobów internetowych (Ptaszek i in. 2020, s. 27–28). Nie przełożyło się to jednak na jakość działań nauczycieli, którzy pozostali bardzo przywiązani do podających metod nauczania, urozmaicając tradycyjną pracę z podręcznikiem filmikami czy prezentacjami multimedialnymi (Plebańska, Szyller, Sieńczewska 2020, s. 19, 41).

Koncentracja na zagrożeniach, brak rozwijania zainteresowań w powiązaniu z siecią

Szkoła postrzega media głównie w kontekście zagrożeń, co świetnie obrazuje treść podręczników szkolnych. Wyniki badań Beaty Adrjan i Aliny Kalinowskiej ujawniają, że w książkach dla klasy I eksponowane jest nadużywanie komputera przez dzieci i rywalizacyjne postawy związane z posiadaniem telefonu, a pozytywne wykorzystywanie mediów przynależy wyłącznie do świata dorosłych (2018, s. 63). Dominuje świat analogowy, urządzenia techniczne nie są związane z dziecięcymi pasjami i zainteresowaniami, nie są też łączone z różnymi formami spędzania czasu wolnego w rodzinie czy z rówieśnikami (Adrjan i Kalinowska 2018, s. 65).

W szkole nie tylko nie aktywizuje się pozytywnego korzystania z mediów, ale również nie przygotowuje się dzieci do odbioru kultury tworzonej w mediach i współistniejącej z mediami. Przyczynia się do tego między innymi kanon lektur szkolnych dla klas młodszych. Można w nim odnaleźć utwory o infantylnej treści, nieprzystające zupełnie do obrazów serwowanych w przestrzeni wirtualnej, w której na co dzień funkcjonuje dziecko. Jak pisze Anna Warzocha, taka „literatura będzie przegrywać z wypierającymi emocje lekturowe grami komputerowymi, grami RPG (role-playing), filmami i przekazami nowych mediów, a także innymi wytworami współczesnej, audiowizualnej kultury, które fundują bogaty arsenał emotywny” (2020, s. 81). Również tradycyjny dydaktyczno-wychowawczy sposób pracy z lekturą, skoncentrowany na dosłowności, realnościach i instrumentalizacji języka nie przygotowuje uczniów do refleksyjnego uczestnictwa w kulturze współczesnej, „uczniowie nie będą w stanie zrozumieć literatury dzisiaj tworzonej, hipertekstów, liberatury i innych współcześnie tworzonych kulturowych utworów” (Warzocha 2020, s. 79).

Dominacja dorosłych, niedocenywanie dziecięcych kompetencji

W edukacji wczesnoszkolnej status dziecka jako partnera interakcji z dorosłym jest bardzo niski. Silna dominacja nauczyciela obejmuje sztywne kierowanie uczniem i odnosi się zarówno do sfery poznawczej, jak i emocjonalnej dziecka, a także do zwykłych czynności organizacyjno-porządkowych, jakie mają miejsce w klasie szkolnej (Nowicka 2014). Nauczyciele stosują zasadę bezwzględnego podporządkowania się i formalizują stosunki z uczniami, choć maskują je klimatem życzliwości. Kontrolują każdy przejaw aktywności dziecka, często pozorując tylko dopuszczanie dzieci do głosu, respektowanie ich opinii bądź przyjmowanie ich rozwiązań (Nowicka 2014, 186–190). Niski status dziecka przejawia się także w tym, że nie docenia się wiedzy, którą ono ze sobą do szkoły wnosi. W świetle badań Ewy Kochanowskiej nauczyciele przypisują małą wartość osobistej wiedzy dziecka i nie stwarzają sytuacji zmierzających do jej integrowania z wiedzą szkolną, „[d]zieci nie odczuwają więc ważności swojej wiedzy i tym samym nie są zachęcane do jej poszukiwania w przestrzeni pozaszkolnej” (2017, s.141). Metodyka nauczania w klasach młodszych nie respektuje faktu, że deprecjonowanie poznawania poza klasą szkolną jest sprzeczne ze współczesnymi tendencjami kulturowymi.

