



Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Politycznych i Dziennikarstwa

Monika Jabłońska

Kompetencje medialne w kontekście współczesnej konwergencji mediów

ROZPRAWA DOKTORSKA

Promotorka:

prof. UAM dr hab. Dorota Piontek

Promotor pomocniczy:

dr Bartłomiej Secler

Poznań 2023

Szanowni Czytelnicy,

z zadowoleniem prezentuję moją dysertację doktorską zatytułowaną „Kompetencje medialne w kontekście współczesnej konwergencji mediów”. Pragnę w tym miejscu serdecznie podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tej pracy i dzięki którym mogłam osiągnąć ten ważny etap w mojej karierze naukowej.

W szczególności pragnę wyrazić swoją głęboką wdzięczność dla:

Prof. UAM dr hab. Doroty Piontek, mojej promotorki – za nieocenione wsparcie, wiedzę i cenne wskazówki, które odegrały decydującą rolę w powstaniu tej pracy. Dziękuję za wiele godzin inspirujących dyskusji, cierpliwość, motywację i zaufanie, które mi Pani profesor okazała.

Dr. Bartłomieja Seclera, mojego promotora pomocniczego – za wnikliwą lekturę wszystkich nieukończonych wersji niniejszej dysertacji, trafne uwagi i polemikę nad każdym niejasnym fragmentem, które miały znaczący wpływ na ostateczny kształt pracy.

Piotra Jabłońskiego, mojego męża i najwierniejszego sojusznika na każdym etapie pisania tej pracy – za nieustające wsparcie i motywację do działania w chwilach zwątpienia. Dziękuję również za nieocenioną pomoc w kwestiach technicznych związanych ze stworzeniem i udoskonaleniem narzędzia badawczego i za każdą merytoryczną uwagę. Wreszcie dziękuję Ci za bycie moim partnerem, najlepszym przyjacielem i największym źródłem inspiracji.

Halszki i Franciszka Jabłońskich, moich ukochanych dzieci i niewyczerpalnego źródła szczęścia – za Wasze radosne usposobienie, wszystkie uśmiechy, całusy i przytulasy, które dodawały mi energii i motywacji do działania. Żywię głęboką nadzieję, że badania, które przeprowadziłam, przyczynią się do tworzenia lepszej przyszłości dla Was obojga.

Elżbiety Skrzypkowskiej, mojej mamy, której bezwarunkowa miłość i wiara we mnie dały mi siłę i pewność siebie, aby sięgnąć po to, czego pragnęłam. Dziękuję Ci za to, że byłaś i jesteś moim wzorem i inspiracją nie tylko jako matka, ale także jako kobieta, która pokazała mi, że nie ma granic i że mogę wszystko.

Mojej rodziny i przyjaciół – za wiarę w moje zdolności i za wszystkie ofiary, które ponieśli, aby umożliwić mi rozwój naukowy. Dziękuję za miłość, ciepło i wsparcie emocjonalne, które zawsze od Was otrzymuję.

Całej kadry nauczycielskiej, która każdorazowo wykazywała duże zaangażowanie w organizację badań z perspektywy logistycznej, i uczniom, którzy w sposób aktywny brali udział w badaniu, koncentrując się na poleceniach i wyznaczonych zadaniach.

Pisanie tej dysertacji było wyzwaniem, ale jednocześnie ogromną przyjemnością. Bez Waszego wsparcia i zaangażowania nie byłoby możliwe jej powstanie. Dziękuję Wam wszystkim za Wasz nieoceniony wkład.

Z wyrazami szacunku
Monika Jabłońska

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
Rozdział I KONWERCENCJA MEDIÓW – UJĘCIE TEORETYCZNE	26
1. Konwergencja – definicje i zakres.....	26
2. Ewolucja konwergencji mediów	39
3. Niebezpieczeństwa związane z konwergencją mediów.....	54
4. Badania nad konwergencją mediów na świecie i w Polsce	62
5. Podsumowanie	71
Rozdział II KOMPETENCJE MEDIALNE – UJĘCIE TEORETYCZNE	73
1. Kompetencje medialne – geneza, definicje	73
2. Wybrane modele i koncepcje kompetencji medialnych.....	84
3. Badania nad kompetencjami medialnymi na świecie i w Polsce	99
4. Podsumowanie	111
Rozdział III KOMPETENCJE UŻYTKOWNIKÓW MEDIÓW W KULTURZE KONWERCENCJI	114
1. Generacja „Z” jako użytkownicy mediów i ich kluczowe kompetencje	114
2. Kształcenie instytucjonalne użytkowników mediów w Polsce a kompetencje w kulturze konwergencji	134
3. Krytyczna analiza przekazów medialnych – zakres i istota kompetencji	156
4. Podsumowanie	174
Rozdział IV POMIAR INDYWIDUALNYCH KOMPETENCJI MEDIALNYCH GENERACJI „Z” W OBSZARZE KRYTYCZNEJ ANALIZY PRZEKAZÓW MEDIALNYCH	177
1. Metodologia badawcza – dobór próby, hipotezy i pytania badawcze	177
2. Deklaratywny a rzeczywisty poziom kompetencji medialnych.....	218
3. Częstość użytkowania mediów sieciowych a rzeczywisty poziom kompetencji medialnych ..	239
4. Sposób korzystania z mediów a rzeczywisty poziom kompetencji użytkowników mediów...	252
5. Podsumowanie	265

ZAKOŃCZENIE	270
BIBLIOGRAFIA	279
SPIS ILUSTRACJI.....	295
SPIS SCHEMATÓW	296
SPIS WYKRESÓW	299
ZAŁĄCZNIKI	301

WSTĘP

Problem badawczy

W ciągu ostatnich kilku dekad można było zaobserwować szybki postęp w dziedzinie technologii, który przyczynił się do istotnych zmian między innymi na rynku mediów. Powstało wiele rozmaitych teorii dotyczących transformacji mediów, w tym przewidywania dotyczące przyszłości ich stosowania oraz zapowiedzi ich końca.

Historia przemian dokonujących się na rynku medialnym pokazuje, że każdorazowe pojawienie się nowego medium nie oznaczało rychłej śmierci jego poprzednika – internet nie wyparł telewizji, powszechny dostęp do radia nie doprowadził do upadku prasy, a rozwój telewizji – do zamknięcia rozgłośni radiowych. Wręcz przeciwnie, pojawienie się nowego medium na rynku zwiastowało kolejne możliwości rozwoju, a to zaś generowało konieczność refleksji nad kierunkami i dynamiką zmian. Podejmowano próby uzyskania odpowiedzi na pytania o pojemność rynku medialnego oraz możliwości rozwoju i współpracy pomiędzy jego poszczególnymi podmiotami. Szczególnie istotna wydała się potrzeba wypracowania stanowiska na temat procesów zachodzących w środowisku medialnym oraz czynników społecznych mających wpływ na kształtowanie kultury medialnej. Przełomem w tej materii okazało się przeniesienie kategorii konwergencji, stosowanej pierwotnie w naukach biologicznych i fizycznych, na płaszczyznę rozważań dotyczących szeroko pojmowanego rynku mediów.

Niniejsza dysertacja zatytułowana „Kompetencje medialne w kontekście współczesnej konwergencji mediów” obejmuje rozważania naukowe w dwóch obszarach: konwergencji w perspektywie nowych mediów, występującej na gruncie badań medioznawczych, oraz kompetencji medialnych przynależnych do badań edukacyjnych. Te dwie dziedziny łączy użytkownik mediów, który w oparciu o nabyte umiejętności i wiedzę w określony sposób korzysta z mediów, wpływając tym samym na ostateczny kształt kultury medialnej. Wybór tematu pracy podyktowany był m.in. potrzebą zbadania zależności pomiędzy kompetencjami medialnymi a zjawiskiem konwergencji mediów.

W niniejszej dysertacji autorka posługuje się pojęciami teoretycznymi, które należało zdefiniować, aby nadać im jednoznaczny sens empiryczny. Są to kolejno

konwergencja użytkowników mediów, aktywny/pasywny użytkownik mediów oraz kompetencje medialne.

Przyjęte w tytule sformułowanie *kompetencje medialne* odnosi się do zestawu umiejętności posiadanych przez użytkowników mediów, legitymizujących ich do korzystania z mediów. Z kolei kontekst współczesnej konwergencji nawiązuje wprost do wywodzącego się z kultury masowej pojęcia kultury konwergencji autorstwa Henry’ego Jenkinsa, szeroko opisanego w publikacji „Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów” (Jenkins, 2006). Autor zwraca uwagę na to, że w procesie konwergencji różne media, tradycyjne i nowe, łączą się, aby tworzyć nowe formy kulturowe. Wskazuje przy tym na istotną rolę użytkowników mediów (ibidem). Wspomniani użytkownicy, z uwagi na postępujący rozwój technologii, wykorzystują zatem zarówno tradycyjne, jak i nowe media, aby tworzyć przekazy uwzględniające własną pracę twórczą oraz pochodne treści nadawców profesjonalnych. Nieograniczone możliwości w zakresie *user-generated content* powodują, że odbiorcy mediów przestają pełnić tradycyjną rolę biernych obserwatorów, a poprzez swoje aktywności przyczyniają się do rozwoju kultury konwergencji.

Pojęcie *konwergencja użytkowników mediów* odnosi się do zjawiska konwergencji, które w wyniku postępu technologicznego dotarło na płaszczyznę użytkowników mediów, czyniąc z nich istotny element tego procesu. Analogicznie do zjawiska konwergencji oznacza zbliżanie się określonych cech/przedmiotów. W kontekście użytkowników konwergencja przejawia się poprzez zacieranie granic pomiędzy funkcjami pełnionymi przez tradycyjnych odbiorców mediów a współczesnymi twórcami przekazów medialnych w wymiarze amatorskim. Wytworem konwergencji użytkowników mediów są produkty konwergentne (aktywni użytkownicy mediów), cechujące się wysokim stopniem zaawansowania technologicznego, sieciowością, naukochłonnością, globalnością, innowacyjnością oraz zdolnością do samodoskonalenia (Żabiński, 2013: 155–156).

Za sprawą rozwoju zindywidualizowanej komunikacji masowej (*mass self-communication*) dotychczasowi odbiorcy treści medialnych przestali być postrzegani jako widzowie w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, a nabyli nowe role i funkcje – twórców, reżyserów oraz nadawców komunikatów medialnych (Castells, 2009: 55). Literatura przedmiotu wskazuje także na stosowanie tożsamego określenia *TPFKATA* (*The People*

Formerly Known as the Audience), oznaczającego ludzi, którzy niegdyś byli znani jako odbiorcy mediów (Rosen, 2006).

Stosowana w niniejszej dysertacji definicja pasywnego użytkownika mediów zakłada, że jest to osoba, która w swojej aktywności okołomedialnej ogranicza się do konsumpcji komunikatów medialnych. Jest to zatem odbiorca mediów w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, dlatego w niniejszej rozprawie autorka posługuje się zwrotami „pasywny użytkownik mediów” oraz „odbiorca mediów” wymiennie. Przyjęty w części empirycznej katalog czynności związanych z biernym odbiorem mediów sieciowych obejmuje oglądanie memów (poza mediami społecznościowymi, na przykład na takich portalach jak Wykop czy Demotywatory); oglądanie telewizji, filmów czy seriali w internecie lub na platformach streamingowych / VOD; intencjonalne oglądanie reklam; oglądanie krótkich materiałów wideo na takich portalach jak TikTok, YouTube lub Snapchat; słuchanie radia, podcastów lub audiobooków; przeglądanie postów w mediach społecznościowych takich jak Facebook, Instagram, Twitter; czytanie prasy drukowanej lub artykułów na portalach informacyjnych; śledzenie transmisji na serwisach streamingowych typu Twitch czy YouTube.

Na potrzeby realizowanych badań sformułowano także definicję aktywnego użytkownika mediów – to osoba, która w swojej aktywności okołomedialnej nie tylko konsumuje media w sposób bierny, ale także podejmuje aktywne działania związane z tworzeniem treści medialnych. Znaczenie ma tu jedynie sam akt tworzenia, nie zaś poziom profesjonalizacji czy zasięg. Odnoszący się do definicji aktywnego użytkownika i stosowany w części badań empirycznych katalog podejmowanych czynności obejmuje m.in. takie działania jak umieszczanie i komentowanie treści w mediach społecznościowych; tworzenie memów; prowadzenie bloga, fotobloga, vloga, autorskiego podcastu; ocenianie i rekomendowanie na różnych platformach odwiedzanych miejsc; prowadzenie transmisji na żywo za pośrednictwem platform streamingowych; prowadzenie komercyjnej działalności w ramach influencer marketingu w mediach społecznościowych (Facebook, Instagram, Snapchat, YouTube, Twitter, TikTok); tworzenie materiałów prasowych dla profesjonalnych nadawców medialnych.

Zakres pojęciowy kompetencji medialnych jest niezwykle obszerny. W ogólnym rozumieniu stanowią one o umiejętnościach analizy, oceny, a także tworzenia przekazów

medialnych w zróżnicowanych formach (Ananiadou, Claro, 2009: 5). W niniejszej rozprawie autorka posługuje się pojęciem *kompetencji medialnych* rozumianym w szerokim znaczeniu, zgodnie z definicją sformułowaną przez UNESCO. Proponowana przez organizację definicja zakłada, że kompetencje medialne to „zestaw kompetencji, które upoważniają obywateli do uzyskiwania dostępu, wyszukiwania, rozumienia, oceny i wykorzystywania, tworzenia oraz udostępniania informacji i treści medialnych we wszystkich formatach, przy użyciu różnych narzędzi, w sposób krytyczny, etyczny i skuteczny, aby uczestniczyć i angażować się w działania osobiste, zawodowe i społeczne” (UNESCO, 2013: 29). Takie podejście daje możliwość uchwycenia różnych perspektyw i wymiarów, w których są nabywane – ekonomicznego, społecznego, kulturowego, technologicznego.

Kluczowe w podjętym temacie zagadnienie kompetencji medialnych w kontekście współczesnej konwergencji obejmuje zatem m.in. umiejętności komunikacji wizualnej, tworzenia treści, korzystania z mediów społecznościowych, rozumienia i dostosowywania się do skomplikowanych aspektów cyfrowego świata. Konwergencja współczesnych mediów to zjawisko, w którym różne typy mediów i technologii przenikają się i stają się coraz bardziej podobne, coraz bardziej wszechstronne, a co za tym idzie – także coraz bardziej dostępne, co oznacza, że mają coraz większy wpływ na kompetencje medialne współczesnych użytkowników.

Część teoretyczna niniejszej dysertacji, skupiająca się na ukazaniu historycznych aspektów kształtowania się zjawiska konwergencji oraz edukacji medialnej i związanych z nią kompetencji medialnych, sięga początków XX wieku. Stanowi ona jednak wyłącznie tło ukazujące ewolucję kluczowych dla tematu pracy procesów. Najistotniejszy, wskazany w tytule kontekst współczesnej konwergencji związany jest bezpośrednio z powstaniem i funkcjonowaniem jednostek w przestrzeni mediów cyfrowych, dlatego też cezura czasowa obejmująca część empiryczną niniejszej rozprawy sięga 1990 roku – czasu powstania pierwszej strony internetowej World Wide Web – a kończy się na trwającym obecnie 2023 roku.

Uzasadnienie wyboru tematu

W obszarze badań prowadzonych na gruncie nauki o komunikacji społecznej i mediach od czasu wydania przywoływanej wyżej monografii Jenkinsa powstało wiele publikacji definiujących zjawisko konwergencji mediów i traktujących o szeregu procesów, które konwergencja warunkuje, a także konsekwencjach, które ze sobą niesie. Obok Jenkinsa należy wskazać Marka Deuze, autora wielu monografii i kilkudziesięciu artykułów poświęconych przemianom mediów (Deuze, deuze.blogspot.com). Istotne w tym obszarze badania przeprowadzili w 2007 roku dwaj brytyjscy uczeni Neil Thurman i Ben Lupton. Projekt zatytułowany „Convergence Calls: Multimedia Storytelling At British News Websites” dotyczył zmian zachodzących w tworzeniu treści medialnych w tradycyjnych oraz elektronicznych mediach brytyjskich (Thurman, Lupton, 2008).

Wśród polskich badaczy zajmujących się zjawiskiem konwergencji mediów na szczególną uwagę zasługuje dorobek naukowy Katarzyny Kopeckiej-Piech. Przeprowadzone przez badaczkę w latach 2007–2010 badanie „Oblicza konwergencji. Nowe media i ich użytkownicy” oraz w latach 2010–2011 „New Media Environment. Converging Media in Time and Space” na Uniwersytecie Södertörns oraz Uniwersytecie w Oslo, wydana w 2011 roku monografia naukowa „Media Convergence Strategies. Polish Examples”, a w 2015 roku „Leksykon konwergencji mediów” oraz kilkadziesiąt artykułów poświęconych tejże tematyce wniosły ogromny wkład w dorobek polskiej nauki (Kopecka-Piech, kopecka-piech.pl).

Na gruncie badań edukacyjnych w zakresie analizowania kompetencji medialnych dominuje trend prowadzenia badań w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Konceptualizacja teoretycznego modelu kompetencji mediów umożliwiła skonstruowanie wielu narzędzi pomiaru tychże kompetencji i sposobność wyznaczenia poziomu u badanej jednostki. W literaturze naukowej poświęconej tej tematyce można wyróżnić różne teoretyczne modele kompetencji medialnych – składające się z trzech (Buckingham, 2005: 6; UNESCO, 2013: 58), czterech (Potter, 2019: 25–26; Calvani et al., 2008) bądź pięciu komponentów (Arke, Primack, 2009; Hobbs, 2010).

Z kolei w obszarze badań nad pomiarem kompetencji medialnych przeważają badania ilościowe realizowane za pośrednictwem metody deklaratywnej (Fundacja Orange,

2013) lub łączone, czerpiące z badań ilościowych wspieranych jakościowymi w oparciu o wywiady pogłębione (Batorski et al., 2014). Najczęściej obejmowały one próbę zbadania poziomu kompetencji medialnych w sposób holistyczny (Duda, 2020).

Najważniejszym w dorobku polskiej nauki i niewątpliwie najbardziej kompleksowym badaniem kompetencji medialnych była przeprowadzona w 2014 roku przez Fundację Nowoczesna Polska przy udziale Narodowego Instytutu Audiowizualnego diagnoza kompetencji medialnych i informacyjnych w Polsce w ramach projektu „Cyfrowa przyszłość”¹. Efekt prac został zaprezentowany w raporcie „Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia” oraz „Katalogu kompetencji medialnych”, mającym za zadanie między innymi „ocenę potrzeb edukacyjnych w zakresie edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej” (Fundacja Nowoczesna Polska, 2014).

W ocenie autorki wskazane powyżej dwa obszary tematyczne, traktowane przez środowisko naukowe w sposób rozłączny, są ze sobą na pewnych płaszczyznach ściśle powiązane. Obydwa obszary badań dotyczą przemian w dziedzinie mediów i technologii oraz wpływu tych przemian na społeczeństwo. Badania konwergencji mediów skupiają się na analizie zmian zachodzących w tworzeniu treści medialnych, ze szczególnym uwzględnieniem nowych technologii, takich jak internet, telewizja cyfrowa, media społecznościowe i urządzenia mobilne. Z kolei badania kompetencji medialnych koncentrują się na badaniu umiejętności i wiedzy ludzi w zakresie korzystania z mediów, w tym z nowych technologii. Spoiwem łączącym te dwa obszary jest człowiek – użytkownik mediów, który, poruszając się w cyfrowej rzeczywistości, musi posiadać określony zestaw kompetencji medialnych.

Zgłębienie tematyki kompetencji medialnych oraz szeroko pojmowanej edukacji medialnej w kontekście stale transformującej kultury mediów utwierdziło autorkę w przekonaniu, że w polskim dorobku naukowym panuje niedostatek badań empirycznych w obszarze łączącym te dwie dziedziny.

Powstałe przekonanie, poparte uprzednią analizą literatury przedmiotu, dało początek konceptualizacji badań, które pozwoliłyby na zweryfikowanie poziomu

¹ Badania obejmowały pięć kategorii grup badawczych: dzieci i młodzież (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum), nauczyciele szkolni i akademicy, studenci, osoby dorosłe oraz seniorzy. Składały się z trzech etapów: diagnozy instytucjonalnej, eksperymentów behawioralnych oraz konsultacji eksperckich.

kompetencji medialnych określonej grupy społecznej w kontekście użytkowania nowych mediów i analizowania nadawanych przez media przekazów. Kluczowa w kontekście połączenia dwóch niezależnych dziedzin była potrzeba przeprowadzenia badań nad kompetencjami medialnymi, które umożliwią zrozumienie, w jaki sposób użytkownicy korzystają z mediów, jakie działania podejmują w sieci, jak przetwarzają i interpretują informacje, a przede wszystkim – jak podejmowane przez nich aktywności wpływają na rzeczywisty poziom posiadanych umiejętności.

Intencją autorki niniejszej dysertacji jest zatem zaproponowanie interdyscyplinarnej perspektywy badań nad kompetencjami użytkowników mediów w zakresie krytycznej analizy przekazów medialnych w kontekście podejmowania aktywnych i pasywnych działań w sieci, co jest podejściem nowym i otwierającym inne niż dotychczas obszary naukowej eksploracji. Przedstawione w pracy narzędzia użyte do badania kompetencji medialnych są autorskie i w pełni oryginalne; stanowią propozycję, która może i powinna podlegać weryfikacji i modyfikacjom, czyniącym z nich w przyszłości instrumentarium przydatne do badań szerszego spektrum kompetencji medialnych w dynamicznie zmieniającym się świecie nowoczesnych technologii komunikacyjnych.

W ocenie autorki realizacja badań wykorzystujących nowoczesne metody badawcze jest kluczowa dla zrozumienia skutecznych strategii nauczania, czynników wpływających na rozwój kompetencji medialnych oraz ich wpływu na jednostki i społeczeństwo. Badania empiryczne przyczynią się do wzmocnienia podstaw naukowych i praktycznych związanych z kompetencjami medialnymi.

Cel główny i cele szczegółowe rozprawy doktorskiej

Głównym celem niniejszej dysertacji jest diagnoza deklaratywnego i rzeczywistego poziomu kompetencji w zakresie krytycznej analizy przekazów medialnych użytkowników mediów sieciowych oraz weryfikacja występowania ewentualnych zależności w dwóch obszarach: kompetencji, które nabywane są w procesie edukacji systemowej i kompetencji wynikających ze stale ewoluującego procesu konwergencji w obszarze użytkowników mediów (Domingo, 2007; Jenkins, 2007; Rosen, 2006). Pierwszy obszar obejmuje katalog kompetencji, które powinni nabyć uczestnicy nowych mediów w procesie edukacji systemowej na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Drugi obszar nawiązuje do koncepcji

Grochowskiego, o której pisał w kontekście neofolkowego charakteru uczestnictwa w cyberkulturze, polegającym na przyjmowaniu przez odbiorców mediów nowych ról i kształtowaniu wiedzy w oparciu o kolektyw internetowy (Grochowski, 2013). Należy zaznaczyć, że określenie poziomu nabytych w rozmaity sposób kompetencji nie jest celem samym w sobie, a jedynie środkiem do uzyskania odpowiedzi na pytanie o rodzaj zależności występujących między nimi a transformującymi mediami i kształtującą się kulturą konwergencji.

Osiągnięcie głównego celu niniejszej dysertacji uzależnione jest od realizacji celów szczegółowych, które zostały określone w sposób następujący: cel poznawczy obejmuje zbadanie zjawiska konwergencji w kontekście użytkowników mediów i wynikającej z niego kultury konwergencji (rozdział I) oraz kategorii kompetencji medialnych (rozdział II). Cel teoretyczny obejmuje sformułowanie różnic pomiędzy kompetencjami medialnymi zawartymi w podstawie programowej na poziomie szkoły ponadpodstawowej oraz stworzenie modelu odzwierciedlającego zapotrzebowanie na określone kompetencje przy korzystaniu z mediów internetowych (rozdział III). Celem praktycznym niniejszej dysertacji jest stworzenie autorskiego, niezależnego narzędzia do badania kompetencji medialnych w nowym środowisku medialnym, a następnie wykorzystanie go do badania wyżej wymienionych zależności (rozdział IV).

Hipotezy i pytania badawcze

Hipoteza główna (HG) niniejszej rozprawy zakłada, że zakres kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych zawarty w podstawie programowej kształcenia systemowego na poziomie ponadpodstawowym nie pokrywa się z zakresem współczesnych kluczowych kompetencji medialnych niezbędnych użytkownikom do swobodnego i bezpiecznego korzystania z mediów sieciowych, a także z rzeczywistym poziomem kompetencji użytkowników mediów.

Weryfikację hipotezy głównej umożliwi udzielenie odpowiedzi na następujące pytania badawcze: jakie są treści podstawy programowej na etapie edukacji ponadpodstawowej w zakresie kompetencji medialnych? Czy istnieją specyficzne dla kultury konwergencji kompetencje medialne? Czy zakres kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych zawartych w podstawie programowej na poziomie ponad-

podstawowym pokrywa się z rzeczywistym poziomem kompetencji medialnych badanych – czy jest mniejszy albo większy? Czy występują, a jeżeli tak, to jakie, różnice w zakresach kluczowych kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych niezbędnych użytkownikom mediów a rzeczywistym poziomem kompetencji badanych?

W części empirycznej niniejszej dysertacji postawiono trzy hipotezy badawcze.

Hipoteza badawcza 1 (H1) zakłada, że wysoka samoocena kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych nie jest równoznaczna z wysokim rzeczywistym poziomem kompetencji medialnych użytkowników sieci. W celu weryfikacji H1 postawiono dwa pytania badawcze: czy osoby deklarujące wyższą samoocenę posiadanych kompetencji medialnych uzyskały wyższy wynik w praktycznym teście kompetencji od osób, które zadeklarowały niższą samoocenę? Czy występują różnice pomiędzy deklarowanym poziomem kompetencji i rzeczywiście uzyskanym poziomem kompetencji w teście a zmienną płci?

Hipoteza badawcza 2 (H2) zakłada, że wysoka częstotliwość użytkowania mediów sieciowych nie jest równoznaczna z wysokim rzeczywistym poziomem kompetencji medialnych. W celu weryfikacji H2 postawiono następujące pytanie badawcze: czy występuje, a jeżeli tak, to jaka, zależność pomiędzy częstotliwością korzystania z mediów sieciowych a rzeczywistym poziomem kompetencji medialnych uzyskanym w teście?

Hipoteza badawcza 3 (H3) zakłada, że sposób użytkowania mediów sieciowych warunkuje rzeczywisty poziom kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych. W celu weryfikacji H3 postawiono dwa pytania badawcze: jaki odsetek badanych i w jakim stopniu spełnia kryteria aktywnego użytkownika mediów? Czy występuje, a jeżeli tak, to jaka, zależność pomiędzy sposobem korzystania z mediów sieciowych a rzeczywistym poziomem kompetencji medialnych?

Poddając weryfikacji wyżej sformułowane hipotezy, autorka czyni założenie, że zakresy poziomów kompetencji medialnych we wskazanych obszarach nie pokrywają się – kompetencje określone podstawą programową różnią się od kompetencji wynikających z modelu aktywnego użytkownika mediów, deklarowany poziom kompetencji jest wyższy od rzeczywistego, a sposób, w jaki użytkownicy korzystają z mediów, wpływa na rzeczywisty poziom ich kompetencji. Konstatacja ta opiera się przede wszystkim na założeniu, że wysoka intensywność użytkowania mediów sieciowych nie jest równoznaczna

ze wzrostem kompetencji umożliwiających świadome, krytyczne i bezpieczne odbieranie i przetwarzanie treści medialnych. Ponadto obowiązujące treści podstawy programowej nie są współmierne do zmian zachodzących nie tylko w przestrzeni mediów sieciowych, ale i samych użytkowników mediów. W XXI wieku kompetencje medialne stanowią strategiczne i niezbędne kompetencje każdego użytkownika mediów. Istotne jest zatem, aby kompetencje nabywane na etapie kształcenia systemowego odpowiadały realiom stawianym przez rzeczywistość przestrzeni wirtualnej, pamiętając nie tylko o umiejętnościach technicznych, ale także o kompetencjach miękkich z obszaru bezpieczeństwa poruszania się w sieci czy analizowania treści oraz źródeł ich pochodzenia.

Struktura pracy

Niniejsza dysertacja ma charakter teoretyczno-empiryczny, zaś jej struktura została podzielona na następujące części: wstęp, cztery rozdziały, zakończenie, bibliografię, spis ilustracji, spis tabel, spis schematów, spis wykresów oraz załączniki. Każdy z rozdziałów składa się z kilku podrozdziałów zwieńczonych podsumowaniem. Całokształt struktury niniejszej dysertacji, włącznie z postawionymi hipotezami badawczymi, zaprezentowano na przedstawionym poniżej schemacie 1.

Rozdział pierwszy, zatytułowany „Konwergencja mediów – ujęcie teoretyczne”, omawia cztery kluczowe dla rozdziału obszary: definicje i zakres konwergencji, ewolucję konwergencji mediów, niebezpieczeństwa związane z konwergencją mediów oraz badania nad konwergencją mediów. W tej części rozprawy autorka podejmuje próbę ukazania rozległych możliwości adaptacyjnych pojęcia konwergencji, przechodząc od ogólnego jego zastosowania w ramach rozmaitych niezależnych dziedzin i dyscyplin nauki i sztuki do szczegółowego wykorzystania go w obszarze mediów i komunikowania masowego. Spośród szerokiego zbioru autorskich definicji, ujęć i typologii konwergencji mediów znajdujących się w literaturze przedmiotu autorka wybiera te, które jej zdaniem tworzą pełny obraz omawianego zjawiska, porządkuje je, wskazując elementy je łączące, ale i te, co do których badacze konwergencji mediów nie byli zgodni.

Schemat 1. Zakres badawczy rozprawy „Kompetencje medialne w kontekście współczesnej konwergencji mediów”



Źródło: opracowanie własne

Aspektem istotnym z perspektywy przeprowadzonych badań empirycznych jest zwrócenie przez autorkę uwagi na proces konwergencji zachodzący w obszarze użytkowników mediów i wykształcenie się w tymże procesie tzw. produktu konwergentnego w postaci „aktywnych użytkowników mediów”. Badaczka proponuje autorski katalog komponentów warunkujących postęp konwergencji użytkowników mediów.

W rozdziale drugim, zatytułowanym „Kompetencje medialne – ujęcie teoretyczne”, omawiane są trzy kluczowe dla rozdziału obszary: kompetencje medialne – geneza, definicje i pojęcia, wybrane modele i koncepcje kompetencji medialnych oraz badania nad kompetencjami medialnymi na świecie i w Polsce.

W tej części dysertacji autorka w pierwszej kolejności skupia się na operacjonalizacji pojęcia *kompetencje medialne* i wskazaniu zakresu jego obowiązywania w niniejszej rozprawie. Następnie przedstawione zostanie tło historyczne edukacji medialnej i proces ewolucji kształcenia w zakresie kompetencji medialnych na świecie i w Polsce. W dalszej części zaprezentowane zostaną różne podejścia do stosowanego w literaturze przedmiotu nazewnictwa kompetencji medialnych oraz liczne propozycje obejmujące zakres wiedzy i umiejętności w ramach określonej definicji. W ostatniej części drugiego rozdziału autorka przedstawi przegląd badań dotyczących kompetencji medialnych realizowanych na świecie, z udziałem Polski jako jednego z podmiotów partnerskich oraz w Polsce. Wykazane zostaną różne podejścia w pomiarze kompetencji medialnych i zwrócono uwagę na problemy mogące wystąpić na drodze do wyznaczenia poziomu kompetencji. Autorka podejmie się analizy i oceny mocnych i słabych stron metodologii przyjętej w określonych badaniach, a także zaproponuje przeprowadzenie badań w oparciu o innowacyjne narzędzie badawcze z elementami grywalizacji.

W rozdziale trzecim, zatytułowanym „Kompetencje użytkowników mediów w kulturze konwergencji”, również omówione zostaną trzy kluczowe dla rozdziału obszary: generacja „Z” jako użytkownicy mediów i ich kluczowe kompetencje, kształcenie instytucjonalne użytkowników mediów w Polsce a kompetencje w kulturze konwergencji oraz krytyczna analiza przekazów medialnych – zakres i istota kompetencji.

W tej części pracy autorka koncentruje się na wyjaśnieniu, kim są użytkownicy mediów i doprecyzowaniu grupy, która w części empirycznej została poddana badaniu.

Autorka przedstawi charakterystykę społeczeństwa medialnego w szerokim kontekście, następnie omówi specyfikę użytkowników mediów, aby ostatecznie zawęzić obszar badawczy do pokolenia „Z” stanowiącego istotny fragment społeczności sieciowej, dla której media odgrywają kluczową rolę w życiu. Autorka zwraca uwagę, że jest to pierwsze pokolenie, dla którego dostęp do różnych mediów i treści jest łatwy i powszechny, a to sprawia, że potrzebują oni umiejętności, które pozwolą im w pełni korzystać z tych zasobów, ale jednocześnie krytycznie je oceniać i rozumieć. Dlatego też w tej części dysertacji poruszona zostanie kwestia kształcenia medialnego w wymiarze instytucjonalnym oraz ewolucji, którą przeszła polska szkoła na przestrzeni ostatnich lat.

W celu ustalenia minimalnego zakresu kompetencji, którymi powinni wykazywać się przedstawiciele pokolenia „Z”, przeprowadzono wnikliwą analizę dokumentów podstawy programowej na poziomie ponadpodstawowym w obszarze wszystkich obowiązujących przedmiotów. Opierając się na wynikach przeprowadzonej analizy oraz kwerendzie literatury przedmiotu, autorka dokonała, za pomocą metody komparatystycznej, weryfikacji tego, w jakim stopniu zakresy postulowanych kompetencji medialnych pokrywają się z kompetencjami niezbędnymi użytkownikom do aktywnego funkcjonowania w przestrzeni mediów wirtualnych. Wyniki przeprowadzonej analizy pozwoliły na wyodrębnienie katalogu kluczowych kompetencji pokolenia „Z” oraz kategorii aktywnych użytkowników związanych z krytyczną analizą przekazów medialnych.

Rozdział czwarty, zatytułowany „Pomiar indywidualnych kompetencji medialnych generacji «Z» w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych”, stanowi empiryczną część niniejszej dysertacji, w której w ramach pięciu kluczowych obszarów przedstawione zostaną wyniki zrealizowanych badań.

Struktura rozdziału opiera się na hierarchii porządkującej w pierwszej kolejności najważniejsze aspekty związane z metodologią badań, takie jak cel badań, dobór próby, hipotezy i pytania badawcze oraz zastosowane metody analizy danych, a następnie, na podstawie postawionych hipotez badawczych, przedstawione zostaną wyniki i wnioski płynące z przeprowadzonej analizy. Kolejne podrozdziały obejmą zatem tematycznie takie obszary jak: deklaracyjny a rzeczywisty poziom kompetencji medialnych, częstotliwość użytkowania mediów sieciowych a rzeczywisty poziom kompetencji medialnych oraz konwergencja a rzeczywisty poziom kompetencji użytkowników mediów.

Idea podziału rozprawy zgodnie z przedstawioną powyżej strukturą logiczną zakłada podejście dedukcyjne. Autorka w pierwszej kolejności przedstawia szeroki kontekst teoretycznych aspektów niezależnych obszarów – konwergencja oraz kompetencje medialne – aby następnie, w kolejnych rozdziałach, szczegółowo omówić elementy łączące, którym są użytkownicy mediów i ich kompetencje medialne. Ujęty w części teoretycznej pracy przegląd literatury naukowej, jak również prezentacja istniejących teorii, pojęć i modeli związanych z badanym tematem, mają za zadanie zaprezentować aktualny stan wiedzy w kontekście badanego zagadnienia, zidentyfikować luki w literaturze naukowej oraz określić potrzebę przeprowadzenia badań empirycznych.

Sformułowanie podstaw teoretycznych dla omawianych zagadnień zrodziło potrzebę weryfikacji podstawowych założeń z zakresu edukacji medialnej oraz stworzenia katalogu kompetencji medialnych stanowiącego bazę dla narzędzia diagnozy indywidualnych kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych.

Realizacja tak obszernego badania – prace nad nim rozpoczęto w ostatnim kwartale 2018 roku i prowadzono przez kolejnych blisko pięć lat – nie odbyła się bez utrudnień i problemów. Trudności pojawiały się zarówno na etapie konceptualizacji opracowania zakresu badawczego i tworzenia narzędzia, jak i realnej możliwości przeprowadzenia badań na określonej grupie badawczej.

Dylematy powstałe w toku prac nad konceptualizacją rozdziałów teoretycznych dotyczyły przede wszystkim określenia zakresu badawczego. Początkowo autorka zakładała sformułowanie szerokiego katalogu kompetencji medialnych, który obejmowałby wiele obszarów tematycznych, takich jak analiza i krytyczne podejście do przekazów medialnych, prawne i etyczne aspekty korzystania z mediów, techniczne umiejętności użytkownika mediów cyfrowych, cyberbezpieczeństwo czy dostęp do mediów sieciowych. Decyzja o ograniczeniu liczby obszarów badawczych do jednego (krytycznej analizy przekazów medialnych) była podyktowana kilkoma czynnikami. Po pierwsze, szeroki katalog kompetencji medialnych, obejmujący wiele obszarów tematycznych, byłby zbyt obszerny i trudny do wyczerpania w ramach jednej monografii. Ograniczenie liczby obszarów badawczych do analizy krytycznej przekazów medialnych pozwala na skupienie uwagi na tym konkretnym zagadnieniu, głębszą analizę i lepsze zrozumienie jego istoty. Ograniczenie zakresu badawczego umożliwia również bardziej konkretną

identyfikację problemów, wskazanie wyzwań oraz zaproponowanie konkretnych rekomendacji i rozwiązań.

Problemy, które powstały na etapie tworzenia narzędzia badawczego, związane były przede wszystkim z wysokimi kosztami. Opracowane narzędzie miało łączyć wieloelementowy formularz ankietowy z interaktywnym quizem bazującym na elementach grywalizacji. Konsekwencją braku zewnętrznych źródeł finansowania badań było wykorzystanie darmowych, ogólnodostępnych narzędzi i dostosowanie ich do potrzeb badania.

Bez wątpienia największą trudność w realizacji projektu badawczego stanowiła pandemia COVID-19, która wybuchła na świecie w grudniu 2019 roku, a w Polsce została ogłoszona z początkiem marca 2020 roku i wiązała się z szeregiem ograniczeń nałożonych na obywateli. Największe konsekwencje dla prowadzonych badań niosło wprowadzenie przez rząd lockdownów, czyli okresów, w których obowiązywał zakaz przemieszczania się, a placówki oświatowe były zamknięte. Pierwszy lockdown obowiązywał od 25 marca do 11 kwietnia 2020 roku, przy czym szkoły zamknięto już 12 marca 2020 roku, i trwało to do końca roku szkolnego 2019/2020 (Banasik, 2020). W kolejnych okresach w zależności od wzrostu zarażeń podejmowano decyzje o zamykaniu określonych placówek.

Co więcej, poszczególne ośrodki edukacyjne ustanawiały wewnętrzne regulaminy funkcjonowania, aby ograniczyć rozprzestrzenianie się wirusa. Jedną z wielu takich regulacji był zakaz wchodzenia osób postronnych na teren szkoły. Dotyczyło to zarówno rodziców, jak i specjalistów, naukowców i pedagogów zapraszanych do przeprowadzenia zajęć dodatkowych czy badań. Prawne ograniczenia związane z wejściem do placówki edukacyjnej i spotkania się z nauczycielem oraz uczniami w trakcie trwania wskazanych okresów stanowiły znaczące utrudnienia w realizacji badań, które zaprojektowano z myślą o przeprowadzeniu ich w sposób stacjonarny i w trybie nadzorowanym przez autorkę.

Przystosowanie systemu edukacji do nowej rzeczywistości trwało długo i nie zawsze kończyło się powodzeniem. Nie wszystkie szkoły radziły sobie z efektywnym przejściem na nauczanie zdalne, a nawet jeśli w pewnym momencie możliwe pod względem technicznym stało się przeprowadzenie takich badań w formie zdalnej, to autorka nie zdecydowała się na taki krok ze względu na chęć pozyskania najwyższej jakości materiału badawczego i zachowania wysokich standardów etycznych. Forma zdalna uniemożliwiłaby weryfikację samodzielnej pracy uczestników badania.

Wykorzystane metody badawcze

Pierwsza część niniejszej dysertacji, obejmująca teoretyczne aspekty zjawiska konwergencji mediów, edukacji medialnej oraz kompetencji medialnych, powstała na podstawie krytycznej analizy literatury przedmiotu oraz dokumentów źródłowych.

Kwerendę podstawowej literatury naukowej autorka oparła na przeszukiwaniu naukowych baz danych za pomocą tematycznego filtrowania i słów kluczowych związanych z badanym obszarem. Poszukiwania objęły takie bazy naukowe jak SCOPUS czy Web of Science, ale także zaindeksowane przez wyszukiwarkę Google pozycje w Google Scholar.

Po sporządzeniu wstępnej listy odpowiednich artykułów i źródeł naukowych autorka dokładnie je przeczytała i oceniła ich wartość dla badania, kierując się takimi wyznacznikami jak wiarygodność źródła, aktualność i zgodność z tematem pracy.

Zgromadzona literatura przedmiotu została poddana krytycznej analizie przy użyciu techniki opisowej, co umożliwiło sformułowanie teoretycznych podstaw poruszanej tematyki, a także charakterystykę przemian zachodzących w opisywanych procesach. Za pośrednictwem metody analizy porównawczej wykazano szereg różnic i podobieństw występujących w obszarze kształcenia kompetencji medialnych w ramach edukacji systemowej a zakresem kluczowych kompetencji medialnych niezbędnych użytkownikom mediów do sprawnego poruszania się w przestrzeni mediów wirtualnych. Analiza porównawcza została poprzedzona wnikliwą lekturą przedmiotu, raportów badań oraz aktów normatywnych.

Empiryczna część niniejszej dysertacji składa się z dwóch części. Pierwsza część poświęcona jest badaniom przeprowadzonym za pomocą kwestionariusza ankiety obejmującego metryczkę, deklarację sposobów użytkowania mediów sieciowych i jej częstotliwość oraz zestaw twierdzeń podlegających samoocenie. Metoda sondażu diagnostycznego umożliwiła opracowanie narzędzia badawczego w postaci kwestionariusza ankiety, a weryfikacja jego przydatności w procesie badania kompetencji medialnych pozwoliła na ustandaryzowanie badań i przeprowadzenie analizy ilościowej otrzymanych wyników. Dzięki temu możliwe było precyzyjne określenie deklaracyjnego poziomu kompetencji respondentów, a następnie porównanie otrzymanych wyników z wynikami pochodzącymi z ustandaryzowanego kwestionariusza ankietowego.

Druga część rozprawy obejmuje test praktyczny, który posłużył do zbadania rzeczywistego poziomu kompetencji respondentów. Zawarte w tej części działania zaprojektowano w duchu badań etnograficznych z wykorzystaniem platformy multimedialnej zawierającej elementy grywalizacji, które są długofalowe, angażujące i co najważniejsze – zwiększają motywację do realizacji podejmowanych działań. Zastosowano metodę diagnozy formalnej poprzez ustrukturyzowany test kompetencji, który objął zebrane dane w sposób ilościowy. Pozwoliło to na uzyskanie wyniku w postaci danych liczbowych, jasno i szczegółowo wskazujących na stopień opanowania kompetencji w poszczególnych kategoriach.

Dane pozyskane w wyniku przeprowadzonego badania zostały poddane analizie statystycznej. W celu weryfikacji postawionych hipotez badawczych wykonano analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 25. Przy jego pomocy wykonano analizy podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa (D), analizy korelacji rangowej rho Spearmana, testy U Manna-Whitneya (U) oraz testy Kruskala-Wallisa ($K-W$). Posługiwano się także wynikami uzyskanymi w ramach wyliczenia średniej (M), odchylenia standardowego (SD) oraz wyniku wystandaryzowanego (Z). O istnieniu zależności decydował współczynnik siły efektu (r). Za poziom istotności (p) uznano klasyczny próg $\alpha = 0,05$.

Podczas konstruowania wniosków wynikających z przeprowadzonego badania kompetencji medialnych wśród użytkowników mediów wykorzystano metodę dedukcji, a także ekstrapolacji trendu. Pierwsza z metod w znaczącym stopniu przyczyniła się do wskazania szczegółowych i istotnych elementów kompetencji medialnych warunkujących kształtowanie procesu konwergencji mediów. Natomiast metoda ekstrapolacji trendu umożliwiła prognozowanie dotyczące zmian zachodzących podczas ewolucji konwergencji mediów i kompetencji, które mogą okazać się kluczowe w przyszłości dla użytkowników mediów.

Źródła i literatura przedmiotu

Proces pozyskiwania literatury naukowej i źródeł jest fundamentalnym etapem w przygotowaniu każdej dysertacji. Po określeniu tematu pracy autorka rozpoczęła wnikliwą

kwerendę literatury naukowej, której część zasadnicza została oparta o podręczniki i monografie zapewniające ogólne wprowadzenie i kontekst badanego zagadnienia.

W ocenie autorki literaturę naukową związaną z konwergencją mediów cechuje bogactwo i różnorodność. Literatura bogata jest przede wszystkim w opracowania konwergencji mediów ujmujące tę tematykę w sposób holistyczny, omawiający określone obszary konwergencji mediów w szerokim kontekście (Jenkins, 2007; Castells, 2013; Kopecka-Piech, 2015). W obszernym zbiorze publikacji wydanych zostało także wiele opracowań traktujących zagadnienia związane z konwergencją mediów w sposób szczegółowy. Wówczas obejmują one procesy technologiczne (konwergencja urządzeń, sieci), ekonomiczne (konwergencja systemów) (Szynol, 2012) i społeczne (kultura konwergencji) (Jenkins, 2007), a problem badawczy skoncentrowany jest na konsekwencjach dotyczących społeczeństwa, wynikających z postępującej konwergencji mediów w określonym obszarze. Badacze starają się zrozumieć, jak zmiany w mediach i technologii wpływają na kulturę, politykę, ekonomię i inne aspekty życia społecznego.