Szkoła proponuje najmłodszym uczniom edukację w modelu udoskonalania niekompetencji. Wykorzystując metaforyczne określenia Doroty Klus-Stańskiej, można powiedzieć, że nauczycielskie działania zdominowane są postrzeganiem ucznia jako „Systemu z Deficytami” lub „Słodkiego Elfa”, a w najlepszym razie w kategoriach „Aktywnej Niepełnosprawności” (2007). Dobrym przykładem jest wczesna nauka czytania. Ostatnie badania dowiodły, mimo głosów krytyki (Klus-Stańska i Nowicka 2013), że nauka czytania w klasach początkowych jest kalką działań metodycznych prowadzonych w przedszkolu. Siedmiolatki w pierwszej klasie szkoły podstawowej repetują kurs czytania, choć – jak wskazują badania Grażyny Krasowicz-Kupis – ponad 50% dzieci sześciolatek zna więcej liter, niż przewiduje program przedszkola, a 18% rozpoznaje poprawnie wszystkie litery alfabetu (2006, s. 16). Analiza podręczników dla przedszkola i pierwszej klasy szkoły podstawowej wykazała znaczące podobieństwo w układzie stron elementarnych, toku wprowadzania nowej litery i serwowanych ćwiczeń w analizie i syntezie wzrokowo-słuchowej wyrazów (Nowicka 2021, s. 23–29). I w przedszkolu, i w szkole nauka czytania skoncentrowana jest na stronie technicznej, z pominięciem odkrywania sensu tej umiejętności. Proponuje się dzieciom teksty nieciekawe poznawczo, skazując czytające siedmiolatki na wielomiesięczne dreptanie w miejscu i wykonywanie

zadań, które już od dawna należały do sfery ich aktualnego rozwoju (Nowicka 2021, s. 33). Sytuacja ta nie zmienia się od wielu dekad i objęła także nowe cyfrowe pokolenie.

Brak rzetelnej edukacji medialnej i rozwijania kompetencji cyfrowych

Dzieci, choć urodzone w zmediatyzowanej rzeczywistości i uzależnione od Google'a, nie dysponują jednak rozwiniętymi kompetencjami cyfrowymi. Szkoła na wczesnym etapie kształcenia w niewystarczający sposób przejmując się tym niedostatkiem. Słabe strony edukacji medialnej można zidentyfikować zarówno na poziomie realizacji bloków tematycznych, jak również podczas zajęć komputerowych. Jak ustaliła w swoich badaniach Aleksandra Szyller, te ostatnie obciążone są licznymi mankamentami: dzieci pokolenia Alfa epatuje się prostymi poleceniami związanymi z obsługą sprzętu, nie proponuje się im samodzielnych prac twórczych z wykorzystaniem komputera, a przede wszystkim nie wykorzystuje się komputera do poszukiwania informacji (Szyller 2018, s. 55).

W edukacji wczesnoszkolnej brakuje wspierania kompetencji krytycznego użytkownika różnych mediów dostarczających informacji, zarówno tych tradycyjnych, jakim są książki (podręcznik, lektury), jak i cyfrowych (internet). W świetle badań Alicji Czaj-Chudyby wiedza w podręcznikach dla uczniów klas młodszych wyrażana jest „jednoznacznym, prostym i ścisłym językiem, co może błędnie sugerować, że to, czego dotyczy, jest sprawdzone, pewne i oczywiste, choć często jest to tylko iluzja, fikcja, oferująca jedynie hipotezy na temat rzeczywistości” (2013, s. 236). Treści prezentowane w książkach szkolnych dla dzieci mają status niepodważalnych i nie służą badaniu czy krytycznemu osądowi, ale receptywnemu przyswajaniu. Polecenia wzbudzające myślenie analityczno-krytyczne, postawę badawczą i refleksyjność występują w podręcznikach aż 13 razy rzadziej niż polecenia nieaktywizujące postawy krytycznej (Czaja-Chudyba 2013, s. 242). Nawyki takiej pracy z książką łatwo przeniosą się na korzystanie z cyfrowych źródeł informacji. Utrwalanie bezrefleksyjnego kontaktu z tekstem to rażące zaniedbanie realizacji priorytetowych celów edukacji medialnej.

Transmisja, brak zaangażowania ucznia w proces uczenia się

Współczesne dzieci lubią być aktywnie zaangażowane w proces uczenia się i preferują zdobywanie wiedzy poprzez doświadczenia, eksplorację i współdziałanie z innymi, dlatego skarżą się na brak eksperymentów, obserwacji, gier dydaktycznych na zajęciach (Szyller 2018, s. 53). Narzekają też na nudę i odtwórcze aktywności, męczy je nadmierny werbalizm i ignorowanie ich zainteresowań (Szyller 2018, s. 53–57). Tymczasem w szkole nadal króluje transmisja i brak stosowania strategii rozwijających i wzmacniających postawę badawczą ucznia (Michalak 2011). Nawet poznawanie najbliższego otoczenia odbywa się bez poleceń skłaniających do jego samodzielnego eksplorowania. Dzieciom serwuje się informacje o obiektach wzbogacone rysunkami, ilustracjami czy planami, ale pomija się jednocześnie kształcenie umiejętności orientacji i działania w realnym środowisku (Nowicka 2020). Jak pokazują badania Aliny Kalinowskiej-Iżykowskiej, dzieci na matematyce wdraża się do uczestnictwa w poznawczych rytuałach opartych na podobnych poleceniach i pytaniach, które skłaniają do powtarzania czynności według zamieszczonej w książce propozycji (2023, s. 32). Uczniowie obliczają działania zgodnie z podanym sposobem, według wzoru zapisują rozwiązania, zgodnie z instrukcją rysują, mierzą i wycinają. Utrudnia, a wręcz blokuje się małym uczniom możliwość zaangażowania we własny proces uczenia się, a tylko incydentalnie dopuszcza się sytuacje samodzielnego poznawczego poszukiwania (Kalinowska-Iżykowska 2023, s. 3, 4–35). Nie ma przestrzeni na poszukiwanie własnych strategii, podejmowania niekontrolowanych prób czy realizacji własnych pomysłów, czyli do podejmowania takich działań, na których opiera się dziecięce uczestnictwo w sieci.

Brak działań kolektywnych, kultura rywalizacji

Za czynnik niekompatybilny z potrzebami pokolenia Alfa należy uznać również brak w klasach I–III działań kolektywnych, organizowania pracy grupowej, wspierania interakcji rówieśniczych. Proces dydaktyczny jest nastawiony na uruchamianie działań ucznia w pojedynkę i rywalizacyjne ocenianie. Zakres pozytywnych doświadczeń większości dzieci związanych ze stosowaniem pracy grupowej na lekcjach jest przeciętny (Michalak 2011, s. 151). Być może wynika to z faktu, że pedagodzy nie doceniają wagi interakcji rówieśniczych i znają tylko podstawowe walory uczenia kooperatywnego. Deklarowana przez nich

częstotliwość wykorzystywania pracy grupowej na zajęciach jest niska (Pawlak 2009, s. 53–54). Nauczycielskie koncepcje pracy grupowej mają charakter silnie emocjonalny i wiążą się głównie z jej negatywnym wartościowaniem (Pilecka 2020). Pedagodzy nie mają zaufania do efektywności uczenia się kooperatywnego, nierzadko wykazując zupełny brak zrozumienia kolektywności tej metody (Pilecka 2020, s. 170–178).