Literatura naukowa dotycząca konwergencji mediów przyczyniła się do rozwoju teorii i ram konceptualnych, które pomagają zrozumieć i opisać ten fenomen. Prace takie jak „Nowa ekologia mediów. Konwergencja a metamorfoza” (Jakubowicz, 2011) czy „Leksykon konwergencji” (Kopecka-Piech, 2015) dostarczają teoretycznych podstaw dla badania konwergencji mediów. Analiza literatury wykazała jednak dominację wymiaru teoretycznego nad badaniami empirycznymi. Badacze konwergencji często koncentrują się na opracowaniach teoretycznych i koncepcyjnych, wprowadzających rozmaite modele funkcjonowania określonych procesów konwergencji. Jednakże często brakuje wystarczającej liczby badań empirycznych, które zweryfikowałyby oraz potwierdziły te teorie i wnioski. Wśród zrealizowanych badań autorka dostrzega niedostatek badań koncentrujących się na zmianach w konsumpcji mediów przez odbiorców, analizujących, w jaki sposób zbieżność różnych mediów wpływa na nawyki konsumpcyjne, preferencje i angażowanie się odbiorców w treści medialne.

Przeprowadzona analiza uwidacznia także ograniczoną perspektywę czasową – literatura dotycząca konwergencji mediów często skupia się na przeszłości, szczególnie na przełomie lat 90. i 2000. W ocenie autorki istnieje potrzeba skupienia większej uwagi na

bieżących trendach i przyszłych kierunkach rozwoju konwergencji mediów, aby literatura była aktualna i odpowiadała na zmieniające się konteksty.

Literatura naukowa z obszaru kompetencji medialnych i edukacji medialnej jest rozległa i szczególnie istotna z perspektywy prowadzenia badań w tym kierunku. Przeprowadzona analiza wykazała, że opracowania z tego obszaru cechuje aktualność. Poruszane przez badaczy kwestie dotyczą bieżących zagadnień związanych zarówno z wymiarem edukacyjnym – kształcenia kompetencji, jak i społecznym – wpływu kompetencji medialnych na jednostki i społeczeństwo.

W literaturze naukowej związanej z kompetencjami medialnymi można znaleźć wiele opracowań, które skupiają się na aspektach edukacyjnych kształtowania tych kompetencji. Publikacje koncentrują się na strategiach nauczania i projektowaniu programów edukacyjnych, które rozwijają umiejętności krytycznego myślenia, oceny informacji, twórczego wyrażania się, partycypacji społecznej i innych umiejętności niezbędnych do efektywnego korzystania z mediów.

W ocenie autorki panuje jednak niedostatek w obszarze prowadzenia badań praktycznych, weryfikujących kompetencje medialne we wspomnianym wymiarze społecznym. W kontekście realizacji badań praktycznych najczęściej diagnozowane są kompetencje cyfrowe bądź kompetencje medialne rozumiane w sposób szeroki. W ocenie autorki większość realizowanych badań cechuje ograniczone zróżnicowanie metodologiczne. W tym obszarze często stosuje się tradycyjne metody badawcze, bazujące na samoocenie lub ankietach. Brakuje bardziej innowacyjnych i zaawansowanych metod badawczych, które pozwoliłyby zwiększyć rzetelność i wiarygodność otrzymywanych wyników. Specyfika obszaru badawczego konwergencji mediów oraz kompetencji medialnych obliwuje badaczy, aby badania w tym zakresie były prowadzone równoległe do postępującego rozwoju technologii.

Analiza literatury naukowej z obszaru kompetencji medialnych utwierdziła autorkę w przekonaniu o konieczności przeprowadzenia interdyscyplinarnych badań czerpiących z obydwu wskazanych wyżej obszarów.

W rozdziale dotyczącym konwergencji mediów podstawy teoretyczne oparto przede wszystkim na wspomnianej pozycji „Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów” (2007) oraz „Convergence? I Diverge” (2001) autorstwa Jenkinsa.

Istotna z perspektywy opracowania podstawy teoretycznej zjawiska konwergencji w kontekście użytkowników mediów była książka „Leksykon konwergencji mediów” autorstwa Kopeckiej Piech (2015). Pozycję tę cechuje szczegółowe opracowanie tematu, duża wartość dla badania konwergencji mediów z perspektywy użytkowników oraz aktualność w odniesieniu do najnowszych trendów i zmian w dziedzinie konwergencji mediów.

W części poświęconej konwergencji mediów badaczka zaproponowała autorski model konwergencji użytkowników mediów wywodzący się z popularnego dwustopniowego modelu przepływu informacji Lazarsfelda i Katza (1955).

W rozdziale dotyczącym kompetencji medialnych kluczowe dla autorki były pozycje bibliograficzne Grzegorza Ptaszka takie jak „Edukacja Medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji” (2019) oraz „Pomiar indywidualnych kompetencji medialnych” (2014). Dostarczyły one aktualnych perspektyw, teorii, metod pomiaru i analizy krytycznej, które były istotne dla badania podczas tworzenia katalogu kompetencji medialnych oraz późniejszego indywidualnego pomiaru tychże kompetencji. Korzystanie z przywołanych pozycji literaturowych pozwoliło na uwzględnienie aktualnych spostrzeżeń, teorii i badań dotyczących kompetencji medialnych w analizie i dyskusji w kontekście oceny, refleksji i krytycznego podejścia do mediów. Prace Ptaszka są związane z tematem kompetencji medialnych, będących głównym obszarem zainteresowania dysertacji. Czerpanie z tych pozycji literaturowych pozwoliło na uwzględnienie aktualnych spostrzeżeń, teorii i badań dotyczących kompetencji medialnych w analizie i dyskusji.

Istotne z perspektywy powstawania rozdziału dotyczącego kompetencji medialnych były publikacje Agnieszki Ogonowskiej: „Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość” (2013) oraz „O potrzebie edukacji medialnej” (2015). Ogonowska przedstawiła szeroką perspektywę istniejących koncepcji i podejść do kompetencji medialnych, dzięki którym możliwe było uwzględnienie różnorodnych aspektów i wymiarów kompetencji medialnych. Korzystanie z jej prac umożliwiło włączenie aktualnej wiedzy i teorii związanych z edukacją medialną i kompetencjami medialnymi. Nie bez znaczenia dla niniejszej rozprawy pozostawał także ujęty w publikacjach Ogonowskiej kontekst edukacji medialnej w Polsce. Dostarczyły informacji i analiz dotyczących polskiego systemu edukacji medialnej i specyficznych wyzwań, jakie napotyka Polska.

Równie ważne z perspektywy zarówno opisywania podstaw teoretycznych problemu badawczego, jak i weryfikacji metod diagnozy kompetencji medialnych były prace Jana Krefta. Publikacja „Zagrozenie kanibalizacją w przenoszeniu zawartości gazet do ich internetowych wydań” (2010) dostarczyła cennych informacji na temat zmian, jakie zachodzą w mediach tradycyjnych w wyniku konwergencji z mediami cyfrowymi, m.in. konieczność adaptacji i rozwijania nowych umiejętności medialnych. Publikacja poruszająca temat limitów konwergencji (2011) koncentruje się na doświadczeniach rynku mediów w kontekście konwergencji. Wpływ konwergencji na rynek mediów ma bezpośrednie związki z kompetencjami medialnymi użytkowników. Zrozumienie ograniczeń i wyzwań związanych z konwergencją jest kluczowe dla badania, jak użytkownicy dostosowują swoje kompetencje medialne do zmieniającego się środowiska medialnego.

Pomocna okazała się również pozycja opisująca szereg problemów, które wiążą się z procesem konwergencji mediów (2011a). Analiza wskazanych problemów pomogła w identyfikacji obszarów, w których użytkownicy mediów mogą napotykać trudności w zakresie kompetencji medialnych w wyniku konwergencji.

Pozyskana literatura naukowa była kluczowa dla opracowania podstaw teoretycznych i analizy w ramach niniejszej dysertacji. Wykorzystane źródła zapewniły aktualne perspektywy, teorie, metody pomiaru i analizy krytycznej w zakresie konwergencji mediów i kompetencji medialnych, a także dostarczyły istotnych informacji, kontekstu i analiz, które wzbogaciły dyskusję i wnioski w pracy doktorskiej.

Rozdział I

KONWERGENCJA MEDIÓW – UJĘCIE TEORETYCZNE

Convergence involves a new world of almost infinite possibilities.

Robin Thwaites, „The Power of Convergence”, 2002

1. Konwergencja – definicje i zakres

Pochodzenie wyrazu *konwergencja* sięga czasów średniowiecznej łaciny (*convergere*) i oznacza zbieżność (Kopaliński, 2007: 310). Geneza adaptacji tego pojęcia do celów naukowych sięga początków XVIII wieku, a dokładnie roku 1713, kiedy to brytyjski fizyk i duchowny William Derham opublikował dzieło zatytułowane „Physico-Teology: Or Demonstration of the Being and Attributes of God, from His Works of Creation” (Gordon, 2003: 58). Jako pierwszy posłużył się terminem *convergence and divergences of the rays* w kontekście charakterystyki przepływu promieni świetlnych (ibidem).

Nowo odkryte zjawisko nie pozostało jednak dostrzegalne wyłącznie w obszarze takich dyscyplin jak fizyka czy astronomia, które stanowiły jego rodowód. Konwergencja stała się konstruktem, któremu na przestrzeni setek lat badacze przypisali mnóstwo znaczeń i funkcji. Termin ten z powodzeniem zaadaptowano i wykorzystano w wielu dziedzinach i dyscyplinach naukowych; rozwinął się zarówno na gruncie nauk przyrodniczych, ścisłych i technicznych, jak i społecznych czy humanistycznych. Co więcej, konwergencja pojawiła się również w literaturze popularnonaukowej, a nawet sztuce.

Meteorolodzy określają mianem konwergencji zmierzające w swoim kierunku (na określonym obszarze) linie prądu powietrza (Migoń, 2007: 275). W geologii pojęciem konwergencji określa się granicę pomiędzy zbliżającymi się ku sobie płytami litosferycznymi (Allaby, 2015: 100). W matematyce konwergencja występuje, gdy „funkcja lub ciąg

dążą do pewnej wartości granicznej” (Fichtenholz, 1994: 36). Medycyna natomiast utożsamia zjawisko konwergencji z synchronicznym ruchem gałek ocznych skierowanym w stronę linii środkowej przedniej, występującym podczas zbliżania jakiegoś obiektu do czubka nosa (Zimbardo, 1999: 293). W biologii zjawisko konwergencji oznacza występowanie pokrewnych cech między zwierzętami i roślinami różnych gatunków, wynikające z przystosowania w podobnym środowisku (McGraw-Hill, 2003: 143). W analogicznym znaczeniu wykorzystali ten termin antropolodzy, tworząc kategorię konwergencji kulturowej definiowanej jako występowanie wspólnych elementów wśród kultur, które nie przebywały ze sobą w bezpośredniej styczności (Olechnicki, 2004: 101). Podobnie jak w przypadku roślin i zwierząt istotny wpływ na wykształcenie wspólnych cech miało występowanie zbieżnych uwarunkowań środowiskowych.

Na płaszczyźnie nauk społecznych konwergencja wyklarowała się jako jedna z teorii komunikowania. W 1972 roku Ernest Bormann na łamach amerykańskiego czasopisma „Quarterly Journal of Speech” zaproponował teorię symbolicznej konwergencji, która miała związek z występowaniem u jednostek poczucia świadomości i spójności grupowej wywołanej zachodzącymi w niej interakcjami, nadawaniem znaczeń wydarzeniom i pojawiającym się emocjom (Bormann, 1982: 51).

W dziedzinie psychologii skonstruowano co najmniej dwa podejścia do definiowania zjawiska konwergencji. Pierwsze przejawia się jako myślenie konwergencyjne i oznacza łączenie informacji niezbędnych do rozwiązania określonego problemu (Reber, 2002). Drugie, nazwane efektem konwergencji, dotyczy dochodzenia przez różne osoby do takich samych opinii (Basavanna, 2007: 84).

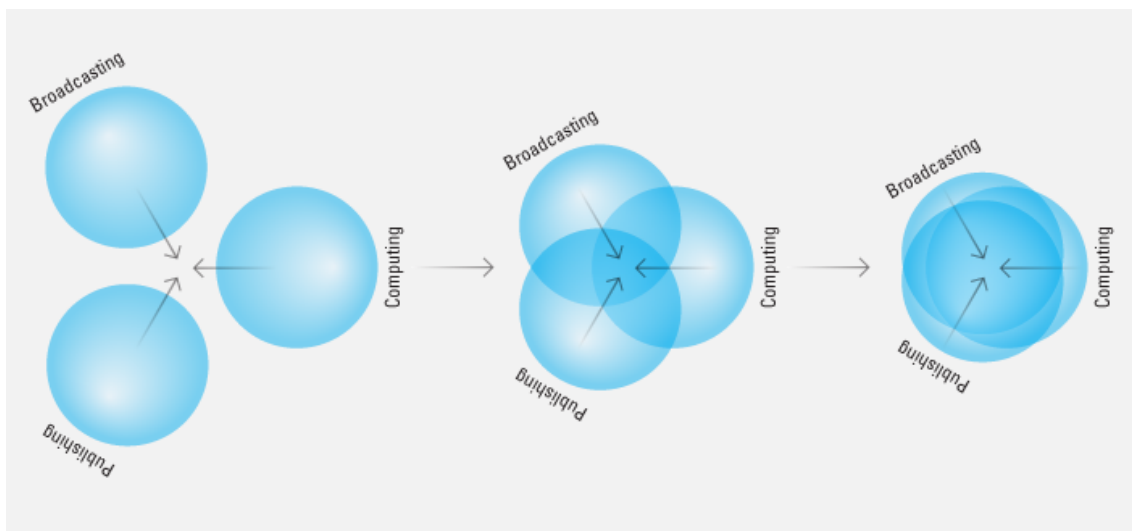
W drugiej połowie XX wieku pojęcie konwergencji zaczęto wykorzystywać także w kontekście politologicznym. Skonstruowano wówczas teorię konwergencji, według której w krajach przechodzących proces uprzemysłowienia zachodziło zjawisko upodabniania się polityk społecznych gospodarek kapitalistycznych i centralnie planowanych (Wilensky, 1975: 27). Następnym rozwojem tej idei było stworzenie nowej koncepcji w głównym nurcie ekonomii. Przyjęto wówczas hipotezę zakładającą, że w krajach biednych dochody na mieszkańca (*per capita*) rosną szybciej aniżeli w krajach bogatych (Pasiewicz, 1982: 229–230).

Rozwój cywilizacyjny umożliwił także poszerzanie horyzontów w dziedzinie sztuki. Spuścizną niczym nieskrępowanej ekspresji artystycznej było między innymi powstanie dzieł malarskich noszących nazwę „Konwergencja”. Podobnie jak w przypadku dowolnego przekształcania i dostosowywania określenia konwergencji na potrzeby kolejnych dyscyplin naukowych, tak i w sferze sztuki została ona poddawana różnym interpretacjom twórców. W 1952 roku Jackson Pollock, amerykański przedstawiciel ekspresjonizmu abstrakcyjnego, pokazał światu obraz zatytułowany „Convergence” – namalowany autorską techniką kapania farbami na płótno i rozpryskiwania ich, przez co powstają wzajemnie przenikające się linie, kształty i plamy (Pollock, 1952). Przeszukując zasoby internetu, można odnaleźć wiele prac, którym nadano nazwę „Convergence”. Często są to amatorskie fotografie przedstawiające naturę lub architekturę, przedmioty codziennego użytku bądź wykonane w makro przybliżeniu fragmenty jakichś konstrukcji. Co ciekawe, istota każdej z nich nie jest oderwana od zakresu znaczeniowego konwergencji, gdyż każdorazowo dotyczy prezentacji zjawiska zbliżania się bądź przenikania występujących na fotografiach elementów.

Korzenie terminu „konwergencja” stosowanego w kontekście mediów i komunikacji medialnej sięgają przełomu lat 60. i 70. XX wieku. Za prekursora rozszerzenia zakresu problematyki konwergencji w kierunku środków masowego przekazu uznaje się dwóch medioznawców – Nicholasa Negroponte i Ithiela de Sola Poola. Pierwszy rozpoczął popularyzację teorii konwergencji mediów w 1979 roku, na sali wykładowej w Massachusetts Institute of Technology, głosząc, że wszystkie technologie komunikacyjne dotyka łączna metamorfoza, dzięki której mogą być zrozumiane właściwie tylko wówczas, gdy traktujemy je jako jeden obiekt (Goban-Klas, 1999: 27) (Schemat 2).

W praktyce oznaczało to łączenie się przemysłów telewizyjnych, filmowych, radiowych, komputerowych oraz drukarskich i wydawniczych w celu wytwarzania nowych form komunikowania nazywanych przez niego „multimedialną komunikacją” (Goban-Klas, 2005: 178).

Schemat 2. Proces konwergencji mediów według Nicholasa Negroponte (1980)



Źródło: Dubberly, 2018: 2

Negroponte zaprezentował niestandardowe podejście do pojmowania i opisywania rzeczywistości medialnej oraz jej ewolucji. Jego istotą było przyjęcie założenia o rozróżnieniu formy dostarczanych odbiorcom treści – atomów materii od bitów informacji (Negroponte, 1997: 7). W jego rozumieniu atomy materii stanowiły bowiem wszelkie nośniki materialne – prasa drukowana, książki, obrazy malarskie – które mogą ulec procesowi konwergencji poprzez zamianę ich w bity informacji (ibidem). Cztery lata później, w 1983 roku, de Sola Pool wydał książkę zatytułowaną „Technologies of Freedom” („Technologie wolności”), w której stworzył nową kategorię – konwergencję trybów (*convergences of modes*) związaną ze zmianami w przemysłach medialnych (Pool, 1983: 23). W tym ujęciu konwergencja oznaczała zacieranie się granic zarówno pomiędzy urządzeniami wykorzystywanymi w procesie komunikacji bezpośredniej – punkt do punktu (poczta, telefon, telegraf), jak i mediami masowymi (telewizja, radio, prasa drukowana) (ibidem). Wraz z rozwojem technologicznym możliwe stało się wykorzystanie pojedynczych środków fizycznych do przekazywania informacji za pośrednictwem różnych mediów (np. wykorzystanie jednej drogi sieci połączeń do emisji treści przez radio i telewizję) i na odwrót – treści nadawane wówczas przez jedno wybrane medium mogły być od tego momentu dostarczane na kilka sposobów (ibidem).

Zarówno podejście Negroponte, jak i de Sola Poola, choć ujmujące konwergencję w nieco odmiennej formie, miały ogromny wpływ na dalszy rozwój badań dotyczących tego zjawiska. Wytyczenie nowych kierunków w tej dziedzinie wywołało efekt kuli śnieżnej, którego rezultatem było skonstruowanie na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat wielu nowych koncepcji konwergencji ujmowanych w kontekście mediów, nadając jej tym samym wielowymiarowy charakter.

Dokonując analizy krytycznej literatury przedmiotu poruszającej tematykę mediów, można wskazać, że najczęściej opisującymi konwergencję określeniami były: złożona, pełna sprzeczności, dynamiczna i niejednoznaczna. Jest to dowód na to, jak niejasnym i skomplikowanym zjawiskiem jest konwergencja oraz jak wiele dyskusji wzbudza w środowisku naukowym. Badacze wielokrotnie podejmowali próby zdefiniowania konwergencji w szerokim bądź wąskim zakresie. Byli i tacy badacze, którzy z góry skazywali na niepowodzenie możliwość skonstruowania definicji, sugerując jako alternatywę podjęcie działań w kierunku badania jej wpływu: „Szybka ewolucja konwergencji sprawia, że lepiej nie próbować definiować terminu, ale raczej opisać jej wpływ, zarówno w różnych częściach łańcucha wartości, jak i w różnych regionach świata” (Ofcom, 2007: 90). Ci, którzy zdecydowali się jednak na zamknięcie problematyki konwergencji mediów w pewnych ramach definicyjnych, są zgodni co do tego, że występuje ona na styku wielu płaszczyzn. Najczęściej wskazywanymi obszarami są przemysłowy (bezpośrednio nawiązujący do dziedziny ekonomii), technologiczny (dotyczący transformacji urządzeń i przepływu zawartości medialnej), kulturowy i medialny (w kontekście przepływu treści, roli nadawców i odbiorców).

Odwołując się do terminologii konwergencji w kontekście mediów, w pierwszej kolejności można przywołać skojarzenia związane z technologicznym aspektem transformacji urządzeń, integracji medialnej oraz cyrkulacji i wymiany przekazów medialnych. Wnikliwa analiza literatury przedmiotu wykazała, że jedną z najbardziej ogólnych i najkrótszych definicji o zabarwieniu czysto technicznym jest określenie sformułowane przez wspomnianego wcześniej Negroponte – jest to „transformacja atomów w bity” (Negroponte, 1997: 7). Spektrum postrzegania konwergencji w tym obszarze rozszerza Tomasz Goban-Klas, który w bezpośredni sposób nawiązuje do procesu opisywanego przez Negroponte. Goban-Klas uzależnia istnienie konwergencji od zamiany informacji w kod

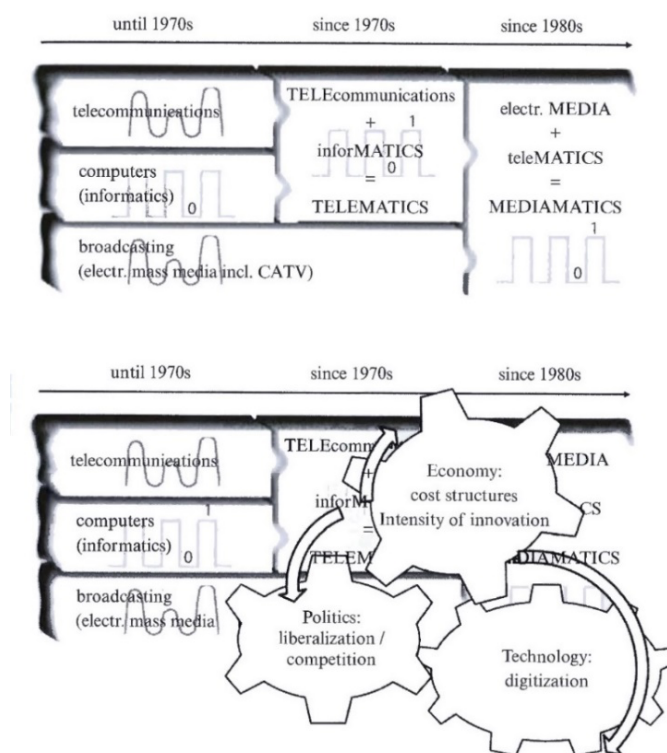
cyfrowy, dzięki czemu funkcjonujące dotychczas odrębnie różne typy mediów – media drukowane, telekomunikacyjne oraz internet – mogą się łączyć i posługiwać ujednoczonym systemem zapisu i transmisji danych (Goban-Klas, 2006: 18). Podobne ujęcie zostało zaprezentowane w „Słowniku terminologii medialnej”, w którym konwergencję medialną definiuje się jako „postępujące wzajemne powiązanie i przenikanie się sieci telekomunikacyjnych, audiowizualnych i informatycznych. Podstawą, punktem wyjścia dla tych procesów jest technologia cyfrowa, wdrażana przez wyżej wymienione sektory, a konsekwencją stopniowe zacieranie się różnic między nimi” (Pisarek, 2006: 105).

O konwergencji technologicznej w nieco węższym zakresie pisze również Krystyna Doktorowicz, utożsamiając ją z pojawieniem się na rynku zaawansowanych urządzeń mobilnych łączących w sobie wiele funkcji oraz dostępem do tej samej zawartości przy użyciu różnych narzędzi: „[P]rzekazy tekstowe, muzyczne, obrazy, różne formy komunikowania masowego i sieciowego stają się dostępne w dowolnym czasie i miejscu przy użyciu coraz bardziej zminiaturyzowanych, wielofunkcyjnych i mobilnych wynalazków” (Doktorowicz, 2012: 13). Pojęcie konwergencji w ujęciu transformacji urządzeń rozpatrywał także Michał Drożdż. Jego zdaniem konwergencja jest kompleksem zjawisk „wieloaspektowego upodabniania się urządzeń medialnych i komunikacyjnych, które zaczynają pełnić podobne funkcje, choć pierwotnie nie były ze sobą spokrewnione” (Drożdż, 2007: 59). Teoria ta nawiązywała w sposób bezpośredni do ewolucyjnej koncepcji konwergencji używanej na gruncie nauk biologicznych.

Część badaczy podejmowała próby zdefiniowania problematyki konwergencji, uzależniając jej istnienie od zachodzących w danym czasie przemian technologicznych, społecznych i gospodarczych. Takie podejście do tematu zaproponowali między innymi Sam Lehman-Wilzig oraz Nava Cohen Avigdor. Utożsamili zjawisko konwergencji mediów z procesem przemian, warunkowanym różnymi czynnikami zewnętrznymi, który prędzej czy później dosięga wszystkie media. Ich autorski, sześciostopniowy model transformacji mediów (nawiązujący *explicitie* do biologicznej teorii ewolucji), noszący nazwę „Life-Cycle” („Cykl życia”), obejmował swoim zakresem następujące etapy: narodziny mediów, prezentację rynkową, wzrost, dojrzałość, opór obronny i ostatnie stadium, które może przybrać różne formy: adaptację, zanikanie pełnionej funkcji bądź jej utrzymanie albo scalenie z innym medium (Lehman-Wilzig, Cohen Avigdor, 2004: 711–723).

Pogląd dotyczący postrzegania konwergencji przez pryzmat procesu podziela wiele osób zajmujących się tą problematyką. Istnieją jednak różnice w podejściu do określania zakresu trwania owego procesu. W literaturze przedmiotu można znaleźć śmiałe tezy, że „konwergencja mediów jest nieustającym procesem, o zakończeniu którego nie można w żaden sposób mówić” (Guzowski, 2012: 5), jak i te, które je w bezpośredni sposób kontestują. Na przykład Michael Latzer zwraca uwagę na częste nadużywanie terminu konwergencji i stosowania go w zbyt szerokim zakresie występujących zjawisk i przemian przy jednoczesnym pomijaniu ram czasowych. Latzer zaznacza, że nie jest to ani proces nieskończony, ani ciągły, a jedynie tymczasowy, a jego kształt, kierunek i tempo zostały uformowane na bazie procesu koewolucyjnego (Schemat 3), czyli wzajemnego oddziaływania innowacji technologicznych, strategii korporacyjnych, reform polityczno-prawnych oraz zmian w sposobach odbioru mediów (Latzer, 2013: 125–127).

Schemat 3. Koewolucyjne etapy konwergencji w komunikacji elektronicznej



Źródło: Latzer, 2013: 125–127

W kontekście konwergencji Latzer wprowadza również kategorię mediamatyki – sektora łączącego rynek telekomunikacyjny i informatyczny (telematyka) z rynkiem środków masowego przekazu stworzonego w celu zintegrowania systemu komunikacji społecznej (ibidem). Dzięki takim praktykom powstało wiele wynalazków, które zrewolucjonizowały rynek mediów (i nie tylko) na całym świecie i stworzyły nową jakość w obszarze struktury i metod komunikacji. Dla takich współczesnych mobilnych urządzeń komunikacyjnych stworzono nową kategorię – polimedia (*polymedia*) (Miller, Madianou, 2012: 148).

Istnieje również środowisko naukowe, które klasyfikuje kategorię konwergencji jako jeden z elementów szerszej pojmowanego zjawiska mediamorfozy. W 1990 roku pojęcie mediamorfozy (*mediamorphosis*) wprowadził do nauki Roger Fidler. W jego rozumieniu stanowi ona ewolucyjny proces „transformacji środków komunikowania wywołany złożonym oddziaływaniem potrzeb, konkurencji, presji politycznej i społecznej oraz technologicznych innowacji” (Fidler, 1997: 15). Konwergencja sytuowana pomiędzy fazami współewolucji i koegzystencji a tworzenia się nowych systemów medialnych traktowana jest jako synteza technologii medialnych oraz pokłosie zmian zachodzących w sferze społecznej i kulturowej (Janus-Konarska, 2012: 88). Efektem procesu mediamorfozy jest powstawanie całkowicie nowych form komunikowania. Stanowisko Fidlera podziela Tadeusz Kowalski – polski medioznawca, który również uznał zjawisko konwergencji za jeden z etapów większych przemian na rynku medialnym. Badacz zwraca jednak uwagę na tworzenie się nowych form komunikowania, powstających w wyniku przenikania i łączenia się technologii (przede wszystkim cyfrowych) w ramach jednej platformy (Kowalski, 2001: 25–26). Znaczenie integracji technologicznej kształtowanej przez szereg przemian na rynku medialnym podkreślają także Jay David Botler i Richard Grusin. Ich hipoteza zakłada warunkowanie zachodzenia procesu konwergencji od „remediacji przynajmniej trzech technologii (...) z których każda oferuje swoją własną ścieżkę natychmiastowości” (Botler, Grusin, 2000: 224). W praktyce opisywane powyżej zjawisko konwergencji oznaczało nic innego jak połączenie przynajmniej trzech urządzeń do stworzenia nowej jakości, przy czym każda z połączonych technologii została ukształtowana na styku różnych procesów i przemian społecznych, technicznych oraz ekonomicznych.

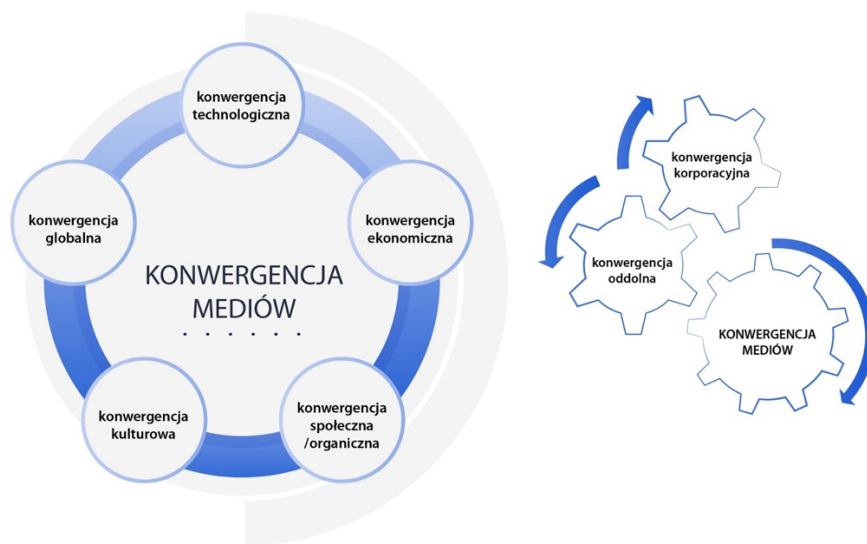
Powyższe zestawienie nie wyczerpuje bogatego katalogu typologii konwergencji. Współcześnie proces konwergencji mediów rozwinął się znacznie szerzej, wypełniając przestrzeń społeczną i kulturową, a jego kształt niezmiennie determinowany jest przez konsumentów. W dzisiejszym rozumieniu złożonego procesu konwergencji konsumenci są jednocześnie odbiorcami i nadawcami transformowanych treści. Henry Jenkins, autor najpopularniejszej na świecie publikacji o konwergencji w mediach, umieszcza zjawisko konwergencji w kategorii przemian na płaszczyźnie przemysłowej, technologicznej i w szczególności kulturowej (Jenkins, 2007: 9). Zwraca uwagę na niezbędny element procesu konwergencji – wymianę informacji pomiędzy przemysłami medialnymi, ale przede wszystkim wskazuje na kluczową rolę odbiorców mediów (ibidem).

Jenkins w swoich publikacjach wielokrotnie podkreśla, że konwergencji mediów nie należy przypisywać cech jednorodności, a należy postrzegać ją w kategorii ciągłego procesu, który występuje na styku wielu płaszczyzn (Jenkins, 2001: 93). Dokonuje również rozróżnienia typologii konwergencji mediów. Opracował dwa modele (Schemat 4), z których pierwszy obejmuje podział związany z bezpośrednim inicjatorem konwergencji (korporacyjna oraz oddolna), drugi dotyczy pięciu przestrzeni, w ramach których funkcjonują media (technologicznej, ekonomicznej, społecznej, kulturowej i globalnej).

Inicjatorem przepływu treści za pomocą rozmaitych kanałów w ramach konwergencji korporacyjnej są przedsiębiorstwa medialne (Jenkins, 2007: 23). Swobodna wymiana treści umożliwia ich ponowne wykorzystanie. Dzięki takim działaniom poszerzają swoje rynki wpływów, nie generując przy tym dodatkowych kosztów produkcji nowych treści. Konwergencja oddolna również opiera się na transmisji treści medialnych, jednak w tym przypadku ich autorem są użytkownicy mediów.

Drugi model z kolei skupia zjawisko konwergencji mediów na pięciu głównych obszarach. Pierwszy z tych obszarów dotyczy zmian zachodzących w zakresie technologii i obejmuje digitalizację całej zawartości mediów – dźwięków, obrazów oraz słów. Kolejny określa przemiany związane ze sferą ekonomiczną, a co za tym idzie – szeregiem procesów warunkujących integrację przemysłów medialnych.

Schemat 4. Konwergencja mediów według Henry’ego Jenkinsa



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Jenkins, 2007

W praktyce odbywa się to za pośrednictwem połączenia w jednej grupie przemysłu filmowego, wydawniczego, muzycznego etc. W trzecim obszarze, zwanym konwergencją społeczną lub organiczną, udział biorą sami użytkownicy mediów. Dochodzi do tego wówczas, gdy konsumenci korzystają z kilku mediów jednocześnie w tym samym czasie. Nastęstwem takich działań jest wykształcenie się konwergencji kulturowej, którą tworzą nowe formy kreatywności, będące skrzyżowaniem różnych technologii medialnych, przemysłów i innowacji twórczej użytkowników mediów.

Domknięcie tego procesu stanowi tak zwana konwergencja globalna, która w naturalny sposób nawiązuje do teorii globalnej wioski Marshalla McLuhana. W jej znaczeniu otaczający nas świat ewoluuje i zmienia się w jedną wielką globalną wioskę pozbawioną jakichkolwiek granic. Przyczyn tej przemiany należy doszukiwać się w nieustającym procesie międzynarodowej cyrkulacji zawartości mediów. Dzięki niej znikają bariery dostępu do informacji, wiedzy, a także rozrywki.

Medioznawcy niejednokrotnie przedstawiają zagadnienie konwergencji w wąskim zakresie, zwracając szczególną uwagę na kwestie zawartości mediów. Takie podejście reprezentuje między innymi Gracie Lawson-Borders. W swoim modelu sprowadza ten złożony proces do „małżeństwa technologii i zawartości dostarczanej przez komputer, dzięki któremu otworzyły się drzwi do nowych możliwości w przemyśle medialnym”

(Lawson-Borders, 2003: 92). Znaczenie zawartości mediów oraz roli odbiorców w kontekście procesu konwergencji podkreśla również Katarzyna Kopecka-Piech. Według niej konwergencja mediów jest „zasadą funkcjonowania środowiska medialnego, opartą na upodabnianiu lub zbliżaniu się takich jednostek mediów, jak urządzenia (łączenie różnych funkcji w obrębie jednego urządzenia), rozwiązania (ujednolicanie metod dostępu do sieci czy usług), sieci (integracja sieci i transmisji), rynki (łączenie rynków telekomunikacyjnych, informatycznych, a także integracja przedsiębiorstw medialnych, technologicznych, telekomunikacyjnych i informatycznych) oraz zawartość, a jej egzemplifikację stanowią strategie komunikacyjne projektowane przez nadawców i odbiorców” (Kopecka-Piech, 2012: 19). Takie ujęcie problematyki stanowi syntezę wymienionych wcześniej definicji i unaocznia tym samym skalę zjawiska konwergencji mediów, implikowaną przez liczbę obszarów i dziedzin, które łączy oraz jego złożoność, określaną przez determinanty warunkujące jej ostateczny kształt.

O tym, że zachodzące od kilkadziesiąt lat zjawisko konwergencji mediów nie jest naukową fikcją i wymysłem medioznawców, a rzeczywistym, niezwykle złożonym procesem oddziałującym na skalę globalną, świadczy między innymi mnogość struktur, instytucji oraz przepisów, które nieustannie podejmują próby jego regulacji. Działania związane z uporządkowaniem pod względem prawnym procesu konwergencji mediów zapoczątkowała Komisja Europejska, wydając 3 grudnia 1997 roku dokument „Zielona Księga – Konwergencja telekomunikacji, mediów i różnych sektorów technologii informacji oraz jej implikacje dla regulacji prawnych” (Komisja Europejska, 1997). Przedstawiono w niej dziewięć głównych zagadnień, przypisując każdemu z nich pytania doprecyzowujące dany zakres tematyczny. Odpowiedzi na te pytania zostały udzielone w drodze pięciomiesięcznej otwartej debaty publicznej o zasięgu ogólnosiwiatowym, w której głos mogły zabrać nie tylko państwa członkowskie Unii Europejskiej (ibidem).

Pierwszy obszar sięgał głęboko do rdzenia konwergencji, starając się zdefiniować ją oraz określić jej poziom oddziaływania na zachodzące zmiany na światowym rynku technologicznym. Kluczowe było udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, wpływa ona na funkcjonowanie gospodarki w poszczególnych krajach, a także czy rozprzestrzenia się na inne płaszczyzny, na przykład przemysłową.

Druga grupa pytań skoncentrowana była na temacie funkcjonowania społeczeństwa w życiu codziennym. Najważniejsze kwestie odnosiły się do wpływu konwergencji na jakość oraz ilość nowych miejsc pracy w Unii Europejskiej oraz poziomu kształcenia.

Trzeci obszar skupiał się na barierach mających wpływ na hamowanie swobodnego rozwoju konwergencji. Postawiono szereg pytań, które miały pomóc w zlokalizowaniu i utworzeniu bazy ograniczeń.

Czwarty miał udzielić informacji, w jaki sposób konwergencja reguluje rynek mediów. Czy robi to w sposób wystarczający, czy może potrzebne są wewnętrzne regulacje, które uporządkują cały ten proces? Postawiono także pytania doprecyzowujące, dotyczące zagrożeń konkurencyjności naturalnego procesu konwergencji w kontekście obowiązujących regulacji prawnych.

Piąty obszar zakładał podjęcie prób wspólnego wypracowania przyszłego modelu postępowania w kontekście pokonywania barier uniemożliwiających naturalny proces rozwoju konwergencji. Wśród pytań szczegółowych znalazły się takie, które poruszały kwestie opłat związanych z udostępnianiem częstotliwości po przejściu z technologii analogowej na cyfrową, udzielania koncesji mediom, a także określające ogólne zasady dostępu do sieci.

Szósty również dotykał obszarów związanych z występowaniem potencjalnych barier, jednak tym razem w kontekście ochrony praw konsumentów mediów i interesu publicznego. Postawione pytania miały rzucać światło na wszelkie ograniczenia w użytkowaniu mediów wynikające z istnienia i postępu zjawiska konwergencji.

Siódmy obszar czynił założenia dla ustanowienia w przyszłości sieci struktur mających na celu prowadzenie działań związanych z regulacją prawną konwergencji. Zadano pytania o zasadność tworzenia w rozmaitych państwach odrębnych organów administracyjnych będących odpowiedzialnymi za kontrolę tego procesu.

Ósmy obszar miał za zadanie ustalenie potrzeb związanych z regulacją ochrony własności intelektualnej w internecie oraz sektora e-commerce na skalę międzynarodową.

Ostatnia kwestia dotyczyła możliwości określenia zasad regulacji struktury systemu telekomunikacyjnego, medialnego oraz technik informacyjnych w poszczególnych państwach, na których kształtowanie miał wpływ proces konwergencji. Przedstawiono kilka rozwiązań. Wśród nich pojawiła się propozycja działania względem

funkcjonujących już w danych państwach organów, utworzenia nowych organów, które działałyby na terenach wybranych państw bądź stworzenia zupełnie nowych i niezależnych struktur o zasięgu międzynarodowym.

Łącznie do debaty przystąpiły 274 podmioty (operatorzy telekomunikacyjni, nadawcy medialni, producenci sprzętu, rządy i organy regulacyjne, ogólne stowarzyszenia branżowe, związki zawodowe oraz osoby fizyczne), a Komisja Europejska zgromadziła ponad 3000 stron dokumentacji z odpowiedziami na pytania zadane w Zielonej Księdze (Komisja Europejska, 1998: 42). Wnioski z publicznych konsultacji zostały opublikowane niespełna rok później w Dokumencie Roboczym Komisji Europejskiej (ibidem).

Wysiłki związane z regulacją prawną zachodzącego procesu konwergencji mediów podejmowane są również w Polsce. W 2003 roku Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uchwalił ustawę o zmianie ustawy Prawo telekomunikacyjne. Zaangażowanie w tej materii wynika między innymi z konieczności interpretacji przepisów i ustaw stanowionych przez Unię Europejską i obowiązku wprowadzenia zmian, jeżeli przepisy nie są spójne z prawem wspólnotowym. Efektem działań wynikających z obowiązku dostosowania przepisów było między innymi powstanie publikacji „Polityka państwa polskiego w dziedzinie mediów elektronicznych w kontekście europejskiej polityki audiowizualnej. Założenia strategiczne do nowej ustawy o mediach elektronicznych oraz nowelizacji innych ustaw” opracowanej w ramach projektu PHARE 2001/IB/OT01, realizowanego przez Krajową Radę Radiofonii i Telewizji we współpracy z francuskim Direction du Développement des Médias.

W studium tym wskazano na fundamentalne znaczenie konwergencji w budowaniu społeczeństwa informacyjnego, a samą definicję konwergencji przedstawiono przede wszystkim w kontekście technologicznym, z którego w procesie przemian wyłoniły się jej podtypy (Jakubowicz, Jung, Kowalski, 2004: 11): konwergencja przemysłowa, konwergencja rynków oraz konwergencja prawna. Pierwsza z nich dotyczy łączenia się przedsiębiorstw, które dotychczas funkcjonowały na różnych płaszczyznach w jedno w celu wypracowania wspólnej nowej jakości w zakresie produkcji i przetwarzania treści medialnych. Konwergencja rynków dotyczy integracji nowo powstających usług oraz metod dostarczania końcowych produktów do konsumentów. Z kolei konwergencja prawna

obejmuje wszelkie działania zmierzające do unifikowania bądź, w miarę możliwości, zbliżania się przepisów prawnych z zakresu komunikowania.

Autorzy zwracają uwagę, że nie jest to zamknięty katalog typologii i w wielu krajach zachodzi także wiele innych procesów, które można by zakwalifikować do kategorii konwergencji. Wskazują między innymi na kwestie administracyjne i regulacyjne, będące pochodnymi wskazanej w głównym nurcie konwergencji prawnej. W podzbiórce tym mieścić się będą wszelkie działania związane z utworzeniem nowych struktur administracyjnych, które będą w stanie objąć swoim zakresem cały szereg integrujących się obszarów, w ramach których funkcjonują media (ibidem).

Podsumowując dotychczasowy przegląd definicji konwergencji mediów, należy zwrócić uwagę na zgodność medioznawców co do postrzegania konwergencji mediów jako procesu oznaczającego zbliżanie się, przenikanie bądź całkowitą integrację rozmaitych podmiotów, przedmiotów oraz wszelkich procesów mających związek z mediami. Nieodzownym elementem, pojawiającym się w każdej definicji, jest wymiar technologiczny i ekonomiczny, które bezpośrednio determinują kształt tego zjawiska. Różnice pojawiają się na styku prób dookreślenia i podziału wielowymiarowego procesu konwergencji, czego efektem jest występowanie wielu rozmaitych typologii o mniej lub bardziej złożonym charakterze.

W ramach niniejszej dysertacji autorka uważa za zasadne przyjęcie i posługiwanie się definicją konwergencji mediów zaproponowaną przez Kopecką-Piech. Uwzględnia ona bowiem mnogość obszarów i dziedzin, w których zachodzi proces konwergencji mediów, ale co szczególnie istotne dla autorki – uwzględnia w procesie obecność użytkowników mediów jako niezależnego determinantu mającego wpływ na ostateczny kształt tego procesu.

2. Ewolucja konwergencji mediów

Choć konwergencja mediów dokonywała się jeszcze na etapie mediów, które dziś nazywamy „starymi” bądź mniej prowokacyjnie „tradycyjnymi”, to jednak powstanie w 1967 roku internetu i jego późniejszy błyskawiczny rozwój zdefiniowały ją na nowo. Rewolucja technologiczna z drugiej połowy XX wieku miała wpływ nie tylko na zmiany na

poszczególnych płaszczyznach konwergencji – wywróciła ona dotychczasowy porządek i stworzyła całkiem nowy paradygmat w dziedzinie komunikacji masowej.

Początkowo telewizja i radio zachowały swój *status quo* mediów masowych, a dzięki postępowi technologicznemu i zmianie sposobu transmisji z analogowej na cyfrową zwiększały swoje zasięgi, poszerzając ofertę emitowanych kanałów. Jednak wszystkie te działania nie były wystarczające, by utrzymać uwagę widzów, słuchaczy oraz czytelników na tym samym poziomie, co przed narodzinami nowych mediów. Internet zachwyił świat funkcjonalnością, której nie dawały ówczesne media – umożliwił wielokierunkowość transmitowanego przekazu. Dawniej prasa drukowana, radio i telewizja opierały swoją działalność na jednokierunkowym masowym przekazie, który docierał do określonej, rozproszonej grupy odbiorców. Nowa, interaktywna forma komunikacji pozwoliła na wykorzystywanie dwupunktowych połączeń, które w zależności od założonego celu warunkowały dotarcie do odbiorcy masowego bądź indywidualnego (Castells, 2013: 65). Internet wzbudził w jego użytkownikach potrzebę uczestnictwa i aktywności, a co najważniejsze – dał im sposobność na samodzielne kształtowanie rzeczywistości medialnej, pozwalając na bezpośredni udział w procesie tworzenia jego zawartości. Udoostępnił nie tylko globalną platformę wymiany myśli, ale także narzędzia, dzięki którym mogli to robić bez większego wysiłku i ponoszenia kosztów. Wcześniej, korzystając z mediów tradycyjnych – prasy drukowanej, radia i telewizji – pozostawali oni jedynie pasywnymi odbiorcami.

Współcześnie, w erze cyfrowej, podejmując dyskusję na temat konwergencji mediów, należy skupić się na jej transformacji w kontekście internetu. Za sprawą ciągłego postępu technologicznego, mającego wpływ na przepustowość warstwy fizycznej sieci, co jest warunkiem łatwego dostępu, nieskrępowanej swobody wymiany myśli oraz stale zwiększającego się spektrum możliwości aktywności użytkowników w przestrzeni wirtualnej, internet, także na płaszczyźnie komunikacji, stał się „globalnym targowiskiem”, którego zasady funkcjonowania kształtowane są równoległe do zmian zachodzących w gospodarce wolnorynkowej. Użytkownicy przestrzeni wirtualnej za pośrednictwem swoich działań nadają jej kształt i wyznaczają drogę rozwoju. Ewolucja w zakresie komunikacji, wspierana postępowem technologicznym, doprowadziła do wykształcenia się nie tylko nowatorskich form i modeli komunikowania, ale także narodzin nowego rodzaju

społeczeństwa, które Manuel Castells nazwał „społeczeństwem sieci”. Determinowane jest ono przez sieci budowane na bazie informacji przetwarzanych cyfrowo, których fundament stanowi rozwój systemów komunikacyjnych (ibidem: 36). Wszelkie interakcje zachodzące na skalę globalną pomiędzy uczestnikami procesu komunikacji są koordynowane za pośrednictwem elektronicznego przepływu informacji (Stalder, 2012: 208). Skonstruowana w 1943 roku przez Abrahama Masłowa piramida potrzeb, wskazująca potrzebę fizjologiczną jako tę niższego rzędu, a kolejno: bezpieczeństwa, miłości, przynależności, szacunku, uznania i samorealizacji (Maslow, 1943: 370–396), ewoluowała na przestrzeni lat i zmian technologicznych, modyfikując rząd rozmaitych potrzeb, a część z nich zastępując nowymi, powstałymi w wyniku przeobrażeń populacji.

Aby zrozumieć, jakie konkretnie procesy miały na to wpływ, należy wrócić pamięcią do czasów, kiedy internet stał się dostępny dla gospodarstw domowych. Nieco ponad trzydzieści lat temu powstała pierwsza na świecie przeglądarka internetowa, a kilka lat później zarejestrowano domenę Google.com, by wkrótce uruchomić pod jej adresem najpopularniejszą dziś wyszukiwarkę internetową, której głównym celem jest „uporządkowanie światowych zasobów informacji tak, by stały się powszechnie dostępne i użyteczne dla każdego” (Google.pl, 2021). Jest to istotne nie tylko ze względu na krótki czas, w jakim wyszukiwarka ta zaindeksowała ilość informacji (już ponad bilion stron www) (Siteefy, 2022) oraz zgromadziła stałą rzeszę użytkowników, ale przede wszystkim pokazuje, jak na przestrzeni nieco ponad ćwierć wieku wyglądały przeobrażenia społeczeństwa. Osoby, które miały wówczas kilkanaście, kilkadziesiąt lat, przechodziły żmudny proces edukacji – uczyły się, czym jest internet i jak z niego korzystać.

Dziś dla osób w wieku 15–25 lat sieć, a konkretniej media społecznościowe takie jak YouTube, Facebook i TikTok, stanowi główne medium i źródło pozyskiwania wiedzy (CluePR, 2022: 5). W ocenie autorki nie stanowią oni już grupy wyznawców determinizmu technologicznego w sensie ideologicznym, a żyją determinizmem technologicznym, utożsamiając się z nim do tego stopnia, że w skrajnych przypadkach podstawową potrzebą, niekiedy ważniejszą od fizjologicznych (priorytetowych według teorii Masłowa), jest potrzeba dostępu do internetu. Swobodny przepływ informacji oraz komunikowanie w przestrzeni wirtualnej są dla nich z jednej strony czymś naturalnym, wręcz banalnym i standardowym, z drugiej zaś czymś, bez czego nie mogliby prawidłowo funkcjonować.

Do pewnego momentu można swobodnie omawiać proces konwergencji mediów w kategoriach mediów tradycyjnych, jednak nieustający progres w kierunku nowych technologii wymaga spojrzenia na to zjawisko z perspektywy cyfryzacji, digitalizacji oraz natychmiastowej transmisji danych. To między innymi one przyczyniły się do transformacji konwergencji mediów, tworząc nowy paradygmat komunikowania masowego. W Tabeli 1 została przedstawiona typologia konwergencji mediów, będąca w ocenie autorki odpowiedzią na zmiany zachodzące we współczesnym świecie.

Tabela 1. Typologia konwergencji mediów

ZAKRES	SKŁADOWE PROCESU		EFEKT
TECHNOLOGICZNA	funkcjonalność urządzenia 1	funkcjonalność urządzenia 2	koncentracja różnych, nowych w jednym urządzeniu/aplikacji
EKONOMICZNA	różne grupy przemysłów medialnych	przedsiębiorstwo medialne	kilka przemysłów medialnych w ramach jednego przedsiębiorstwa
ADMINISTRACYJNO-PRAWNA	przepisy prawne i struktura organizacyjna podmiotu I	przepisy prawne i struktura organizacyjna podmiotu II	wspólne przepisy regulujące funkcjonowanie mediów oraz połączona struktura organizacyjna
SIECI	sieć internet	transmisja danych	nowe technologie komunikacyjne
ZAWARTOŚCI	przekaz medialny	przedsiębiorstwo medialne	jedna treść, ale różne kanały w ramach tego samego przedsiębiorstwa medialnego
		przekaz medialny	upodabnianie się przekazów pochodzących z różnych źródeł
UCZESTNIKÓW	nadawca masowy	odbiorca aktywny	(aktywny) użytkownik mediów zindywidualizowana komunikacja masowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie Jenkins, 2007; Castells, 2013; Kopecka-Piech, 2015

Pięć pierwszych obszarów wskazuje na występowanie konwergencji mediów w kontekście płaszczyzn, które wielokrotnie już pojawiały się w analizach naukowych, ale tu zostały przedstawione w perspektywie elementów składowych będących pochodnymi nowych technologii. Mowa o konwergencji technologicznej, ekonomicznej, administracyjno-prawnej, sieci oraz zawartości. Najważniejszym elementem tej typologii jest uzupełnienie powyższego zestawienia o rodzaj konwergencji mediów na płaszczyźnie użytkowników mediów.

Dotychczas wielokrotnie podkreślano znaczenie odbiorców mediów w kontekście konwergencji, przedstawiając ich jako ważnych uczestników tego procesu. Jednak na przestrzeni lat transformacji ulegli także użytkownicy mediów. Dlatego w ocenie autorki właściwym wydaje się przysposobienie względem nich terminologii odwołującej się do ekonomicznej nomenklatury, określającej wytwory procesu konwergencji, i nazwanie ich produktami konwergentnymi. Cechują się oni bowiem, podobnie jak produkty konwergentne, wysokim stopniem zaawansowania technologicznego (zdolności i kompetencje pozwalające na swobodne wykorzystywanie nowości technologicznych i korzystanie z nich podczas produkcji, promocji i emisji treści medialnych), sieciowością (rozumianą tu jako nawiązywanie licznych interakcji z odbiorcami oraz mediami profesjonalnymi), naukochłonnością (zdolność szybkiego przysposabiania wiedzy pochodzącej zarówno z mediów głównego nurtu, jak i od pojedynczych odbiorców), globalnością (docieranie z przekazem do konsumentów na całym świecie), innowacyjnością (z punktu widzenia rynków) oraz zdolnością do samodoskonalenia i dalszego rozwoju (Żabiński, 2013: 155–156). Dziś przestrzeń medialna, którą kreują, sposób, w jaki to robią i konsekwencje, które z ich działań wynikają, wpływają na zmiany w funkcjonowaniu rzeczywistości medialnej. Użytkownicy mediów stanowią kolejny obszar, w którym zachodzi proces konwergencji mediów.

Katalog rodzajów konwergencji mediów rozpoczyna kategoria, która stanowiła główny przyczynik ewolucji mediów – technologia. Konwergencja w tym kontekście odnosi się bowiem do integracji funkcji różnych urządzeń w ramach jednego urządzenia. W praktyce oznacza to na przykład połączenie zastosowań telefonu stacjonarnego oraz komputera w smartfonie. Dziś proces konwergencji technologicznej zaszedł znacznie dalej, sięgając m.in. do urządzeń, które przeobraziły się w konwergentną usługę, będącą

wytworem wyłącznie przestrzeni wirtualnej. Doskonałym tego przykładem są aplikacje Spotify czy Netflix. Pierwsza jest hybrydą radia w tradycyjnym tego słowa znaczeniu i odtwarza muzyki z bogatym zapleczem bibliotecznym. Umożliwia tworzenie własnych albumów z utworami muzycznymi i udostępnianie ich innym użytkownikom, słuchanie audycji radiowych, a także, za dodatkową opłatą, pobieranie tychże utworów. Aplikacja zapewnia pełne spektrum możliwości wynikających z pierwotnych potrzeb obcowania z muzyką, ale także wyprzedza je, udostępniając swoim użytkownikom stale nowe funkcjonalności.

Druga aplikacja, będąca połączeniem wypożyczalni filmów wideo z telewizją, zaspokaja wymagania natychmiastowego dostępu do materiałów audiowizualnych. Platforma Netflix oprócz bogatej, archiwalnej bazy rozmaitych filmów, programów oraz seriali emitowanych w telewizji posiada własną wytwórnię filmową, która zapewnia jej stały dopływ materiałów. Daje sposobność obejrzenia filmów, które były już emitowane na antenie telewizji, pozwala na dostęp do nich w czasie rzeczywistym, ale co najważniejsze – umożliwia zobaczenie materiałów, które dopiero będą emitowane. Jest ona zatem całkowicie niezależną jednostką, której jakość zasobów determinuje skalę zainteresowania i użytkowania.

W kontekście negatywnych procesów zachodzących w ramach konwergencji technologicznej ciekawe jest zjawisko kopiowania funkcjonalności. Może do niego dojść za sprawą nieudanej konwergencji na płaszczyźnie ekonomicznej. Przykładem jest próba zakupu Snapchata przez firmę Marka Zuckerberga². Sztandarowymi funkcjonalnościami Snapchata stały się: nagrywanie dziesięciosekundowych filmów, robienie zdjęć, nakładanie na nie rozmaitych filtrów, dodawanie komentarzy dźwiękowych bądź tekstowych i emotikonów, a następnie dystrybucja tak skomponowanych materiałów, które znikają po pewnym czasie, do wybranej społeczności Snapchata. W roku 2013, w czasie największego rozwoju Snapchata, Facebook dawał swoim użytkownikom jedynie możliwość trwałej publikacji materiałów tekstowych, audio, wizualnych bądź audiowizualnych. Zasadnicza różnica opierała się zatem na atrybucie żywotności opublikowanych plików.

² Aplikacja została stworzona w 2011 roku w ramach zaliczenia przedmiotu na Uniwersytecie Stanforda przez trzech studentów: Evana Spiegel, Bobby'ego Murphy'ego oraz Reggiego Browna (Sobczyk, 2014: 12).

Snapy, czyli treści dodane w aplikacji, są ulotne (otrzymane materiały fizycznie znikają po określonym czasie i bez zainstalowania dodatkowych aplikacji nie można ich ponownie odtworzyć), natomiast użytkownicy Facebooka musieli wówczas własnoręcznie usunąć dodane przez siebie treści, by móc uzyskać podobny efekt. Facebook, widząc potencjał coraz popularniejszej aplikacji (w 2013 roku Snapchat miał już niemal 50 milionów użytkowników na świecie, a w 2016 roku ta liczba przekroczyła 120 milionów), złożył propozycję wykupienia Snapchata za kwotę 3 miliardów dolarów (snapcenter.pl/snapchat, 2018). Kiedy okazało się, że nie dojdzie do sprzedaży, Facebook po niedługim czasie został doposażony w nowe funkcjonalności, będące niemalże bliźniaczymi do tych udostępnionych użytkownikom w aplikacji Snapchat.

O konwergencji medialnej na płaszczyźnie ekonomicznej możemy mówić wówczas, gdy dochodzi do integracji poszczególnych przemysłów medialnych w ramach jednego koncernu. Jenkins w tej kategorii zestawiał ze sobą połączenie między innymi takich przedsiębiorstw jak książkowe grupy wydawnicze, potentaci gier komputerowych, wytwórnie filmowe czy wydawnictwa muzyczne. Co ciekawe, proces konwergencji zachodził w ten sposób za pośrednictwem konsolidacji elementów pochodzących z całkiem odmiennych od siebie zakresów. Dziś możemy mówić o konwergencji zachodzącej w ramach jednej dziedziny bądź branży. Doskonałym przykładem jest fuzja pomiędzy firmą Google Inc. a YouTube. Dwie firmy internetowe, których oferta świadczonych usług obejmuje działalność z zakresu pozyskiwania, zarządzania oraz obrotu informacjami w różnej postaci. W 2006 roku YouTube został wykupiony przez Google Inc. za sumę 1,65 miliarda dolarów, a główną motywacją do takiego kroku stanowiła możliwość zwiększenia dochodów pochodzących z reklam (Google Inc., 2007).

Konsekwencją przemian zachodzących na rynku technologicznym oraz ekonomicznym są zmiany w strukturach administracyjnych i prawnych. Mają one bowiem znaczący wpływ na budowanie społeczeństwa informacyjnego oraz codzienne funkcjonowanie rzeczywistości medialnej. Dlatego też wszystkie podmioty decydujące się na udział w procesie konwergencji mediów bądź biorące w niej udział nieświadomie prędzej czy później będą musiały liczyć się z koniecznością integracji i zmian regulacji prawnych, które porządkują sposób funkcjonowania rynków usług telekomunikacyjnych, teleinformatycznych, a także multimedialnych (Kamiński, 2001: 23). Zachodząca konwergencja

w tym kontekście będzie oznaczała upodabnianie rozmaitych przepisów prawa obejmujących sferę mediów w celu wypracowania wspólnych reguł, ale również dotyczyć będzie konsolidacji całej struktury organizacyjnej mediów – redakcji, działów prawnych, księgowych, zaplecza technicznego etc. Może się ona odbywać w skali mikro – unifikacja na przykład na poziomie dwóch redakcji, ale może odbywać się także w skali makro – integracja przepisów prawnych dotyczących funkcjonowania mediów względem krajów kooperujących ze sobą, takich jak kraje członkowskie Unii Europejskiej.

Kolejny podtyp nie tylko związany jest bezpośrednio z ewolucją internetu, ale wręcz ją stanowi. Konwergencja sieci, niegdyś zakładająca korzystanie z fizycznie tych samych rozwiązań układów scalonych, dziś wybiega znacznie dalej, generując na przykład możliwości natychmiastowej transmisji treści audiowizualnych wyłącznie za sprawą telefonu komórkowego i szybkiego łącza, które pozwalają przeciętnemu użytkownikowi internetu, dzięki odpowiedniemu kanałowi, dotrzeć do masowego odbiorcy. Transmisje na żywo w mediach społecznościowych były kamieniem milowym w rozwoju mediów, a wręcz wyznaczyły nową erę dziennikarstwa i zdefiniowały ten zawód na nowo. Stare media zyskały nowych konkurentów, którzy niegdyś wyłącznie konsumowali odbierane treści. Następny skok technologiczny w zakresie sieci miał z kolei wpływ na wzrost profesjonalizacji mediów. Mowa tu o integracji sieci z serwerami mającymi za zadanie archiwizowanie oraz dystrybucję danych w przestrzeni wirtualnej, czyli dyskach w chmurze (*cloud storage / cloud computing*). Pliki przechowywane w chmurze są dostępne dla właściciela i osób upoważnionych niemalże w każdym miejscu i czasie. A co niezwykle istotne, dostęp ten jest możliwy z poziomu wielu różnych urządzeń w tym samym czasie. Warunkiem *sine qua non* jest naturalnie podłączenie do sieci.

Na szczególną uwagę zasługuje proces rozwoju konwergencji w kontekście zawartości mediów. Wcześniej jej główne założenia dotyczyły zastosowania jednej treści medialnej w wielu kanałach dystrybucji bądź upodabniania się przekazów pochodzących z różnych źródeł. W drugim przypadku mowa zwłaszcza o tworzeniu przez nadawców publicznych (właścicielem jest społeczeństwo, finansowane są z abonamentu oraz reklam) przekazów zbliżonych do przekazów emitowanych przez media komercyjne (finansowane są z prywatnego kapitału oraz reklam) w celu zwiększenia zasięgów odbioru. Proceder zapoczątkowało powstanie elektronicznych wydań prasy papierowej.

Pierwsza regularnie ukazująca się e-gazeta³ to powstała w 1994 roku w Stanach Zjednoczonych w Kalifornii „The Palo Alto Weekly”, której wydawcą był Embarcadero Publishing Company (Ihlstrom, 2005: 5). Początkowo elektroniczne wydania prasy stanowiły dodatkową, uzupełniającą platformę do powielania wydanych już w wersji papierowej artykułów. Wydawcy nie wiązali z nimi wówczas wielkich nadziei ze względu na niewielką skalę dotarcia do odbiorców.

Dziś skala ta przekroczyła ich oczekiwania – e-gazety stały się nie tylko alternatywnym miejscem dotarcia do innej kategorii konsumentów, ale z uwagi na ich popularność, także doskonałą powierzchnią reklamową, a wtórne wykorzystanie poszczególnych treści medialnych stało się standardem praktyk redakcyjnych. Można czynić zarzuty wobec stosowania takich praktyk przez nadawców medialnych, podając argument, że nadmierna multiplikacja treści nie wpływa pozytywnie na jakość i rozwój debaty publicznej, a wręcz ogranicza ją i rozprasza poprzez zalew informacyjny. Przedsiębiorstwa prześcigają się w liczbie publikowanych materiałów, a co za tym idzie – wzrasta ilość informacji przy równoległym spadku ich jakości.

Zmiany w przestrzeni wirtualnej zachodzą z taką prędkością, że niezwykle trudno określić dokładne parametry pewnych zjawisk. Następują one zarówno na płaszczyźnie ilościowej, jak i jakościowej. Szacuje się, że liczba użytkowników internetu na całym świecie już w 2018 roku przekroczyła 4 miliardy i stale rośnie (Kemp, 2018). Internet dziś to przeszło 1,1 miliarda aktywnych stron www, przy czym zmienił się sposób ich przeglądania – już ponad 60% zarejestrowanych wejść do sieci odbywa się za pośrednictwem urządzeń mobilnych (Netcraft, 2018). Konsumenci toną w zalewie informacyjnym, próbując dotrzeć do pożądaných informacji. W samej wyszukiwarce Google dochodzi do wysłania ponad 6,5 miliarda zapytań dziennie (websitehostingrating.com, 2018).

Nie dziwi zatem, że obecnie wyzwaniem jest umiejętność pozyskania oraz przekazania informacji wartościowych. W jaki sposób dekodować to sformułowanie? Naukowcy zrealizowali wiele badań skoncentrowanych na tematyce jakości informacji

³ W Polsce za pierwszą całkowicie elektroniczną gazetę uznaje się uruchomione w 1989 roku i działające bez przerwy „Donosy”. Dystrybucja „Donosów” odbywa się za pośrednictwem strony internetowej oraz poczty elektronicznej. Jest to samodzielna gazeta elektroniczna, nie będąca uzupełnieniem żadnej wersji papierowej (Donosy.info, 1989).

nadawanych przez media masowe. Efektem wielu z nich było wypracowanie uniwersalnych definicji. Informacja wartościowa zatem to taka, która będzie cechować się wysokim poziomem użyteczności dla ostatecznego odbiorcy, będzie prawdziwa, godna zaufania i co najważniejsze – obiektywna, czyli pozbawiona tendencyjności.

Denis McQuail w monografii poświęconej teorii komunikowania masowego przedstawił zespół założeń, które powinny zostać spełnione, aby móc danej informacji przyznać miano jakościowej. Zbiór ten uzupełnia powyższe zestawienie i w doskonały sposób obrazuje sytuację (w założeniu idealistycznym), do której media powinny dążyć, realizując swoje przekazy. Jak zauważa McQuail: „[M]edia powinny dostarczać pełnego zakresu adekwatnych wiadomości i informacji dodatkowych na temat wydarzeń w społeczeństwie i na świecie. Informacja powinna być obiektywna, czyli dokładna, uczciwa, wystarczająco pełna i wierna rzeczywistości oraz rzetelna, to jest sprawdzalna i oddzielająca fakty od opinii. Informacja powinna być zrównoważona i uczciwa (bezstronna), przedstawiając w miarę możliwości alternatywne perspektywy i interpretacje w niesensacyjny, bezstronny sposób” (McQuail, 2008: 211). Skąd media oraz ich konsumenci mogą w dzisiejszym świecie, przesyconym ilością produkowanych danych, pozyskiwać informacje wartościowe? Abstrahując od wszelkich działań związanych z profesjonalizacją zawodu dziennikarza, emisja tak skonwergowanego komunikatu jest możliwa między innymi za sprawą postępu w badaniach nad zaawansowaną analityką gromadzenia, zestawiania i przetwarzania, odpowiedniej eksploracji oraz wizualizacji tzw. big data. Stosowanie odpowiednich algorytmów przetwarzania wielu danych umożliwi wydobycie takich, które w normalnym procesie selekcji mogłyby utracić atrybuty neutralności.

Konwergencja mediów nie jest zjawiskiem o charakterze tymczasowym. Nie można także o niej mówić w kontekście zdarzenia, które przemija. Konwergencja jest procesem, który nieustannie absorbuje każdą, nawet najmniejszą zmianę technologiczną, ewoluując przy tym i przybierając nowe kształty. Dlatego też nie dziwi fakt, że niezwykle już rozbudowany katalog konwergencji mediów należy uzupełnić o jeszcze jeden, szczególnie istotny element, który narodził się wraz z osiągnięciem przez media społecznościowe skali dotarcia do masowego odbiorcy. Ewolucja technologiczna pozwoliła konwergencji mediów objąć swoim zasięgiem wspomniane wcześniej obszary, a także uzupełnić je o nowe – uczestników mediów – wzbogacając tym samym nie tylko kategorię

komunikacji zinstytucjonalizowanej, ale przede wszystkim dając szansę rozwoju komunikacji spontanicznej inicjowanej przez dotychczasowych odbiorców mediów.

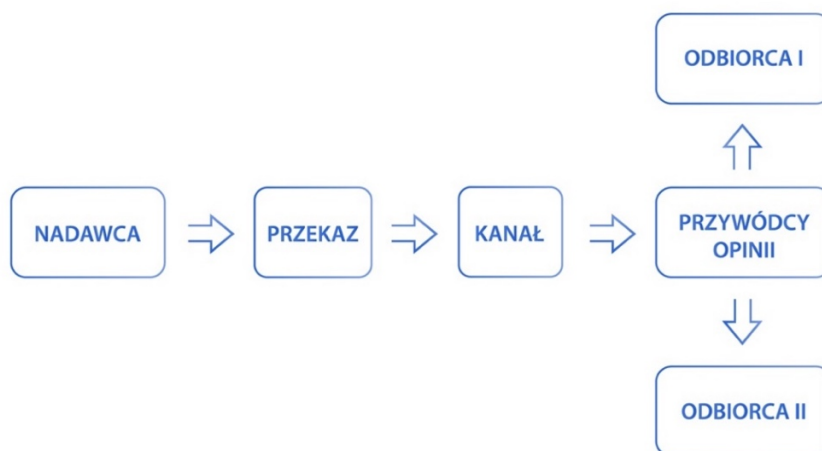
Przemiany zachodzące wśród odbiorców mediów zaobserwował Joy Rosen, formułując w 2006 roku określenie *TPFKATA* (*The People Formerly Known as the Audience*), oznaczające ludzi, którzy niegdyś byli znani jako odbiorcy mediów (Rosen, 2006). Konwergencja w obszarze użytkowników mediów zachodzi za pośrednictwem procesu komunikowania masowego, podczas którego uczestnik mediów przestaje być postrzegany jako widz w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, a zaczyna pełnić jednocześnie dwie role – nadawcy oraz odbiorcy komunikatów. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na wymiar masowości owego procesu, gdyż to właśnie ze względu na jego charakter ominięty zostaje obszar komunikowania intrapersonalnego, a konwergencja mediów na płaszczyźnie uczestników stanowi znacznie więcej niż autodialog. Dochodzi do niej w wyniku występowania masowej komunikacji zindywidualizowanej (*mass self-communication*), o której pisał w 2009 roku wspomniany wcześniej Castells. Zgodnie z jego teorią masowa komunikacja zindywidualizowana stanowi hybrydę komunikacji masowej z komunikacją interpersonalną, tworząc tym samym nowy, kolejny poziom komunikowania w społeczeństwie. W praktyce oznacza to, że dotychczasowi odbiorcy treści medialnych nabyli nowe role i funkcje twórców i reżyserów, odpowiadając w całości za produkcję i ostateczny kształt stworzonego przez siebie przekazu medialnego (*self-generated, self-directed*) – nadawców samodzielnie dokonujących selekcji określonych kanałów transmisji jak Facebook, Instagram, YouTube czy Vimeo (*self-selected*), a także działania związane z dystrybucją powstałych materiałów, warunkującą dotarcie stworzonych treści do globalnego grona odbiorców (Castells, 2009: 55).

Egzemplifikację konwergencji mediów na płaszczyźnie użytkowników będzie stanowił wzór oparty bezpośrednio na modelu dwustopniowego przepływu informacji Lazarsfelda i Katza z 1955 roku. Jego ostateczny kształt przybierze nieco inną formę, ze względu na nieustający proces ewolucji zachowań, aktywności i specyfiki odbiorców mediów. Co do zasady jednak podwaliny tego procesu będą takie same. Warto przypomnieć, na jakich elementach został ukuty jeden z popularniejszych modeli przepływu informacji na świecie. Schemat Lazarsfelda i Katza bazuje na trzech głównych regułach (Dobek-Ostrowska, 2007: 92). Pierwszą jest zasada kolektywizmu – dotyczy żyjących w

społeczeństwie jednostek, które nie są wyizolowane. Funkcjonując na co dzień, wchodzą ze sobą w interakcje, tworząc różnego rodzaju i wielkości grupy. Druga reguła zwraca uwagę na brak omnipotencji mediów – to nie media wpływają w sposób bezpośredni na odbiorców, lecz oni sami definiują swoją mediatyzację w wyniku zachodzących relacji społecznych. Trzecia zaś nawiązuje do pośrednictwa przekazu – przekaz medialny dociera najpierw do lokalnych liderów (przywódców) opinii, którzy filtrują treści, zanim trafią one do ostatecznych odbiorców.

Każda z powyższych zasad będzie miała zastosowanie podczas omawiania problematyki konwergencji mediów w kontekście użytkowników, jednakże to właśnie trzecia z nich stanowi jej punkt wyjścia. Najważniejszym elementem modelu Lazarsfelda i Katza jest obecność tak zwanych „liderów opinii”, którzy otrzymują gotowy przekaz od nadawców masowych, a następnie tworzą swoisty filtr przepływu informacji do ostatecznego odbiorcy (Schemat 5) (Katz, Lazarsfeld, 1955: 293–296).

Schemat 5. Model dwustopniowego przepływu informacji Lazarsfelda i Katza



Źródło: Katz, Lazarsfeld, 1955: 293–296

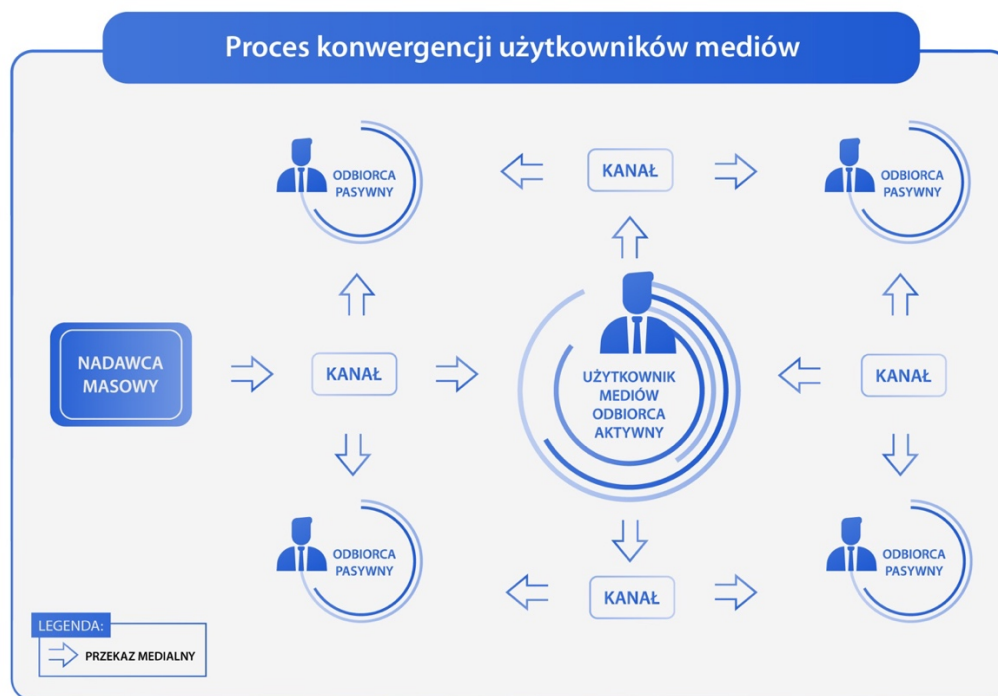
Liderzy opinii to osoby, które korzystają z mediów znacznie częściej, a także w sposób bardziej zaawansowany niż pozostała część danej społeczności, przez co niejako otrzymują mandat do wyznaczania trendów w mediach. To do nich w pierwszej kolejności dociera komunikat nadany przez nadawcę i to właśnie oni, dokonując jego analizy, decydują, jaki ostatecznie przybierze kształt, zanim trafi do pasywnego odbiorcy

(ibidem). Media masowe nie mają bezpośredniego wpływu na odbiór komunikatu. Następuje w tym procesie dywersyfikacja siły oddziaływania przekazu na różne grupy odbioru, która jest wprost proporcjonalna do zaangażowania danego lidera opinii.

Mogłoby się wydawać, że wraz z upływem lat oraz rewolucją medialną, będącą efektem postępu technologicznego, przedstawiony powyżej model traci na aktualności, a przywoływanie go będzie miało na celu wyłącznie odniesienie do archaicznych teorii przepływu informacji i badania wpływu wywieranego na odbiorcach mediów. Nic bardziej mylnego; analizując procesy zachodzące na rynku mediów, można dostrzec, że pewne elementy tej teorii nadal funkcjonują w społeczeństwie, a część z nich wręcz została zapożyczona i z powodzeniem jest dziś wykorzystywana jako zamierzone działanie mające na celu wspieranie polityki marketingu WEB 2.0.

Nieznaczna modyfikacja modelu dwustopniowego przepływu informacji Lazarsfelda i Katza umożliwiła stworzenie schematu, który doskonale oddaje ideę konwergencji w perspektywie użytkowników mediów (Schemat 6).

Schemat 6. Proces konwergencji użytkowników mediów



Źródło: opracowanie własne na podstawie Katz, Lazarsfeld, 1955: 293–296

Zjawisko to zachodzi właśnie za sprawą wspomnianego wcześniej procesu zindywidualizowanej komunikacji masowej. W opinii autorki można w modelu konwergencji w kontekście użytkowników dokonać rozróżnienia trzech rodzajów osób biorących udział w tym procesie, przy czym jeden z nich stanowi hybrydę dwóch pozostałych.

Pierwszą kategorię reprezentują pierwotni nadawcy masowi, definiowani w tradycyjnym rozumieniu. Są to media profesjonalne o statusie nadawcy masowego, posiadające odpowiednie zaplecze strukturalne, sprzętowe i personalne oraz bogate archiwum treści, umożliwiające emisję przekazów docierających do masowego odbiorcy. Występują oni w roli producentów oraz nadawców przekazu medialnego – zarówno w mediach tradycyjnych, jak i cyfrowych.

Drugą kategorię stanowi grupa zajmująca się przede wszystkim konsumpcją przekazów medialnych. Relacja odbiorców z nadawcą pierwotnym odbywa się wyłącznie za pośrednictwem sprzężenia zwrotnego. W mediach tradycyjnych opierało się ono na działaniach związanych z pisaniem listów do redakcji, wykonaniem telefonów podczas audycji na żywo czy wysyłaniem wiadomości tekstowych. W przestrzeni wirtualnej użytkownicy mają więcej możliwości, a pozostawiony przez nich ślad może być widoczny dla pozostałych odbiorców, gdyż nadawcy niejednokrotnie udostępniają swoim odbiorcom różnego rodzaju platformy do swobodnej wymiany myśli. Ze względu na niedobór wzmożonej aktywności związanej z kreowaniem rzeczywistości medialnej lub jej całkowity brak nazywani są odbiorcami pasywnymi. Grupę tę będą stanowili zarówno ci odbiorcy, którzy korzystają z wielu rodzajów mediów, a ich cechą charakterystyczną jest brak poczucia przywiązania do któregośkolwiek z nich, jak i ci, którzy sympatyzują z konkretnymi mediami, zdążyli już zbudować z nimi trwałą więź, a silne poczucie lojalności nie pozwala im na migracje medialne.

Trzeci rodzaj podmiotu jest najbardziej zaawansowaną i zróżnicowaną kategorią. Są to tak zwani aktywni użytkownicy mediów, za pośrednictwem których dochodzi do procesów polegających na zbliżaniu się ról i zacieraniu się granic pomiędzy nadawcą a odbiorcą komunikatu. Różnią się oni zasadniczo od odbiorców pasywnych – nie pozostają bierni w perspektywie zachodzących w mediach zmian. Często podejmują decyzje o podążaniu za tymi mediami, które stanowią dla nich atrakcyjniejsze źródło. Pełnią oni funkcje związane z odbiorem komunikatów nadawanych przez nadawców pierwotnych,

wchodzą z nimi w zaawansowane i zintensyfikowane interakcje. Co szczególnie ważne, w dalszym etapie procesu, w obliczu poczucia niedostatku informacyjnego lub całkowitego braku otrzymania przekazów, użytkownicy przeobrażają się w nadawców docierających ze stworzonym na nowo bądź zmodyfikowanym przekazem do swojej grupy odbiorców, która podobnie jak poprzednicy podjęła próbę migracji medialnej w celu dotarcia do pożądanых informacji. Poprzez wzmożoną aktywność w sieci gromadzą wokół siebie niejednokrotnie imponujące grono odbiorców, stanowiąc tym samym nierzadko alternatywę dla oferty profesjonalnych mediów.

Pierwotny nadawca masowy stanowi główne źródło dystrybucji przekazu medialnego, który kieruje określonym kanałem do odbiorców. Przekaz trafia do masowej publiczności, która zostaje skategoryzowana względem wykazywanej przez nich aktywności w mediach. Należy zwrócić uwagę, że w ujętym z tej perspektywy procesie konwergencji dochodzi do wzajemnego przenikania się różnych rodzajów mediów – tradycyjnych (telewizji, radia, prasy) i nowych (na przykład mediów społecznościowych) za pośrednictwem internetu oraz wykorzystania wielu rozmaitych kanałów komunikacji w celu dotarcia do masowego odbiorcy. Co istotne, na tym etapie procesu nie ma znaczenia, jakiego rodzaju medium zostanie określone mianem pierwotnego, ponieważ każde z nich może pełnić tę funkcję i rozpocząć nadawanie przekazu jako pierwsze.

Jak już zostało wspomniane wyżej, nadany różnego rodzaju kanałami komunikat zostaje zdekodowany przez dwie kategorie odbiorców: pasywnych i aktywnych. Ci pierwsi w większości całą swoją energię koncentrują na konsumpcji otrzymanych treści. Najwyższym przejawem ich aktywności jest wejście z nadawcą w interakcję komunikacyjną. Drudzy to bezdyskusyjni liderzy w użytkowaniu nowych mediów. Dokonując ich charakterystyki, należy wskazać, że wykazują się wysoką częstotliwością oraz zaawansowanym poziomem korzystania z mediów. Ich rola sprowadzona zostaje nie tylko do odbioru komunikatów pierwotnych, ale także do modyfikowania ich, tworzenia nowych i dystrybuowania za pośrednictwem wielu różnych kanałów do masowej grupy odbiorców. Warto zaznaczyć, że powyższe zestawienie nie zamyka bogatego katalogu ról, które mogą przyjąć użytkownicy mediów, bowiem każda zmiana w paradygmacie komunikacji wiąże się z narodzinami nowych funkcji, które oni z chęcią adaptują.

Wspomniany wcześniej element modelu Lazarsfelda i Katza oparty na „przywódcach opinii” warunkował dotarcie z przefiltrowanym przekazem nadanym przez media masowe do peryferyjnych odbiorców tychże mediów. Ewolucja technologiczna umożliwiła tradycyjnemu odbiorcy nabycie nowych ról oraz transformację z pasywnego konsumenta treści medialnych w świadomego i niezwykle aktywnego użytkownika mediów, który w tym wymiarze pełni także funkcje producenta i nadawcy. Proces ten nie jest wyłącznie teoretycznym wywodem, a ma zastosowanie w rzeczywistości. Jego egzemplifikację stanowią na przykład działania prowadzone przez najbardziej znanych w kraju bądź na świecie blogerów oraz vlogerów, którzy konsumują przekazy pochodzące z mediów masowych, a następnie przetwarzają je, aby rozdystrybuować je wybranymi przez siebie kanałami. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że nowy nadawca używa jednocześnie wielu rozmaitych kanałów, by dotrzeć do dużej grupy odbiorców. Co jest jednak szczególnie istotne, nie wykorzystuje do tego potężnych nakładów finansowych oraz profesjonalnego sprzętu, które stanowią niezbędne elementy funkcjonowania mediów masowych w tradycyjnym rozumieniu.

Powodzenie wyżej opisanych procesów opiera się w pierwszej kolejności na wytworzeniu zainteresowania publikowanymi treściami wśród niewielkich grup społecznych funkcjonujących w sieci. Bezpośredniość oraz mnogość interakcji między członkami poszczególnych grup pozwala w toku wzajemnej komunikacji na budowanie trwałych więzi, a co za tym idzie – zwiększanie zaufania do najbardziej aktywnego i krytycznego użytkownika mediów, które z biegiem czasu przeradza się w przywiązanie, a także może uczynić z niego autorytet w określonej dziedzinie. Zgromadzenie audytorium umożliwia w mniejszym bądź większym stopniu wywieranie wpływu i wzmacnianie lub osłabianie reakcji odbiorcy w pewnych kwestiach. Niewątpliwym zagrożeniem dla mediów profesjonalnych będzie sytuacja, w której nieprofesjonalny nadawca przejmie rolę wyłącznego źródła informacji.

3. Niebezpieczeństwa związane z konwergencją mediów

Konwergencja mediów to fenomen – jej obecność daje świadectwo zmian zachodzących na rynku mediów, wyklucza stagnację i regresję, łamie bariery i zaciera granice. Wspierana postępowaniem technologicznym gwarantuje ciągłość przemian. W ocenie autorki

charakter zjawiska konwergencji mediów doskonale oddaje termin „innowacja”, bowiem każdorazowo pokłosiem konwergencji jest powstanie nowej jakości. Konwergencja jest obecna na każdej płaszczyźnie mediów. Niestety, jak w przypadku procesów, które przyczyniają się do zajścia rozmaitych zmian, tak i konwergencja oprócz korzyści niesie za sobą szeroki wachlarz zagrożeń dla podmiotów, przedmiotów, a także procesów, w których miała swój udział (Ilustracja 1).

Ilustracja 1. Zagrożenia wynikające z konwergencji mediów



Źródło: opracowanie własne

Jednym z zagrożeń wynikających z procesu konwergencji są problemy związane z jej pomiarem – jest ono efektem trudności w kontrolowaniu konwergencji w ujęciu globalnym. Ze względu na skalę, wielowymiarowość oraz wielopodmiotowość tego zjawiska, nie sposób poddać go badaniom w całości. Dlatego też w ocenie autorki nie należy mówić o występowaniu konwergencji mediów w kontekście jednego globalnego procesu, co nie oznacza, że nie jest ono zjawiskiem o charakterze globalnym. Można natomiast objąć badaniem poszczególne procesy konwergencji zachodzące na określonych

obszarach pomiędzy konkretnymi podmiotami/ przedmiotami. Co było wielokrotnie i nadal jest praktykowane.

Zagrożeń wynikających bezpośrednio z procesu konwergencji można doszukiwać się we wszystkich wspomnianych wcześniej obszarach. Niezwykle poważnym problemem, który niesie za sobą konwergencja na płaszczyźnie technologicznej, ekonomicznej i zawartości, jest występowanie kanibalizmu medialnego⁴. Dochodzi do niego wtedy, gdy na rynek zostaje wprowadzony nowy produkt medialny, który wraz z rosnącym nań popytem zmniejsza zainteresowanie poprzednikami, doprowadzając w skrajnych przypadkach nawet do ich całkowitego wyparcia z rynku (Laudon, Guercio Traver, 2014: 633). Takie konsekwencje dotknęły prasę drukowaną w momencie wejścia na rynek elektronicznych wydań gazet i osiągnięcia przez nie, w stosunkowo krótkim czasie, znaczącego sukcesu w postaci szerokiego grona odbiorców, a co za tym idzie – przychodów z reklam. Sygnały o możliwych niebezpieczeństwach wynikających z pojawienia się i funkcjonowania prasy drukowanej w formie wydań elektronicznych pojawiły się już w 1996 roku. Od początku twierdzono, że będą one działały na niekorzyść poprzedników (Bittner, 1996). Sztandarowym przykładem kanibalizmu w tym kontekście jest zamknięcie amerykańskiej papierowej wersji tygodnika „Newsweek” w 2013 roku⁵. Po niemal osiemdziesięciu latach wydawania gazety w formie papierowej ogłoszono, że „Newsweek” dystrybuowany będzie wyłącznie za pośrednictwem wszystkich dostępnych

⁴ Pojęcie kanibalizmu medialnego pojawia się w wielu publikacjach traktujących o przeobrażeniach mediów. Poruszają je zarówno polscy autorzy (Kreft, 2010; Jabłońska, 2020), jak i zagraniczni (Deleersnyder, 2002; Kaiser, Kongsted, 2005; Laudon, Guercio Traver, 2014).

⁵ Mimo że „Newsweek” przeszedł imponującą drogę od momentu rozpoczęcia swojego żywota – pierwsze wydania kosztowały 10 centów, a ostatnie 4,95 dolara – to i tak nie udało się go uratować od pogłębiających się z każdym kolejnym nakładem problemów finansowych (Newsweek Polska, 2013). Pod koniec 2012 roku straty, które generował, sięgały 40 milionów dolarów (Wirtualne Media, 2012). Ogłoszenie takich zmian przez ówczesną redaktor naczelną Tinę Brown oraz szefową spółki wydawniczej The Newsweek Daily Beast Company Babę Shetty stało się kamieniem węgielnym dla ogólnoswiatowej debaty o początku końca prasy drukowanej. Wiele artykułów, badań czy dyskusji poświęcono temu tematowi, próbując wypracować stanowisko na temat głównych przyczyn takiego stanu. Zwolennicy nowych technologii uznali to za jeden z etapów naturalnej ewolucji mediów i przejścia w erę cyfrową. Takie podejście potwierdzał znaczący wzrost poszukiwania informacji i wiadomości w internecie za pośrednictwem urządzeń mobilnych (smartfonów oraz tabletów) – szacowano, że do końca 2012 roku w samych Stanach Zjednoczonych liczba użytkowników tabletów przekroczy 70 milionów (The Daily Beast, 2012). Z kolei sceptycy twierdzili, że zamknięcie papierowego wydania gazety po blisko 80 latach funkcjonowania jest konsekwencją źle przeprowadzonej bądź niekontrolowanej konwergencji mediów tradycyjnych i elektronicznych. Co ciekawe, po niespełna roku amerykańska spółka IBT Media dokonała zakupu „Newsweeka” i zdecydowała o jego ponownym wydaniu i dystrybucji w formie papierowej (Newsweek Polska, 2014).

platform e-readerowych na zasadach płatnej subskrypcji treści (Forbes, 2012). Z perspektywy czasu można ocenić, że działania podjęte w kierunku zamknięcia formatu drukowanego były próbą przejścia w erę cyfrową. Niepowodzenie wynikało ze źle przeprowadzonej konwergencji starych i nowych mediów.

Negatywne skutki konwergencji w postaci kanibalizmu produktów medialnych nie ominęły także rynku europejskiego. W marcu 2016 roku po raz ostatni ukazał się w wersji drukowanej brytyjski dziennik „The Independent”⁶ (TVN24 BiS, 2016). Od 1993 roku gazeta przynosiła straty, a najniższy punkt osiągnęła siedem lat później, kiedy straty zaczęły przekraczać próg 300 milionów funtów, zaś nakład spadł w 2015 roku ostatecznie poniżej 40 tysięcy przy jednoczesnym wzroście poziomu czytelnictwa wydania elektronicznego (ibidem). Rok po zamknięciu wersji papierowej redaktor naczelny czasopisma Christian Broughton ogłosił, że była to doskonała decyzja, a dziennik w wersji elektronicznej po raz pierwszy od 23 lat wygenerował zyski (Osiński, 2017).

Konwergencja postrzegana przez pryzmat zmian technologicznych wiąże się z powstaniem innowacyjnych urządzeń, rozwiązań, funkcji czy usług, które w naturalny sposób wchodzą w uzus życia społecznego. Oprócz pozytywów, które są z tymi zmianami związane, niosą one także konsekwencje negatywne, jak chociażby rosnącą polaryzację społeczeństwa w kontekście dostępu do nowych technologii. Wśród najbardziej palących kwestii wykluczenia cyfrowego należy wskazać kwestie technologiczne, takie jak brak dostępu do internetu i szeroko pojmowanych nowych technologii, oraz psychologiczne, czyli wszelkiego rodzaju ograniczenia związane z deficytem odpowiednich kompetencji oraz potrzeb wykorzystywania nowych technologii (Kancelaria Senatu, 2015: 6). Najbardziej prozaiczny powód fizycznej bariery dostępu stanowią przede wszystkim ograniczenia związane z kwestiami finansowymi bądź problemy natury organizacyjnej, związane z niemożliwością położenia odpowiedniej infrastruktury sieciowej⁷.