Podsumowanie i wnioski

Zgromadzone wyżej przykłady z różnych badań empirycznych dowodzą słabej przystawalności oferty wczesnoszkolnej do specyfiki młodego pokolenia. W klasach młodszych nie wykorzystuje się właściwie nowych technologii, brakuje rzetelnej edukacji medialnej, nie docenia się kompetencji uczniów i działań w kolektywie rówieśniczym, nie angażuje się dzieci w proces własnego uczenia się. Kształcenie w klasach I–III słabo wspomaga uczniów w nabywaniu kompetencji cyfrowych i nie jest skupione na gromadzeniu doświadczeń w zakresie funkcjonalności mediów. Taka diagnoza wskazuje na konieczność rewizji edukacyjnych działań i podjęcia namysłu nad większą kompatybilnością oferty szkoły z potrzebami współczesnych uczniów.

Przedstawiciele pokolenia Alfa nie rozumieją świata odseparowanego od mediów, bo jest on zupełnie inny od tego, w którym wzrastali. Koncentracja nauczycieli na zagrożeniach aktywności cyfrowej nie stanowi dla młodych ludzi atrakcyjnej oferty i wzbudza negatywne oceny (Walter i Pyżalski 2021, s. 225). Funkcjonowanie w analogowej szkole, która pozytywnie wartościuje tylko wiedzę zdobywaną offline, jest dla współczesnych młodych ludzi niezrozumiałe i nie do zaakceptowania. Dzieje się tak szczególnie dlatego, iż zdobywanie wiedzy offline jest dla dzieci i młodzieży nieatrakcyjne, nużące i czasochłonne. Uczenie się w nowej kulturze, zintegrowanej z cyfrowym światem, powinno kojarzyć się „z radością, ciekawymi przeżyciami i podążaniem za swoją pasją. Sensem nowej kultury uczenia się nie jest odtwarzanie informacji, lecz nieustawianie w zadawaniu pytań w celu dowiedzenia się więcej, by lepiej zrozumieć świat” (Morbitzer 2013, s. 23). Taka kultura opiera się na tworzeniu środowiska dla realnej aktywności eksploracyjnej uczniów, wspartej multimediami na różnych etapach (Jelinek 2020, s. 80). W jej kreowaniu ważne jest też stosowanie różnych form uczenia się kooperatywnego, wzmacniającego sprawność komunikacyjną w relacjach interpersonalnych online i offline.

Wsparciem ucznia powinna być też obejmująca wszystkie obszary edukacji dziecka dobrze poprowadzona alfabetyzacja medialna, pozwalająca lepiej oswoić się z formą i treścią medialnych przekazów oraz sposobami ich krytycznej analizy i interpretacji (Juszczyk 2018, s. 47). Rozdźwięk pomiędzy ofertą szkoły a pozaszkolną cyfrową aktywnością dzieci może spowodować, że uczniowie zmarginalizują ją już na etapie wczesnoszkolnym. Zapobiec temu może tylko pogłębione i krytyczne zrozumienie immersji pokolenia Alfa, a także docenienie wartości, jakie ten proces za sobą niesie i wykorzystanie ich w modyfikacji kształcenia, poczynając już od najwcześniejszych jego etapów.

BIBLIOGRAFIA

- Adrian B., Kalinowska A. (2018), *Cyfrowy świat w podręczniku dla klasy pierwszej szkoły podstawowej – analiza treści*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2 (41), s. 60–68.
- Baron-Polańczyk E. (2021), *Correlation between pupils' and teachers' opinions regarding the spheres and effects of ICT use by children and teenagers (Research report)*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, 48 (4), s. 440–458.
- Batorski D. (2017), *Dzieci z sieci – dostęp i korzystanie z internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym*, w: J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (s. 79–94), Łódź: Wydawnictwo „Eter”.
- Bąk A. (2015), *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badań ilościowych*, Warszawa: Fundacja „Dzieci Niczyje”.
- Bielecki M. (2015), *Przyjemne z pożytecznym? Badania nad wpływem gier komputerowych na procesy poznawcze*. „Wszechświat”, 1–3, s. 26–30.
- Cantelmi T. (2015), *Człowiek w epoce internetu: umysł technopłynny*, Kraków: „Bratni Zew”.
- Czaja-Chudyba A. (2013), *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Dziekońska J. (2020), *Kultura dziecięca w internecie. Studium netnograficzne*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Gottschalk F. (2019), *Impacts of technology use on children: exploring literature on the brain, cognition and well-being*, „OECD Education Working Paper”, 195, s. 1–45, <https://one.oecd.org/document/EDU/WKP%282019%293/En/pdf> (dostęp: 19.04.2023).
- Granic I., Lobel A., Engels R. (2014), *The benefits of playing video games*, „American Psychologist”, 69 (1), s. 66–78.