⁶ Rosyjski oligarcha Aleksander Lebiediew dokonał jednej z tradycyjnych i owianych legendami transakcji i wykupił gazetę za symbolicznego jednego funta przy jednoczesnym pisemnym oświadczeniu, że zainwestuje w dziennik 10 milionów funtów (TVN24, 2016).

⁷ W Polsce do 2014 roku brak dostępu do internetu odnotowywano w co czwartym gospodarstwie domowym (GUS, 2014: 12). Naturalnie tendencja ta zmniejsza się z roku na rok. Do 2018 roku procent gospodarstw domowych nieposiadających dostępu do internetu spadł do 15,8% (GUS, US w Szczecinie, 2018: 127), a w 2021 roku do 7,6% (GUS, 2022: 126). Jednak nadal znaczącej części społeczeństwa nie

Drugi rodzaj barier przysparza równie poważnych problemów, jednak znacznie trudniej jest je eliminować, gdyż wynikają one z natury kompetencyjnej o dwojakim podłożu. Brak odpowiednich kompetencji medialnych u odbiorców mediów wynika z braku motywacji do podnoszenia tych kompetencji bądź możliwości do ich podnoszenia – sprzętowych, personalnych czy strukturalnych.

Niebezpieczeństw, jakie niesie ze sobą konwergencja mediów, możemy doszukiwać się również na omawianej już szeroko płaszczyźnie użytkowników mediów. Obecnie panują wyraźne tendencje spadkowe dotyczące użytkowania mediów tradycyjnych. Przewadzone wielokrotnie w tym ujęciu badania potwierdziły, że czas, który odbiorcy spędzają w internecie, wpływa na skrócenie czasu konsumowania przez nich treści pochodzących z mediów tradycyjnych⁸ (Pew Research Center, 2013). Takie zachowania odbiorców mediów są znaczące dla wzrostu popularności użytkowników mediów. Wspomniani wcześniej TPFKATA za pomocą udostępnionych im narzędzi często stają się alternatywnym źródłem informacji dla odbiorców korzystających wcześniej wyłącznie z mediów profesjonalnych. W rzeczywistości medialnej, w której największą walutą przetargową jest uwaga konsumenta, takie działanie bez wątpienia jest zagrożeniem, które może ponieść za sobą negatywne skutki. Wysoce prawdopodobne, że nie doprowadzi do całkowitego odejścia odbiorców od mediów głównego nurtu, ale z biegiem lat i rozwojem kolejnych generacji internautów z pewnością przyczyni się do spadku wskaźników odbioru mediów profesjonalnych, a ich część na tradycyjnym torcie podziału mediów wyraźnie się zmniejszy.

W ocenie autorki aktywni użytkownicy mediów zyskują uwagę odbiorców, budując swój przekaz w oparciu o kilka istotnych zasad (Ilustracja 2).

Pierwsza zasada dotyczy tematyki – wielokrotnie poruszane są tematy, które z różnych względów nie pojawiają się w mediach profesjonalnych bądź pojawiają się, ale są marginalizowane lub przedstawiane w nie do końca w rzetelny sposób.

stać na zakup nowości technologicznych w postaci konkretnych dóbr i usług, będących efektem konwergencji technologicznej. Brak dostępu do internetu to problem, z którym z roku na rok coraz lepiej radzą sobie samorządy i inne organizacje działające na rzecz rozwoju społeczeństwa cyfrowego.

⁸ Co niesie za sobą konsekwencje finansowe: spadek dochodów pochodzących z reklam w mediach tradycyjnych i konieczność położenia większego nacisku na reklamy w mediach cyfrowych.

Druga zasada dotyczy bezpłatnego dostępu do treści – aktywni użytkownicy mediów udostępniają wszelkie treści nieodpłatnie. Konieczność zapłaty za dostęp do artykułu w elektronicznym wydaniu gazety to bariera, której konsumenci często nie chcą pokonać.

Ilustracja 2. Budowanie zaangażowania nieprofesjonalnego nadawcy treści medialnych z odbiorcą



Źródło: opracowanie własne

Trzecia zasada budowania kontentu w sieci zwraca uwagę na czas reakcji ze strony nadawcy przekazu – osoby prowadzące blogi, vlogi czy publikujące w mediach społecznościowych pełnią jednocześnie kilka ról i w każdej sytuacji są gotowe do podjęcia natychmiastowej reakcji. Dzięki dostępnym dziś na rynku technologicznym narzędziom mogą dokonywać transmisji na żywo, wykorzystując przy tym wyłącznie telefon komórkowy z dostępem do internetu. Naturalnie profesjonalni nadawcy także potrafią zmobilizować się w krótkim czasie do nadania przekazu, jednak czas tej reakcji będzie dłuższy ze względu na konieczność organizacji personalnej oraz sprzętowej.

Czwarta ze wspomnianych reguł obejmuje czas dotarcia do pożądanych treści – posiłkując się wyłącznie mediami profesjonalnymi, nie tylko tymi tradycyjnymi⁹ (radio, telewizja, prasa drukowana), ale przede wszystkim tymi działającymi prężnie w przestrzeni wirtualnej (elektroniczne wydania prasy etc.), odbiorcy muszą liczyć się z konsekwencjami w postaci niedotarcia do pożądanych treści bądź dotarcia do nich, ale w ramach materiałów archiwalnych. Liczba profesjonalnych dziennikarzy publikujących materiały jest ograniczona i nie są oni w stanie wypełnić codziennego zapotrzebowania odbiorców na aktualne treści. W ich pracy ta relacja jest odwrócona – zdecydowanie częściej to oni kreują trendy i wyznaczają kierunek potrzeb odbiorców. Niestety takie działanie nie wypełnia luki informacyjnej w przestrzeni medialnej generowanej przez oczekiwania konsumenckie. Lukę tę wypełniają natomiast skutecznie aktywni użytkownicy mediów, którzy wchodząc w bezpośrednie relacje ze swoimi odbiorcami, a także opierając swoje funkcjonowanie na natychmiastowym sprzężeniu zwrotnym, gotowi są oferować pożądaną treść jeszcze tego samego dnia.

Piąta zasada dotyczy sposobu prezentacji treści – niejednokrotnie materiały prezentowane przez aktywnych użytkowników mediów są gorszej jakości pod względem technicznym niż materiały emitowane przez media profesjonalne. Naturalnie taki stan rzeczy wynika z niedostatku sprzętowego oraz umiejętności tworzenia profesjonalnych przekazów. Jednakże sposób, w jaki zostają zaprezentowane (z wykorzystaniem materiałów audiowizualnych, w prostej formie odpowiadającej współczesnym trendom, na przykład za pośrednictwem krótkich filmów emitowanych na żywo, memów, rysunków karykaturalnych etc.), jest często na tyle atrakcyjny dla odbiorcy, że rekompensuje mu niedogodności wynikające z braków sprzętowych oraz niedociągnięć jakościowych.

Poza powyższymi pięcioma punktami można sformułować jeszcze jeden, dotyczący zaangażowania nadawców w kontakt z odbiorcą. Konsumenci treści tworzonych przez aktywnych użytkowników mediów mogą liczyć na otwartą i nieskrępowaną dyskusję z autorami materiałów. Za sprawą takich działań nadawcy budują więzi z odbiorcami oraz zwiększają poziom ich lojalności. Naturalnie media profesjonalne również

⁹ Próba dotarcia odbiorcy do pożądanych treści za pośrednictwem mediów tradycyjnych zdaje się być niewykonalna ze względu na liczbę oferowanych stacji programów oraz konieczność prowadzenia stałego, 24-godzinnego monitoringu mediów do czasu pojawienia się pożądanego przekazu.

umożliwiają wejście w interakcje z nadawcą, ale ta droga jest znacznie dłuższa i trudniejsza do przejścia niż w przypadku pojedynczych osób, które odpowiadają w całości za tworzenie i dystrybucję treści. Dotyczy to także kontaktów za pośrednictwem mediów społecznościowych, bowiem często kanały firmowe prowadzone są przez zupełnie inne osoby – pracowników profesjonalnych agencji reklamowych bądź zewnętrznych freelancerów.

Według autorki kolejnym zagrożeniem wynikającym bezpośrednio z procesu konwergencji mediów w kontekście użytkowników jest występowanie zjawiska powstawania zaburzonego modelu autorytetów (Ilustracja 1, pozycja 5). W praktyce oznacza ono, że wszelkie przymioty, którymi powinny cechować się media profesjonalne, czyli rzetelność emitowanych przekazów, bogactwo i różnorodność przekazywanej wiedzy, wiarygodność źródeł, posługiwanie się faktami i prawdą etc. nie są elementami niezbędnymi do budowania silnej pozycji na rynku mediów tworzonych przez aktywnych użytkowników, a nawet, w wielu przypadkach pozycji autorytetu. Zagrożenie pojawia się wówczas, gdy budowany on jest za sprawą tych odbiorców mediów, którzy pomimo chęci dotarcia do odpowiedzi na nurtujące ich kwestie, w pierwszej kolejności stawiają w domyśle tezę zamiast pytania. W rzeczywistości nie poszukują odpowiedzi, a wyników wyszukiwania, które potwierdzą stanowisko, które mają już wypracowane. Takie działania pozwalają na wzmocnienie pozycji nadawców amatorskich, bez względu na wartość, jakość, a także prawdziwość treści, które publikują i źródeł, z których korzystają. Natomiast odbiorca pasywny, który nie posiada odpowiednich kompetencji medialnych, jest z góry skazany na wpływ takich mediów, które niejednokrotnie podszywają się pod media profesjonalne.

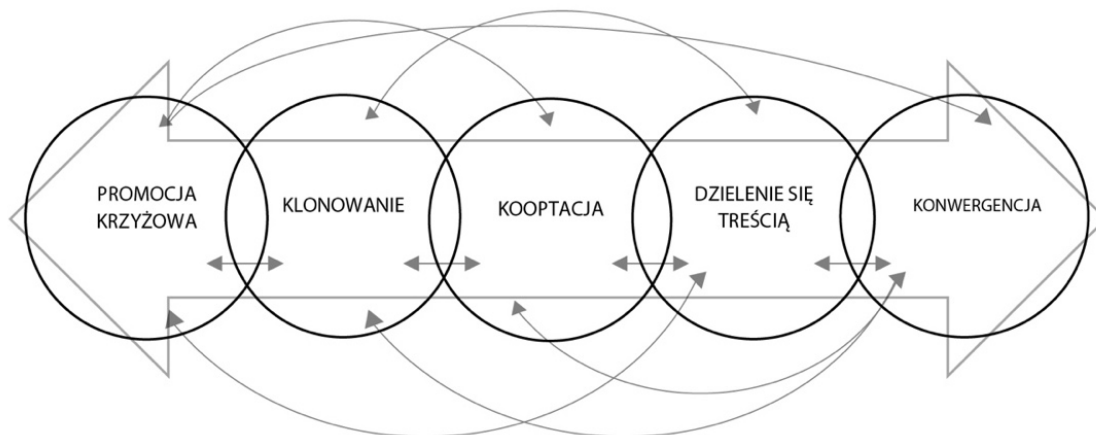
Naturalną konsekwencją procesu konwergencji w kontekście użytkowników mediów będzie także wspomniana już wcześniej nadpodaż informacji (Ilustracja 1, pozycja 6), której największymi ofiarami są odbiorcy pasywni. Jej skrajnym skutkiem może być utrata podmiotowości poszczególnych użytkowników. Dokonując analizy przyrostu przekazów medialnych w ostatnim ćwierćwieczu, należy zwrócić uwagę na zmiany zachodzące w kontekście dewaluacji wiedzy. Liczba docierających do odbiorców przekazów jest tak duża, że nie tylko nie mają oni czasu na analizę otrzymanych informacji, ale także nie potrafią ich przekształcić w wiedzę, co w konsekwencji może prowadzić do utrwalania przypadkowych danych.

Zjawisko konwergencji mediów prowadzi także do fragmentacji publiczności masowej, co wiąże się bezpośrednio z odmasowieniem mediów rozumianym jako ambicja przyciągnięcia jak największej heterogenicznej zbiorowości odbiorców (Ilustracja 1, pozycja 7). Wynika to wprost z dostosowywania przekazów medialnych do konkretnych grup odbiorców, których cechuje określony styl życia i określone zainteresowania, a także wzrostu poziomu interaktywności mediów, za sprawą czego to odbiorca często decyduje o rodzaju i formie przekazu (Lievrouw, 2012: 191).

4. Badania nad konwergencją mediów na świecie i w Polsce

Jak wspomniano wcześniej, proces konwergencji mediów niesie za sobą zagrożenia związane z brakiem kontroli, wynikającym z trudności zbadania go w wymiarze globalnym. Z tego też względu badacze mediów wielokrotnie podejmowali próby pomiaru efektów tego zjawiska, a w wyniku ich badań powstało kilka odrębnych modeli analizujących konwergencję w kontekście poszczególnych procesów. Nie wypracowano jak dotąd jednego, spójnego modelu, traktującego konwergencję w sposób całościowy. Te, które stworzono, obejmują natomiast swoim zasięgiem niewielką skalę bądź odnoszą się do badania wyłącznie wybranych fragmentów procesu konwergencji mediów. Jednym z takich działań była próba oceny postępu konwergencji mediów postrzeganej przez pryzmat współpracy pomiędzy wybranymi newsroomami. W tym celu utworzono w pierwszej kolejności model, który weryfikuje następujące po sobie etapy, stanowiące warunek *sine qua non* do zajścia pełnego procesu konwergencji. Model kontinuum konwergencji umożliwia ocenę postępu, wyrażając stosunek pomiędzy interakcjami zachodzącymi na pięciu poziomach: promocja krzyżowa, klonowanie, kooptacja, dzielenie się treścią oraz konwergencja (Schemat 7).

Schemat 7. Kontinuum konwergencji



Źródło: Dailey et al., 2007: 154–155

Przedstawiony na schemacie 7 model kontinuum konwergencji wskazuje na występowanie trzech rodzajów interakcji zachodzących pomiędzy newsroomami. Poziome linie zakończone grotami kierunkowymi po obydwu stronach wyznaczają oś łączącą wszystkich członków zespołów redakcyjnych współpracujących ze sobą newsroomów, umożliwiając ich identyfikację oraz zmierzenie poziomu kooperacji (Kreft, 2011: 110). Drugi rodzaj interakcji wyznaczają przeplatające się okręgi, symbolizujące zasięg zachowań, które wskazują na wzrost współpracy pomiędzy poszczególnymi pozycjami (ibidem). Ostatni rodzaj przedstawiony został za pomocą strzałek łączących konkretne pozycje. Strzałki znajdujące się zarówno na górze, jak i na dole modelu oznaczają incydentalne interakcje zachodzące pomiędzy podmiotami (ibidem).

Na zachodzące procesy w modelu kontinuum konwergencji składa się pięć etapów (ibidem: 111). Analizę należy rozpocząć od etapu pierwszego, który stanowi promocja krzyżowa. Dotyczy ona podejmowania przez pracowników newsroomów wszelkich działań związanych z promocją integrujących się podmiotów. Obejmuje współpracę na bardzo podstawowym poziomie – ogranicza się na przykład do wzajemnej wymiany logotypów podczas emisji materiału bądź informacji zachęcającej do zgłębienia tematu w innym medium. Drugi etap, klonowanie, obejmuje powielanie tych samych produktów medialnych i dystrybuowanie ich poprzez różne platformy. Przykładem może być wykorzystanie treści opublikowanego już artykułu w prasie drukowanej i ponowne wydanie go

na platformie elektronicznej innego medium. Na tym etapie podmioty współpracują jedynie na poziomie wymiany gotowych produktów medialnych. Trzeci, czyli kooptacja, bazuje na wiedzy kolektywnej – współpracujące podmioty wzajemnie wymieniają się pomysłami oraz informacjami, które mogą wykorzystać w późniejszej pracy. Przedostatni etap to dzielenie się treścią. Na tym etapie zarówno jedna, jak i druga strona skłonna jest do zacieśniania więzów współpracy, wymiany gotowych treści medialnych. Ostatni etap, czyli konwergencja, następuje, gdy podmioty są zdecydowane na współpracę w wymiarze całościowym, począwszy od procesu zbierania informacji, przez ich tworzenie, po wymianę i dystrybucję. Zachodzące pomiędzy podmiotami interakcje i procesy powinny mieć na celu ich integrację, a także optymalizację pracy pod kątem wydajności i efektywności (Heifetz, 2005: 157–158).

Zarzuty stawiane modelowi kontinuum konwergencji mogą, jak zostało już wcześniej wspomniane, dotyczyć linearności procesu. Weryfikacji poddawane są wyłącznie zjawiska zachodzące w występujących po sobie etapach. Ulegają one postępowi i regresji, ale nie odnoszą się do szerszej skali oraz nie zakładają zakłóceń, które mogłyby spowodować chwilową bądź permanentną przerwę w procesie (Deuze, 2004: 140).

Alternatywę dla sposobu pomiaru efektów konwergencji mediów prezentowanego w modelu kontinuum konwergencji przedstawił hiszpański badacz David Domingo. Przedstawił on koncepcję obejmującą cztery fazy konwergencji, które należy traktować niezależnie od siebie, ponieważ odnoszą się do różnych płaszczyzn, a co za tym idzie – na każdej proces konwergencji może zachodzić w tym samym momencie, będąc jednocześnie na innym poziomie zaawansowania (Domingo, 2007: 8).

Pierwsza faza dotyczy integracji produkcji (*integrated production*) i zakłada podejmowanie działań związanych z ponowną organizacją pracy dziennikarzy oraz zmianą ich podejścia i zaangażowania w celu zwiększania efektywności. Może dotyczyć ona zmian strukturalnych i zakładać zdalną współpracę niezależnych redakcji, sprawowanie kontroli przez jeden podmiot nad odrębnymi redakcjami, a także tak zwaną pełną integrację, obejmującą wspólną przestrzeń roboczą i wspólną pracę nad przygotowywaniem produktów medialnych, które zostaną wydane przez różne media (Killebrew, 2005: 34). Integracji pracy dziennikarzy sprzyja rozwój technologii. Otrzymują narzędzia, za pomocą których mogą swobodnie wymieniać się informacjami oraz plikami bez

konieczności wstawiania od biurka. A z kolei powszechny dostęp do tych narzędzi i często niski koszt ich wdrożenia umożliwia użytkowanie ich na poziomie lokalnym, wręcz na zasadach współpracy pomiędzy dwoma dziennikarzami, a nie tylko przez wysoko rozwiniętych gigantów medialnych.

Domingo (2007: 7–8) wskazuje na trzy rodzaje strategii integracji produkcji. Pierwsza dotyczy współpracy (*collaboration*) – na tym poziomie panuje luźna współpraca pomiędzy poszczególnymi dziennikarzami i nikt nie sprawuje kontroli nad jej rozwojem. Redakcje pozostają autonomiczne. Druga obejmuje koordynację (*coordination*) – czyli współpracę poszczególnych redakcji nadzorowaną przez wyznaczony do tego podmiot. Trzecim rodzajem strategii są działania związane z integracją (*integration*), których celem jest integracja redakcji pod każdym względem. Poszczególne współpracujące ze sobą dotąd redakcje tworzą jedną, która wchodzi w nową rolę fabryki produkującej informacje 24 godziny na dobę przez 7 dni w tygodniu. Dziennikarze mają obowiązek produkować materiały, które będą mogły być wykorzystane na różnych platformach.

Druga faza w koncepcji Domingo zakłada dystrybucję wielokanałową (*multiplatform delivery*) – płaszczyzna ta obejmuje dostawę gotowych produktów medialnych do odbiorców za pośrednictwem wielu kanałów. W praktyce oznacza to, że konsument ma nieograniczone możliwości dotarcia do tej samej informacji za pośrednictwem na przykład telewizji, smartfona, tabletu czy komputera. Celem tej strategii jest naturalnie zwiększanie potencjalnej grupy odbiorców przy jednoczesnej minimalizacji kosztów związanych z produkcją treści. Tańsze bowiem jest dostosowanie jednego, już gotowego materiału do wielu platform bądź od początku przygotowywanie go z myślą o przyszłej publikacji w wielu miejscach aniżeli produkowanie oddzielnych materiałów, które zostaną rozdystrybuowane za pośrednictwem różnych kanałów. Prowadząc badania w tej materii, Domingo wziął pod uwagę pięć rodzajów dystrybucji treści (ibidem: 12): dostarczanie niezależnych treści dla każdego medium, ograniczona wymiana treści pomiędzy mediami, automatyczne ponowne przetwarzanie treści z jednego medium na inne, dostarczenie treści, której towarzyszy późniejsza zmiana jej przeznaczenia przez dziennikarzy innego medium, a także skoordynowane tworzenie treści dla wielu mediów przez dziennikarzy.

Domingo zaznacza przy tym, że dzięki takim działaniom powstaje triada współpracy biorących w niej udział podmiotów i osiągniętych korzyści. Jej uczestnikami są firmy

telekomunikacyjne, odbiorcy oraz media. Ci pierwsi czerpią zyski i zwiększają dochody, dostarczając swoje usługi zarówno do nadawców jak i odbiorców (na przykład internet). Drudzy otrzymują niczym nieograniczony dostęp do informacji i wszelkich dystrybuowanych wytworów medialnych. A nadawcy są beneficjentami korzyści związanych z szerzeniem zasięgu medialnego, co w efekcie przekłada się na wyniki finansowe.

Trzecia faza omawianego modelu pomiaru konwergencji mediów dotyczy profesjonalizacji umiejętności w kierunku multiumiętności (*multiskilled professionals*) – obszar ten zakłada zjawisko, z którym dziennikarze muszą zmagać się od wielu lat, czyli obowiązek podnoszenia swoich kompetencji oraz umiejętności, aby dostosować się do oczekiwań rynku. Tendencje rynkowe z kolei nieustannie wymagają ponownego definiowania ról, które mają pełnić dziennikarze. A wręcz spychają ich coraz bardziej w kierunku wszechstronności: „Idealny, wszechstronny dziennikarz (...) byłby w stanie wyprodukować wiadomości dla dowolnego medium przy użyciu dowolnego narzędzia technologicznego potrzebnego na każdym etapie procesu. Byłby w stanie dostosować historie do języka każdego medium i rozwinąć cały proces produkcji” (ibidem: 8). Konwergencja w tym ujęciu będzie obligowała dziennikarzy do tego, by brali udział w każdym etapie tworzenia produktów medialnych i potrafili przeprowadzić ten proces samodzielnie z uwzględnieniem publikacji materiałów na każdym istniejącym polu eksploatacji, które jest wykorzystywane przez danego nadawcę.

Jak trafnie zauważył Stephen Quinn, przedsiębiorstwa medialne inwestujące w sprzęt, który umożliwia tworzenie produktów medialnych przy jednoczesnej redukcji etatów do minimum, w efekcie wypracowują znacznie większe zyski niż te, które udostępniają pracownikom sprzęt, który wymaga obsługi kilku osób (Quinn, 2005: 29). Można próbować doszukiwać się pozytywnych aspektów tego procesu w postaci zwiększonej kontroli nad wydanym materiałem, jednak odbywa się to niewspółmiernym kosztem czasu, który dziennikarz musi poświęcić na naukę obsługi sprzętu oraz specjalistycznych programów, czego konsekwencją może być z kolei domniemana utrata jakości danego wytworu.

Domingo (2007: 9) zdefiniował trzy kategorie umożliwiające analizę poziomu wszechstronności dziennikarzy: medialną (*media multiskilling*), tematyczną (*issue multiskilling*) oraz techniczną (*technical multiskilling*). Kategoria medialna zakłada, że ci sami

dziennikarze tworzą treści dla różnych mediów. Kategoria tematyczna – ci sami dziennikarze przygotowują materiały z różnych obszarów tematycznych. Nie ma specjalizacji dziennikarskiej w danej dziedzinie. Kategoria techniczna z kolei odnosi się do działalności polegającej na tym, że ci sami dziennikarze odpowiadają za przygotowanie materiałów prasowych zarówno na płaszczyźnie tworzenia treści, jak i technicznej – produkcyjnej.

Ostatnia, czwarta faza obejmuje aktywne audytorium (*active audience*) – zmiany zachodzące na rynku mediów dotyczą także odbiorców, nazwanych przez Domingo aktywnym audytorium. Nawiązuje on *explicite* do koncepcji Jenkinsa, który już w 2004 roku pisał o zacieraniu się granic pomiędzy nadawcami a odbiorcami mediów. Zmiany te wynikają bezpośrednio z przemian na rynku technologicznym i komunikacyjnym. Użytkownicy wraz z rozwojem internetu otrzymali szerszy wachlarz usług i narzędzi zwiększających możliwości wpływania na rzeczywistość medialną, a wręcz kreowania jej od podstaw.

Znaczące w omówionym modelu jest podejście ukazujące zachodzący proces konwergencji bez konieczności zamykania go w końcowe ramy. Wyraźnie zaznacza on, że konwergencja nie jest determinowana przez następujące po sobie etapy, a jedynie niezależnie od siebie funkcjonujące płaszczyzny, na których się pojawia. Najbardziej znaczący jest jednak fakt, że konwergencja pomiędzy konkretnymi podmiotami nie zachodzi tylko wtedy, gdy spełniony zostaje warunek tak zwanej pełnej integracji pomiędzy podmiotami.

Kolejną próbą uchwycenia konwergencji mediów w jakkolwiek mierzalnym aspekcie jest propozycja Jamesa Gentry'ego, prezentująca ją w ujęciu dualnym jako łatwą bądź trudną. Konwergencja łatwa będzie kluczowa dla wszelkich strategii podejmowanych w przedsiębiorstwach, a determinować ją będą między innymi takie aspekty jak koncentracja kierownictwa różnych kanałów medialnych, zbieżność podmiotów biorących w niej udział, które mają już za sobą doświadczenia współpracy względem wyznawanych wartości, kultury korporacyjnej czy lokalizacji (Gentry, 2004). Mianem trudnej konwergencji będą określane te integracje, w ramach których przedsiębiorstwa wcześniej ze sobą nie współpracowały, nie wypracowały wspólnych sukcesów, panuje między nimi fizyczna bariera odległości, mają rozbudowaną silną strukturę związków zawodowych, nie są skłonne do przyjęcia zasad regulujących współpracę, a ich cele są zbyt odległe od siebie, by spotkać się w jednym miejscu (ibidem). Powyższy model co prawda

nie przedstawia procesu konwergencji mediów jako pewnego kontinuum, ale eksponuje jej poszczególne elementy w bardzo powierzchowny sposób. Sprowadzenie tak złożonego procesu do postrzegania go wyłącznie w kategoriach „łatwy-trudny” wydaje się być próbą zbyt daleko idącej generalizacji, niewystarczającą do zmierzenia jej efektów i postępu.

Dokonując próby pomiaru postępu zjawiska konwergencji użytkowników mediów, należy w pierwszej kolejności wyznaczyć komponenty stanowiące budulec tego procesu. Zdaniem autorki mogą one występować w różnym momencie na różnym poziomie, a o mocy zachodzącego procesu konwergencji decydować będzie intensywność aktywności użytkowników w konkretnej kategorii (Jabłońska, 2020: 136–137).

Zdaniem autorki należy wskazać trzy podstawowe komponenty, które stanowią warunek konieczny do zajścia procesu, oraz sześć będących dodatkowymi aspektami mającymi wpływ na wymiar konwergencji (Schemat 8). Do pierwszej kategorii należą przede wszystkim takie działania jak produkcja przekazów – aktywni użytkownicy mediów, wykorzystując dostępne na rynku narzędzia, wytwarzają własne przekazy medialne. Zmienną określającą poziom wpływu jest częstotliwość, z jaką to robią.

Drugi element dotyczy dystrybucji przekazów. Wyprodukowane materiały dostarczane są za pośrednictwem odpowiednich kanałów do odbiorców. Poziom konwergencji określany jest za pośrednictwem rodzaju wykorzystanego kanału.

Jako trzeci należy wskazać integrację odbiorców masowych, co należy rozumieć jako podejmowanie wszelkich działań mających na celu rozszerzenie grupy odbiorców. Poziom konwergencji określa liczba zintegrowanych w danej przestrzeni odbiorców.

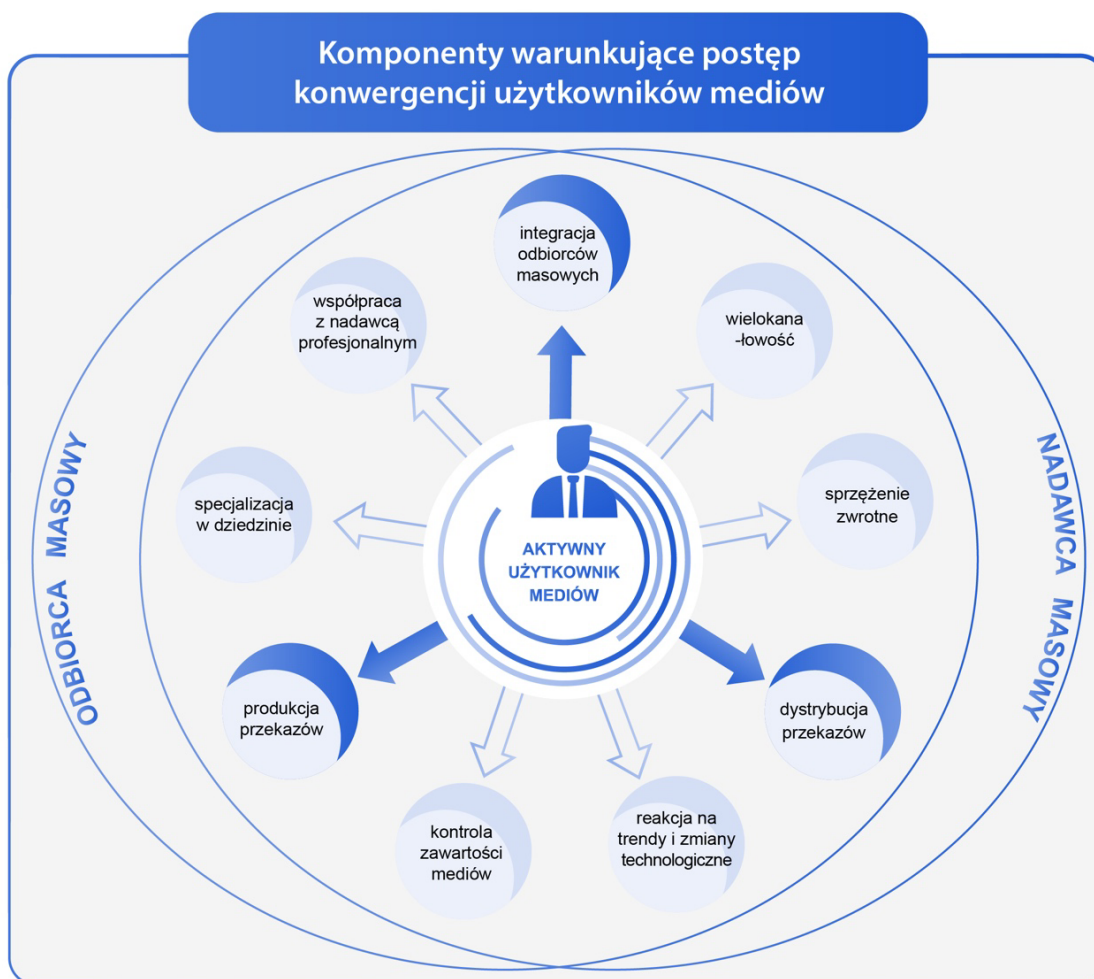
Do pozostałych komponentów biorących udział w procesie konwergencji mediów w kontekście użytkowników zaliczyć można współpracę z nadawcą profesjonalnym, a konkretnie podejmowanie współpracy z profesjonalnym nadawcą masowym na różnych polach i o różnej skali. Wpływ określany jest poprzez wskaźnik popularności nadawcy profesjonalnego, czyli liczbę odbiorców, do których dociera, a także częstotliwość owej współpracy.

Kolejne ogniwo obejmuje specjalizację w poruszanej dziedzinie. Dobra znajomość tematu skutkuje wiarygodnością i budowaniem więzi z odbiorcami. Wpływ określa liczba specjalizacji.

Następny czynnik dotyczy wielokanaowości. Wykorzystywanie przez aktywnych użytkowników mediów wielu kanałów jednocześnie znacząco skraca drogę dotarcia do większej grupy odbiorców. Działania takie dotyczą na przykład publikowania określonego przekazu jednocześnie na wielu platformach medialnych. Poziom wpływ określany jest na podstawie liczby wykorzystywanych kanałów.

Sprężenie zwrotne to kolejny element określający skalę procesu konwergencji w kontekście użytkowników mediów. Natychmiastowe sprzężenie zwrotne skutkuje budowaniem trwałych więzi z odbiorcami oraz zwiększeniem wiarygodności nadawcy; opóźnione może skutkować migracją odbiorców do innych mediów. Wpływ wyznaczany jest czasem reakcji kontaktu z odbiorcą.

Schemat 8. Komponenty warunkujące postęp konwergencji użytkowników mediów



Źródło: opracowanie własne

Przedostatni element biorący udział w procesie konwergencji użytkowników mediów stanowią działania związane z kontrolą zawartości mediów oraz sprawowaniem nadzoru nad wydawanymi treściami. Sprawowanie w procesie tworzenia treści medialnych przez jedną osobę wielu funkcji może wzmagać silne poczucie odpowiedzialności za to, co zostało wyprodukowane, natomiast nie wpływa korzystnie na zmniejszenie prawdopodobieństwa wystąpienia błędów. Poziom konwergencji w tym obszarze określa liczba osób biorących udział w procesie produkcji, dystrybucji i promocji przekazu.

Ostatnim komponentem procesu konwergencji użytkowników mediów jest reakcja użytkowników na trendy i zmiany technologiczne. Obejmuje między innymi takie działania jak podążanie za wszelkimi zmianami zachodzącymi na rynku mediów i wykorzystywanie ich na potrzeby emisji bądź produkcji przekazów. W tym wypadku wpływ określany jest liczbą zaadaptowanych innowacyjnych rozwiązań.

Na schemacie 7 zostały zaznaczone okręgi obejmujące obszar nadawców oraz odbiorców masowych. Wzajemnie przenikające się, niezależne płaszczyzny stanowią podstawę narodzin nowego produktu konwergentnego w postaci aktywnych użytkowników mediów. Na zaangażowanie tych użytkowników wpływa szereg procesów zachodzących we wspomnianych powyżej kategoriach. Oceny postępu zachodzącego procesu konwergencji na płaszczyźnie użytkowników mediów można dokonywać poprzez przypisanie określonych wartości do każdej z wymienionych kategorii. Dzięki temu w sposób wymierny będzie można określić poziom zaawansowania konwergencji. Warto także zwrócić uwagę, że za poziom intensywności zachodzącego procesu konwergencji w omawianym kontekście odpowiadają w rzeczywistości kompetencje medialne danego użytkownika mediów. Owe kompetencje stanowią bowiem o każdej powyższej kategorii. W zależności od poziomu posiadanych kompetencji, użytkownicy lepiej lub gorzej funkcjonują w przestrzeni medialnej, z powodzeniem lub nie wykorzystują udostępnione na rynku narzędzia czy kanały dystrybucji. W mniejszym lub większym stopniu podejmują współpracę z mediami głównego nurtu. Lepiej bądź gorzej radzą sobie ze skupieniem odbiorców i kontrolą udostępnianej zawartości. Każdy aspekt mający wpływ na wzrost profesjonalizacji ich działalności zależy od zdobytych dotychczas kompetencji.

5. Podsumowanie

Przywołany na początku rozdziału cytat pochodzący z książki „Siła konwergencji” Robina Thwaitesa (2002: 5) doskonale oddaje charakter zjawiska konwergencji, ukazując nie tylko jego szerokie możliwości adaptacyjne w rozmaitych dziedzinach, ale przede wszystkim unaoczniając, że jest to nieustający proces zmian, a nie wynik kończący jakiś etap. Zjawisko konwergencji z powodzeniem zostało wykorzystane na różnych płaszczyznach, a także w różnych dziedzinach i dyscyplinach nauki i sztuki – astronomii, fizyce, biologii, geologii, meteorologii, psychologii, politologii, ekonomii, malarstwie, fotografii, architekturze. Przedstawienie zjawiska konwergencji w kontekście tak wielu specjalistycznych i odmiennych względem siebie dziedzin nie wyczerpało możliwości jego eksploatacji. Istotnym obszarem spośród tych, które w znaczącym stopniu przysposobiły sobie zjawisko konwergencji, jest grunt mediów i szeroko rozumianego komunikowania masowego.

Wśród medioznawców panuje zgoda co do stosowanej terminologii konwergencji mediów. Spójność obejmuje przede wszystkim postrzeganie tego zjawiska jako procesu oznaczającego zbliżanie się, przenikanie bądź całkowitą integrację rozmaitych podmiotów, przedmiotów oraz wszelkich procesów mających związek z mediami. Elementem, który pojawiał się wielokrotnie wśród badanych definicji, było osadzenie konwergencji mediów w wymiarze technologicznym oraz ekonomicznym, które bezpośrednio determinują kształt tego procesu. Różnice występowały na styku prób dookreślenia i podziału procesu konwergencji, czego efektem jest występowanie wielu rozmaitych typologii o mniej lub bardziej złożonym charakterze.

W oparciu o analizę literatury przedmiotu traktującej o zjawisku konwergencji mediów autorka stworzyła typologię uwzględniającą zachodzenie procesu konwergencji mediów na sześciu płaszczyznach: technologicznej (koncentracja różnych, nowych zjawisk/technologii w jednym urządzeniu/aplikacji); ekonomicznej (koncentracja kilku przemysłów medialnych w ramach jednego przedsiębiorstwa); administracyjno-prawnej (wspólne przepisy regulujące funkcjonowanie mediów oraz połączona struktura organizacyjna); sieci (wytwór nowych technologii komunikacyjnych); zawartości (koncentracja treści, wykorzystywanie różnych kanałów w ramach tego samego przedsiębiorstwa

medialnego, ale także upodabnianie się przekazów z różnych źródeł); uczestników (powstanie kategorii aktywnych użytkowników mediów i zindywidualizowana komunikacja masowa).

Biorąc pod uwagę mnogość występujących definicji i podejść, w ramach niniejszej dysertacji autorka przyjęła i posługuje się definicją konwergencji mediów zaproponowaną przez Kopecką-Piech. W ocenie autorki definicja ta ujmuje zjawisko konwergencji mediów w sposób kompletny – uwzględnia mnogość obszarów i dziedzin, w których zachodzi proces konwergencji mediów, ale co szczególnie istotne dla autorki, zakłada w procesie obecność użytkowników mediów jako niezależnej determinanty mającej wpływ na kształtowanie się ostatecznego kształtu tego procesu.

Istotnym elementem niniejszego rozdziału, zwłaszcza w kontekście przedstawionych w części empirycznej pracy badań, było zwrócenie uwagi na proces konwergencji mediów zachodzący na płaszczyźnie użytkowników mediów. Autorka zwróciła uwagę, że w procesie konwergencji użytkowników mediów wykształcił się produkt konwergentny w postaci „aktywnych użytkowników mediów”, nazywanych w literaturze przedmiotu także TPFKATA (Rosen, 2006). Egzemplifikację tego procesu stanowi wzór oparty bezpośrednio na modelu dwustopniowego przepływu informacji Lazarsfelda i Katza, którego jednym z fundamentów jest zasada filtrowania przekazów medialnych przez liderów opinii. W procesie konwergencji na płaszczyźnie użytkowników funkcję tę pełnią właśnie aktywni użytkownicy mediów. Zyskują oni uwagę odbiorców, budując swój przekaz na tematach, którymi zainteresowani są ich odbiorcy, oferując nieodpłatny dostęp do wytworzonych treści, natychmiastowe sprzężenie zwrotne, skrócony czas dotarcia do pożądaných treści oraz atrakcyjną i naturalną formę sposobu prezentacji treści. W podejmowanych działaniach aktywni użytkownicy nawiązują silne relacje względem niewielkich grup społecznych, a intensyfikacja zachodzących interakcji pozwala na wytworzenie trwałych więzi, a co za tym idzie – także solidnych fundamentów budujących zaufanie pomiędzy nadawcą a odbiorcą treści.

Rozdział II

KOMPETENCJE MEDIALNE – UJĘCIE TEORETYCZNE

*Tomorrow's illiterate will not be the man
who can't read; he will be the man who
has not learned how to learn.*

Alvin Toffler, „Future Shock”, 1970

1. Kompetencje medialne – geneza, definicje

Kompetencja – z łac. *competentia* – oznacza odpowiedniość, zgodność, związek, symetrię lub podobieństwo (Żmigrodzki, 2017, hasło: kompetencja). Słownik Języka Polskiego definiuje kompetencję jako „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia” (SJP PWN, hasło: kompetencja). Zakłada ona zatem nadrzędny charakter kompetencji nad umiejętnościami, które wielokrotnie w uzusie językowym są traktowane w sposób synonimiczny.

W niniejszej dysertacji termin *kompetencje* w kontekście mediów także będzie stosowany nadrzędnie względem zestawu wiedzy, rozmaitych umiejętności i doświadczenia w zakresie konsumpcji treści medialnych oraz ich tworzenia.

Idea kształcenia w kierunku poznawania mediów masowych dojrzała powoli i z niejednakowym efektem w różnych częściach świata. Dlatego też zakres pojęciowy kategorii kompetencji medialnych jest niezwykle szeroki, ma nieostre granice definicyjne, a badacze mają dużą swobodę w doborze poszczególnych części składowych definicji. Początkowo posługiwano się ogólnym sformułowaniem *edukacji medialnej* rozumianej jako kształcenie rozmaitych umiejętności związanych z kinem czy prasą.

Korzenie edukacji medialnej w ujęciu praktycznym sięgają początków XX wieku i są ściśle związane z rozwojem filmu na świecie. Rosyjski badacz mediów Aleksander Fedorov wskazuje jako miejsce narodzin edukacji medialnej Francję – ojczyznę kinematografii, gdzie w latach 20. XX wieku zawiązał się ruch kinowy, w ramach którego zaczęto wykorzystywać filmy (początkowo nieudźwiękowione) w kształceniu umiejętności związanych z percepcją ruchomych obrazów (Fedorov, 2008: 20 [1925]). W 1922 roku miała miejsce pierwsza krajowa konferencja regionalnych wydziałów edukacji filmowej (*Offices regionaux du cinema educateur*), a na jednym z kongresów edukacyjnych złożono propozycję opracowania materiałów edukacyjnych, które będą dostępne na uniwersytetach (Martineau, 1988: 28). Prowadzenie działań związanych z rozwijaniem nowych umiejętności za pośrednictwem materiałów filmowych nie stanowiło wówczas jedynej drogi w nauce czerpiącej z mediów masowych. Z powodzeniem zaczęto wykorzystywać w tym celu również prasę. W wydanej w 1926 roku książce „Drukarnia w szkole” Celestin Freinet, twórca nowoczesnej szkoły francuskiej, opisuje efekty programu, który obejmował między innymi tworzenie wraz z uczniami gazetki szkolnej, a który wdrożył w ramach przedmiotu „techniki swobodnego tekstu” (Freinet, 1976 [1926]).

W latach 20. XX wieku adaptacja środków masowego przekazu do obszaru edukacji miała miejsce również w innych krajach na świecie. W Stanach Zjednoczonych Ameryki zaczęto wykorzystywać film dokumentalny jako materiał dydaktyczny, pełniący funkcje edukacyjne i wychowawcze, o czym powstało w późniejszym czasie wiele publikacji naukowych. Przykład stanowi „Motion Picture Education” Ernesta Alfreda Dencha, w której autor podkreśla istotną rolę filmu w procesie edukacji, zwracając szczególną uwagę na pobudzenie wyobraźni i wzrost motywacji do dalszego zgłębiania wiedzy wśród uczniów, które pojawiły się w wyniku uprzednio obejrzanego materiału filmowego (Dench, 1917: 18). Wraz z upływem lat, zgłębianiem wiedzy i rozwojem technologii edukacja medialna obejmowała stopniowo każdy obszar pojawiających się kolejno nowych mediów masowych.

Działania związane z edukacją medialną wdrażane były w oparciu o dwie metody – narzędziową oraz protekcjonistyczną (Bolas, 2009: 22). Pierwsza zakładała wykorzystywanie w procesie kształcenia materiałów początkowo wizualnych, a później także audiowizualnych jako interesujących i nowatorskich pomocy dydaktycznych, które

przede wszystkim miały za zadanie ułatwić przyswajanie zagadnień poruszanych w trakcie lekcji. Natomiast druga koncentrowała się na kształceniu rozmaitych kompetencji, które uczniowie będą mogli wykorzystać w obronie przed wpływem mediów (Hobbs, Jensen, 2009: 1–11).

Wielka Brytania także nie pozostawała bierna w kwestii rozwoju procesów związanych z edukacją medialną. W 1933 roku rząd założył Brytyjski Instytut Filmowy (BFI), którego działalność skupiała się nie tylko na organizowaniu konferencji, seminariów i warsztatów dla nauczycieli w obszarze okołofilmowym, ale w znacznej mierze na prowadzeniu badań w kierunku przeciwdziałania szkodliwym wpływom mediów (bfi.org.uk/about-bfi). Trzy lata wcześniej w Stanach Zjednoczonych powstał Instytut Analizy Propagandy (Institute for Propaganda Analysis), zrzeszający dziennikarzy i naukowców, założony przez byłego dziennikarza i profesora na Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku, Clyde'a Millera (wraz z Kirtleyem M. Fatherem oraz Edwardem A. Filenem), który z perspektywy czasu można uznać za pierwszy niezależny ośrodek krzewiący edukację medialną (Hobbs, McGee, 2014: 75). Formowanie się w zbliżonym czasie umocowanych pod względem prawnym organizacji w różnych częściach świata dało jednoznaczny sygnał o rosnącym problemie, który rozwinął się na styku przenoszenia treści propagandowych i ideologicznych w sferę edukacji. Od tego momentu oczywistym stało się, że konieczne będzie wykształcenie wśród odbiorców umiejętności krytycznej analizy przekazów, które do nich trafiają.

W latach 50. i 60. XX wieku znaczącym osiągnięciem w tej materii było zyskanie na popularności teorii kanadyjskiego badacza mediów Marshalla McLuhana o determinizmie technologicznym i upowszechnianie wiedzy o funkcjonowaniu środków masowego przekazu. Znaczący wkład w rozwój badań nad edukacją medialną miał także John M. Culkin, który w 1964 roku obronił dysertację doktorską zatytułowaną „Film Study in the High School: An Analysis and Rationale”, która była pierwszą pracą naukową podejmującą zagadnienie krytycznego wykorzystywania mediów w procesie edukacji (Culkin, 1964: Introduction). Culkin zwrócił uwagę, że „zdolność filmu do manipulowania, prezentowania własnego punktu widzenia oraz kształtowania wartości i postaw sprawia, że konieczne w epoce filmu i telewizji staje się, aby widzowie mieli kompetencje potrzebne do zrozumienia retoryki oglądanego obrazu. (...) Inteligentni i krytyczni konsumenci

prawdopodobnie mogą skończyć jako lepsi ludzie... Dopóki jednak szkoły zaniedbują tę formę sztuki, publiczność będzie na łasce tych, którzy starają się nimi manipulować, i zostanie intelektualnie zubożała w odniesieniu do najbliższej im formy sztuki” (ibidem).

W czasach największej popularności prasy drukowanej, radia i telewizji, czyli tzw. „starych” mediów, bezpośredni wpływ na zmianę pozycji i wagi kompetencji medialnych w społeczeństwie miały rozpowszechniane teorie dotyczące komunikowania masowego i wpływu, który wywiera on na odbiorców. Stopniowy wzrost świadomości społecznej pozwolił odejść od postrzegania mediów w kategoriach onnipotentnych i zwrócił tym samym uwagę na szereg aspektów, które potwierdziły tezy o ograniczonym wpływie mediów. Szukając empirycznych dowodów w teoriach z ubiegłego wieku, należy odwołać się do teorii fenomenalistycznej (wzmocnienia) Josepha Klappera, który już w połowie XX wieku wykazał, że wśród wielu barier utrudniających bezpośredni wpływ mediów na odbiorców znalazło się między innymi wykształcenie (Baran, Davis, 2007: 201). Inną koncepcją, która w wyraźny sposób wykazywała zależności pomiędzy kompetencjami medialnymi a ograniczonym wpływem mediów, była teoria zależności od systemów medialnych Melvina DeFleura, mówiąca o rotacyjnym korzystaniu z mediów w okresie niepewności (McQuail, 2007: 454). DeFleur wprowadza kategorię aktywnej publiczności, która tym bardziej ulega wpływowi mediów, im bardziej jest od nich uzależniona (Baran, Davis, 2007: 376). Swobodę w korzystaniu z różnorodnych mediów warunkuje zarówno dostęp do nich, jak i odpowiedni poziom umiejętności selekcji i analizy posiadanych przez użytkowników.

Świadomość zdobywania wiedzy z obszaru kompetencji medialnych nie spowodowała jednak rewolucyjnej zmiany w systemie kształcenia młodych osób. Przez wiele lat proces edukacji medialnej pozostawał głównie w gestii jednostek. Na przełomie lat 60. i 70. ubiegłego stulecia dzięki badaniom Dietera Baackego pojęcie „kompetencji” weszło na stałe w obszar pedagogiki (Zaraziński, 2006: 154), wyznaczając tym samym nową drogę w procesie zdobywania kompetencji medialnych. Niemniej dopiero dekadę później, za sprawą badań prowadzonych przez takich naukowców jak Len Masterman, Richard Hoggart, Stuart Hall, Lew Wygotski czy David Moorley zaczęto odchodzić od teorii pozostających w opozycji do mediów jako źródeł manipulacji, narzędzi służących szerzeniu propagandy, przyczyn upadku kultury (zwłaszcza wysokiej) i w ogólnym rozumieniu

stanowiących zagrożenie dla podstawowych wartości, w kierunku krytycznej praktyki społeczno-kulturowej (Hobbs, Jensen, 2009: 3).

Masterman był autorem i popularyzatorem koncepcji krytycznej edukacji medialnej, która w swoich założeniach przyjmowała, że „naprawdę ważnym zadaniem nauczyciela jest rozwinięcie u ucznia wystarczającej pewności siebie i dojrzałości krytycznej, aby mógł zastosować krytyczne osądy do tekstów medialnych, z którymi się zetknie w przyszłości” (Masterman, 1985: 24). Podejście to wiązało się z wykształceniem u ucznia takich umiejętności, które pozwoliłyby mu samodzielnie wartościować i dokonywać analizy przekazu, który do niego dotarł, w oderwaniu od możliwych sugestii ze strony nauczyciela bądź autora przekazu. David Buckingham wskazuje dwa czynniki przejścia z teorii protekcjonistycznej do krytycznej. Pierwszy to wzmożona aktywność odbiorców, wykorzystujących media do budowania własnej tożsamości, dokonujących samodzielnej oceny mediów i potrafiących stanąć w opozycji do przekazu, z którym się nie zgadzają. Drugim jest popularyzacja tematyki edukacji medialnej, prowadzenie otwartej debaty przez praktyków i naukowców i zmiana paradygmatu postrzegania ucznia w roli osoby uwięzionej, którą uwolnić może jedynie nauczyciel mający odpowiednie kompetencje do unaocznienia jej znaczenia przekazu (Buckingham, 1998: 37). Nacisk położony został nie tyle na ocenę, co na zaszczepienie wśród odbiorców potrzeby poddania pod samodzielną analizę informacji i zrozumienie jej.

Pomimo ewolucyjnego przejścia z ery „starych” do „nowych” mediów, żadna ze wskazanych powyżej teorii nie straciła na aktualności. W historii niejednokrotnie pojawiały się teorie dotyczące transformacji mediów, sposobów ich wykorzystania w przyszłości oraz zapowiedzi końca ich działalności. Niektórzy badacze byli na tyle śmiali w swoich tezach, że decydowali się na wskazanie konkretnej daty śmierci mediów analogowych. W 1998 roku Nielsen wyznacza rok 2008, Fidler przesunął tę granicę do roku 2020 (Fidler, 2000: 1–5), natomiast Meyer przewiduje, że nastąpi ona bliżej roku 2040 (Meyer, 2004). W literaturze można znaleźć również stanowiska, które nie określają dokładnego czasu, a jedynie okoliczności, które muszą nastąpić, aby nadszedł schyłek mediów analogowych – „gdy większość użytkowników mediów i reklamodawców zwróci się ku nowym mediom oraz usługom komunikacyjnym” (Picard, 2003: 132). Dziś wiemy, że internet nie wyparł telewizji, pomimo swobodnego dostępu użytkowników do wielu

spersonalizowanych usług przez 24 godziny na dobę. Podobnie jak uruchomienie powszechnego dostępu do radia nie doprowadziło do upadku prasy, a telewizji – do zamknięcia rozgłośni radiowych.

Każdorazowe wprowadzenie na rynek nowego medium zwiastowało kolejne możliwości rozwoju, dające początek wielu badaniom naukowym. Podejmowano próby uzyskania odpowiedzi na pytania o pojemność rynku medialnego oraz możliwości rozwoju i współpracy pomiędzy jego poszczególnymi podmiotami. Szczególnie istotna wydała się potrzeba wypracowania stanowiska na temat procesów zachodzących w środowisku medialnym oraz czynników społecznych mających wpływ na kształtowanie kultury medialnej. Rewolucja nastąpiła bowiem nie w całkowitej zmianie form komunikowania, a w udoskonaleniu tych, które zostały dotychczas wynalezione oraz uzupełnieniu ich o dodatkowe. Z kolei wdrożenie i upowszechnienie się nowych, innowacyjnych narzędzi komunikacji masowej dało upust stale zwiększającej się konsumpcji mediów oraz niedającej niczym się zatrzymać lawinie informacji, która codziennie trafia do masowego odbiorcy. Zagubiona w świecie mediów osoba musi zmobilizować się do nabywania nowych kompetencji medialnych, które pomogą jej uporządkować panujący w mediach chaos i szum informacyjny oraz wydobyć wartościowe informacje.

Dopiero w latach 70. XX wieku w krajach anglosaskich coraz częściej zaczęto stosować wyrażenie *media literacy*, które po raz pierwszy zostało użyte w 1955 roku, w wydawanym przez American Council for Better Broadcast newsletterze „Better Broadcast, Better World” (Baker, 2013: 12). Znaczenie pojęcia *media literacy*, definiowanego jako zdolność do korzystania, rozumienia i tworzenia mediów i komunikacji w różnych kontekstach, zostało stworzone na podobieństwo tradycyjnych umiejętności czytania i pisanie (Ofcom, 2019). W kontekście edukacji medialnej oznacza to, że pod pojęciem „czytania” oraz „pisanie” należy rozumieć sprawne kodowanie i dekodowanie przekazów audiowizualnych zamiast tradycyjnego tekstu.

Znaczące modyfikacje i rozszerzanie definicji *media literacy* spowodowały, że jego pierwotne założenie dotyczące umiejętności odbioru mediów sprowadzono do synonimu edukacji medialnej (Jolls, Wilson, 2014: 68). Należało zatem dokonać rozróżnienia tego, co stanowi obszar edukacji (o charakterze formalnym i nieformalnym) od efektów, które można uzyskać w procesie edukacji (kompetencje medialne). Drogą do przyjęcia

ustandaryzowanej definicji poszczególnych procesów, a zwłaszcza wypracowania dla nich odrębnych kategorii, była propozycja amerykańskiego stowarzyszenia National Association for Media Literacy Educations, przedstawiająca trzy niezależne od siebie obszary (NAMLE, 2019): *media literacy*, traktowane jako umiejętności, które pozwalają obywatelom korzystać z mediów w sposób aktywny, krytyczny, twórczy oraz skutecznie komunikować się za pośrednictwem wszystkich dostępnych form komunikacji; drugi obszar to *media education*, który należy rozumieć w szerszym kontekście jako ogólne kształcenie o mediach, włączając w to zarówno przekazywanie wiedzy teoretycznej, jak i praktycznych metod wykorzystywania mediów. Trzeci obszar stanowi połączenie dwóch powyższych – *media literacy education* jako element edukacji medialnej zajmuje się tym jej fragmentem, który odpowiada za kształcenie konkretnych kompetencji wchodzących w zakres *media literacy*¹⁰. Dokonując analizy wybranej europejskiej literatury z opisywanej dziedziny, można poczynić założenie, że zaproponowany przez amerykańskie stowarzyszenie podział nie przyjął się w tej części świata, a znacznie częściej wykorzystywane jest podejście dualne – *media education* jako kształcenie w kierunku mediów oraz *media literacy* jako efekty kształcenia, czyli konkretne kompetencje.

W języku polskim dla zwrotu *literacy* występuje odpowiednik alfabetyzacja. Przeciwnieństwo dla *literacy* stanowi termin *illiteracy*, który w języku polskim oznacza analfabetyzm. Z kolei antonimem analfabetyzmu jest umiejętność pisania i czytania (piśmienność). Stąd też na gruncie polskiej nauki oprócz wykorzystywania zwrotu „kompetencje medialne” bądź oryginalnego *media literacy* można spotkać się również ze stosowaniem terminu „alfabetyzacja medialna”, którego używa Mirosław Filiciak, twierdzący, że „człowiek, który nie potrafi korzystać z mediów, jest dziś analfabeta” (Filiciak, 2006). Inne określenie proponują Maria Kaniewska i Waclaw Strykowski, którzy używają sformułowania „medialna piśmienność” w kontekście „świadomego i krytycznego

¹⁰ W 2019 roku zespół badawczy pod kierownictwem Doroty Piontek z Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu we współpracy ze Szkołą Dziennikarstwa Stony Brook University realizował badania w obszarze *news literacy* i warsztaty edukacyjne w ramach szkoły letniej, a zwieńczeniem prowadzonych badań była globalna konferencja News Literacy 2019, która odbyła się w dniach 7 i 8 czerwca 2019 roku na Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa UAM w Poznaniu (News Literacy, 2019).

odbioru mediów oraz racjonalnego posługiwania się nimi jako narzędziami pracy, komunikowania się i uczenia” (Kaniewska, Strykowski, 2000: 26).

Zmiany zachodzące na przełomie XX i XXI wieku w sektorze mediów związane z rozwojem technologii i narodzinami nowych narzędzi komunikacji warunkowały powstawanie kolejnych kategorii kompetencji opisujących różne części alfabetyzacji. Zaczęto zwracać uwagę na umiejętności związane z obsługą komputera (*computer literacy*), refleksją nad kulturą wizualną (*visual literacy*), filtrowaniem, wyszukiwaniem, analizą i oceną informacji (*information literacy*) oraz takie, które integrowałyby poszczególne modele w jeden, z uwzględnieniem cech cyfrowości (*new media literacy*) (Jenkins, 2006; Davies, Fidler, Gorbis, 2011), *metaliteracy* (Nosal, 2004), *digital competence* (Celot, 2009), *media and digital competence* (Hobbs, 2010), *media and information literacy* (UNESCO, 2013), *transliteracy* (Frau-Meigs, 2017). W ogólnym rozumieniu kompetencje medialne stanowią o umiejętnościach analizy, oceny, a także tworzenia przekazów medialnych w zróżnicowanych formach (Ananiadou, Claro, 2009: 5).

Podążając za definicją Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji, kompetencje medialne stanowią zespół cech i umiejętności, w które wyposażony jest świadomy i aktywny odbiorca przekazów medialnych. Należą do nich: rozumienie wykorzystywanych w mediach mechanizmów tworzenia i selekcji informacji, umiejętność skutecznego i bezpiecznego korzystania z mediów, podchodzenia do przekazu medialnego w sposób krytyczny, a także wykorzystywanie dostępnych środków przekazu w życiu codziennym (Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, 2011).

Warto zwrócić uwagę, że w przytoczonych definicjach kompetencji medialnych został całkowicie pominięty aspekt umiejętności technicznych. Niekwalifikowanie tychże umiejętności do kategorii kompetencji medialnych jest jednak zamierzonym działaniem, mającym na celu oddzielenie kompetencji miękkich, takich jak zdolność oceny, analizy czy krytycznej refleksji, od mechanicznych sprawności posługiwania się urządzeniami cyfrowymi. W środowisku medioznawców również nie ma powszechnej zgody co do konieczności włączenia tego aspektu w obszar kompetencji medialnych. Wynika on przede wszystkim z różnic kulturowych i rozwoju technologicznego, który postępował w różnym tempie na określonych obszarach.

Zwolennikiem wykluczenia z zakresu kompetencji medialnych umiejętności związanych z techniczną obsługą urządzeń cyfrowych jest między innymi Wacław Strykowski, ekspert w dziedzinie pedagogiki medialnej i technologii kształcenia. Wskazuje on na występowanie czterech najważniejszych składowych definicji kompetencji medialnych. Są to: harmonijna kompozycja wiedzy, rozumienie, wartościowanie oraz sprawne posługiwanie się mediami (Strykowski, 2004: 33). Strykowski proponuje również ujęcie kompetencji medialnych w dwóch wymiarach: intelektualno-kulturowym, interpretowanym jako umiejętność świadomego i krytycznego odbioru informacji, oraz techniczno-praktycznym, postrzeganym jako zdolność posługiwania się mediami jako narzędziem (ibidem). Zbliżone podejście proponuje Bronisław Siemieniecki, który także dokonuje wyraźnego rozdziału kompetencji intelektualnych, obejmujących na przykład wspomniane już podejście krytyczne względem zawartości mediów, od praktycznych umiejętności z obszaru technologii informacyjnych, przygotowujących odbiorcę do gromadzenia, przetwarzania oraz prezentowania informacji (Siemieniecki, 2007: 137–138).

Czesław Nosal pisze o edukacji medialnej jako procesie wyposażania odbiorców mediów w swego rodzaju metakompetencję, „umysłową jednostkę reprezentacyjno-regulacyjną, wzbudzaną i kształtowaną przez zadania, problemy i wymagania kulturowej lub społecznej natury” (Nosal, 2004: 22). Należy jednak wziąć pod uwagę zmienne mające wpływ na kształtowanie poziomu i charakteru kompetencji medialnych u ludzi. Dotyczą one bowiem tych samych kategorii socjodemograficznych, co w przypadku budowania zakresu innych kompetencji niezbędnych do funkcjonowania. Różnice warunkowane są przez takie cechy jak wiek, miejsce zamieszkania, poziom wykształcenia, poziom zamożności, rodzaj wykonywanej pracy, zainteresowania, codzienne otoczenie, aktywność i zaangażowanie w działalność społeczną, posiadane dysfunkcje lub niepełnosprawność w jakimś zakresie etc. Zmiennych, które mogą decydować o ostatecznym zakresie kompetencji, jest tak wiele, że trudno o wybór jednej właściwej metakompetencji, którą należałoby uznać za najważniejszą i która przynosiłaby użytkownikom mediów wymierne korzyści. Jednak, jak słusznie zauważa Janusz Morbitzer, „w świecie płynnej nowoczesności najważniejszą metakompetencją jest umiejętność efektywnego uczenia się, pozwalająca na nieustanne aktualizowanie swoich kompetencji, stosownie do zmieniającej się koniunktury rynkowej. Nie chodzi tylko o zestaw konkretnych umiejętności, ale

o takie przygotowanie merytoryczne i duchowe, chęć i gotowość do uczenia się, które staną się stylem życia właściwym dla epoki cyfrowej” (Morbitzer, 2014: 118).

Na uwagę zasługuje także propozycja Agnieszki Ogonowskiej, która zajęła stanowisko w debacie dotyczącej słuszności przyjęcia założenia panmedialnej formy kompetencji, obejmującej wszelkie istniejące technologie komunikacyjne. Ogonowska w swoich rozważaniach uzależnia słuszność podziału na kompetencje konwergentne oraz specyficzne od kontekstu i sytuacji, w której znajduje się jednostka i wymagań, które są jej stawiane (Ogonowska, 2015: 108). Jak pisze: „[W] przypadku bardzo specjalistycznej wiedzy i umiejętności (np. na wyższych szczeblach edukacji czy doskonalenia zawodowego) można te kompetencje potraktować oddzielnie [kompetencje specyficzne], trudno być bowiem w praktyce specjalistą od wszystkiego” (ibidem). Badaczka proponuje także strukturę podstawowych komponentów, które budują poszczególne wymiary. W perspektywie kompetencji konwergentnych hierarchia została ustalona analogicznie do piramidy potrzeb Masłowa, gdzie umiejętności najbardziej podstawowe, takie jak kompetencje związane z dostępem do mediów i ich użyciem, zostały usytuowane u podstaw piramidy; środek stanowią kompetencje związane z krytycznym rozumieniem mediów; szczyt wypełniają natomiast kompetencje związane z komunikacją i kreatywną produkcją (ibidem: 110). Z kolei kompetencje specyficzne autorka rozdziela według klucza specjalistycznego, w którym wyróżnia komponent techniczny, odnoszący się do wiedzy i umiejętności wykorzystywania mediów; poznawczy, związany z umiejętnością analizy, oceny i selekcji informacji pochodzących z mediów; oraz komunikacyjny (kreacyjny i społeczny), odpowiadający za zdolność do samodzielnego produkowania przekazów, jak i dystrybucji zdobytych informacji do innych użytkowników mediów (ibidem: 111).

W literaturze możemy napotkać także propozycje ujęcia definicji kompetencji medialnych w kontekście tzw. *new media literacies*. Potrzeba wyodrębnienia oddzielnej kategorii zrodziła się wówczas, gdy nowe technologie informacyjne i komunikacyjne, takie jak strony internetowe, komunikatory, fora, blogi, vlogi i szeroko rozumiany świat online, zaczęły wymagać od swoich użytkowników całkiem nowych umiejętności, które okazały się czymś więcej niż czytaniem i pisanem. Zdolność korzystania z nowych mediów zakłada przede wszystkim zręczne posługiwanie się komputerem, mediami społecznościowymi oraz internetem (Hobbs, 2010: 17) w kontekście krytycznej analizy

zawartości wiadomości, reklamy i rozrywki, ale także wykorzystywanie ich do opracowywania i tworzenia własnych komunikatów o pewnej dozie perswazji (Davies, Fidler, Gorbis, 2011: 10). Niezwykle cenne w tym ujęciu pozostają także umiejętności reakcji na odebrane komunikaty oraz poziom zaangażowania i funkcjonowania w świecie nasyconym wiedzą nieprofesjonalną (Gee, 2010: 36).

Kolejną próbą konceptualizacji definicji kompetencji medialnych jest ujęcie *transliteracy*. Koncepcja ta powstała w 2005 roku w wyniku badań prowadzonych nad wyszukiwaniem i odbieraniem informacji publikowanych w sieci w ramach projektu „Transliterations Research Project” pod kierownictwem Alana Liu (Thomas, 2007). Przedstawiono wówczas usystematyzowaną definicję, która zakłada „umiejętność czytania, pisania i interakcji na wielu platformach, narzędziach i mediach, począwszy od podpisywania i mówienia, przez pismo odręczne, druk, telewizję, radio i film, aż po cyfrowe sieci społecznościowe” (ibidem). Divina Frau-Meigs opracowała model *transliteracy* skoncentrowany przede wszystkim na sprawnym wykorzystywaniu technologii cyfrowych. Zgodnie z tym modelem *transliteracy* obejmuje „umiejętność rozumienia, tworzenia i kodowania interakcji z platformami i narzędziami cyfrowymi, jak również zdolność do poszukiwania, sprawdzania oraz oceniania informacji w różnych jej kształtach tak, jak to rozumieją informatyka (kody), nauki o mediach i komunikacji (wiadomości) oraz nauki o informacji (dokumenty)” (Frau-Meigs, 2017: 16).

W niniejszej rozprawie pojęcie „kompetencji medialnych” wykorzystywane jest w szerokim znaczeniu określonym przez UNESCO – organizację, która już w latach 70. XX wieku brała czynny udział w kształtowaniu procesów edukacyjnych w kontekście mediów, a w 2013 roku wydała publikację „Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies”. Zawarto w niej globalne ramy oceny umiejętności korzystania z mediów i informacji, definiując je jako „zestaw kompetencji, które upoważniają obywateli do uzyskiwania dostępu, wyszukiwania, rozumienia, oceny i wykorzystywania, tworzenia oraz udostępniania informacji i treści medialnych we wszystkich formatach, przy użyciu różnych narzędzi, w sposób krytyczny, etyczny i skuteczny, aby uczestniczyć i angażować się w działania osobiste, zawodowe i społeczne” (UNESCO, 2013: 29). Takie podejście daje możliwość uchwycenia różnych

perspektyw i wymiarów, w których są nabywane kompetencje – ekonomicznego, społecznego, kulturowego oraz technologicznego.

2. Wybrane modele i koncepcje kompetencji medialnych

Konsekwencją braku ustandaryzowanego nazewnictwa dla kompetencji medialnych było namnożenie w różnych kręgach kulturowych wielu pojęć o zróżnicowanej pojemności definicyjnej. Powstał szereg modeli zakładających trzy, cztery, pięć, siedem, dziesięć, a także jedenaście najważniejszych obszarów umiejętności tworzących kanon kompetencji medialnych. W literaturze przedmiotu często można napotkać indeks modeli uporządkowanych pod względem liczby zawartych w nim komponentów. Obejmują one między innymi wykorzystanie jednakowej nomenklatury w stosowanym nazewnictwie w stosunku do poszczególnych elementów składowych modelu, ale też znacznie bardziej złożone procesy, dotyczące tworzenia wymiarów dających się podzielić na mniejsze, powiązane ze sobą części. Dokonując selekcji spośród bogatego zbioru powstałych modeli, w zamieszczonej poniżej tabeli 2 wyróżniono te, które zdaniem autorki stanowią dla siebie uzupełnienie, tworząc spójny i szeroki kontekst dla poruszanego zagadnienia.

Ogonowska w jednym z rozdziałów publikacji „O potrzebie edukacji medialnej w Polsce” zaprezentowała zestawienie pięciu modeli, na których podstawie powstają rozmaite koncepcje kompetencji medialnych (Ogonowska, 2015: 124–133). Jako pierwszy wskazała model rozwojowy, uzależniający umiejętności i wiedzę dotyczącą mediów od wieku biologicznego danej osoby. Kluczowe w tym ujęciu jest wykorzystywanie tzw. tabel kompetencyjnych¹¹, które wskazują optymalne dla danego etapu rozwoju umiejętności. Na przykład: „inteligencja sensoryczno-motoryczna (0–2 lat): rozpoznawanie początku i końca przekazów, identyfikowanie serii przekazów o tym samym tytule, jak również postaci związanych z określonymi programami adresowanymi do dzieci; rozpoznawanie intencjonalności w zachowaniu bohaterów kreskówek w stopniu podstawowym” (ibidem: 128).

¹¹ Często tabele kompetencyjne tworzy się w oparciu o koncepcję faz rozwoju poznawczego dziecka autorstwa Jeana Piageta tudzież jej zmodyfikowaną wersję, wzbogaconą o kolejną kategorię wiekową (Ogonowska, 2015: 127).

W przedstawionym przykładzie posłużono się jednym z empirycznych wyznaczników kompetencji dziecka, jednak z powodzeniem model rozwojowy może być (i jest) wykorzystywany w pozostałych przedziałach wiekowych, dla młodzieży czy dorosłych.

Tabela 2. Wybrane modele kompetencji medialnych

MODEL KOMPETENCJI MEDIALNYCH i CYFROWYCH	DETERMINANTY i SKŁADOWE	ŹRÓDŁO
ROZWOJOWY	Wiek biologiczny	
POZNAWCZY	Aktywność w środowisku mediów i wynikające z nich doświadczenia	
INTERAKCYJNY	Interakcje doświadczane w życiu	Ogonowska, 2015
FUNKCJONALNY	Określone cele służą kompetencjom	
KRYTYCZNY	Refleksyjność i krytyczne podejście do mediów	
TRZYELEMENTOWY MODEL	Dostęp, rozumienie, tworzenie	Buckingham, 2005
	Dostęp, ocena, tworzenie	UNESCO, 2013
	Dostęp, krytyka, komunikacja	Celot, 2009
CZTEROELEMENTOWY MODEL	Wymiar technologiczny, poznawczy, etyczny, zintegrowany	Calvani, Cartelli, Fini, Ranieri, 2008
	Partycypacja, współpraca, ekspresja, krytyka	Mihailidis, Thevenin, 2013
	Komponent poznawczy, ewaluacyjny, programujący, metapoznawczy	Nosal, 2004
PIĘCIOELEMENTOWY MODEL	Udostępnianie, analiza, tworzenie, etyka, wiedza kolektywna	Hobbs, 2010
	Dostęp, korzystanie, tworzenie, ocena, etyka	Hallaq, 2016
	Teoria, język i komunikowanie, odbiór, korzystanie, tworzenie	Strykowski, 2004
SIEDMIOELEMENTOWY MODEL	Umiejętności (analiza, ocena, selekcja, indukcja, dedukcja, synteza, abstrakcja), struktura wiedzy, osobiste położenie	Potter, 2019
	Świadomość, komunikacja, konsumpcja i inwigilacja, kreatywność, konwergencja, korzystanie z zasobów, zdolności wspólnotowe	Hoechsmann, Poyntz, 2012
JEDENASTOELEMENTOWY MODEL KOMPETENCJI JENKINSA	Gra, przedstawienie, symulacja, zawłaszczenie, ocena, nawigacja transmedialna, poznanie rozproszone, inteligencja zbiorowa, networking, negocjacje, wielozadaniowość	Jenkins, 2006

Źródło: opracowanie własne

Drugi model, nazywany poznawczym¹², koncentruje się na złożonych procesach umysłowych, bazujących na wielu rodzajach inteligencji wykorzystywanych podczas użytkowania mediów (ibidem: 127). Zgodnie z nim każdy człowiek indywidualnie rozwija jednocześnie różne kompetencje, a ich poziom determinowany jest przez aktywność w środowisku mediów i rozmaite doświadczenia wynikające z tej aktywności.

Trzeci model, interakcyjny, opiera się na założeniach, że rozwój człowieka w kierunku danych kompetencji uzależniony jest od interakcji, których doświadcza w życiu (ibidem: 130). W tym ujęciu istotne będą również czynniki określające poziom życia oraz dostęp do edukacji zarówno formalnej, jak i nieformalnej.

Jako czwarty Ogonowska wskazuje model funkcjonalny. Zwraca on uwagę na cele, którym mają służyć określone kompetencje oraz związane z nimi działania edukacyjne, jak na przykład posługiwanie się mediami, tworzenie przekazów medialnych, rozwój społeczeństwa wiedzy, ochrona przed negatywnym wpływem mediów czy rozwijanie wartości moralnych (ibidem: 132).

Zestawienie zamyka model krytyczny, skupiający się na kształtowaniu postaw społecznych, w których jednostki funkcjonują w przestrzeni medialnej w sposób świadomy, a do konsumowanych przekazów medialnych podchodzą refleksyjnie i krytycznie (ibidem: 133). Wyszczególnione powyżej modele kompetencji medialnych wielokrotnie wykorzystywane były przez badaczy mediów jako fundament dla własnej koncepcji kompetencji medialnych. Główne założenia owych koncepcji powstawały nie tylko na bazie jednego, ale często w wyniku integracji kilku modeli, dając tym samym kompleksowe podejście do tematu.

Omówienie koncepcji zawartych w tabeli 2 warto zacząć od tej, która w porównaniu do pięcio-, siedmio- czy jedenastoelementowych może wydawać się niezwykle oszczędną, ponieważ David Buckingham proponuje model kompetencji medialnych składający się tylko z trzech składników – dostęp, rozumienie oraz tworzenie (Buckingham,

¹² Modele poznawcze przeważnie bazują na koncepcji inteligencji wielorakiej, którą stworzył w 1983 roku Howard Gardner, a która zakłada, że każdy człowiek posiada wiele typów inteligencji (werbalna, matematyczno-logiczna, przyrodnicza, wizualno-przestrzenna, fizyczno-kinestetyczna, muzyczno-rytmiczna, interpersonalna i intrapersonalna), które rozwijają się w indywidualnym dla ich posiadacza tempie oraz poziomie (Gardner, 1983). Warto dodać, że wspomniane koncepcje uchodzą w środowisku naukowym za kontrowersyjne ze względu na to, że nie opierają się na danych empirycznych.

2005: 5). Nie warto jednak sugerować się liczbą komponentów, gdyż każdy wymieniony powyżej czynnik może być szeroko interpretowany, łącząc w swoim zakresie kolejne, dodatkowe umiejętności. Pierwszy z elementów modelu można interpretować w dwojaki sposób. Z jednej strony jako fizyczny dostęp do technologii oraz mediów na poziomie swobodnego użytku, który warunkowany jest przez wiele rozmaitych aspektów – od nierówności społecznych, przez wykluczenie cyfrowe, nawet po ignorancję technologiczną. Z drugiej zaś, jak ujmuje to Buckingham, dotyczy on także zdolności do manipulowania technologią (i powiązаныmi narzędziami programowymi) w celu zlokalizowania potrzebnej zawartości lub informacji (ibidem: 8). Drugi element zakłada krytyczne podejście do zawartości mediów, czyli rozumienie przekazu, ale również reakcje towarzyszące jego odbiorowi. Z kolei trzeci element stanowi o potencjale odbiorcy mediów do zaistnienia w przestrzeni medialnej. Zakłada bowiem tworzenie treści medialnych, które docelowo mają trafić do szerokiej publiczności, ale także rozwija kreatywność i poczucie odpowiedzialności za utworzone interakcje oraz zaangażowanie w szerszą debatę publiczną (ibidem: 6–13).

Niemalże bliźniacze podejście zakłada UNESCO, proponując trzelementowy model kompetencji medialnych – dostęp, ocena, tworzenie (UNESCO, 2013: 29). Zmiana występuje wyłącznie na poziomie jednego elementu, który wkracza w obszar tego, co Buckingham nazywa rozumieniem, bowiem miejsce kompetencji rozumienia przekazów medialnych zastępują zdolności związane z ich oceną. Takie ujęcie wydaje się jednak być trafniejsze ze względu na istotę pojawiającego się pierwiastka wartościowania zawartości mediów. Wpływa on nie tylko na proces filtrowania informacji w kategoriach „użyteczne” i „bezużyteczne”, ale również jest znaczący w kontekście szacowania zagrożeń wynikających bezpośrednio z odbierania konkretnego komunikatu lub pośrednio z funkcjonowania odbiorcy w przestrzeni medialnej. Ujęty w trzy składniki model, zgodnie ze wskazaną wcześniej definicją (autorstwa UNESCO) kompetencji medialnych, należy zatem utożsamiać z rozszerzaniem swobód obywatelskich, powszechnych praw i podstawowych wolności w zakresie dostępu do informacji (wyszukiwania i otrzymywania), wolności słowa i opinii, a także tworzenia informacji i jej szerokiej dystrybucji.

Antonio Calvani, Antonio Cartelli, Antonio Fini i Maria Ranieri w 2008 roku stworzyli model kompetencji cyfrowych, który powstał na bazie trzech różnych

wymiarów: technologicznego, poznawczego, etycznego oraz czwartego, łączącego trzy poprzednie (zintegrowanego) (Calvani et al., 2008: 186). Istotne znaczenie w kontekście tworzenia tego modelu miał fakt, że powstał on na bazie istniejącego już szkieletu prawno-strukturalnego w sposób przystający do zaleceń wydanych przez Parlament Europejski w 2006 roku¹³. Nieprzypadkowa była zatem decyzja o przyjęciu tożsamej z głosem Unii Europejskiej nomenklatury w odniesieniu do zastosowanego nazewnictwa kompetencji cyfrowych.

Badacze wspólnie stworzyli model, którego jeden z elementarnych wymiarów stanowią umiejętności związane z odkrywaniem problemów w kontekście technologicznym oraz sprawne radzenie sobie z nimi. Zwrócili także uwagę na komponent poznawczy i rozwój tych kompetencji, które są niezbędne w obcowaniu z powszechnie dostępną zawartością mediów. Należą do nich przede wszystkim: umiejętności czytania ze zrozumieniem, interpretowania informacji oraz danych liczbowych, zestawiania oraz dokonywania ich oceny, a także, w szczególności, zwracania uwagi na ich źródło. Nie pozostali także bierni w kontekście rozwoju kompetencji etycznych, zaznaczając wagę i istotę pracy nad sobą w zakresie budowania relacji społecznych z użyciem dostępnych na rynku technologii. W ostatnim wymiarze wykorzystali zintegrowaną hybrydę trzech poprzednich, tworząc element modelu odpowiedzialny za wytwarzanie nowej jakości – użytkownicy za pośrednictwem dostępnych na rynku technologii mogą dzielić się informacjami i budować trwałe i złożone relacje społeczne, a także gromadzić wspólny potencjał i wiedzę kolektywną (ibidem: 187).

Powyższa koncepcja kompetencji cyfrowych zakłada integrację umiejętności na płaszczyźnie wspomnianych wymiarów oraz wzajemne powiązanie pomiędzy różnymi kompetencjami. Zwłaszcza w kontekście nabytych już podstawowych, aczkolwiek kluczowych umiejętności takich jak czytanie, pisanie, liczenie, wnioskowanie czy logiczne myślenie. Zwraca również uwagę na złożoność zachodzących w modelu procesów oraz

¹³ W grudniu 2006 roku Parlament Europejski i Rada Europejska wydali zalecenie w sprawie kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie (2006/962/WE) (European Union, 2008). Przedstawiono nowe ramy dla kluczowych kompetencji, zwracając szczególną uwagę na uczenie się w języku ojczystym i językach obcych, kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne, umiejętność uczenia się, podejmowania inicjatyw i bycia przedsiębiorczym, zdobywania świadomości i ekspresji kulturalnej, a w szczególności na istotę i obecność kompetencji informatycznych i cyfrowych.

konkretnych umiejętności, które w jakiejś mierze mogą okazać się niekwantyfikowalne bądź trudno mierzalne, dlatego też wymagają specjalistycznej wiedzy, sprzętu oraz czasu. Model nie jest obojętny na kontekst społeczno-kulturowy, podkreśla zależność danej kompetencji od sposobu jej nabywania, ale też środowiska i przeznaczenia, w jakim docelowo będzie wykorzystywana.

Podobnie jak w powyżej wskazanych modelach, Renee Hobbs również sprowadza do wspólnego mianownika kompetencje medialne i cyfrowe, definiując je jako zbiór pewnych umiejętności, które są niezbędne do tego, aby móc w pełni uczestniczyć w nasyconym mediami oraz bogatym w informacje społeczeństwie (Hobbs, 2010: 7). Do umiejętności tych zalicza przede wszystkim: podejmowanie odpowiedzialnych działań związanych z pozyskiwaniem oraz udostępnianiem informacji; analizowanie informacji pod kątem jakości i wiarygodności treści, identyfikacji autora oraz celu, jaki mu przyświeca; tworzenie treści o zróżnicowanej formie z wykorzystaniem nowych technologii; respektowanie zasad etycznych; a nawet rozwiązywanie problemów w oparciu o wiedzę kolektywną i współpracę społeczną (ibidem: 9). Zbliżone podejście, nie tylko pod względem liczby komponentów, ale także zawartości prezentuje Tom Hallaq. Podobnie jak Hobbs, Hallaq podkreśla znaczenie takich elementów jak dostęp i świadome korzystanie z mediów, tworzenie mediów czy ich ocena, ale również zwraca uwagę na aspekt etyczny (Hallaq, 2016: 62–84).

Według Jenkinsa rzeczywistość sama zweryfikowała nadmierną bierność systemową oraz brak chęci i zaangażowania w adaptację edukacji medialnej do podstawy programowej w szkolnictwie na każdym etapie kształcenia. Nowa szkoła, której reprezentację stanowią takie urządzenia jak tablet czy smartfon, funkcjonuje w ramach determinizmu technologicznego zamieniając teorię na praktykę zdobywaną metodą prób i błędów. Dzieje się to za sprawą powszechnie dostępnych urządzeń i narzędzi, dzięki którym przysposobiono użytkownikom mediów nowe role – „każdy jest producentem, dystrybutorem, współpracownikiem i uczestnikiem jednocześnie” (Jenkins, Jolls, 2014: 2). Jenkins w swoim podejściu idzie jeszcze krok dalej, twierdząc, że „każdy, kto umiejętnie używa iPhone’a, jest mistrzem, a każda osoba powyżej trzydziestego roku życia jest w najlepszym wypadku niepełnosprawna” (ibidem). Abstrahując od dość kontrowersyjnej metafory wskazującej różnicę pomiędzy cyfrowymi tubylcami a imigrantami, warto

zatrzymać się przy sformułowaniu „umiejętne używanie”, które jest tożsame ze stworzonym osiem lat wcześniej jedenastoelementowym katalogiem podstawowych kompetencji medialnych. W skład proponowanej listy wchodzi (Jenkins, 2006: 56): *play, performance, simulation, appropriation, judgement, transmedia navigation, distributed cognition, collective intelligence, networking, negotiation, multitasking*.

Gra (*play*) rozumiana jest jako możliwość poszerzania horyzontów poznawczych i społecznych, podejmowanie zarówno we współpracy, jak i samodzielnie działań opartych na rywalizacji pomiędzy uczestnikami rozgrywki. To także zdolność do przestrzegania określonych zasad i reguł oraz tworzenia własnych.

Kolejny element katalogu dotyczy nie tylko społeczeństwa informacyjnego, ale każdej jednostki funkcjonującej w społeczeństwie, gdyż związany jest z odgrywaniem ról. Przedstawienie (*performance*) obejmuje wszelkiego rodzaju umiejętności związane z przybieraniem rozmaitych ról społecznych oraz analizowaniem ról, zarówno przybranych, jak i tych, które odgrywają inni. Istotne są tu również kompetencje towarzyszące samej autoprezentacji, która stanowi nieodłączny element performansu.

Pokrewne ogniwo w łańcuchu kompetencji stanowią umiejętności tworzenia szeroko rozumianej symulacji (*simulation*). Postrzegana jest ona jako zdolność odtwarzania rozmaitych zjawisk, która wykorzystywana jest między innymi do tłumaczenia złożonych i skomplikowanych procesów zachodzących w przestrzeni medialnej. Tworzenie wirtualnych symulacji wspiera także rozwój umiejętności prognostycznych oraz analitycznych (*ibidem*).

Kolejne elementy omawianego katalogu są szczególnie ważne w kontekście funkcjonowania jednostki w środowisku medialnym, w którym dominuje nadpodaż informacji. Mowa o dostosowaniu/zawłaszczaniu (*appropriation*) informacji pochodzących z środków masowego przekazu, przyswajaniu ich i przetwarzaniu pozyskanego materiału oraz dokonywaniu jego krytycznej oceny (*judgment*). W czasach, w których każdy użytkownik internetu może stworzyć dowolny przekaz i dystrybuować go w niczym nieskrępowany sposób, odbiorcy muszą posiadać szczególne umiejętności filtrowania zawartości i nauczyć się odróżniać informacje prawdziwe od fałszywych, istotne od bezwartościowych, aktualne od zdezaktualizowanych, fakty od opinii, ale także, co bardzo istotne, trafić do źródeł informacji i ocenić ich wiarygodność.

Choć Jenkins w swoim modelu nie przewiduje miejsca na umiejętności związane z fizyczną obsługą jakichkolwiek urządzeń elektronicznych¹⁴, to jednak zwraca uwagę na tzw. *transmedia navigation*, czyli umiejętności tworzenia rozmaitych połączeń pomiędzy używanymi w procesie komunikacji narzędziami i technologiami. Wspomina także o *distributed cognition*, czyli zdolności użytkowników do wykorzystywania technologii w celu przesuwania indywidualnych granic poznawczych oraz używania rozmaitych narzędzi, dzięki którym możliwe staje się dotarcie do szerokiego grona odbiorców. Istotne w tym kontekście jest nie samo stworzenie możliwości dystrybucji własnego przekazu do innych, lecz umiejętność przekazywania go w taki sposób, aby miał dla docelowego odbiorcy wymierną wartość.

Dzielenie się wiedzą z innymi uczestnikami komunikacji ma ogromne znaczenie przede wszystkim w budowaniu tzw. inteligencji zbiorowej (*collective intelligence*). Podczas współpracy grupy wymieniają się informacjami, opiniami i poglądami, żywo dyskutują, a nawet rywalizują w drodze do odnalezienia najlepszego rozwiązania. Doskonałym przykładem zbiorowej inteligencji są portale crowdsourcingowe, czyli wirtualne miejsca gromadzące społeczność wraz z całym jej dorobkiem intelektualnym w celu wypracowania najlepszego know-how dla danego zadania. Dzięki takim procesom możliwe staje się zakumulowanie takiej ilości wiedzy, której poszczególne jednostki nie byłyby w stanie zgromadzić, podejmując się danego zadania samodzielnie. Z tego też powodu w tym dość rozbudowanym modelu pojawiają się również takie kompetencje jak tworzenie korzystnych, większych bądź mniejszych sieci wzajemnych kontaktów (*networking*) oraz umiejętności związane z porozumiewaniem się z nimi (*negotiation*). Nacisk jest tu położony zwłaszcza na zdolności komunikowania się z osobami z odmiennych środowisk kulturowych, szacunek dla ich odrębności względem wyznawanych wartości i przestrzeganych zasad. Ostatnim elementem dopełniającym łańcuch kompetencji jest wielozadaniowość (*multitasking*). Użytkownicy mediów nie tylko muszą potrafić

¹⁴ Jednakowe podejście w tej materii prezentuje P. Celot, zakładając, że umiejętności korzystania z mediów nie należy utożsamiać z podejmowaniem działań technicznych, jak np. korzystanie z platform medialnych, a raczej z ciągiem kompetencji miękkich, takich jak krytyczne rozumienie i analizowanie przekazów medialnych, źródeł informacji czy kodów kulturowych (Celot, 2009: 23).

wykonywać wiele zadań jednocześnie, ale również z odpowiednim refleksem reagować na zachodzące zmiany i sprawnie przysposabiać się do nowych warunków (ibidem).

Z kolei James Potter definiuje kompetencje medialne jako wielowymiarowe continuum będące swego rodzaju zbiorem możliwości wykorzystywanym na co dzień do przetwarzania, interpretowania znaczenia oraz publikowania otrzymywanych komunikatów (Potter, 2019: 23). Istotę owych kompetencji stanowią trzy współzależne od siebie filary: umiejętności, struktura wiedzy oraz osobiste położenie, które poszerzają jednostkom perspektywę percepcji i funkcjonowania w świecie mediów masowych (ibidem: 15).

Pierwszy filar zbudowany jest na zestawie siedmiu kluczowych umiejętności: analizy, polegającej na rozłożeniu komunikatu na poszczególne elementy; oceny, rozumianej dosłownie – jako określanie wartości wskazanym wcześniej elementom; grupowania, czyli sortowania ze względu na występujące podobieństwa oraz różnice; indukcji, obejmującej utworzenie wzoru na małej liczbie elementów, a następnie uogólnianie go w postaci większych struktur; dedukcji, zakładającej zdolność do stosowania ogólnych zasad w celu wyjaśnienia szczegółów; syntezy, czyli łączenia elementów w nową strukturę; oraz abstrakcji, rozumianej jako umiejętność tworzenia jasnego i dokładnego opisu przekazu, który uchwyci istotę pierwotnej wiadomości przy jednoczesnej oszczędności użytych słów (ibidem: 16–19).

Wskazane powyżej umiejętności determinują z kolei proces budowy struktur wiedzy, odpowiadających za porządkowanie informacji, które codziennie trafiają do jednostek. Potter dokonuje podziału owych struktur na pięć obszarów: efekty medialne, treści medialne, branże medialne, świat rzeczywisty oraz jaźń, i uzależnia od ich znajomości poziom zdolności do podejmowania decyzji w stosunku do otrzymywanych czy wyszukiwanych informacji.