- Iwanicka A. (2020), *Cyfrowy świat dzieci we wczesnym wieku szkolnym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jelinek A. (2020), *Oddziaływanie mediów na rozwój poznawczy dziecka*, w: N. Bednarska (red.), *Dziecko – media – rozwój. O konsekwencjach obecności mediów w życiu dziecka* (s. 63–96), Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Johnson G. (2006), *Internet use and cognitive development: a theoretical framework*, „E-Learning”, 4 (3), s. 565–573.
- Juszczak S. (2018), *Funkcjonowanie współczesnego dziecka w przestrzeni edukacyjnej i medialnej*, „Chowanna”, 1, s. 35–50.
- Kalinowska-Iżykowska A. (2023), *Język podręczników do matematyki w klasie pierwszej jako kontekst budowania mentalnych ścieżek edukacyjnych uczniów i ich nauczycieli*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 1 (68), s. 27–39.
- Klichowski M. (2015), *Edukacja cyborgów. Jak działać, by nowe technologie były sprzymierzeńcem, a nie wrogiem?*, w: J. Pyżalski (red.), *Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty* (s. 53–64), Łódź: theQ studio.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 5 (10), s. 92–106.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kochanowska E. (2018), *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krasowicz-Kupis G. (2006), *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków*, Warszawa: CMPP-P.
- Kuszał K. (2018), *Dziecko w przestrzeniach języka*, w: K. Kuszał (red.) *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne- wybrane perspektywy praktyczne* (s. 95–121), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Łuczewski M., Bednarz-Łuczewska P. (2012), *Analiza dokumentów zastanych*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (s. 163–188), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McCrindle M., Ashley F. (2020), *Understanding Generation Alpha*, Norwest NSW: McCrindle Research Pty Ltd.
- Michalak R. (2011), *Poznanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów*, w: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 129–169), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Morbitzer J. (2013), *Ekspertyza dotycząca zmian w sposobie uczenia się osób urodzonych po 1990 r.*, Warszawa: ORE.
- Morbitzer J. (2017), *Edukacja medialna (małego) dziecka*, w: J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiedzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (s. 205–227). Białystok: Wydawnictwo Eter.

- Nowicka M. (2014), *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi*, w: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 178–203), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowicka M. (2020), *Orientowanie się w przestrzeni bez przestrzeni – o budowaniu świadomości przestrzennej w edukacji wczesnoszkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3 (50), s. 18–31.
- Nowicka M. (2021), *W świecie poznanych i „niepoznanych” liter, czyli o kontynuacji bezsensów w instytucjonalnych praktykach nauki czytania i pisanie dzieci*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1 (52), s. 18–37.
- Nowicka M. (2022), *Social relations of urban children in the liminal time of the pandemic period*, „The New Educational Review”, 4 (70), s. 34–44.
- Pawlak B. (2009), *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Penszko P., Zielonka P., Trzciński R., Cyndecka M. (2015), *Średnioterminowe efekty programu „Cyfrowa szkoła”*, Warszawa: IBE.
- Pilecka M. (2020), *Nauczycielskie koncepcje dziecięcej pracy grupowej w klasach początkowych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), *Edukacja zdalna w czasach Covid-19. Raport z badania. Czerwiec 2020*, Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW.
- Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk: GWP.
- Pyżalski J. (2017), *Dzieci w wieku przedszkolnym w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych – w stronę zagrożeń*, w: J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (s. 159–181), Białystok: Wydawnictwo Eter.
- Pyżalski J., Zdrodowska A., Tomczyk Ł., Abramczuk K. (2019), *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rowicka M., Bujalski M. (2020), *Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0-6 lat*, Warszawa: APS.
- Rywczyńska A., Jaroszewski P. (2018), *Internet zabawek. Wsparcie dla rozwoju dziecka czy zagrożenie*, Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy.
- Schmidt M.E., Vandewater E.A. (2008), *Media and attention, cognition, and school achievement*, „The Future of Children”, 1 (18), s. 63–85.
- Siwicki M. (2021), *Nowe podwórka współczesnego dzieciństwa*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Stalker P., Livingstone S., Kardefelt-Winther D., Saeed, M. (2019), *Growing up in a connected world*, UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/GKO%20Summary%20Report.pdf> (data dostępu: 14.04.2023).