Trzeci filar, podobnie jak poprzednie, determinowany jest przez indywidualne doświadczenia medialne jednostek. Osobiste położenie rozumiane jest tu jako status mentalny, nie zaś lokalizacja, i składa się z celów i dążeń, które odpowiadają za filtrowanie informacji (ibidem: 19–25). Wraz ze wzrostem świadomości celów wzrasta zdolność zarządzania procesem wyszukiwania informacji, a im większa potrzeba dotarcia do informacji, tym większa determinacja do osiągnięcia celów. Reasumując, wzrost kompetencji medialnych wpływa na świadome podejmowanie decyzji dotyczących użytkowania

mediów, zarówno w stosunku do nieustannych zmian technologii komunikacyjnych, jak i kształtowania nowych postaw, ale również, a może przede wszystkim to większa szansa na kontrolowanie procesu wpływu mediów.

Tożsamy z koncepcją Pottera z perspektywy zastosowanej nomenklatury (*media literacy*) oraz liczby komponentów (siedem) tworzących zamknięty katalog kompetencji medialnych jest model 7C stworzony przez Michaela Hoechsmanna oraz Stuarta Poyntza (2012). Występujące różnice jawią się przede wszystkim na płaszczyźnie zawartości obydwu modeli. Koncepcja Pottera w przeważającej większości obejmowała te czynności, które użytkownik mediów powinien mieć opanowane, jeśli obcuje z przekazem medialnym. Natomiast katalog 7C zawiera szereg kompetencji miękkich weryfikowanych w toku rozmaitych procesów społecznych. Pełne spektrum umiejętności, które należy szczególnie doskonalić, stanowią: świadomość (*consciousness*), komunikacja (*communication*), konsumpcja i inwigilacja (*consumption and surveillance*), kreatywność (*creativity*), konwergencja (*convergence*), umiejętność korzystania z zasobów (*copy-paste*), a także zdolności wspólnotowe (*community*) (Hoechsmann, Poyntz, 2012: 160–170). Warto przyjrzeć się każdej wymienionej kompetencji z osobna.

W pierwszej kolejności Hoechsmann i Poyntz przywołują zdolność do bycia świadomym egzystowania w świecie mediów. Świadomość ta rozumiana jest jako umiejętność tworzenia i zarządzania własnym „ja”, które determinowane jest przez szereg bodźców pochodzących ze świata rzeczywistego oraz wirtualnego, a status społeczny w tym drugim jest nie mniej ważny niż w tym pierwszym.

Drugi element zwraca uwagę na budowanie i podtrzymywanie dobrej komunikacji z pozostałymi użytkownikami mediów. Jest to niewątpliwie jedna z najbardziej podstawowych umiejętności, która warunkuje sprawne poruszanie się w sieci. Dzięki niej użytkownicy nie tylko wchodzą ze sobą w zaawansowane interakcje społeczne, tworząc grupy, kluby, zgromadzenia etc., ale współpracują ze sobą oraz poszerzają swoje horyzonty w zakresie prowadzenia debaty publicznej, negocjacji, poszanowania drugiego człowieka oraz wyznawanych przez niego odmiennych norm i wartości.

Trzeci aspekt dotyczy bezpieczeństwa użytkowników w sieci. Konsumpcja i inwigilacja to jedno z ciekawszych połączeń, które nie pojawia się u innych badaczy. Choć autorzy zestawiają ze sobą te dwa elementy, to warto w toku analizy rozdzielić je

choćby po to, aby poznać czynniki, które warunkują ich współzależność. Konsumpcja będzie tu rozumiana w tradycyjnym znaczeniu odbierania i przetwarzania komunikatów medialnych i obejmować będzie wszystkie działania związane z tworzeniem, dekodowaniem czy przesyłaniem treści. Natomiast istotniejsza zdaje się być inwigilacja, której towarzyszy szereg procesów pojawiających się wraz ze wzrostem rozmaitych zachowań komunikacyjnych. W szczególności chodzi o udostępnianie rozmaitych informacji o użytkownikach, które są następnie analizowane i wykorzystywane w celach komercyjnych.

Wskazane powyżej trzy pierwsze składowe modelu 7C bezpośrednio nawiązują do powstałej trzy lata wcześniej koncepcji Paolo Celota, która w ramach funkcjonowania modelu kompetencji medialnych zakładała wśród użytkowników mediów konieczność występowania i współzależność takich umiejętności jak dostęp do mediów, korzystanie z nich w sposób krytyczny, a także szeroko pojmowane zdolności komunikacyjne (Celot, 2009: 22).

Kolejną składową katalogu Hoechsmanna i Poyntza to konwergencja. W znaczeniu tym konwergencja będzie miała wiele wspólnego z kompetencją, którą Jenkins nazywa wielozadaniowością (Jenkins, 2008). Można ją rozumieć nie tylko jako zdolność do wykonywania wielu czynności równolegle, ale także jako umiejętność wykorzystywania różnorodnych narzędzi, platform i rozmaitych form komunikowania się do osiągnięcia założonego celu. To także nieustająca praca nad angażowaniem wielu zmysłów jednocześnie, której efekty możemy zaobserwować na przykład podczas wykonywania permanentnej obserwacji informacji w mediach.

Piąty element modelu 7C dotyczy kreatywności. Jest to niewątpliwie jedna z tych kompetencji, którą trudno jest zmierzyć czy się nauczyć, a która przynosi wymierne korzyści z wykorzystywania jej na każdej płaszczyźnie funkcjonowania jednostki w sieci, bez względu na poziom zaawansowania i biegłość w poruszaniu się w świecie mediów. Obejmuje ona bowiem zarówno tworzenie zawartości mediów (tekstów, fotografii, materiałów audio i audiowizualnych), wykorzystywanie dostępnych na rynku narzędzi komunikacji, jak i łączenie i mieszanie ich w celu wytworzenia nowej jakości. Za sprawą połączenia kreatywności z potrzebą powstają formy komunikowania, które z czasem zyskują na popularności.

Szóstym składnikiem omawianego modelu jest komponent kopiuj-wklej (*copy-paste*). Mimo że nazwa jest bezpośrednio związana z powielaniem, to autorzy wcale nie mają tu na myśli wspierania umiejętności multiplikowania dostępnych już w sieci treści. Wręcz przeciwnie. Jest to istotna umiejętność balansująca na granicy dobierania, selekcjonowania i oceniania treści oraz ich przedstawienia w nowej formie (np. prezentacji) i powielania treści w sposób utrudniający określenie autentyczności danych informacji. Niejednokrotnie brak doskonalenia tej umiejętności prowadzi do imitacji wzorca – zjawiska niedającego się określić jako jednoznacznie pozytywne.

Ostatnim, zamykającym składnikiem modelu są szeroko rozumiane zdolności wspólnotowe. Analiza literatury wskazuje, że jest to jedna z umiejętności najczęściej pojawiających się w rozmaitych modelach kompetencji medialnych. Dotyczy bowiem życia codziennego, w którym jednostki wkraczają w rozmaite kręgi społeczne. Cenna jest w tym wymiarze nie tylko zdolność dostania się do takich kręgów, ale także umiejętność bezkonfliktowego opuszczenia ich. Wysokie kompetencje medialne w tym zakresie pozwalają na swobodne poruszanie się między różnymi platformami jednoczącymi ludzi o wielu odmiennych osobowościach, rozumienie i akceptowanie ich stanowisk oraz wchodzenie z nimi w złożone interakcje.

W 2013 roku Paul Mihailidis i Benjamin Thevenin zaproponowali ujęcie kompetencji medialnych w ramach modelu uwzględniającego cykliczne zdobywanie kompetencji przez tzw. obywatela zaangażowanego, bazującego na czterech podstawowych umiejętnościach (Mihailidis, Thevenin, 2013: 1617): partycypacji, współpracy, ekspresji oraz krytyki.

Pierwsza z nich odnosi się do świadomego i celowego wkładu jednostki w funkcjonowanie środowiska mediów. Zdobyte w ramach tej kompetencji umiejętności pozwalają konsumentom informacji na odpowiedzialne archiwizowanie, tworzenie i dzielenie się nowo powstałymi treściami. Dzięki takim działaniom budowane są trwałe sieci społeczne o charakterze nie tylko lokalnym, ale i globalnym.

Druga kompetencja dotyczy podejmowania szerokiej współpracy pomiędzy konsumentami, będąc jednocześnie swego rodzaju kapitałem społecznym oraz wypracowywania określonego poziomu zaangażowania. Tworzenie rozmaitych grup

społecznych (nawet tych na poziomie wirtualnym) oraz wzajemna kooperacja są głównymi składnikami inteligencji zbiorowej, o której wspominał w swoim modelu Jenkins.

Trzeci element modelu skoncentrowany jest na budowaniu szerszego dialogu obywatelskiego w ramach wyrażanej indywidualnej ekspresji konsumentów mediów. Tożsama narracja powstaje w wyniku działalności użytkowników w mediach – począwszy od symbolicznego komentowania dostępnych na portalach wpisów, postów etc. przez udostępnianie gotowych przekazów, skończywszy na tworzeniu i publikowaniu własnych treści w oparciu o wiedzę i materiały zaczerpnięte z mediów. Siła wyrażanej w ten sposób ekspresji przejawia się przede wszystkim w mnogości jednostek, które mówią jednym głosem w dialogu obywatelskim.

Ostatnie ogniwo modelu Mihailidisa i Thevenina związane jest ze zjawiskiem alfabetyzacji medialnej, opierającej się na zasadach dostępu, oceny oraz analizy (Aufderheide, Firestone, 1993; Livingstone, 2004: 18–20; Nosal, 2004: 22) i dotyczy krytycznego podejścia do zawartości mediów. Kluczowa jest tu umiejętność sprawnej weryfikacji przekazu pod kątem rzetelności źródła, autora, a także prawdziwości treści, z którymi konsumenci spotykają się na co dzień.

Prezentując powyższy model, nie można pozostawić go w oderwaniu od celu, jaki towarzyszył autorom w trakcie jego tworzenia. Nie bez przyczyny bowiem jako głównego beneficjenta korzyści związanych ze zdobyciem wyżej wskazanych kompetencji wskazują obywatela zaangażowanego. Jego aktywność zwiększa poziom integracji społecznej, a co za tym idzie – także partycypacji politycznej postrzeganej w wymiarach: strukturalnym, określającym przynależność obywatela do systemu prawno-instytucjonalnego; kulturowym, wskazującym na emocjonalne i behawioralne elementy udziału jednostki w kulturze; identyfikacyjnym, rozumianym jako subiektywne odczucie przynależności jednostki do rozmaitych grup społecznych; oraz w wymiarze społecznym, oznaczającym faktyczną przynależność jednostki do wybranych grup społecznych na poziomie sfery prywatnej (Ogonowska, 2015: 102). Powstałe ogólne ramy i założenia mają wesprzeć rozwój kultury uczestniczącej, ukształtować i na stałe zakorzenić w społeczeństwie styl życia aktywny i zaangażowany w demokrację co najmniej na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym. Pierwszym krokiem w tym kierunku jest nauka obcowania z przekazami, kształcenie zdolności wypowiedzenia się, współpracy i zawiązywania społecznych relacji.

Nosal, przywoływany wcześniej w kontekście traktowania edukacji medialnej jako procesu, podczas którego jednostki są wyposażane w swego rodzaju metakompetencję, proponuje ujęcie wybranych kompetencji medialnych w określone ramy i postrzeganie ich jako „funkcjonalne struktury czynności intelektualnych, które kształtują się pod wpływem wymagań stawianych w toku socjalizacji, edukacji, pracy zawodowej oraz uczestnictwa w kulturze” (Nosal, 2004: 22). Nosal proponuje czteroelementowy model funkcjonalnych umiejętności jednostek, który zakresem obejmuje komponent poznawczy, ewaluatywny, programujący oraz metapoznawczy. Pierwszy element, czyli komponent poznawczy, odpowiada za tworzenie reprezentacji poznawczych otoczenia w oparciu o wiedzę oraz systemy pojęciowe. Drugi to składnik ewaluatywny, warunkujący umiejętności tworzenia kryteriów oceny oraz nadawania wartości. Trzeci element, programujący, odpowiada za podejmowanie rozmaitych aktywności, formułowanie problemów i ich rozwiązywanie czy definiowanie celów. Czwarty składnik, który funkcjonuje na płaszczyźnie metapoznawczej, bazuje na myśleniu krytycznym, refleksyjnym i twórczym (ibidem: 23).

Uzupełnieniem dla tej propozycji może być powstały w tym samym roku model zaproponowany przez wspomnianego wcześniej Strykowskiego, w którym autor dokonuje rozróżnienia kompetencji związanych z rozwojem odbiorców w kierunku świadomej percepcji zawartości mediów od tych, które warunkują sprawne (w sensie technicznym) posługiwanie się mediami w celu pracy, nauki czy komunikacji. Efektem tego rozróżnienia było stworzenie modelu składającego się z pięciu elementów: teoria mediów, język i komunikowanie medialne, odbiór komunikatów medialnych, korzystanie z mediów oraz tworzenie komunikatów medialnych (Strykowski, 2004: 33–34).

Rozwój technologii cyfrowej nie tylko obliuguje użytkowników mediów do posiadania wyżej wymienionych umiejętności, ale przede wszystkim zachęca do nieustannego rozwijania ich i uczestnictwa w procesie kształcenia ustawicznego. Ten, kto decyduje się (świadomie lub nie) na umiarkowaną i ograniczoną formę zdobywania wiedzy w tym kierunku, przyczynia się do powstawania zjawiska polaryzacji w obszarze wykluczenia cyfrowego. Tego rodzaju oszczędność w kształceniu wpływa nie tylko negatywnie na jednostkę, której z każdym postępem technologicznym trudniej jest funkcjonować w świecie cyfrowym, ale przede wszystkim zmniejsza społeczny potencjał rozwoju.

Zestawiając ze sobą wskazane powyżej modele kompetencji medialnych, należy zwrócić uwagę na ich podobieństwo. Bez względu na liczbę komponentów budujących dany model, koncentrują się one na tych samych bądź bardzo zbliżonych umiejętnościach. Naturalnie występuje odmienne nazewnictwo danych kompetencji, jednak po rozłożeniu ich na czynniki pierwsze i głębszej analizie okazują się one tożsame. Na przykład to, co Jenkins nazywa kompetencją negocjacji, Hoechsmann i Poyntz utożsamiają z szeroko rozumianymi zdolnościami komunikowania. Dla większości badaczy fundamentalną kompetencją, która stanowi trzon w proponowanych przez nich modelach, jest umiejętność krytycznego rozumienia przekazów oraz ich ocena. W modelach odnoszących się do współczesnych kompetencji zasadniczą rolę pełni odbiorca i jego zdolność do samodzielnego tworzenia zawartości mediów, budowania złożonych relacji społecznych, umiejętność sprawnego komunikowania się w rozmaitych grupach oraz wykorzystywania dostępnych na rynku urządzeń cyfrowych w celu realizacji określonych założeń. Pod sformułowaniem „sprawne komunikowanie” kryją się zdolności takie jak prowadzenie dialogu i negocjacji oraz szacunek wobec różnorodności kulturowej, z którą odbiorcy mediów spotykają się na co dzień. Analiza porównawcza zebranych koncepcji przedstawia obraz nadrzędności kompetencji wspierających tworzenie międzykulturowego społeczeństwa, które powstało na bazie połączeń i interakcji o zasięgu globalnym pomiędzy poszczególnymi jednostkami. W ujęciu całościowym jako bardziej wartościowe wskazwane są te umiejętności, które zbliżają jednostki do podejmowania współpracy i podejmowania rozmaitych działań w oparciu o wiedzę kolektywną.

Przeprowadzona analiza literatury przedmiotu wykazała, że badacze, których modele zostały omówione powyżej, są zgodni co do wartości edukacji medialnej i stanowią, że kształcenie w kierunku właściwego wykorzystywania mediów może przynosić lepsze efekty niż stosowanie cenzury. Większość badaczy zwracała uwagę także na umiejętności związane z używaniem mediów w kontekście technicznym, aczkolwiek zaznaczyli przy tym, że postrzegają ten aspekt przez pryzmat wykorzystywania wielu narzędzi jednocześnie do wzmocnienia pewnych pożądaných procesów, nie zaś prozaicznej obsługi komputera czy telewizora.

Wśród badaczy panuje powszechna zgoda, że krytyczne podejście, otwarty umysł oraz zdolność oceny informacji to umiejętności, które w XXI wieku pozwalają

jednostkom sprawnie funkcjonować w społeczeństwie. Jakkolwiek zostałyby one nazwane, istotne jest, by w swoim obszarze definicyjnym oprócz wskazanych wcześniej elementów charakteryzowały je takie cechy jak wielowymiarowość, dynamiczność, postępowość, adaptacyjność czy otwartość. Dzięki temu powstałe definicje i modele będą mogły uwzględnić postęp technologiczny, a także nowe metody komunikacji i budowania relacji w środowisku mediów, co z kolei pozwoli na ich dłuższe eksploataowanie i wykorzystywanie w celach edukacyjnych.

Niewątpliwie żaden z modeli nie stanowi kompletnego katalogu kompetencji, gwarantującego użytkownikom całkowitą swobodę i bezpieczeństwo w poruszaniu się w świecie mediów. Nie należy jednak traktować tego sformułowania jako zarzutu, bowiem żaden z nich nie jest kompletny; w gruncie rzeczy nie ma możliwości wypracowania szczegółowego uniwersalnego modelu, który byłby aktualny na przestrzeni wieków i który byłby na tyle adaptacyjny, by dotrzymać kroku zmianom zachodzącym w erze cyfrowej i potrzebom, które generuje nowa rzeczywistość medialna. Także czynniki kulturowe stanowią tu istotną zmienną, która nie będzie pozwalała na wypracowanie jednej spójnej definicji i modelu, które będą odpowiednie dla każdego kręgu kulturowego.

Przedstawione powyżej argumenty skłaniają autorkę do jednoznacznego przyjęcia dyfuzjonistycznej wizji kompetencji medialnych, o której pisała Ogonowska, czyli założenia, że nie istnieje „idealny” poziom kompetencji medialnych, który będzie miał wymiar globalny i do którego mogą dążyć wszyscy ludzie (Ogonowska, 2015: 112).

3. Badania nad kompetencjami medialnymi na świecie i w Polsce

Początki badań nad kompetencjami medialnymi nie są odległe, gdyż sięgają lat 80. minionego wieku. Co więcej, pierwotnie znacząca część prowadzonych badań nie dotyczyła kompetencji medialnych *sensu stricto*, a jedynie wybranych kompetencji (np. kompetencji informacyjnych), które wchodzą w ich zakres. Można zatem przyjąć, że badania nad kompetencjami informacyjnymi niejako przetarły szlaki i dały początek rozwojowi badań nad kompetencjami medialnymi. Dlatego też warto w tym miejscu pokrótce przybliżyć historię postępu badań największych pod względem skali oraz tych, które zostały uznane za pionierskie za sprawą zastosowanej metodologii.

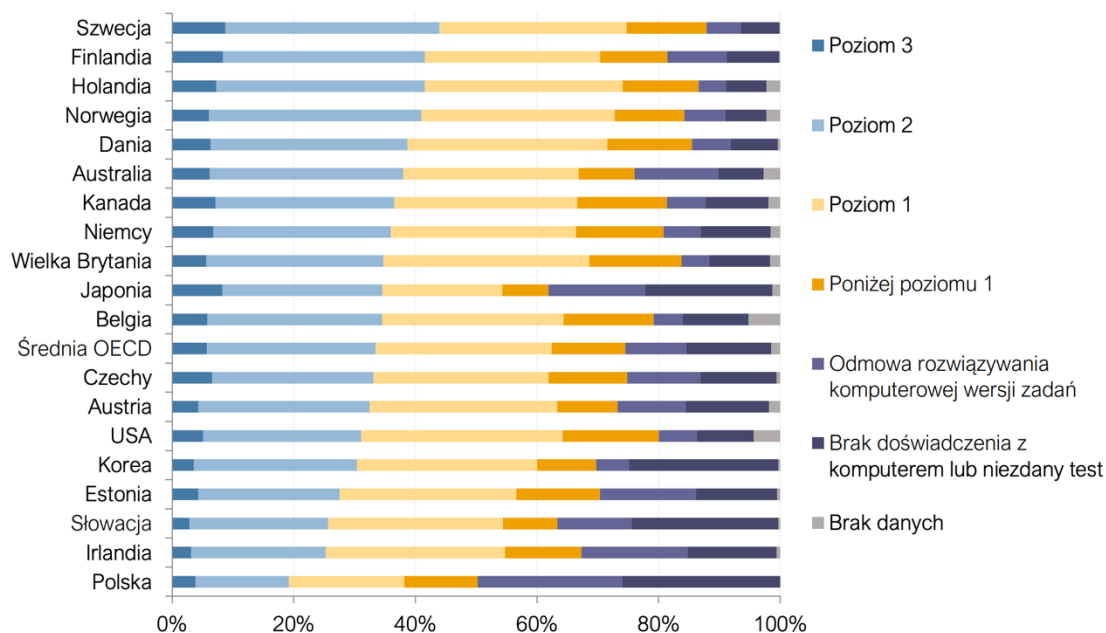
Historia pierwszych przeprowadzonych na wielką skalę (3,5 tys. respondentów w wieku 21–25 lat) badań kompetencji informacyjnych sięga 1985 roku. Było to badanie YALS (*Young Adult Literacy Survey*) przeprowadzone na terenie Stanów Zjednoczonych. Stanowiło część większego badania NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) (Kirsch, Jungeblut, 1986: 5). Struktura arkusza ankietowego obejmowała kwestionariusz osobowy oraz zadania mierzące kompetencje informacyjne i symulacyjne oraz wykorzystanie ich w środowisku naturalnym – w pracy, domu, szkole. Podzielone na trzy etapy badania warunkowały pomiary w konkretnych kategoriach: praca z tekstem ciągłym, dokumentami i formularzami oraz proste obliczenia. Wyniki badania były po części zaskakujące dla jego twórców. Co prawda potwierdziły niewystępowanie analfabetyzmu wśród osób młodych, jednakże jednocześnie wykazały niewielki odsetek wysokiego poziomu kompetencji informacyjnych (ibidem: 20).

W ramach kolejnych badań próbowano łączyć wyniki poziomu kompetencji medialnych z innymi ważnymi kwestiami społecznymi, np. bezrobociem. Tego zagadnienia dotyczyły bowiem realizowane na przełomie 1989 i 1990 roku badania *Department of Labor (DOL) Literacy Skills* (Kirsh, Jungeblut, 1992: 2). Tym razem próba badanych została podwojona i miała stanowić generalizację dla dwudziestomilionowej populacji obywateli Stanów Zjednoczonych biorących udział w rozmaitych programach Departamentu Pracy (DOL) (ibidem: XV). Wyniki DOL nie były zaskoczeniem – uwydatniły występowanie zależności pomiędzy okresem, w jakim badany pozostawał bez pracy, a posiadanym przez niego poziomem kompetencji.

Dopełnieniem badań, mających stanowić reprezentację dla całej populacji Stanów Zjednoczonych, miało być przeprowadzone dwa lata później badanie NALS (*National Adult Literacy Survey*) we współpracy z Departamentem Edukacji (*U.S. Department of Education, Division of Adult Education and Literacy*) oraz Narodowym Centrum Statystyki Edukacji (*National Center for Education Statistics*) (Kirsh, Yamamoto, Norris, et al. 2001: 93). W największym wówczas badaniu kompetencji wzięło udział ponad 13 600 losowo wybranych uczestników, a jego wyniki wykazały, że znacząca część amerykańskiego społeczeństwa (co czwarta lub co piąta osoba, w zależności od porównywanego sektora) ma niski poziom kompetencji informacyjnych (ibidem).

Kluczowy dla Polski okazał się udział w międzynarodowych badaniach, najpierw IALS (*International Adult Literacy Survey*) w 1994 roku, a następnie w będącym jego kontynuacją Międzynarodowym Badaniu Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC (*Programme International Assessment of Adult Competencies*), przeprowadzonym przez Międzynarodową Organizację do Spraw Współpracy Gospodarczej i Rozwoju w latach 2011–2012 (OECD, 2013). W drugim badaniu wzięło udział ponad 166 tys. losowo wybranych osób z 24 państw z całego świata, w tym 9366 z Polski (ibidem: 54). Istotne dla badania było doprecyzowanie zadań, które mieli rozwiązywać ankietowani, zarówno pod względem językowym (stworzono 34 wersje językowe), jak i pod kątem dającego się porównać poziomu trudności, przy jednoczesnym zachowaniu różnic kulturowych wynikających ze specyfiki danych krajów. Wyniki oraz pozycję Polaków na tle innych krajów zaprezentowano na wykresie 1.

Wykres 1. Wyniki badania OECD PIAAC w zakresie rozwiązywania problemów z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych



Źródło: Głomb, Książ, 2019: 20 na podstawie danych z badania PIAAC (2011–2012)

Badanie objęło trzy obszary kompetencji kluczowych: rozumienie tekstu, definiowane jako rozumienie i dokonywanie oceny tekstów pisanych, a także wykorzystywanie zawartych tam informacji w celu rozwijania własnego potencjału; rozumowanie

matematyczne, czyli wykorzystywanie pojęć matematycznych w komunikowaniu zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym; oraz wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), interpretowane jako umiejętności używania komputera oraz internetu w celu pozyskiwania informacji, komunikacji, a także wykonywania rozmaitych zadań w sferze prywatnej, zawodowej i społecznej. Pionierskie było umożliwienie badanym wykorzystania komputerów w celu udzielenia odpowiedzi na poszczególne pytania i rozwiązanie zadań o charakterze praktycznym. Co ciekawe, blisko 44% przebadanych Polaków rozwiązywało zadania z wykorzystaniem papierowej wersji kwestionariusza – niespełna 20% nie miało wcześniej kontaktu z komputerem, pozostali skorzystali z możliwości zrezygnowania z wykorzystania komputera w badaniu (Rynko, 2013: 117–118).

Metodologia PIAAC obejmowała wykorzystanie skali umiejętności w zakresie od 0 do 500 punktów z podziałem na sześciopoziomą skalę pomiaru dla umiejętności czytania tekstów i rozumienia matematycznego¹⁵ oraz czteropoziomą skalę dla obszaru TIK¹⁶ (ibidem: 30). Szczególnie ważnym aspektem badania było scharakteryzowanie oczekiwanych umiejętności na konkretnym poziomie¹⁷. Dzięki zastosowanym skalom, zdefiniowanym poziomom, a przede wszystkim opisowi oczekiwań na konkretnym poziomie możliwe było przypisanie wyników do konkretnych umiejętności i ustalenie faktycznego poziomu kompetencji badanych osób. Osiągnięte w badaniu wyniki Polaków nie były szczególnie wysokie, uzyskali oni bowiem (w ogólnym rankingu przedziału wiekowego 15–65 lat) w każdym z trzech badanych obszarów wyniki poniżej przeciętnych umiejętności mieszkańców z innych krajów OECD – w obszarze rozumienia tekstu zdobyli wynik 6 pkt poniżej średniej; w obszarze kompetencji matematycznych 9 pkt poniżej średniej; natomiast największa różnica dostrzegalna była w kategorii TIK, gdzie aż 38%

¹⁵ Poniżej poziomu 1: 0–175 pkt, poziom 1: 176–225 pkt, poziom 2: 226–275 pkt, poziom 3: 276–325 pkt, poziom 4: 325–375 pkt, poziom 5: 376–500 pkt.

¹⁶ Poniżej poziomu 1: 0–240 pkt, poziom 1: 241–290 pkt, poziom 2: 291–340 pkt, poziom 3: 341–500 pkt.

¹⁷ Na przykład: poniżej poziomu 1: „czytanie tylko krótkich form, lokalizacja pojedynczych informacji, podstawowa znajomość słownictwa oraz w niektórych sytuacjach ocena wiarygodności informacji. Brak rozumienia struktury i funkcji tekstu”, natomiast na poziomie najwyższym (5): „łączenie, porównywanie i ocena informacji, ocena związków przyczynowo-skutkowych, ocena argumentacji i logiki wypowiedzi, wyciąganie wniosków, wybieranie odpowiednich informacji, ocena wiarygodności informacji, wiedza” (ibidem).

przebadanych otrzymało status niskiego poziomu kompetencji w stosunku do średniej OECD, wynoszącej 27% (ibidem: 5). Ważniejsze jednak w kontekście uczestnictwa Polski w obydwu badaniach (PIAAC i IALS) było odnotowanie na przestrzeni siedemnastu lat wyraźnego wzrostu kompetencji w obszarze rozumienia tekstów (o 35 punktów procentowych) – w 1994 roku ponad 40% badanych Polaków posiadało bardzo niski poziom umiejętności rozumienia tekstu, natomiast w 2011 roku odsetek ten spadł do 19% – a także ogólnego postępu względem wszystkich krajów, które wzięły udział w badaniu (ibidem: 7).

W 2013 roku Polacy po raz kolejny mieli możliwość uczestniczenia w międzynarodowym badaniu kompetencji. W badaniu ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*) skupiono się na młodszej kategorii wiekowej – w Polsce przebadano 2870 uczniów i uczennic gimnazjum (IBE, 2019: 5). Badanie miało na celu porównanie poziomu kompetencji informacyjnych i komputerowych uczniów w wieku 13–14 lat w różnych krajach. Badanie składało się z testu wiedzy i umiejętności, w którym uczniowie byli oceniani na podstawie umiejętności wykorzystywania technologii do wyszukiwania, przetwarzania i tworzenia informacji w ramach dwóch kategorii: gromadzenie i zarządzanie informacjami oraz tworzenie i wymienianie informacji (ibidem: 11). W zakresie pierwszej badano m.in. wiedzę i rozumienie, jak posługiwać się komputerem, umiejętność docierania do informacji i ich ocenianie, umiejętność zarządzania, przekształcania, tworzenia, dzielenia się i posługiwania się informacjami w sposób bezpieczny (ibidem). Test ICILS w 2013 roku składał się z trzech części: części ankietowej, części praktycznej i części internetowej. W części ankietowej uczniowie udzielali odpowiedzi na pytania dotyczące ich percepcji umiejętności informatycznych i korzystania z informacji. W części praktycznej musieli wykonać zadania, używając komputera, w tym np. wykonać zadania w programie Excel. Natomiast w części internetowej wykonywali zadania takie jak wyszukiwanie informacji, tworzenie dokumentów i pisanie e-maili wykorzystując internet (ibidem 11). Wyniki polskiej młodzieży nie odbiegały od wyników, które uzyskali badani z innych krajów.

Wskazane powyżej badania zostały zrealizowane na dużą skalę i cechował je praktyczny wymiar. Nie są to jednak często wybierane metody prowadzenia badań, głównie ze względu na wysokość kosztów, które generują w całym procesie ich realizacji –

zarówno na etapie samego przygotowania badania, zbierania danych, jak i późniejszej konieczności przetworzenia i opracowania ogromnej liczby pozyskanych rekordów. Dlatego w celu zbadania indywidualnego poziomu kompetencji medialnych niejednokrotnie podejmowane są próby przeprowadzenia badań w oparciu o rozmaite metody analizy ilościowej oraz jakościowej na mniejszą skalę. Niestety, stworzone w celu pomiaru narzędzia najczęściej bazują na metodach deklaracyjnych i samoopisowych, co nie pozwala na rzeczywiste zweryfikowanie całego spektrum kompetencji u badanej osoby. Co więcej, wyniki takich badań bazują na subiektywnej ocenie badanego, gdyż to on dokonuje wyboru, jaką przyzna sobie notę, dlatego też mogą być obarczone błędem związanym z intencjonalną lub nieintencjonalną nierzetelnością deklaracji.

Przykładem wykorzystania skali samoopisowej do pomiaru kompetencji medialnych były badania przeprowadzone w 2011 roku przez sześcioro badaczy z Tajwanu. W badaniu pilotażowym wzięło udział 300 uczniów z pięciu szkół podstawowych w Tajpej – 149 dziewcząt i 151 chłopców (Chang, et al., 2011: 65). Z opracowanej przez Chiungsui Chang i Erica Zhi-Feng Liu Skali Samooceny Umiejętności Medialnych (*Media Literacy Self-assessment Scale*, MLSS) wyodrębniono trzynaście pozycji, tworząc dwuskładnikowy model oceny kompetencji wykorzystywania technologii medialnych w nauce (*Learning With Media*, LWM) oraz komunikowania się za pośrednictwem mediów (*Media Communication & Ethics*, MCE), a oceny dokonywano z użyciem pięciopunktowej skali Likerta od najniższej wartości „zdecydowanie się nie zgadzam” do najwyższej „zdecydowanie się zgadzam” (ibidem). Osoba badana udzielała odpowiedzi na trzynaście zawartych w kwestionariuszu pytań. Wśród nich pojawiły się sformułowania takie jak: „rozumiem, jak funkcjonują media”, „wykorzystuję technologie medialne do realizacji rozmaitych pomysłów (np. używam kamery, aby nagrywać wydarzenia)”, „rozumiem treści, które przekazują media”, „potrafię używać różnych technologii do przechowywania / tworzenia kopii zapasowych treści”, „potrafię rozmawiać z innymi o przekazie, który emitują media”, „znam prawo własności intelektualnej związane z korzystaniem z mediów” czy „potrafię wykorzystywać media w uczeniu się na co dzień”, ale również takie, które, jak mogłoby się wydawać, nie mają większego znaczenia dla oceny kompetencji, jak „potrafię pielęgnować i konserwować sprzęt medialny” (ibidem: 71). Wyniki były dla badaczy zadowalające, ponieważ potwierdziły przyjęte założenia,

które dotyczyły między innymi występowania różnic w samoocenie między płciami, a sam model został ostatecznie sprowadzony do postaci dwuskładnikowego modelu o dziewięciu elementach MLSS.

Pomimo zastosowania akceptowalnych wskaźników psychometrycznych w zakresie rzetelności opracowanego modelu, nie stanowi on miarodajnego narzędzia pomiaru kompetencji medialnych. Największe zastrzeżenia należy poczynić względem wyboru metody samoopisowej, która w kontekście badania kompetencji medialnych, bez wsparcia innymi metodami, zdaje się być niewystarczająca.

Potwierdzeniem powyższego niech będzie krótka analiza jednej z pozycji badanych kompetencji. Dwie osoby biorące udział w badaniu zadeklarowały maksymalną wartość w danym zadaniu, oznaczając „zgadzam się całkowicie”, na przykład przy pozycji „wykorzystuję technologie medialne do realizacji rozmaitych pomysłów (np. używam kamery, aby nagrywać wydarzenia)”. Obie zatem deklarują zgodnie z prawdą, jednak żadna z nich nie ma wskaźnika, do którego mogłaby się odnieść, decydując, który poziom ma wybrać. To znaczy, że jeżeli na przykład badana osoba wykonuje nagranie telefonem komórkowym, to powinna zaznaczyć wyłącznie „zgadzam się”, a jeżeli obsługuje profesjonalną kamerę telewizyjną, to „zgadzam się całkowicie”. Istnieje bowiem zasadnicza różnica w umiejętnościach, które należy posiadać do obsługi tych urządzeń. Co więcej, obydwie osoby mogą wykonywać jakies czynności, nie mając przy tym wiedzy, czy robią to poprawnie, czy niepoprawnie (narażając się również na różnego rodzaju niebezpieczeństwa), a ze względu na sam fakt wykonywania pewnych czynności, zaznaczają najwyższą wartość w skali. Powyższy model nie bada zatem w miarodajny sposób kompetencji medialnych, a wyłącznie udział technologii medialnych w życiu osób badanych.

Znacznie bardziej zaawansowane wydaje się być narzędzie stworzone przez Ioanę Literat z Annenberg School for Communication and Journalism, które powstało w celu badania samooceny kompetencji medialnych. Jest oparte na dwunastu komponentach Jenkinsa i jego współpracowników (Jenkins et al., 2006). Badanie zostało stworzone w oparciu o kwestionariusz internetowy (dystrybuowany drogą elektroniczną), składający się z czterech obszarów: dane demograficzne – zawierające informacje o płci, wieku, poziomie wykształcenia, dochodzie, pochodzeniu etnicznym oraz języku ojczystym; nawyki korzystania z mediów – gdzie znalazło się siedem pytań, w tym zamkniętych jedno-

i wielokrotnego wyboru oraz otwartych; znajomość nowych mediów – z dwunastoma podskalami, którym przyporządkowano następujące kompetencje (dla przypomnienia): gra, kreacja, symulacja, dostosowywanie, wielozadaniowość, dzielenie się wiedzą, inteligencja zbiorowa, ocena, nawigowanie transmedialne, współpraca sieciowa, uzgadnianie i wizualizacja, a także którym przyporządkowano po pięć stwierdzeń (łącznie 60); ostatni obszar dotyczył zaangażowania obywatelskiego z pięcioma stwierdzeniami (Literat, 2014: 15–27). Odpowiedzi na żadne z występujących pytań nie było obowiązkowe, a respondenci mogli dowolnie decydować, które z nich pominąć. Maksymalizacji ważności wprowadzanych przez uczestników danych miała służyć losowa kolejność pytań. Najważniejsza część badania sprowadzała się do zweryfikowania kompetencji medialnych w oparciu o serię 60 wypowiedzi dotyczących osobowości, sposobów angażowania się w życie społeczne i kulturowe, wzajemnej interakcji online i offline, stylów uczenia się oraz wzorców konsumpcji i tworzenia mediów (ibidem: 17).

Podobnie jak w przypadku badania Changa i Liu, tu również zastosowano metodę deklaratywną w oparciu o wykorzystanie pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza najniższą wartość wyrażaną poprzez stwierdzenie „stanowczo się nie zgadzam”, a 5 najwyższą, oznaczającą „stanowczo się zgadzam”. Niewątpliwie zaletą skali jest uzyskanie wysokich wskaźników w badaniu rzetelności (α Cronbacha=.903), teście adekwatności próbkowania (Kaiser-Meyer-Olkin=.824, znacznie powyżej zalecanej wartości .6) oraz teście sferyczności (Bartletta=5,325), co jednoznacznie wskazuje, że dobrane elementy są odpowiednie do analizy czynnikowej (ibidem: 18). Istotnym składnikiem (którego niewątpliwie zabrakło w skali Changa i Liu) jest taka konstrukcja stwierdzeń, która pozwala na wartościowanie i wyszczególnienie efektu. Na przykład w stwierdzeniu badającym poziom umiejętności oceny zawartości mediów: „Kiedy szukam czegoś w internecie i otrzymuję tysiące wyników, mogę skutecznie zdecydować, które z nich będą dla mnie najbardziej przydatne”, przejawiają się one za pośrednictwem takich wyrażen jak: „potrafię skutecznie”, „będą przydatne dla mnie” (ibidem: 27).

Niewątpliwie propozycja Literat jest prawidłowa pod względem poprawności działania i rzetelności konstrukcji poszczególnych komponentów, jednak kwestią dyskusyjną pozostaje możliwość wykorzystania tego narzędzia do zbadania poziomu kompetencji medialnych. Pierwsza wątpliwość wynika z zapewnienia respondentom możliwości

pominięcia niektórych pytań. Otrzymane w ten sposób wyniki nie pozwolą na dokładną weryfikację, ocenę, porównanie oraz późniejszą generalizację. Zarzut, jaki czyni względem powyższego modelu medioznawca Grzegorz Ptaszek (2014: 14), dotyczy z kolei wykorzystania stwierdzeń, które nie dotyczą w sposób bezpośredni nowych mediów, a raczej wskazują na silne powiązanie z kompetencjami społecznymi. Za przykład podaje: „Kiedy muszę się zmierzyć z problemem, zwykle wypróbuję kilka różnych sposobów jego rozwiązania, zanim się poddam”. Z uwagi na złożony charakter kompetencji medialnych, nie można przyjąć za oczywiste, że jednostki w środowisku zapośredniczonym medialnie i *face to face* będą funkcjonowały jednakowo (ibidem).

Na gruncie badań nad kompetencjami medialnymi i cyfrowymi podejmowano także próby dokonania pomiaru tychże kompetencji z wykorzystaniem deklaratywnej metody samooceny. Przykładem jest – przeprowadzone w 2013 roku przez Fundację Orange – badanie zatytułowane „Kompetencje cyfrowe Młodzieży w Polsce (14–18 lat)” (Fundacja Orange, 2013). Należy jednak zaznaczyć, że przeprowadzone badanie nie jest eksploracją naukową. Badanie zostało podzielone na dwa etapy – jakościowy oraz ilościowy – a za cel obrano stworzenie opisu cyfrowych kompetencji młodzieży. W ramach badań jakościowych przeprowadzono w czterech miastach (Warszawie, Rudzie Śląskiej, Puławach i Katowicach) 12 wywiadów etnograficznych z udziałem młodzieży, natomiast w badaniach ilościowych na podstawie próby warstwowo-losowej badano zarówno młode osoby, jak i ich rodziców.

Główny zarzut środowiska naukowego dotyczył stworzenia indeksu cyfrowych kompetencji w oparciu o jedno pytanie. Bowiem spośród wielu zadanych pytań, a nawet przeprowadzonych krótkich otwartych pytań w formie zadań praktycznych¹⁸ (ibidem: 42–43), wykorzystano wyłącznie odpowiedzi z jednego pytania, które brzmiało: „posługując się skalą od 1 do 5, gdzie 1 oznacza bardzo niskie kompetencje, a 5 oznacza bardzo wysokie kompetencje, powiedz, jak ogólnie ocenił(a)byś swoje kompetencje” (ibidem: 66). Respondenci w obszarze badań nad rzeczywistymi kompetencjami cyfrowymi posługiwali się zatem pięciostopniową skalą, za pośrednictwem której samodzielnie oceniali swój

¹⁸ Jak chociażby zadanie dotyczące podania treści, którą respondenci wprowadziliby do wyszukiwarki internetowej, aby uzyskać konkretne wyniki obejmujące pewne wykluczenia.

poziom kompetencji w zakresie obsługi komputera, korzystania z internetu, wyszukiwania informacji w internecie, oceny wiarygodności znalezionych informacji, tworzenia i edytowania tekstu oraz prezentacji w dedykowanych programach, jak i unikania zagrożeń związanych z korzystaniem z internetu. Tak zebrane wyniki nie pozwalają jednak na miarodajną ocenę kompetencji zbadanych osób ani nie mogą stanowić punktu odniesienia w innych zestawieniach badawczych. Nie utworzono ani nie wykorzystano istniejących dotychczas uniwersalnych modeli kompetencji medialnych, bądź w tym wypadku kompetencji cyfrowych, które obejmowałyby podział na kluczowe obszary oraz charakterystykę konkretnych kompetencji zawierających się w danym obszarze. Pozwoliłoby to na utworzenie w kolejnym etapie badania wskaźników, które jasno opisywałyby sposób, w jaki powinno zostać wykonane zadanie i jaki powinien być jego rezultat, aby wyznaczyć wiarygodny poziom kompetencji. Ze względu na wagę zarzutów wobec zastosowanej metodologii, środowisko naukowe nie rekomenduje powyższego narzędzia do weryfikowania poziomu kompetencji medialnych.

Rok później, w 2014 roku, zespół polskich badaczy pod przewodnictwem Dominika Batorskiego przeprowadził na reprezentatywnej próbie mieszkańców Polski w wieku od 15 do 74 lat badanie „Zaradność w Sieci. Diagnoza kompetencji medialnych Polaków”, w którym wzięły udział 1972 osoby (Batorski et al., 2014: 22–25). Badanie zrealizowano przy użyciu formularza ankietowego zamieszczonego w internecie. Respondenci zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza z pytaniami dotyczącymi korzystania z internetu, znajomości narzędzi internetowych, krytycznej oceny informacji, ochrony prywatności i bezpieczeństwa w sieci. Ankieta składała się z różnego rodzaju pytań, m.in. otwartych, zamkniętych, skali Likerta, a także pytań wymagających wyboru z listy lub wpisania odpowiedzi w pole tekstowe.

Choć analiza przeprowadzonych badań wykazała wyniki istotne z punktu badawczego obszaru, to jednak, podobnie jak w przypadku badań zrealizowanych przez Fundację Orange, można czynić zarzuty względem zastosowanej metodologii. Pierwszy zarzut dotyczy sposobu rekrutacji respondentów – badanie zostało przeprowadzone wśród użytkowników internetu, a więc nie objęło osób, które nie mają dostępu do sieci lub korzystają z niej sporadycznie. Mogło to znacząco wpłynąć na wyniki badania, ponieważ osoby, które rzadko korzystają z internetu, mogą różnić się od regularnych użytkowników

pod względem kompetencji medialnych. Drugi istotny zarzut dotyczy zastosowanej metody badawczej – badanie polegało na samoopisie kompetencji medialnych przez respondentów, a nie na sprawdzaniu ich wiedzy w praktyce. Taka praktyka także mogła znacząco wpłynąć na otrzymane wyniki ze względu na tendencje respondentów do przeszacowywania swoich umiejętności. Warto jednak zaznaczyć, że takie próby na gruncie polskim również są podejmowane.

Problemy, które napotykają naukowcy podejmujący się próby stworzenia narzędzia do pomiaru indywidualnych kompetencji medialnych, wiążą się z niemożliwością objęcia badaniem wszystkich kompetencji przynależących do tej szerokiej kategorii. Trudność ta jawi się zarówno w rozmiarze samego katalogu kompetencji medialnych, który stale ulega modyfikacjom, jak i konieczności scharakteryzowania szczegółowych wskaźników każdej kompetencji, które określiłyby jej poziom.

Analizując powyższe badania, można przyjąć założenie, że używanie metody deklaratywnej do pomiaru kompetencji medialnych nie jest właściwym wyborem, a zwłaszcza nie jest nim prowadzenie takich badań wyłącznie w oparciu o skalę samoopisową. Obok pojawiających się zarzutów można wskazać także niebezpieczeństwo (mogące wynikać z braku zainteresowania lub nieatrakcyjności formy badania) zaznaczania przez badanych odpowiedzi zgodnie z założeniami i oczekiwaniami autora badań, co w efekcie znacząco może wpłynąć na ich wiarygodność. Dlatego też, dokonując pomiaru kompetencji behawioralnych, należy używać takich narzędzi, które będą aktywizowały uczestników i wpływały na utrzymanie w całym toku prowadzonych badań wysokiego poziomu zaangażowania. Swego rodzaju panaceum może okazać się propozycja, która co prawda nie jest analizą zakończonego badania nad kompetencjami medialnymi ani nawet w najmniejszym stopniu nie stanowi narzędzia do przeprowadzenia takowych. Pozostaje ona jednak interesującą sugestią, w jakim kierunku należałoby skierować działania, chcąc podjąć się przeprowadzenia pomiaru kompetencji medialnych w dzisiejszej cyfrowej rzeczywistości.