- Szyller A. (2018), *Ewaluacja podręczników zintegrowanych do edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa dzieci*, Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Tanaś M. (2004), Wstęp, w: M. Tanaś (red.), *Pedagogika @ środki informatyczne i media* (s. 7–12), Warszawa: WSP ZNP, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uncapher M.R., Lin L., Rosen L.D., Kirkorian H.L., Baron N.S., Bailey K., Cantor J., Strayer D.L., Parsons T.D., Wagner A.D. (2017), *Media multitasking and cognitive, psychological, neural, and learning differences*, „Pediatrics”, 2 (140), s. 62–66.
- Walter N., Pyżalski J. (2021), *Rozwijanie umiejętności cyfrowych młodych ludzi – gdzie jesteśmy, dokąd zmierzamy?*, w: S.M. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* (s. 217–234), Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Warzocha A. (2020), *Wychowanie do lektury 2.0*, Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe UH-P.
- Wileczek A. (2018), *Kod młodości. Młodomowa w kontekstach społeczno-kulturowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

STRESZCZENIE

W klasach początkowych uczą się dzieci należące do pokolenia Alfa, na którego rozwoju silnie zaważyły technologie cyfrowe. Wśród specyficznych cech tego pokolenia metaforycznie w artykule wskazano na: technologiczne zakotwiczenie, uwiedzenie cyfrowe, kompetencyjność, uzależnienie od informacji internetowych, „zmodyfikowanie” cyfrowe i towarzyskość online. Cechy te skonfrontowano z ofertą edukacyjną dla klas I–III szkoły podstawowej i na tej podstawie wysnuto tezę o jej nieadekwatności. W klasach młodszych nie wykorzystuje się właściwie nowych technologii, brakuje rzetelnej edukacji medialnej, dominuje eksponowanie zagrożeń, nie docenia się kompetencji dzieci, nie angażuje się ich w proces własnego uczenia się i zbyt mało jest aktywności kolektywnych. Takie działania potwierdzają nieprzystawalność edukacji wczesnoszkolnej do pozaszkolnych doświadczeń dzieci, co skutkować może marginalizacją szkoły już przez najmłodszych uczniów.

SŁOWA KLUCZOWE: pokolenie Alfa, edukacja wczesnoszkolna, korzystanie z mediów przez dzieci, nieadekwatność oferty edukacyjnej

SUMMARY

Nowadays, in the primary classes there are students belonging to the Alpha generation, whose development was strongly influenced by digital technologies. Among the specific characteristics of this generation, it was metaphorically pointed to technological

anchoring, digital seduction, competence, addiction to Internet information, digital „modification” and online sociability. These features were confronted with the educational offer for grades 1-3 of primary school and on this basis a thesis about its inadequacy was developed. In the younger classes, new technologies are not properly used, reliable media education is lacking, threats are exposed, children’s competences are underestimated, they are not involved in the process of their own learning and there are too few collective activities. Such actions confirm the incompatibility of early school education with children’s out-of-school experiences, which may result in the marginalization of school by the youngest students.

KEYWORDS: Alpha generation, early childhood education, children’s media use, inadequacy of the educational offer