Małgorzata Bogunia-Borowska i Kamil Łuczaj zwracają uwagę, że wiarygodność zebranych danych w znacznym stopniu uzależniona jest od środowiska, w którym prowadzone są badania (Bogunia-Borowska, Łuczaj, 2017: 146). Dlatego też rekomendują podjęcie próby zbadania kompetencji medialnych (na przykładzie grupy badawczej osób

młodych, do 15 roku życia) w oparciu o odrzucenie tradycyjnych narzędzi badawczych, jak papierowe kwestionariusze ankietowe, które nie stanowią dla respondentów atrakcyjnej formy (ibidem). Co więcej, skrajne reakcje badanych w tym wypadku mogą wiązać się z przywoływaniem pejoratywnych skojarzeń związanych z egzaminem czy obowiązkowym testem, od którego uzależniona jest ich przyszłość. Bogunia-Borowska i Łuczaj proponują zatem zastąpienie starych narzędzi nowymi, innowacyjnymi, które nie będą wrywały badanych z cyfrowej rzeczywistości, w której funkcjonują na co dzień, a jednocześnie, poprzez atrakcyjną formę przekazu, zwiększą ich motywację do aktywnego uczestnictwa w badaniu. Takim rozwiązaniem mogłoby być zastosowanie mechanizmów opartych na fundamentach grywalizacji¹⁹ (*gamification*), czyli strategii wykorzystującej psychologiczne aspekty gier w celu rozwiązywania rozmaitych problemów (ibidem). Podstawą grywalizacji jest działanie w zakresie trzech obszarów, tzw. 3F (*Friends, Fun, Feedback*), odnoszących się do zapewnienia stałych kontaktów towarzyskich z rówieśnikami (*Friends*), nauki zdrowej rywalizacji i współzawodnictwa poprzez zabawę (*Fun*) oraz zaspokajania naturalnych potrzeb związanych z pragnieniem zdobywania osiągnięć i informacji zwrotnej dotyczącej zajmowanego w rankingu miejsca (*Feedback*) (Zichermann, Linder, 2013).

Choć wykorzystywanie metod badawczych działających w oparciu o zasady grywalizacji do prowadzenia rozmaitych badań nie jest jeszcze powszechnie stosowanym rozwiązaniem, to jednak nie są one całkowicie wykluczone z tego obszaru. Coraz częściej naukowcy decydują się na niekonwencjonalne metody, przede wszystkim z uwagi na ich efektywność. Kluczowe jest skuteczne wytworzenie poczucia silnej motywacji oraz świadomości podejmowania działań, które przyczynią się do zbudowania większej całości. Rozwiązanie powstaje w oparciu o wiedzę kolektywną, tworzoną przez tysiące bądź miliony jednostek.

Aby uzmysłwić, jak potężne możliwości stwarza dobrze opracowane narzędzie, należy przywołać przykład internetowej platformy grywalizacyjnej fold.it autorstwa Setha

¹⁹ Grywalizacja to polski odpowiednik angielskiego terminu *gamification*. Wyrażenie zostało spopularyzowane za sprawą książki Pawła Tkaczyka *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych* (2012). Inne występujące w polskiej literaturze terminy odnoszące się do tego pojęcia to: gamifikacja bądź gryfikacja.

Coopera i Adriena Treuille'a. Platforma stworzona w maju 2008 roku w ramach projektu badawczego prowadzonego przez Centrum Nauki o Grach oraz Wydział Biochemii Uniwersytetu w Waszyngtonie zaledwie cztery lata po jej wdrożeniu zgromadziła ponad 250 tysięcy użytkowników, którzy przyczynili się do znaczącego postępu w nauce (fold.it). Zadanie graczy było ściśle związane z procesem biochemicznym polegającym na „związaniu struktury wybranych białek” przy użyciu narzędzi, które dostępne są w grze, w celu uzyskania jak najlepszego wyniku (ibidem). Najwyżej punktowane rozwiązania są poddawane analizie przez grupę naukowców. Nie wchodząc w szczegóły zachodzących procesów chemicznych, warto przywołać rezultaty, które zostały osiągnięte dzięki zastosowaniu owej metody. Już w 2011 roku, czyli niespełna trzy lata od wdrożenia platformy, w oparciu o wyniki poszczególnych graczy naukowcom udało się zanalizować strukturę wirusa Masona-Pfizera, który odpowiada za wywoływanie choroby AIDS u małp (ibidem). Zjawiskiem na skalę światową był jednak czas, w jakim udało się tego dokonać. Problem, z którym naukowcy nie mogli poradzić sobie przez ponad piętnaście lat, za sprawą współpracy kilkuset tysięcy osób został rozwiązany zaledwie w dziesięć dni.

Powodzenie tej metody skłoniło autorkę do refleksji na temat modyfikacji narzędzi wykorzystywanych w badaniach naukowych, zwłaszcza w kontekście realizacji badań, które mają duży potencjał do adaptacji nowych rozwiązań. W jej ocenie badania nad kompetencjami medialnymi i szeroko pojmowaną edukacją medialną zdecydowanie należą do kategorii, którą charakteryzuje otwartość na innowacje, dlatego też przedstawione w części empirycznej niniejszej pracy wyniki badań zostały zrealizowane m.in. w oparciu o metody badawcze uwzględniające nowatorskie rozwiązania, takie jak grywalizacja.

4. Podsumowanie

Przedstawiony rys historyczny edukacji medialnej na świecie ukazuje, jak zmieniał się na przestrzeni lat proces zarówno kształcenia kompetencji, jak i ich nabywania. Przywołane na początku rozdziału słowa pochodzące z książki „Futere Shock” Alvina Tofflera charakteryzujące analfabetów jutra unaoczniają, jak ważna w kontekście przyszłości jest umiejętność dostosowywania się do zmian paradygmatu. Choć wspomniane słowa padły w latach 70. XX wieku, to z każdą kolejną dekadą zdają się być coraz bardziej aktualne. Nieustający postęp technologiczny warunkuje konieczność stałego nabywania coraz to

bardziej zaawansowanych umiejętności, które po niedługim czasie ulegają dezaktualizacji. Nie pozostają one jednak całkowicie nieużyteczne, gdyż na ich bazie kształtują się nowe. Proces ten wydaje się nie mieć końca, a jego poszczególne etapy wydłużają się w zależności od indywidualnych doświadczeń jednostek i wyzwań, z którymi musi się mierzyć społeczeństwo jako całość.

Pojawienie się i popularyzacja nowego medium nie oznacza rychłej śmierci jego poprzedników. Daje natomiast nowe perspektywy do integracji rozwiązań i współpracy na kolejnych polach pomiędzy różnymi podmiotami rynku medialnego, którego jakże istotną rolę pełnią odbiorcy. W procesie przejścia z ery „starych” do „nowych” mediów nie rezygnowano z przyjętych dotychczas form komunikowania – raczej powstawały hybrydy, w oparciu o które wypracowywano nową jakość. W perspektywie zachodzących zmian kluczowa okazała się potrzeba udzielenia odpowiedzi na pytania o naturę procesów zachodzących w środowisku medialnym oraz czynników społecznych mających wpływ na kształtowanie kultury medialnej.

W rozdziale zaprezentowano szereg modeli kompetencji medialnych o mocno zróżnicowanej pojemności definicyjnej – od jednoelementowych, przez trzy-, pięcio-, a nawet jedenastoelementowe, które badacze tworzyli, próbując jak najdokładniej ująć omawiane zagadnienie w jednorodną i spójną formę. Specyfika oraz dynamika zachodzących przemian w obszarze kompetencji medialnych nie pozwalają jednak na to, aby stworzyć kompletny, tj. zamknięty model katalogu kompetencji, który będzie uniwersalny i pozostanie niezmienny. Liczba zmiennych warunkujących rozmaite przeobrażenia wiąże się bezpośrednio z dynamiką przemian technologicznych, które postępują w niesamowicie szybkim tempie, ale także zależy od czynników kulturowych i społecznych.

Brak jednego, wspólnego stanowiska i wyraźnego porozumienia pomiędzy badaczami widoczny jest również w kontekście zakresów definicyjnych kompetencji medialnych. Objawia się on, podobnie jak w przypadku modeli kompetencji medialnych, w postaci nagromadzenia wielu teoretycznych koncepcji kompetencji. Pojawiające się różnice nie są jednak osadzone na przeciwległych biegunach. Należy pamiętać, że istota kompetencji zmieniała się w toku postępu technologicznego i rozwoju cywilizacji, co wprost oznacza, że w czasie popularności danego medium kluczowe zdawały się być określone kompetencje. Obecnie panuje zgoda co do kompetencji, które stanowią

fundament umiejętności współczesnego użytkownika mediów. Są to krytyczne podejście, otwarty umysł oraz zdolność oceny informacji.

Istotną częścią niniejszego rozdziału jest analiza stosowanych na przestrzeni lat metod i narzędzi w badaniach mających na celu weryfikację poziomu kompetencji użytkowników mediów. Mnogość aspektów skoncentrowanych na przedmiocie kompetencji medialnych od lat nastęrcza naukowcom, podejmującym próby konceptualizacji narzędzia do pomiaru tych kompetencji, wiele trudności i problemów. Związane są one przede wszystkim z niemożnością objęcia badaniem wszystkich kompetencji przynależących do szerokiej kategorii kompetencji medialnych. Trudność ta przejawia się zarówno w rozmiarze samego katalogu, który stale ulega modyfikacjom (zgodnie z procesem ewolucji kompetencji), jak i konieczności scharakteryzowania szczegółowych wskaźników każdej kompetencji, które określiłyby poziom jej wykonania. Innym, niezwykle istotnym problemem są komplikacje wynikające wprost z ograniczeń metodologicznych realizowanych badań. Najczęściej w celu pomiaru poziomu kompetencji stosowane są metody deklaratywne, które w kontekście kompetencji medialnych nie są właściwym wyborem, a zwłaszcza nie jest nim prowadzenie takich badań wyłącznie w oparciu o skalę samoopisową – respondenci mogą nie być w stanie rzetelnie ocenić swoich umiejętności, czego efektem będą zafałszowane wyniki badań. Z tego powodu badacze niejednokrotnie decydują się na weryfikację poziomu kompetencji z użyciem metod testowych, względem których, w zależności od formy, również można czynić zarzuty. Będą one dotyczyć m.in. zagrożenia zaznaczania przez badanych odpowiedzi zgodnie z założeniami i oczekiwaniami autora badań (mogące wynikać z braku zainteresowania lub nieatrakcyjności formy badania), co w efekcie może znacząco wpłynąć na ich wiarygodność. Rozwiązania w zachowaniu rzetelności i skuteczności wybranego narzędzia autorka upatruje w triangulacji metod badawczych oraz podjęciu rozwiązań, które będą aktywizowały uczestników i wpływały na utrzymanie w całym toku prowadzonych badań wysokiego poziomu zaangażowania.

Rozdział III

KOMPETENCJE UŻYTKOWNIKÓW MEDIÓW W KULTURZE KONWERGENCJI

Media literacy is the key to understanding how technology shapes our perception of media and communication.

Henry Jenkins, „Convergence Culture”, 2006

1. Generacja „Z” jako użytkownicy mediów i ich kluczowe kompetencje

Podjmując próbę scharakteryzowania zbiorowości nazywanej użytkownikami mediów, warto rozpocząć rozważania od szerokiego kontekstu, ujmującego tę specyficzną grupę jako jedną ze składowych szerszego kolektywu – społeczeństwa medialnego. Goban-Klas (2008: 295) definiuje społeczeństwo medialne jako zbiorowość, której kontakty w przeważającej większości mają charakter zapośredniczony, podejmowane przez nich rozmaite działania są wspomagane technologiami medialno-informacyjnymi, a bogata infrastruktura komunikacyjna stanowi podstawę obiegu informacyjnego w różnych obszarach życia jednostek. W społeczeństwie tym przemysł medialny i kultura medialna budowane są w znacznej mierze w ramach wysoko rozwiniętego sektora usług informatycznych, medialnych i telekomunikacyjnych, dzięki czemu odgrywają istotną rolę w systemie gospodarki i zatrudnienia, w której informacja, wiedza i kultura są towarem (ibidem). Jeffrey Cole zwraca z kolei uwagę, że jest to społeczeństwo, którego członkowie komunikują się poprzez różnego rodzaju media, a wyraża się ono poprzez konkretne praktyki społeczne, w których media są integralnym elementem społecznych procesów komunikacji takich jak konsumowanie czy współtworzenie treści medialnych (Cole, 2011: 86).

Postępujące zmiany technologiczne w sektorze mediów wpłynęły także na liczne transformacje cywilizacyjne, doprowadzając do wykształcenia się pokolenia o specyficznych cechach i predyspozycjach okołomedialnych. Ciekawe i nadal aktualne w tym wymiarze zdaje się być użyte przez Jenkinsa w 1992 roku, w stosunku do odbiorców mediów, określenie „kłusownicy”. Na przestrzeni blisko trzydziestu lat nie uległo ono dezaktualizacji, wręcz przeciwnie – z każdym rokiem trafniej charakteryzuje działania podejmowane przez społeczeństwo medialne. Jak słusznie zauważył Jenkins, odbiorcy mediów nastawieni są na przetwarzanie wybranych fragmentów kultury wyłącznie na własnych zasadach i według indywidualnych potrzeb (Jenkins, 1992: 23).

Określenia *społeczeństwo informacyjne* bądź *społeczeństwo medialne* obejmują dość szerokim zakresem liczbę i rodzaje grup, które wchodzą w ich obszary definicyjne. Co więcej, zmiany zachodzące pomiędzy kolejnymi generacjami społecznymi i powstałe wyraźne różnice wynikające z tych zmian skłaniają do podjęcia próby selekcji i opisu tych kompetencji, które mogą odgrywać kluczową rolę w życiu współczesnych użytkowników mediów.

Zgodnie z przyjętymi w niniejszej dysertacji założeniami zakres definicyjny terminu *użytkownicy mediów* został ujęty w sposób dychotomiczny, uwzględniający pasywnych i aktywnych użytkowników mediów. Jak zostało wspomniane we wstępie pracy, w części dotyczącej operacjonalizacji użytych pojęć, pasywni użytkownicy mediów to osoby, które w swoich aktywnościach okołomedialnych ograniczają się do biernej konsumpcji treści medialnych. Z kolei aktywni użytkownicy mediów to osoby, które zarówno biernie konsumują przekazy medialne, jak i aktywnie korzystają z różnych mediów, w tym z komunikacji wizualnej, cyfrowej i sieciowej, aby uzyskać wiedzę i informacje, rozrywkę, społeczne i kulturowe wyrażanie się oraz interakcje z innymi.

W literaturze medioznawczej występują różne podejścia do definicji terminu *użytkownicy medialni*. Na przykład Jenkins wyraźnie zwraca uwagę na zaangażowanie osób nazywanych użytkownikami mediów w tworzenie treści: „[U]żytkownicy mediów są twórcami treści, a nie tylko jej odbiorcami. Oznacza to, że są aktualnie aktywnymi uczestnikami w tworzeniu kultury” (Jenkins, 2006: 2). Z kolei Mark Deuze wskazuje, że użytkownicy mediów korzystają z rozmaitych technologii w celu zbierania informacji

i komunikacji z innymi ludźmi (Deuze, 2007: 6). Nie uwzględnia on zatem wyraźnego zaangażowania użytkowników w tworzenie treści.

Specyficzny charakter społeczeństwa medialnego definiowany jest nie tylko poprzez sposoby użytkowania mediów. O jego ostatecznym kształcie decydują również takie zmienne, jak chociażby środowisko kulturowe, w którym użytkownik został wychowany, czy rok urodzenia i wiążący się z nim dostęp do określonej technologii.

Ze względu na mnogość znaczących różnic międzypokoleniowych oraz przyjętą w procesie badawczym ściśle określoną grupę badawczą, analizie zostanie poddana generacja nazywana pokoleniem „Z”, czyli specyficzny fragment społeczeństwa medialnego, charakteryzujący się szczególnym podejściem do sieciowości ze względu na znaczący postęp w rozwoju technologii cyfrowych w czasie ich narodzin i okresu dorastania.

Celem takiego działania jest uporządkowanie i usystematyzowanie wiedzy. Będzie ono także stanowić ważny element w dalszym procesie analizy. Oczekuje się bowiem, że społeczeństwo, którego główne etapy procesu socjalizacji wtórnej skupione były na technologii i nieograniczonym obcowaniu z informacją w sieci, będzie z łatwością poruszało się w sytuacji powszechnie panującej nadpodaży informacji.

Decyzja o zawężeniu populacji badawczej do określonego pokolenia była podyktowana głównymi założeniami poczynionymi przez autorkę w części empirycznej. Populację tworzą osoby, które podlegają regulacjom prawnym prawa oświatowego i mają ukończony osiemnasty rok życia. Będą to zatem uczniowie liceów ogólnokształcących oraz techników, którzy są na ostatnim etapie kształcenia – maturzyści. Grupa ta jest kluczowym elementem realizowanych przez autorkę badań, a jednocześnie stanowi fragment pokolenia „Z”, którego charakterystyka zostanie przybliżona w niniejszym rozdziale.

Istotą wyznaczenia kluczowych kompetencji dla pokolenia „Z” jest scharakteryzowanie tej grupy i określenie procesów, które miały wpływ na ukształtowanie przyjętego przez niego sposobu funkcjonowania w mediach. Odwołanie do sieciowości w charakterystyce określającej specyfikę danej grupy społecznej nie jest zjawiskiem nowym – funkcjonuje ono zarówno w literaturze naukowej, jak i powszechnym uzusie językowym od co najmniej dekady. W literaturze możemy napotkać także inne nazewnictwo dla pokolenia „Z” – często nazywane jest ono generacją „C” („7C”) od angielskich słów *Connected*, *Communicating*, *Content-centric*, *Computerized*, *Celebritized*, *Community-*

oriented, always Clicking (Friedrich, Peterson, Koster, 2011), a także *iGeneration, Net Generation, Generation Next, Quiet Generation* oraz *Digital Natives* (Euromonitor International, 2011: 6). Szczególnie trafne zdaje się być sformułowanie „cyfrowi tubylcy” (*digital natives*), które pojawia się także w polskiej literaturze (Morbitzer, 2012; Klus-Stańska 2013; Brzyszczyk, 2017), a które jednoznacznie wskazuje na obecność cyfrowego świata od początków narodzin tej społeczności. Stąd też w niniejszej dysertacji nazwy te będą stosowane wymiennie.

Literatura nie jest zgodna co do identyfikacji pokolenia „C”, wskazując różne ramy czasowe, które by je charakteryzowały. Można jednak przyjąć założenie, że tworzą je osoby, które niemalże nie pamiętają czasów sprzed ery internetu. Najczęściej można spotkać się z opisem, że są to osoby urodzone po 1990 roku (Chomątowska, Żarczyńska-Dobiesz, 2015: 406; Tulgan, 2009), jednak wielokrotnie wskazywany jest także rok 1997. Jean M. Twenge w książce „Generacja Z: Postawy, umiejętności i horyzonty” proponuje sztywną cezurę czasową – 1995–2012 (2020: 20).

W ocenie autorki niniejszej dysertacji nadmierne usiłowanie wyznaczenia sztywnych dat wydaje się zbyt zbyteczne z uwagi na zauważalną rozpiętość czasową – siedem lat może w tej sytuacji mieć kluczowe znaczenie. Biorąc pod uwagę, że w 1990 roku powstała pierwsza strona internetowa (co można traktować jako wyznacznik początku internetu dostępnego dla osób niemających nic wspólnego z rozwojem technologii wojskowych), osoby urodzone w tym czasie w latach młodości miały zasadniczo ograniczony bądź całkowity brak kontaktu z rzeczywistością wirtualną. Dlatego też ciekawe podejście w tym zakresie prezentuje antropolog Brian Solis, który uważa, że generacja „C” (określa ją jako *connected consumer*, czyli konsumentem na stałe podłączonym do sieci) ma charakter „psychograficzny”, co oznacza, że nie jest determinowana przez ściśle określone cechy demograficzne, jak miejsce urodzenia czy wiek, a przez fakt socjalizacji wtórnej jej członków w otoczeniu technologii i nieograniczonego obcowania z informacją w sieci (Solis, 2011: 113–115). Są to zatem naturalni twórcy, wychowani w rzeczywistości multimedialnej, której są częścią i którą sami tworzą.

W raporcie opracowanym przez Euromonitor International pokolenie „Z” zostało scharakteryzowane za pomocą dziewięciu określeń: niezależni indywidualiści, cyfrowi tubylcy, niecierpliwi, materialiści, otwarci, zorientowani na rodzinę,

dojrzała jak na swój wiek, świadomi marki, o wysokim poczuciu sprawiedliwości (Euro-monitor International, 2011: 2).

Pierwsza cecha, niezależność, odnosi się do swobody wypowiedzi i wyrażania opinii zarówno w internecie, jak i szkole czy domu, a także podejmowania rozmaitych działań w sposób indywidualistyczny.

Druga cecha – cyfrowi tubylcy – wskazuje na powszechną znajomość technologii cyfrowej oraz stałe podłączenie do sieci. Technologia cyfrowa jest obecna na każdym etapie rozwoju jednostek.

Trzecia cecha zwraca szczególną uwagę na sposób funkcjonowania generacji „Z” w życiu codziennym. Niecierpliwość warunkuje formę przyswajania informacji – ze względu na krótki czas skupienia muszą być podane w skondensowanych, łatwo i szybko przyswajalnych pakietach.

Czwarte określenie (materialiści) wynika z warunków, w jakich przyszło wychowywać się pokoleniu „Z”. Szybki rozwój rynku dóbr i usług skierowanych do młodych osób pozwolił im na zdobycie większej niezależności finansowej (w stosunku do poprzedniej generacji), kreując tym samym potrzebę posiadania wszystkiego.

Kolejna cecha, otwartość, związana jest z chęcią natychmiastowego i nieodpłatnego dostępu do informacji. Za dostęp do darmowych treści swobodnie płacą danymi osobowymi, nie koncentrując się na prywatności. Jest to odwrotne podejście do tego, które towarzyszyło budowaniu pierwszych społeczności sieciowych – podwaliny internetu stanowiło poczucie anonimowości jego użytkowników, będące jednocześnie gwarantem równości i bezpieczeństwa²⁰. Pokolenie „Z” odrzuca tę potrzebę, korzystając z niej wyłącznie wtedy, gdy podjęta przez nich aktywność nie koreluje z wykreowaną w sieci reprezentacją swojej osoby.

²⁰ W ocenie autorki w dzisiejszym świecie przedsiębiorstwa trudniące się gromadzeniem i przetwarzaniem danych na wielką skalę mają uproszczone zadanie ze względu na to, że znacząca część użytkowników mediów bierze udział w kulturze ekshibicjonizmu i udostępnia je za darmo na swoich ogólnodostępnych profilach w mediach społecznościowych. Dzięki tak budowanemu magazynowi danych przedsiębiorstwa mogą z powodzeniem i dużą dozą pewności konstruować trafne i skuteczne strategie marketingowe. Doskonałym tego przykładem są popularne kampanie remarketingowe w wyszukiwarkach internetowych, działające w oparciu o odwiedzone przez internautów strony. Raz wyświetlony produkt lub usługa podążają za użytkownikiem w sieci przez wiele dni.

Szóste określenie wskazuje na istnienie silnych związków rodzinnych – włączanie rodziców w wirtualny świat, utrzymywanie stałej komunikacji, a także współdzielenie zainteresowań i wspólne spędzanie czasu.

Sformułowanie „dojrzała” odnosi się do sposobu zachowywania się w danym wieku i posiadanej mądrości – „dzieci dojrzewają w młodszym wieku (...) nastolatki wykazują wyższe IQ i większe osiągnięcia niż poprzednie pokolenia” (ibidem: 2–3).

Przedostatnie określenie związane jest z postrzeganiem marki jako symbolu statusu majątkowego. Bez wątpienia cecha ta nawiązuje do wskazanego powyżej określenia „materialiści”. Generacja „Z” nie uznaje kompromisów w kontekście rankingów „najbardziej potrzebnych przedmiotów”.

Ostatnia cecha ma związek z dorastaniem w krajach o ustroju demokratycznym i rozwojem demokracji uczestniczącej. Pokolenie „Z” ma znacznie silniej rozwinięte poczucie sprawiedliwości, równości, empatii i akceptacji w porównaniu do poprzednich generacji. Swoje poglądy śmiało i otwarcie manifestują, działając w rozmaitych ruchach i stowarzyszeniach.

Na cyfrowy wymiar życia użytkowników mediów generacji „Z” zwrócił uwagę już w 2010 roku Don Tapscott, określając siedem determinantów społeczeństwa sieci. Scharakteryzował je wówczas jako zbiorowość osób mających wykształcone wysokie poczucie wolności wypowiedzi oraz wyboru, które za sprawą technologicznych rozwiązań pozwalają im na selekcję marketingowych przekazów; potrafiących zarządzać przestrzenią w medialnym świecie i personalizować ją pod własne potrzeby; będących uważnymi obserwatorami, znającymi własną wartość na zmieniającym się rynku pracy (Tapscott, 2010: 63–64). Co więcej, są to osoby żądne rozrywki, zarówno w obszarze pracy, edukacji jak i relacji towarzyskich; pozostające w stałym kontakcie z innymi za pośrednictwem komunikacji elektronicznej; odczuwające nieustającą potrzebę funkcjonowania na najwyższych obrotach oraz dla których synonimem innowacyjności jest posługiwanie się nowoczesnymi technologiami (ibidem).

Analizując powyższe zestawienie, można wnioskować, że pokolenie „C” to społeczność o silnie ugruntowanej tożsamości wirtualnej, posługująca się konstruktami myślowymi i funkcjonująca w oparciu o procesy budowane w okresie transformacji cyfrowej. Dla tego rodzaju społeczności poznawanie nowych osób to nawiązanie

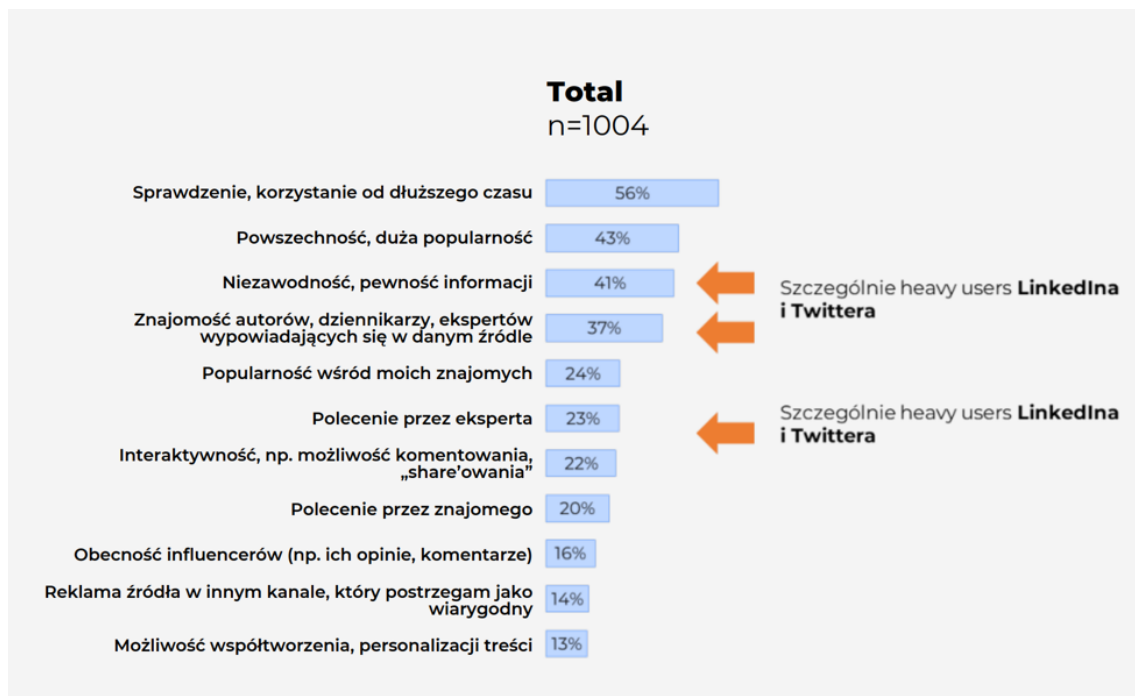
kontaktów w mediach społecznościowych; wyrażenie aprobaty i utożsamianie się z kimś/czymś to zaznaczenie przycisku „lubię to”, serduszka czy kciuka w górę; dopasowanie i akceptacja partnerska to przesunięcie na ekranie wirtualnej reprezentacji osoby w prawo. Nauka to instruktaż zamknięty w kilkudziesięciosiekundowej „wideo pigułce”. Sprzedaż to głównie e-commerce, a zakupy dokonywane są za pośrednictwem elektronicznych płatności z użyciem smartfona lub smartwatcha zamiast banknotów czy plastikowej karty płatniczej. Dostęp do danych, które przechowywane są w chmurze, oznacza możliwość korzystania z nich w sposób nieograniczony czasem i przestrzenią. Spotkanie z zespołem współpracowników czy dokształcanie się odbywają się w formie wideokonferencji, a oglądanie kolejnego sezonu ulubionego serialu za pośrednictwem platformy filmowej z powodzeniem może zakończyć się w ciągu dwudziestu czterech godzin.

Pokolenie „C”, korzystając z przestrzeni wirtualnej w sposób tak kompleksowy, wyznacza nowe standardy funkcjonowania na płaszczyznach społecznej, zawodowej, rekreacyjnej, medialnej, a także edukacyjnej. Całkowite zanurzenie w świecie cyfrowym nie stanowi wyłącznie wyniku racjonalnego poglądu na otaczającą je technologiczną rzeczywistość, ale raczej jest sumą struktur poznawczych budowanych na bazie emocji, podejmowanych działań i wyznawanych wartości. Z opublikowanego przez CluePR w listopadzie 2022 roku raportu na temat konsumpcji treści przez młodych „Generacja Z wchodzi do gry” wynika, że dla 45% badanych Facebook stanowi kluczowe źródło najnowszych wiadomości o okolicy, kraju czy świecie (CluePR, 2022: 9). Drugie miejsce zajmuje YouTube (ibidem). Jednocześnie 56% z tej samej grupy badanych zadeklarowało, że w ich ocenie określone źródło mogą uznać za wiarygodne, jeśli korzystają z niego od dłuższego czasu lub źródło jest popularne (Wykres 2).

Generacja „Z” nie ogranicza się wyłącznie do konsumpcji mediów – partycypuje w ich tworzeniu, jest ich częścią, wyznacza wiele z trendów, za którymi podążają rzesze odbiorców. Źródło wiedzy indywidualnej stanowią media, a ich „współczesna «przestrzeń komunikacji» wypełniona jest wiedzą medialną” (Duda, 2020: 764). Wszechobecność mediów w życiu jednostki oznacza zdobywanie i porządkowanie informacji, konstruowanie opinii, oceny i wniosków w rozmaitych obszarach tematycznych – biorą one zatem udział w procesie edukacji w sposób holistyczny. Dlatego też szczególnie istotne wydaje

się zweryfikowanie, które z kompetencji medialnych są współcześnie najbardziej pożądane dla tego pokolenia.

Wykres 2. Postrzeganie wiarygodności treści/źródła przez generację „Z”



Źródło: CluePR, 2022: 11

Kompetencje medialne w dzisiejszej cyfrowej rzeczywistości są znacznie bardziej rozwinięte i zróżnicowane aniżeli w czasach funkcjonowania „starych mediów”, a nawet dużo bardziej niż w pierwszej dekadzie działania i upowszechniania się internetu. Ilość informacji, które docierają do odbiorców, powoduje, że bez odpowiedniej wiedzy i umiejętności nie będą oni potrafili swobodnie poruszać się w przestrzeni wirtualnej, a działania podejmowane w sposób intuicyjny obarczone będą dużym ryzykiem. Rozróżnianie tego, co wirtualne od tego, co rzeczywiste nie stanowi już w żadnym wypadku wyznacznika świadomości medialnej. Istotą kompetencji jest dziś twórcze wykorzystywanie tego, co zostało już wytworzone i budowanie nowej jakości. Społeczeństwo wyewoluowało z biernego audytorium w istotny element komunikacji medialnej, który nie tylko konsumuje media, ale również je tworzy, nie podąża za nimi ani obok nich, a żyje nimi, a wręcz je stanowi. Zmieniło się także funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie, a świat globalnej wioski został zamknięty w jednym pokoju.

Aby zobrazować skalę ewolucji, warto odnieść się do pierwszych założeń prowadzonego w 1967 roku przez Stanleya Milgrama eksperymentu „Świat jest mały”²¹ (Milgram, 1967). Badanie to miało na celu weryfikację hipotezy dotyczącej prawdopodobieństwa nawiązania znajomości przez jakiegokolwiek dwie osoby na świecie (Milgram, 1967: 62). Efektem było wypracowanie koncepcji, że każdego człowieka dzieli tylko sześć stopni oddalenia od innej dowolnej osoby na ziemi (ibidem: 67).

Wraz z rozwojem technologii, pojawieniem się, a następnie wzrostem potencjału mediów społecznościowych pierwotne założenia Milgrama zaczęto przenosić na płaszczyznę rzeczywistości wirtualnej, a efekty prowadzonych badań wykazywały stopniowe zmniejszanie się dystansu. W 2012 roku trzech naukowców z Università degli Studi di Milano wraz z dwójkiem reprezentantów grupy badawczej Facebooka, bazując na próbie 721 milionów aktywnych użytkowników największej na świecie sieci społecznościowej oraz 69 miliardów linków nawiązanych znajomości (powstałych w wyniku budowania sieci), za pośrednictwem stworzonego przez siebie algorytmu HyperANF²² wykazało, że pomiędzy poszczególnymi podmiotami występuje średnio 3,74 stopnia separacji, co w zakręgleniu pozwoliło im na posługiwanie się wartością czterech stopni oddalenia (Backstrom, et al., 2012: 12). Wynik przeprowadzonych badań oraz dwukrotne zwiększenie się populacji w kolejnych latach były inspiracją dla zespołu badawczego Facebooka do ponownego wykonania obliczeń²³. Niespełna cztery lata później poziom oddalenia zmniejszył się do 3,57 osób (Bhagat et al., 2016). Co więcej, zespół, wykorzystując zestaw

²¹ Wokół eksperymentu pojawiły się kontrowersje oraz krytyka ze strony niektórych badaczy. Część z nich twierdziła bowiem, że w badaniu wcale nie wykazano połączeń pomiędzy podmiotami. Judith Kleinfeld w 2002 roku na łamach czasopisma „Society” opublikowała artykuł, w którym zakwestionowała wiarygodność wyniku prowadzonych przez S. Milgrama badań, twierdząc, że tylko 5% wysłanych przesyłek dotarło do celu, a stopień separacji, który im towarzyszył, oscylował w granicy 8–9 osób (Kleinfeld, 2002: 63).

²² HyperANF (*Approximating the Neighbourhood Function of Very Large Graphs on a Budget*) to algorytm stworzony przez Paolo Boldiego, Marco Rosę i Sebastiano Vignę, który pozwala w stosunkowo krótkim czasie (kilka godzin) i za pośrednictwem przeciętnej domowej stacji roboczej obliczyć funkcję sąsiedztwa wykresów z miliardami powiązań, wykazując przy tym niewielki poziom błędów w stosunku do poziomu pewności (Boldi, Rosa, Vigna, 2011: 18).

²³ Ze względu na niezwykle szybki proces zwiększania się populacji na Facebooku oraz zmieniający się stopień separacji wynikający z rosnącej liczby nawiązanych znajomości, w celu oszacowania liczby unikalnych przyjaciół dla każdego stopnia separacji posłużono się między innymi takimi algorytmami statystycznymi jak Kanga czy Flajolet-Martin (Bhagat, Burke, Diuk, et al., 2016).

algorytmów, wypracował metodę sprawdzania poziomu oddalenia dla jednostkowego użytkownika portalu (ibidem).

Zarówno naukowy eksperyment Milgrama przeprowadzony na żywym organizmie, jak i badania prowadzone przez naukowców, bazujące na wirtualnych sieciach powiązań międzyludzkich tworzonych na portalach społecznościowych, unaoczniają, jak stosunkowo łatwo jest dotrzeć do pozornie nieuchwytej osoby. Dziś możliwości te zwiększa jeszcze bardziej powszechnie wykorzystywany w mediach społecznościowych system hiperłączy za pośrednictwem tagów poprzedzonych znakiem # lub bezpośrednie wskazywanie konkretnych użytkowników danej platformy za pośrednictwem przywołania konkretnego identyfikatora (nazwa użytkownika lub jego imię i nazwisko) poprzedzonego znakiem @. Dzięki temu możliwe staje się natychmiastowe i bezpośrednie dotarcie z komunikatem do pożądanego odbiorcy²⁴. Skuteczność polegania na hiperłączach warunkowana jest między innymi umiejętnością świadomego tworzenia takich przekazów, które wzbudzą zainteresowanie osoby, do której chciało się dotrzeć, i zainteresowanie to przerodzi się w działanie.

Jeremy Rifkin (2004) wykazywał, że miarą bogactwa przestała być własność, a stał się nią dostęp. Rifkin zwrócił wówczas uwagę na rozwój zjawiska użyczenia wszelkiego rodzaju dóbr i brak konieczności posiadania tego, z czego chcemy korzystać. Na przestrzeni blisko dwóch dekad w wyniku rozwoju technologicznego i upowszechnienia się internetu²⁵ zjawisko to nasiliło się jeszcze bardziej. Doskonałym tego przykładem są popularne usługi czasowego udostępniania użytkownikom za opłatą (najczęściej rozliczane w przedziale minutowym) samochodów, skuterów, rowerów miejskich bądź hulajnóg czy serwisy streamingowe oferujące dostęp do filmów, książek oraz rozmaitych kursów w określonym czasie za pośrednictwem aplikacji webowych lub mobilnych. Biorąc pod uwagę skalę upowszechnienia się dostępu do produktów i usług, autorka stawia

²⁴ Warunkiem niezbędnym jest naturalnie posiadanie przez tę osobę konta w określonym medium społecznościowym oraz ustalenie przez nią zasad prywatności nadających nie tylko znajomym możliwość oznaczania jej w komentarzach i postach.

²⁵ Raport „Digital in 2023” wskazuje, że w 2019 roku liczba użytkowników internetu na świecie przekroczyła 5,31 miliarda (WeAreSocial, 2023: 32). W rankingu określającym liczebność populacji korzystającej z internetu w poszczególnych państwach Polska zajęła dwudzieste ósme miejsce na świecie z wynikiem 88,4% (ibidem: 37).

też, że we współczesnym świecie to nie dostęp i możliwości dane użytkownikom stanowią o bogactwie, a indywidualne kompetencje pozwalające na umiejętne wykorzystanie tak bogatej oferty dla uzyskania korzyści. Kompetencje w tym znaczeniu budują bowiem pewną strukturę intelektualną jednostki, która warunkuje jej poziom funkcjonowania na płaszczyznach edukacyjnej, zawodowej czy kulturowej. Kluczowe zatem pozostają auto-mobilizacja i działanie w kierunku żywotności i rozwoju kompetencji.

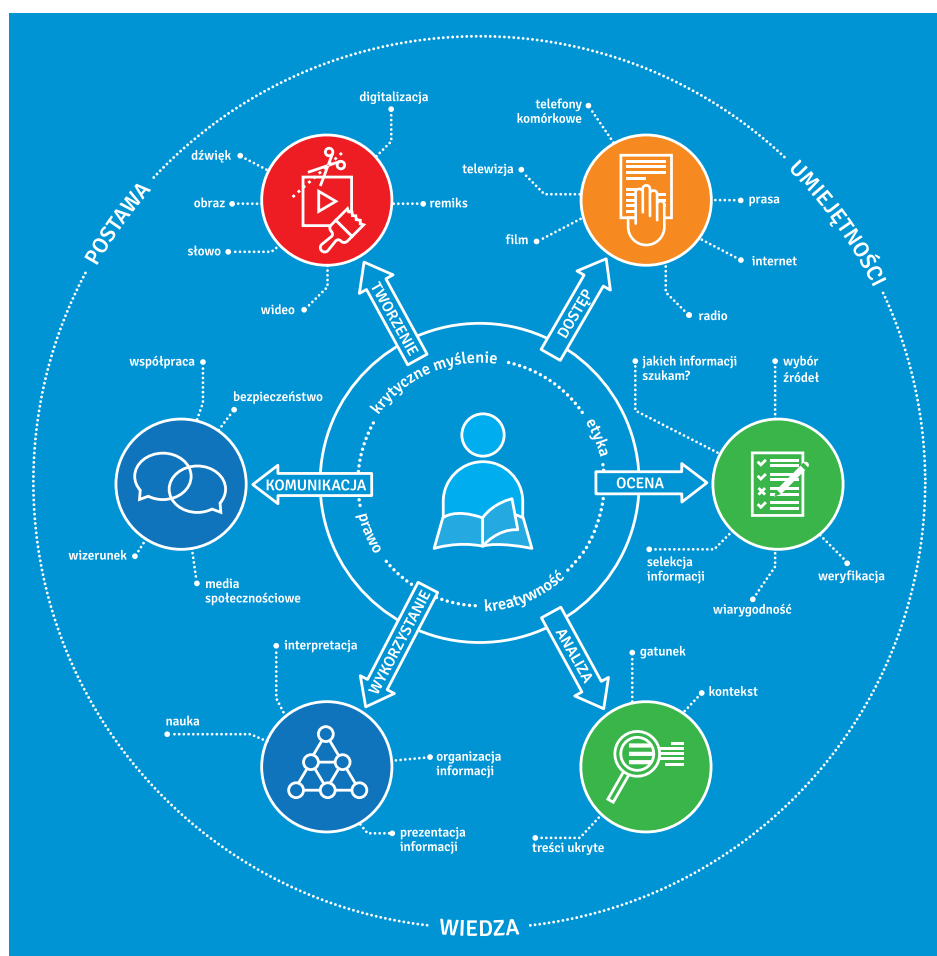
Analogicznie te same struktury odpowiadają za poruszanie się jednostek w przestrzeni mediów. Przywołane w poprzednim rozdziale rozmaite sposoby szerokiego ujęcia definicyjnego kompetencji medialnych oraz modele kompetencji wskazują na obecność trzech komponentów składających się na całościowe postrzeganie tej kategorii. Należą do nich: wiedza, postawa oraz umiejętności (Burton, 1997: 468). Na schemacie 9 został zamieszczony opracowany przez Fundację Nowoczesna Polska w ramach projektu Edukacja Medialna szczegółowy zakres komponentów tworzących ujęcie kompetencji medialnych oraz możliwa, zdaniem autorki, forma interpretacji owego schematu.

Postawa, wiedza i umiejętności kształtowane są w oparciu o aktywności w sześciu kluczowych obszarach – tworzenie, komunikacja, dostęp, ocena, analiza oraz wykorzystanie. Schemat wyraźnie prezentuje, że każdy z wymienionych obszarów budowany jest na bazie odrębnych konstruktów. O ostatecznym poziomie i jakości poszczególnych kompetencji decyduje zdolność jednostki do krytycznego myślenia, bycia kreatywnym, postępowania w myśl reguł prawa i kodeksu etycznego. Rozdzielenie czterech wspomnianych wyżej modułów nie jest przypadkowe. Same umiejętności w zakresie znajomości teorii mediów, języka i komunikowania, tworzenia przekazów czy techniczno-praktycznej obsługi urządzeń nie świadczą o poziomie kompetencji. Budowana jest ona w oparciu o system powiązanych ze sobą elementów, co oznacza, że brak któregokolwiek z nich może powodować pewne deficyty kompetencyjne, mogące znacząco utrudnić jednostce poruszanie się w przestrzeni mediów.

Bez wątplenia fundamentalnym obszarem kształtowania kompetencji medialnych jest dostęp jednostki do szeroko pojmowanych mediów. Dostęp rozumiany jest tu jako poziom intensywności kontaktu i korzystania z wybranych mediów, nie zaś w kategoriach skrajnych – kontakt lub brak kontaktu. Wynika to naturalnie z faktu, że całkowite ograniczenie dostępu do jakichkolwiek mediów w szerokim ujęciu (przy normalnym

uczestnictwie w życiu społecznym) nie jest dziś możliwe. W przedstawionej powyżej infografice wymieniono w ramach dostępu takie elementy jak prasa, internet, radio, film, telewizja, telefony komórkowe. W grupie tej telefony komórkowe należałoby zastąpić sformułowaniem urządzenia mobilne, w czym mieściłyby się smartfony, tablety, smartwatche etc., a także uzupełnić o dodatkowy komponent, jakim jest reklama outdoorowa. Nadal stanowi ona medium, z którym użytkownicy mają do czynienia wielokrotnie w ciągu każdego dnia.

Schemat 9. Kompetencje medialne



Źródło: edukacjamedialna.edu.pl [dostęp: 20.07.2020]

Drugi obszar kompetencji obejmuje rozmaite aktywności związane z tworzeniem przekazów medialnych. W obszarze tym autorzy projektu „Edukacja Medialna” wskazują na sześć kategorii nośników przekazów. Są to kolejno: dźwięk, obraz, słowo, wideo,

remiks, digitalizacja. W ramach kształtowania kompetencji tworzenia przekazów przyswajana jest między innymi wiedza z zakresu opracowywania rozmaitych przekazów słownych, audio lub audiowizualnych (tekst, fotografia, grafika, dźwięk, film), począwszy od warstwy słownej, po graficzną; montażu materiałów medialnych; projektowania stron internetowych czy prezentacji multimedialnych, ale także nabywane są konkretne umiejętności obejmujące tworzenie wyżej wymienionych.

W trzecim obszarze kształtowane są umiejętności z zakresu języka i komunikowania medialnego. Główny nacisk kładziony jest na współpracę, bezpieczeństwo w ramach podejmowania rozmaitych aktywności w mediach społecznościowych oraz tworzenie i zarządzanie wizerunkiem w mediach. Użytkownik mediów poznaje teoretyczne podstawy komponowania i interpretowania przekazów werbalnych i niewerbalnych, a także zasady doboru formy do treści przekazu. Zdobywa świadomość możliwości kształtowania swojego wizerunku w sieci i mechanizmy mające wpływ na jego tworzenie.

Elementy tworzące czwarty obszar (wykorzystanie) można odebrać jako pewną sekwencję następujących po sobie czynności, które użytkownik mediów musi wykonać, aby dotrzeć do określonego celu. W procesie tym fundament stanowi nauka będąca źródłem wiedzy i kształtowania postaw. Dlatego też istotne jest w tym obszarze nabywanie umiejętności określenia roli poszczególnych mediów. Pozostałe etapy obejmują interpretację, organizację i wreszcie prezentację informacji. Poprzez organizację należy rozumieć ogół czynności pozwalających na zarządzanie informacją, czyli kategoryzowanie oraz wartościowanie i selekcionowanie spośród tych mniej użytecznych. Zarówno sama organizacja, jak i forma prezentacji informacji stanowią istotne elementy przebiegu komunikowania. Ta sama informacja w zależności od formy jej przedstawienia może zostać odebrana przez odbiorcę w odmienny sposób. Najbardziej prozaiczny przykład stanowić może różnica pomiędzy rozmową prowadzoną w kontakcie bezpośrednim, podczas której kluczowe znaczenie odgrywają takie czynniki jak gestykulacja, mimika, ton oraz tembr głosu, tempo mówienia, a rozmową prowadzoną za pośrednictwem internetowego komunikatora. W przypadku tej drugiej niezwykle pomocne okazuje się uzupełnianie wiadomości o emotikony.

Ostatnie dwa obszary to bez wątpienia główne filary kompetencji miękkich w obszarze edukacji medialnej. Umiejętność analizy oraz oceny komunikatów medialnych jest

kluczem do swobodnego poruszania się i korzystania z mediów elektronicznych, ale nie tylko. Ich istotę i wagę dostrzegli już w 2011 roku badacze i badaczki z Uniwersytetu Phoenix, którzy w raporcie „Future Work Skills 2020” jako jedną z kluczowych kompetencji na rynku pracy w 2020 roku wskazali właśnie krytyczną analizę informacji umieszczanych w mediach (Davies, Fidler, Gorbis, 2011: 10). W obszarze analizy wskazuje się między innymi zdolność do rozpoznania rodzaju komunikatu, znalezienia kontekstu informacji oraz wykrywania treści ukrytych.

Z kolei w obszarze oceny wymienione zostały elementy takie jak refleksja nad rodzajem poszukiwanej informacji, wybór źródeł, selekcja spośród bogatego katalogu źródeł czy weryfikacja i ocena wiarygodności znalezionej informacji. W ramach tych procesów konieczne jest udzielenie odpowiedzi na następujące pytania: jakie znaczenie ma dla mnie określona informacja i jaki ma ona związek z posiadaną przeze mnie wiedzą? Jakie są jej przesłanki i założenia? W jakim kontekście powstała i po co? Jak mogę wykorzystać i zbadać daną informację, by ocenić jej wiarygodność i przydatność? Jakie wynikają z niej skutki/konsekwencje dla mnie i innych ludzi? (Ogonowska, 2013: 28) Nabywanie kompetencji niezbędnych do wykonywania wymienionych w ramach obydwu obszarów czynności jest szczególnie istotne w kontekście bezpiecznego korzystania z mediów, przetwarzania i wykorzystywania pozyskanych informacji, a także przyswajania rozmaitych komunikatów.

Andrzej Seredyński zwraca uwagę na istnienie wielu obszarów wpływu mediów na zachowanie, a wśród nich wymienia między innymi manipulację informacją zawartą w komunikacie multimedialnym (Seredyński, 2013: 41). Dlatego też kluczową rolę podczas kształcenia kompetencji medialnych odgrywa wykształcenie umiejętności krytycznego myślenia. Ogonowska definiuje myślenie krytyczne jako formę metamyślenia, które zakłada „umiejętność identyfikowania podstawowych elementów treści (przedmiotu) myślenia (np. założeń, pochodzenia faktów, wiarygodności źródeł informacji) oraz ich oceny za pomocą takich uniwersalnych kryteriów, jak jasność, adekwatność, rzetelność, prawdziwość, poziom argumentacji. Istotą krytycznego myślenia jest wieloaspektowa i wielokontekstowa analiza informacji, „uruchomienie” refleksyjności i metajęzyka, a w rezultacie dostrzeganie ukrytych założeń leżących u jej podstaw w celu ukształtowania własnego osądu lub podjęcia decyzji” (Ogonowska, 2013: 28).

Najbardziej aktualne i jednocześnie najobszerniejsze ujęcie kompetencji medialnych w obszarze krytycznej analizy przekazów zawiera podejście proponowane przez Alicję Pacewicz oraz Grzegorza Ptaszka zaprezentowane w Modelu Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej (MEMIC). Badacze proponują ujęcie kompetencji krytycznego odbioru przekazów medialnych w katalog obejmujący zarówno wiedzę, jak i działanie. Są to m.in.: odbieranie w sposób krytyczny wszystkich przekazów medialnych, stawianie pytań sobie oraz innym, formułowanie wątpliwości, konfrontowanie przekazów medialnych z rzeczywistością i osadzanie ich we właściwych kontekstach; wyrażanie opinii i udział w dyskusji na temat określonego przekazu medialnego, a także tworzenie przestrzeni do swobodnej wymiany myśli i pola do dialogu (Pacewicz, Ptaszek, 2019: 46–47).

Krytyczne myślenie względem przekazów medialnych obejmuje również świadomość istnienia rozmaitych gatunków oraz form ekspresji kształtujących się w wyniku ewolucji medialnej, które cechuje określony styl i konwencja; a także znajomość specyfiki funkcjonowania mediów w zakresie emitowanych przekazów (wiedza, że przekazy medialne prezentują wyłącznie wycinek rzeczywistości, a także, że nie można ich interpretować w oderwaniu od kontekstu kulturowego i okresu historycznego, w którym powstały) (ibidem).

Nie bez znaczenia pozostaje także świadomość wpływu otoczenia (miejsca, zbiorowości, kanału przekazu informacji) na odbiór przekazów i sposób ich interpretacji. Istotnym aspektem uzupełniającym katalog kompetencji krytycznej analizy przekazów jest wiedza poruszająca kwestie związane z finansowaniem mediów i reklamą. Badacze w szczególności zwracają uwagę na to, że odbiorca wyposażony w kompetencje krytycznej analizy przekazów medialnych zna modele biznesowe mediów; wie, jaką rolę pełni w nich reklama oraz gromadzenie danych o użytkownikach; potrafi odróżnić treści sponsorowane od przekazów informacyjnych; ma świadomość, że publikowane przez niektóre portale treści są często niskiej jakości, a ich głównym zadaniem jest wzbudzenie emocji i ciekawości użytkowników tylko po to, aby generować zyski z reklam (ibidem).

Wśród czynników biorących udział w kształtowaniu postaw i zachowań współczesnych młodych odbiorców mediów można wskazać te mające charakter instytucjonalny i te o wymiarze społecznym. Do pierwszych niewątpliwie zalicza się szkołę i prowadzoną za jej pośrednictwem edukację medialną, a także media odpowiadające za emitowany

przekaz. Szczególne znaczenie w procesie socjalizacyjnym ma proces edukacji jednostek traktowany w ujęciu szerokim, zarówno w formie instytucjonalnej czy ustawicznej, jak i samokształcenia. Dlatego też warto w tym miejscu dokonać porównania modelu tradycyjnej edukacji instytucjonalnej z modelem edukacji, która wykształciła się w XXI wieku i jawi się jako efekt kultury konwergencji. Tabela 3 przedstawia zestawienie specyficznych cech edukacji tradycyjnej oraz edukacji, którą cyfrowi tubylcy czerpią z kultury konwergencji.

Zestawienie ukazuje zmiany, jakie zaszły na płaszczyznach technologicznej i społecznej w kontekście kształcenia, a tym samym unaocznia ograniczenia edukacji tradycyjnej, wynikające z niedotrzymania kroku postępowi technologicznemu i nieodzownie związanych z nim zmian kulturowych.

Dokonując zestawienia edukacji formalnej z edukacją wynikającą z kultury konwergencji, autorka proponuje uporządkowanie różnic w obrębie czterech kategorii: zasobów, dostępu, weryfikacji oraz uczestnictwa. Pierwsza – zasoby – odnosi się do wszelkiego rodzaju wiedzy pozyskiwanej w procesie kształcenia. W jej ramach autorka wyróżnia sześć cech. Pierwszą jest rodzaj kształcenia – w tradycyjnej edukacji instytucjonalnej jest to kształcenie formalne, bazujące na zhierarchizowanych zasobach wiedzy, ograniczonych odgórnie narzuconą podstawą programową i programem nauczania. W opozycji do takiej formy edukacji jawi się nieformalne kształcenie wynikające z kultury konwergencji, gdzie zasoby są niezwykle szerokie i bardzo zróżnicowane, a na ich charakter częściowo wpływają zmieniające się trendy kulturowe. Poprzez rozwój indywidualny jednostek tworzy się zbiorowość, która razem buduje społeczeństwo wiedzy (Walat, 2010: 123).

Druga cecha to rodzaj źródła, z którego czerpane są zasoby wiedzy. W przypadku edukacji instytucjonalnej oparte są one na zasadzie autorytetu, wynikającej z czerpania wiedzy z encyklopedii/podręczników lub od bezpośredniego dystrybutora wiedzy – nauczyciela. Kultura konwergencji charakteryzuje się upowszechnianiem procesów bazujących na wiedzy kolektywnej i zbiorowej inteligencji. Dzięki temu katalog informacji jest znacznie szerszy i bardziej zróżnicowany pod względem kulturowym.

Tabela 3. Paradygmat tradycyjnej edukacji instytucjonalnej i paradygmat edukacji w kulturze konwergencji

	TRENDY w EDUKACJI INSTYTUCJONALNEJ	EDUKACJA w KULTURZE KONWERGENCJI
ZASOBY	Kształcenie formalne – zasoby wiedzy ograniczone zhierarchizowanym kanonem, podstawą programową i programem nauczania	Kształcenie nieformalne – zasoby zróżnicowane, częściowo dyktowane zmieniającymi się trendami kulturowymi
	Wiedza encyklopedyczna lub nauczyciela jako podstawowe źródło kształcenia	Zbiorowa inteligencja i wiedza kolektywna – bogaty zasób treści wynikających z triangulacji źródeł i kultur
	Gotowe treści przedstawiane przez nauczyciela do natychmiastowego przyswojenia.	Mnogość treści, do których w pierwszej kolejności należy samodzielnie dotrzeć, a następnie poddać je selekcji
	Wiedza egalitarna – dla każdego ucznia taka sama (Kukuła, Piskorska, 2015: 234)	Wiedza elitarna – każdy uczeń sam rozwija się i specjalizuje w tym, co uważa za słuszne i interesujące (Kukuła, Piskorska, 2015: 234)
	Kształcenie oparte na koncepcji behawioralnej (tradycyjnej). Istotę stanowi zapamiętywanie i akumulowanie wiedzy	Kształcenie oparte na koncepcjach konektywizmu i konstruktywizmu. Edukacja jest rezultatem interakcji aktywności umysłu i oddziaływań środowiska (Ogonowska, 2013: 48)
DOSTĘP	W określonym czasie	Nieograniczony
WERYFIKACJA	Za pośrednictwem nauczyciela	We własnym zakresie
	System kar i nagród w postaci ocen (etykiet) różnicujących uczniów	Brak formalnego i usystematyzowanego systemu kar i nagród
UCZESTNICTWO	Edukacja intencjonalna	Edukacja nieintencjonalna
	Pasywne – bierne przyswajanie wiedzy	Aktywne – czynne poszukiwanie wiedzy. Kultura uczestnictwa (Jenkins, 2007: 9)
	Kult współzawodnictwa	Kult współpracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Jenkins, 2007; Nagowska, 2009; Ogonowska, 2013; Kukuła, Piskorska, 2015; Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2018

Kolejna cecha to droga, jaką uczeń musi pokonać, aby dotrzeć do informacji. To, co wcześniej mogło zostać uznane za pozytywny aspekt, w tym kontekście może mieć wydźwięk pejoratywny. Zarówno w jednym, jak i drugim przypadku dostrzegalne są pewne ograniczenia i zagrożenia. Kształcenie formalne zakłada bowiem kompresję wiedzy związaną z przedstawianiem uczniom „gotowych pakietów wiedzy”. Z jednej strony

jest to równoznaczne ze zdjęciem z ucznia ciężaru dotarcia do informacji, z drugiej zaś uczeń pozostaje uzależniony od nauczyciela, zarówno w kontekście aktualności przekazywanej wiedzy, formy i sposobów, w jaki to robi, jak i jego poglądów. Oznacza to, że zarówno najsłabszym, jak i najmocniejszym ogniwem w tym procesie zdaje się być nauczyciel i jego poziom obiektywizmu. Nauczyciel weryfikuje aktualność swojej wiedzy i to w jego gestii pozostaje decyzja o wskazaniu drogi interpretacyjnej określonych zagadnień. Kształcenie w ramach kultury konwergencji oferuje mnogość treści, jednak aby dotrzeć do tych najbardziej wartościowych, konieczne jest poddanie się określonemu wysiłkowi związanemu z selekcją wartościowych informacji.

Piąta cecha dotyczy powszechności nauczanych treści. Tradycyjna szkoła przyjmuje model wiedzy egalitarnej, w którym każdemu uczniowi dystrybuowane jest tyle samo i ta sama wiedza. Kultura konwergencji optuje za promocją wiedzy elitarnej, w ramach której ze względu na zróżnicowanie jednostek każdy rozwija się i specjalizuje w tym, co pozostaje w jego kręgu zainteresowań.

Ostatnia cecha dotyczy modelu, na którym oparte zostały zasady nauczania. W edukacji instytucjonalnej prym wiedzie koncepcja behawioralna, bazująca na zapamiętywaniu i posiadaniu wiedzy traktowanej w kategorii materialnego surowca, który należy akumulować w umyśle.

W kulturze konwergencji edukacja opiera się natomiast na koncepcji konektywistycznej oraz koncepcji konstruktywizmu, w ramach których procesy myślowe rozwijane są za sprawą myślenia o własnych doświadczeniach. W ramach modelu konektywistycznego „podkreśla się prymat myślenia nad posiadaniem wiedzy. Konektywizm: połącz się, aby się uczyć, wyrasta z przekonania, że nie cała ludzka wiedza musi znajdować się w głowie, może ona być w dostępnych urządzeniach i informacyjnych zasobach. Wystarczy potrzebną wiedzę odnaleźć, zgromadzić, a potem przetworzyć i wykorzystać do rozwiązania problemu” (Kukuła, Piskorska, 2015: 239–240).

Z kolei teoria konstruktywistyczna²⁶ zakłada, że „rzeczywistość zewnętrzna jest konstruktem mentalnym tych, którzy wierzą, że ją odkryli i zbadali” (Walat, 2010: 35).

²⁶ O ile idea konektywizmu bezpośrednio wiąże się z wynalazkami XXI wieku, o tyle elementy koncepcji konstruktywizmu odwołujące się do psychologii poznawczej mają swoje filozoficzne źródła jeszcze

Innymi słowy, struktury wiedzy budowane są nieświadomie i niezależnie od samego procesu uczenia się. Wśród wielu teorii konstruktywistycznych przełożenie na współczesną edukację medialną wynikającą z kultury konwergencji będą miały z pewnością podejście Lwa Wygotskiego, przedstawiające teorię konstruktywizmu w ujęciu społecznym, Jeana Piageta w ujęciu osobistym oraz Seymoura Paperta w ujęciu kulturowym. Wygotski zakłada, że to społeczeństwo ma znaczący wpływ na rozwój jednostki za pośrednictwem rozmaitych relacji i interakcji, w które z nimi wchodzi (Siemieniecki, 2007: 310). Piaget w teorii konstruktywizmu osobistego stawia tezę, która podważa tradycyjny model jednostronnego przekazu Lasswella, zakładając, że wiedza jest aktywnie zdobywana przez jednostkę uczącą się, która organizuje swoje myśli w taki sposób, aby wyrażać ich sens i oddzielać ważne od mniej ważnych (ibidem). Z kolei uczeń Piageta, Papert, zwraca uwagę na szczególny udział kultury w procesie kształcenia intelektualnego jednostek. „Dzięki kulturze tworzymy treść własnych myśli, a więc i wiedzy; kultura daje szanse doskonalenia procesów myślowych” (ibidem: 311). Podsumowując, istota cechy dotyczącej modelu, na którym oparte zostały zasady nauczania, sprowadza się do rozdziału obszarów teorii (wiedzieć co?) od praktyki (wiedzieć jak?).

Druga kategoria związana jest z dostępem do wiedzy. W kształceniu tradycyjnym dostęp ten naturalnie ograniczony jest przez czas i miejsce. Bezpośrednie spotkania odbywają się, kiedy uczeń i nauczyciel przebywają w szkole w godzinach określonych planem zajęć. W kulturze konwergencji informacja jest gotowa i to uczeń decyduje o miejscu i czasie, w których po nią sięgnie. Niewątpliwie naturalne ograniczenie będzie stanowił fizyczny brak dostępu do urządzeń elektronicznych oraz szybkość przesyłu i odbioru danych w sieci.

Trzecia kategoria różnic pomiędzy edukacją instytucjonalną a edukacją wynikającą z kultury konwergencji zwraca uwagę na różnice w metodach weryfikacji informacji i interpretowana jest w sposób dychotomiczny. Pierwsza cecha określa metody weryfikacji informacji, które docierają do uczniów. W kształceniu instytucjonalnym bezpośrednim

w starożytności. Już wtedy w rozprawach Sokratesa, Platona czy Arystotelesa można było odnaleźć motywy odwołujące się do tworzenia wiedzy przez człowieka. Także Kant w „Krytyce czystego rozumu” dowodził, że „samo doświadczenie nie wystarczy do uformowania wiedzy, potrzebne są jeszcze zasady dane *a priori*” (Groble, 2006: 267).

źródłem informacji pozostaje nauczyciel, natomiast w kulturze konwergencji konieczne jest podjęcie samodzielnych działań związanych z poszukiwaniem odpowiedzi na określone pytania. Drugie podejście dotyczy metod weryfikacji poziomu wiedzy ucznia. W szkolnictwie obowiązuje usankcjonowany i zhierarchizowany system kar i nagród, który przyczynia się do występowania zjawiska etykietowania uczniów i pogłębiania między nimi różnic. Otrzymanie oceny niższej jest równoznaczne z uznaniem ucznia za gorszego. Kultura konwergencji kontestuje taki ład poprzez krzewienie wartości różnorodności społecznej pod względem profesjonalizacji wiedzy budowanej na bazie wspomnianej już wiedzy kolektywnej. W kulturze tej panuje brak formalnego i ustalonego systemu kar i nagród. Nieoficjalne nagrody budują poczucie wartości, pewność siebie i wzrost samooceny wynikające z samodzielnego zdobycia pożądaných informacji i samokształcenia.

Ostatnia, czwarta kategoria obejmuje trzy cechy związane z uczestnictwem w procesie edukacji. Pierwsza odwołuje się bezpośrednio do świadomości udziału w procesie kształcenia. W ramach kształcenia oświatowego nauka odbywa się w sposób intencjonalny. Uczeń wie, że chodzi do szkoły, aby zdobywać nową wiedzę. W kulturze konwergencji natomiast wiedza często jest pozyskiwana w sposób nieintencjonalny i nie stanowi celu samego w sobie. Jednostka pozyskuje wiedzę podczas rozmaitych aktywności i wchodzenia w interakcje z innymi uczestnikami kultury cyfrowej. Nauka stanowi efekt zaspokajania potrzeb dostępu do wiedzy lub rozrywki. Druga cecha zwraca uwagę na rodzaj aktywności podejmowanej w trakcie procesu kształcenia. Edukacja instytucjonalna charakteryzuje się w znacznej mierze pasywnym i biernym sposobem przyswajania wiedzy. Kultura konwergencji także dopuszcza bierny model pozyskiwania informacji, jednak kładzie nacisk i co najważniejsze – oferuje odpowiednie warunki do rozwoju kultury uczestnictwa (Jenkins, 2007: 9). W ramach kultury uczestnictwa użytkownicy mediów nie tylko przyswajają gotowe produkty informacyjne, ale przede wszystkim wypracowują własne przekazy, biorąc tym samym aktywny udział w tworzeniu społeczeństwa informacyjnego – społeczeństwa twórców wiedzy (Walat, 2010: 126). Trzecia cecha odnosi się do modelu funkcjonowania w określonej społeczności i jest związana ze wspomnianym wcześniej systemem kar i nagród. W ramach edukacji szkolnej, która funkcjonuje w ściśle zhierarchizowanym systemie gratyfikacyjnym, wykształca się

kult współzawodnictwa o skrajnych biegunach – o status prymusa lub wręcz przeciwnie. Kultura konwergencji jest przeciwieństwem takiego podejścia, proponując w zamian popularyzację globalnej współpracy z porzuceniem cenzusu wieku, miejsca zamieszkania, poziomu wykształcenia, a nawet barier językowych. Co więcej, sposób oraz częstotliwość korzystania przez uczniów z mediów sieciowych wpłynęły na rozwój kultury prefiguratywnej, „w której starsze pokolenie może i musi uczyć się od młodszego” (Kukuła, Piskorska, 2015: 234).

Analizując różnice wynikające z przedstawionych powyżej paradygmatów edukacji budowanej na bazie kultury konwergencji oraz edukacji tradycyjnej, należy zwrócić uwagę na wyraźnie wyłaniający się podział na wspomnianych wcześniej cyfrowych tubylców (uczniów) oraz cyfrowych imigrantów. Role tych drugich przyjęli nauczyciele, starający się nadażyć za powszechnie postępującą digitalizacją, co skutecznie uniemożliwia system, którego są częścią. Bariery oraz widoczny dystans pomiędzy jednymi i drugimi dostrzegalny jest w samym sercu edukacji – podstawie programowej.

2. Kształcenie instytucjonalne użytkowników mediów w Polsce a kompetencje w kulturze konwergencji

„Kompetencje [informacyjne] są światłem dla społeczeństwa informacyjnego” (Lipszyc, 2012: 15). Powyższy cytat stanowi doskonały punkt odniesienia i wyznacznik drogi, którą powinna podążać edukacja formalna i ustawiczna w Polsce. Zwraca uwagę na potencjał i istotę kompetencji dla powstałego w wyniku zachodzących przemian technologicznych i złożonych procesów konwergencyjnych społeczeństwa informacyjnego. Społeczeństwa aktywnego w mediach na wielu płaszczyznach (zawodowej, społecznej, prywatnej etc.) i za pośrednictwem wielu urzędów, które często używane są w tym samym czasie. Aby móc z nich korzystać swobodnie i bez obaw o własne bezpieczeństwo, konieczne jest nieustanne zdobywanie aktualnej wiedzy w zakresie całego systemu medialnego. Ptaszek zwraca uwagę, że katalog niezbędnych kompetencji medialnych, a wraz z nim proces edukacji w kierunku kształcenia tych kompetencji, zmienia się odpowiednio do przemian zachodzących w środowisku medialnym: „[K]onwergencja mediów oraz głęboka mediatyzacja przekształciły dotychczasowy ekosystem medialny w taki system, w którym znaczącą rolę przestały

odgrywać media masowe, a centrum komunikacyjnym stały się media cyfrowe” (Ptaszek, 2019: 166). Wobec powyższego współczesne nauczanie o mediach powinno uwzględniać kompetencje pozwalające na korzystanie z mediów społecznościowych, rozmaitych platform medialnych czy aplikacji mobilnych (Tabela 4).

Tabela 4. Fazy rozwoju edukacji medialnej

	OKRES	DOMINUJĄCE MEDIUM / ŚRODEK PRZEKAZU / KANAŁ KOMUNIKACYJNY
Edukacja medialna 1.0	2 poł. XX wieku – koniec lat 90. XX wieku	Telewizja, prasa, radio
Edukacja medialna 2.0	Przełom XX/XXI wieku – pierwsza dekada XXI wieku	Internet, platformy internetowe, media społecznościowe, blogi
Edukacja medialna 3.0	Od początku drugiej dekady XXI wieku	Platformy medialne, media społecznościowe, aplikacje mobilne, internet rzeczy (Internet of Things) oparte na algorytmicznym przetwarzaniu danych

Źródło: Ptaszek, 2019

W świetle powyższego trudno mówić więc o umiejętnościach, które pozwalają włączyć się do cyfrowej rzeczywistości, kiedy postęp technologiczny umożliwia znaczącej części użytkowników niepozostawanie offline ani na minutę. Mowa tu nie tylko o niezwykle angażujących platformach z grami, filmami i muzyką czy o mediach społecznościowych, ale także całej gamie różnorodnych urządzeń i aplikacji mobilnych, które użytkowane są według indywidualnych potrzeb – inteligentne telefony (*smartphone*), zegarki (*smartwatch*) czy opaski (*smartband*) i tym podobne służą swoim posiadaczom właśnie za sprawą dwudziestoczterogodzinnego pozostawania w trybie online oraz gromadzenia i przetwarzania ogromnej ilości pozyskanych danych. Konsekwencje, których mogą doświadczyć użytkownicy, dotyczą nie tylko bezpośredniego zagrożenia związanego z kradzieżą danych osobowych bądź wykorzystania danych w niezamierzony przez użytkownika sposób, ale także wiążą się z postępującym na całym świecie od 2013 roku zjawiskiem FOMO (*Fear Of Missing Out*), czyli lękiem przed odłączeniem (Ginalska-Jupowicz et al., 2022). Prowadzone w Stanach

Zjednoczonych Ameryki badania w tym kierunku (Ahmed, 2022: 89–109) wykazały, że „szukanie informacji w mediach społecznościowych i FOMO wiąże się pozytywnie ze świadomym, celowym dzieleniem się deep fake’ami. Osoby o niższym potencjale poznawczym wykazywały wyższe FOMO i częściej udostępniały takie treści (Jupowicz-Ginalska et al., 2022: 10).

Liczba, ale też waga zagrożeń wynikających z braku odpowiednich kompetencji do poruszania się w cyfrowym świecie powinny stanowić odpowiednią motywację użytkowników do nauki, natomiast aparatu państwowego i rozmaitych organizacji – do edukowania w tym zakresie. Kompetencje, które wytworzyły się w procesie ewolucji nowych mediów i wymusiły na uczestnikach systemu medialnego konieczność doksztalcania się w ich obszarze, to przede wszystkim te, które odpowiadają za przetwarzanie informacji w zakresie fałszywych treści i powszechnie panującej w mediach online dezinformacji i propagandy; zarządzanie własną podmiotowością w sieci i swoim wizerunkiem; ochronę prywatności i bezpieczeństwa udostępnianych danych osobowych; komunikowanie z innymi uczestnikami społeczności cyfrowej, ale także z ciągle udoskonalanymi formami sztucznej inteligencji (boty), które coraz częściej zastępują istoty ludzkie w rozmaitych kontaktach, np. w branży e-commerce. To także cały wachlarz kompetencji związanych z cieszącą się ostatnimi laty dużą popularnością komunikacją w obszarze „internetu rzeczy”, w ramach której rzeczy stały się mediami, zdolnymi zarówno do generowania, jak i przekazywania informacji²⁷. Są to umiejętności, które należy traktować w kategorii wyzwań, które z pewnością będą wymagały od wielu grup społecznych ogromnego wysiłku, zaangażowania i ciężkiej pracy, ale też takie, które muszą zostać wdrożone, ponieważ zarówno obecna sytuacja, jak i niedaleka przyszłość będą stawiały oczekiwania posiadania między innymi właśnie takich umiejętności. Pytanie, które nasuwa się w konsekwencji rozważań nad idealnym modelem kształcenia, związane jest z działaniami już podjętymi w ramach edukacji formalnej i dotyczy kształcenia kompetencji, które w erze cyfrowej niejednokrotnie mają ogromny wpływ na losy życiowe i zawodowe młodych osób.

²⁷ Na pytania dotyczące wszechobecnej inwigilacji i bezpieczeństwa informacji, a także przekształcania intymnych informacji osobistych w dane handlowe, odpowiadają szczegółowo Mercedes Bunz i Graham Meikle w książce „The Internet of Things” (2017).

Niewątpliwie największą ostatnimi czasy rewolucją w polskim systemie kształcenia było przeprowadzenie z początkiem 2017 roku reformy oświaty i wcielenie w życie obowiązującej od 1 września 2017 roku zmiany w ustawie z dnia 14 grudnia 2016 roku „Prawo oświatowe”, w myśl której szkoły publiczne i niepubliczne zostały podzielone na dwa typy: ośmioletnią szkołę podstawową oraz szkoły ponadpodstawowe, obejmujące między innymi czteroletnie liceum ogólnokształcące (Dz.U. 2017 poz. 59). W pierwszej połowie 2018 roku ogłoszona została nowa podstawa programowa kształcenia systemowego w Polsce. Ilekroć w pracy pojawi się odniesienie do podstawy programowej, będzie ono dotyczyło reformy z 2017 roku. Ze względu na obszerność tematu, analizie zostaną poddane wyłącznie elementy odpowiadające trzeciemu poziomowi kształcenia, czyli edukacji na poziomie ponadpodstawowym obejmującym licea ogólnokształcące oraz technika. Decyzję tę należy także argumentować faktem, że przedstawione w ostatnim rozdziale efekty badań objęły młodzież kształcąca się właśnie na etapie liceum ogólnokształcącego oraz technikum.

Podstawa programowa jest dokumentem, który wyznacza cele nauczania oraz wskazuje, jakiego rodzaju treści kształcenia mają być realizowane w ramach określonych przedmiotów na danym poziomie edukacji. Dokonując jej analizy, należy w pierwszej kolejności zwrócić uwagę na fakt, że chociaż wspomniana reforma oświaty dokonała znaczących zmian w działalności organizacyjnej, strukturalnej, formalnej i podmiotowej, a nawet programowej podstawowych jednostek kształcenia ogólnego, to jednak zapisy dotyczące edukacji medialnej pozostały w znakomitej większości w niezmienionej postaci²⁸. Ma to szczególne znaczenie w kontekście ostatecznej oceny transformacji systemu oświaty i przemian warunkujących adaptację tychże jednostek do zmieniającej się rzeczywistości.

Aby dokonać całościowej oceny kształcenia polskich szkół w zakresie edukacji medialnej, należałoby przeprowadzić niezależne badania wśród uczniów oraz nauczycieli,

²⁸ Szeroką analizę treści podstawy programowej (przed reformą w 2017 roku) w kontekście edukacji medialnej i kształcenia kompetencji medialnych przeprowadził między innymi Grzegorz Stunża. Doszedł do konkluzji o rozproszeniu treści i formułowaniu ich w sposób ogólny (Stunża, 2014). Zdaniem Justyny Jasiewicz ówczesna struktura wspierała np. umiejętności korzystania z informacji i funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym (Jasiewicz, 2012). Temat zgłębiła także Monika Nagowska, która dokonała analizy wszystkich poziomów kształcenia, wykazując kolejno treści dotyczące edukacji w kierunku kompetencji medialnych i informacyjnych uczniów (Nagowska, 2009).

które pozwoliłyby na zweryfikowanie, w jakim stopniu rzeczywiście realizowane są założenia podstawy programowej, w jakim stopniu są realizowane elementy edukacji medialnej, a w jakim stopniu te treści realizowane są ponadprogramowo. Takie badania nie stanowią jednak głównego celu niniejszej pracy, dlatego też poniżej zostanie przedstawiona jedynie charakterystyka obecności fragmentów edukacji medialnej w ramach wybranych przedmiotów kwalifikowanych jako obowiązkowe bądź dodatkowe w oparciu o podstawę programową kształcenia ogólnego. Sama analiza podstawy programowej nie może jednak pełnić roli wyznacznika do oceny kompetencji uczniów, gdyż w różnych szkołach realizowana jest ona w odmienny i nieporównywalny sposób – część nauczycieli, realizując program, może znacznie wykraczać poza sugerowany w podstawie zakres, inni z kolei mogą realizować wyłącznie wybrane zalecenia, a mogą pojawić się i takie przypadki, gdzie ten element edukacji zostanie pominięty całkowicie pomimo wytycznych określonych w podstawie. Każda z powyższych sytuacji jest możliwa ze względu na kształt i charakter podstawy programowej, dającej nauczycielom dużą swobodę w zakresie interpretacji poszczególnych zapisów. Punktem wyjścia dla stworzenia takiej charakterystyki są określone przez Ministerstwo Edukacji Narodowej cele kształcenia, wyznaczające, w którą stronę ma zmierzać działalność edukacyjna na poszczególnych etapach.

W preambule „Podstawy programowej kształcenia ogólnego” jako najważniejsze umiejętności wymienione zostały: myślenie – definiowane jako złożony proces tworzenia nowych reprezentacji w oparciu o wnioskowanie, abstrahowanie, sądzenie, tworzenie wyobrażeń, rozwiązywanie problemów; czytanie, które łączy w sobie zdolność rozumienia sensu i znaczenia symboliki; komunikowanie się w języku ojczystym i w językach obcych; umiejętność pracy w grupie i pracy samodzielnej; zdolność do systematycznego uczenia się i porządkowania nabytej wiedzy; kreatywne rozwiązywanie problemów w oparciu o świadome wykorzystanie metod i narzędzi pochodzących z dziedziny informatyki, w tym także programowanie; sprawne posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (w tym wiedza z obszaru prawa autorskiego i bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni); oraz samodzielność w docieraniu do informacji, selekcji, syntezy oraz wartościowania i rzetelnego korzystania ze źródeł (MEN, 2018: 7–8).

Jak można zauważyć, wśród najważniejszych umiejętności, które wskazuje MEN, wyszczególnione zostały takie, które bezpośrednio nawiązują do kompetencji zdobywanych w ramach edukacji medialnej, jak sprawne posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Mimo to wśród 23 niezależnych przedmiotów realizowanych na poziomie ponadpodstawowym nie pojawia się edukacja medialna. Zatem, w rozumieniu przedmiotowym i formalnym, edukacja medialna w polskim systemie oświaty nie istnieje. Realizowane są natomiast niektóre jej elementy w postaci kształcenia wybranych kompetencji w ramach innych przedmiotów. W dalszej części dokumentu podstawy programowej rozbieżności te pogłębiają się. Mianowicie z jednej strony pojawiają się w nim zapisy podkreślające wagę i istotę kształcenia w zakresie kompetencji informacyjnych – „nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz dokumentowania swojej pracy, z uwzględnieniem prawidłowej kompozycji tekstu i zasad jego organizacji, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych” (ibidem), a także (nienazywanych wprost w dokumencie) kompetencji medialnych. Zapisy te obligują szkoły do przygotowania uczniów w zakresie „dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci” (ibidem: 9). Jednak z drugiej strony te same zapisy nie dają nauczycielom odpowiednich narzędzi i podstaw strukturalno-prawnych do realizacji określonych celów i obowiązków.

Jeszcze dosadniej powstały dysonans artykułuje jedyny fragment, który określa, w jaki sposób edukacja medialna (tu już nazwana wprost) ma być aplikowana uczniom: „[P]onieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów” (ibidem).

Reasumując, w XXI wieku, w dobie cyfryzacji, w kraju, który zajmuje jedenaste miejsce wśród najbardziej rozwiniętych państw na świecie pod względem tzw. włączenia

internetowego²⁹ (The Economist, 2019), najwyższe organy rządowe odpowiedzialne za oświatę zamykają temat w jednym zdaniu, w którym zwracają uwagę na postęp technologiczny i zmiany cywilizacyjne, jakie się z nim wiążą, oraz podkreślają znaczenie i rolę mediów w kreowaniu społeczeństwa informacyjnego, jednocześnie bagatelizując potrzebę rozwoju szkolnictwa w kierunku kształcenia edukacji medialnej. Stosowanie bowiem takich ogólnych zapisów jak „każdy nauczyciel” oraz „dużo uwagi” należy w ocenie autorki uznać za marginalizowanie problemu i odsuwanie go na dalszy plan.

Sformułowanie „dużo uwagi” jest pojęciem nieostrym, które nie obliguje nauczycieli do podejmowania konkretnych działań. Z kolei zastosowanie terminu „każdy nauczyciel” jest niezasadne w kontekście braku potwierdzenia w szczegółowych już celach, wymaganiach i opisach podstaw programowych poszczególnych przedmiotów, na przykład chemii, fizyki czy wychowania fizycznego. Kategorycznym błędem jest także próba kwalifikowania realizacji elementów edukacji medialnej w kontekście wyposażenia sal dydaktycznych w zestawy multimedialne (projektor, tablicę, telewizor, komputer etc.). W znaczącej części programów widnieją zapisy dotyczące kształcenia za pośrednictwem wskazanych powyżej urządzeń. Należy jednak postawić wyraźną granicę pomiędzy nauczaniem o mediach a nauczaniem za pośrednictwem urządzeń cyfrowych, które pozostaje jedynie ciekawą formą prezentacji wiadomości.

Podstawowe treści kształcenia zawarte w minimach programowych bardziej szczegółowo odnoszą się do konkretnych kompetencji, co pozwala precyzyjniej ocenić, w jakim stopniu szkoły mają realizować wskazane powyżej cele. Zdecydowanie największy obowiązek kształcenia wybranych elementów edukacji medialnej spoczywa na nauczycielach prowadzących takie przedmioty jak język polski oraz informatyka. Zasadnym jest zatem skupienie analizy przede wszystkim na tych dwóch obszarach, natomiast nie należy pomijać pozostałych przedmiotów, które także mają wkład w kształtowanie świadomości medialnej wśród uczniów. W kręgu zaleceń dotyczących prowadzenia

²⁹ Ranking powstał w oparciu o indeks bazujący na kategoriach: dostępności (jakość infrastruktury niezbędnej do uzyskania dostępu), przystępności cenowej (koszt dostępu w stosunku do dochodu i poziomu konkurencji na rynku), trafności (istnienie i zakres treści w języku lokalnym) i gotowości (zdolność dostępu do internetu, umiejętności, aspekty kulturowe i polityczne). W 2019 roku Polska uplasowała się na 11 miejscu na 100 państw biorących w nim udział. Na tle krajów Unii Europejskiej wypadła jeszcze korzystniej, bo zajęła 7 miejsce w rankingu całościowym, a 4, biorąc pod uwagę wyłącznie wskaźniki przystępności cenowej oraz trafności (The Economist, 2019).

dydaktyki w ramach pierwszego, oprócz zapisów jednoznacznie wskazujących na przekazywanie wiedzy o mediach (między innymi, jaką pełnią rolę w państwie i społeczeństwie, jakie postawy kształtują wśród odbiorców), pojawiają się także takie, które wprost obligują do edukowania w kierunku świadomego wykorzystywania mediów oraz krytycznego podejścia do ich zawartości – uczeń „rozróżnia pojęcia manipulacji, dezinformacji, postprawdy, stereotypu, bańki informacyjnej, wiralności; (...) charakteryzuje zmiany w komunikacji językowej związane z rozwojem jej form (np. komunikacji internetowej), (...) rozróżnia pragmatyczny i etyczny wymiar obietnic składanych w tekstach reklamy” (MEN, 2018: 21–23).

Duży nacisk został również położony na samodzielną edukację młodych osób, stanowiącą przygotowanie do edukacji ustawicznej. W ramach etapu samokształcenia wskazano na zdobywanie między innymi takich umiejętności jak korzystanie z różnych źródeł informacji, obejmujących także zasoby cyfrowe, dokonywanie oceny rzetelności tychże źródeł, wiarygodności i poprawności merytorycznej, ale również efektywne posługiwanie się technologią informacyjną – rozumiane jako zdolności korzystania z zasobów multimedialnych, czyli docierania do pożądaných informacji, gromadzenia ich (na zasadzie bazy danych), porządkowania, a następnie wykorzystywania w określonym celu (ibidem: 24) z zastosowaniem krytycznej oceny ich zawartości.

Ciężar, którym obarczony został przedmiot język polski, wynika zarówno z przepisów, jak i faktu, że znacząca część umiejętności kształconych w ramach tego przedmiotu w naturalny sposób wchodzi w obszar szerzej rozumianej edukacji medialnej. Są to między innymi takie kompetencje jak czytanie, analizowanie, interpretowanie, świadomy odbiór, odczytywanie sensów i nadawanie znaczeń, ocenianie, argumentowanie, negocjowanie, wyrażanie sądów i opinii, poszanowanie własności intelektualnej, budowanie wspólnot czy postaw szacunku względem drugiego człowieka.

Drugim przedmiotem, który również został obarczony niemałym ładunkiem odpowiedzialności za kształcenie w kierunku mediów, jest informatyka. Ze względu na możliwość wykorzystywania w nauczaniu komputerów z dostępem do internetu, przypisano jej szereg zadań dydaktycznych. Nacisk położony został na tym etapie kształcenia przede wszystkim na kreatywne i twórcze wykorzystywanie technologii w ramach pięciu niezależnych obszarów. Pierwszy sformułowany jest w sposób bardzo ogólny jako

umiejętności „rozumienia, analizowania i rozwiązywania problemów”. Drugi zakłada używanie komputera oraz innych urządzeń cyfrowych do programowania i rozwiązywania problemów. Trzeci obszar zarysowuje zakres technologii, w obszarze których uczniowie powinni się poruszać (urządzenia cyfrowe oraz sieci komputerowe). Czwarty wskazuje na ogólną potrzebę rozwijania kompetencji społecznych. Ostatni obszar porusza tematy bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni oraz regulacji prawnych w ramach funkcjonowania w przestrzeni wirtualnej (MEN, 2018a: 14–20).

Istotne jest wprowadzenie w ramach każdego z wymienionych obszarów rozróżnienia na kształcenie na poziomie podstawowym oraz zaawansowanym. Wśród najważniejszych kompetencji medialnych, które uczniowie zgodnie z obowiązującą podstawą nabywają w ramach informatyki, należy wskazać praktyczne umiejętności związane z wyszukiwaniem informacji w sieci, weryfikacją ich przydatności, a przede wszystkim gromadzeniem i zarządzaniem nimi w ramach rozbudowanych baz danych; tworzenie zaawansowanych prezentacji w oparciu o technologie multimedialne; tworzenie stron internetowych zgodnych z obowiązującymi standardami; realizowanie rozmaitych projektów zespołowych w oparciu o komunikację w środowisku wirtualnym, obejmującym między innymi wymianę plików w chmurze oraz pozyskiwanie materiałów z platform e-learningowych (ibidem). W obszarze bezpieczeństwa warto wymienić bezpieczne budowanie własnego wizerunku w sieci, znajomość netykiety i stosowanie się do jej zasad w przestrzeni wirtualnej; wykorzystywanie dobrych praktyk w zakresie posługiwania się tzw. danymi wrażliwymi czy świadomość szkód i konsekwencji indywidualnych i społecznych wynikających z działalności pirackiej (ibidem).

Znaczący wkład w kontynuowanie wątków dotyczących środków masowego przekazu ma także przedmiot wiedza o społeczeństwie. W jego ramach poruszane są takie tematy jak prawa człowieka (w kontekście prawa do prywatności, ochrony danych osobowych, wolności słowa czy prawa obywatela w kontaktach z mediami), niezależność mediów i istota uczestnictwa w debacie publicznej (włączając w to nowe formy komunikacji), ale też funkcje i znaczenie mediów i ich odbiorców we współczesnym świecie. Wymieniane są także kompetencje, które, jak można zauważyć, realizowane są już w ramach lekcji języka polskiego, jak choćby świadoma i krytyczna refleksja na temat

przekazów medialnych, budowanie opinii w odniesieniu do zaistniałych wydarzeń czy kształtowanie zasad, postaw i wartości moralnych.

W pozostałych przedmiotach zagadnienie kształcenia w kierunku edukacji medialnej przedstawione jest w sposób marginalny – albo wcale. Najczęściej sprowadza się do ogólnych zapisów dotyczących wyszukiwania informacji w prasie i internecie, weryfikacji wiarygodności źródeł, z których pochodzą odnalezione informacje, oraz wykorzystywania urządzeń cyfrowych w ramach realizowanych przedmiotów (tablic multimedialnych, komputerów z dostępem do internetu, projektorów etc.). Interesujące jest wprowadzenie nowelizacji w ramach nowej ustawy programowej do przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie. W miejscu obejmującym cele wyeliminowano między innymi zapis dotyczący korzystania z środków masowego przekazu w sposób selektywny, to znaczy taki, który będzie bronił przed destrukcyjnym wpływem mediów. W poprzedniej wersji dokumentu nie znajdziemy jednak rozwinięcia tego założenia ani instrukcji, w jaki sposób uczeń miałby obcować z mediami, by nie ulec temu oddziaływaniu; nie było w nim również definicji destrukcyjnego działania. Z kolei nowa formuła wcale nie przewiduje konieczności poruszania tematów z wykorzystaniem kontekstu mediów.

Podsumowując, obowiązująca podstawa programowa kształcenia ogólnego na poziomie ponadpodstawowym pod względem formalnym zakłada złożone rozwijanie kompetencji medialnych w ramach różnych przedmiotów i obliuguje do tego wszystkich nauczycieli uczących na tym poziomie. Wkomponowane w cele i treści kształcenia kompetencje w zależności od specyfiki przedmiotu obejmują szerszy bądź węższy zakres. Szczególnie istotne jest uwzględnienie w ramach różnych przedmiotów kształcenia tych samych kompetencji w odmiennym kontekście. Przejawia się to w zadaniach, w ramach których uczniowie muszą na przykład przeanalizować komunikat i poddać go krytycznej ocenie podczas lekcji języka polskiego oraz wiedzy o społeczeństwie. Wśród rozwijanych kompetencji najczęściej pojawiają się: krytyczne podejście do analizy informacji i mediów, samodzielne tworzenie przekazów medialnych (werbalnych, pisanych, przeznaczonych do publikacji w mediach drukowanych, radiu, telewizji bądź mediach wirtualnych), praca w zespole projektowym, a także praktyczne wykorzystywanie nowych technologii w komunikowaniu. Równie istotne są te kompetencje i postawy, które pojawiały się w programach incydentalnie. Należą do nich między innymi: kształtowanie

postaw obywatela zaangażowanego w kontekście budowania kultury uczestniczącej, prowadzenie dialogu (na poziomie małej grupy, a także w skali większych grup społecznych) czy sztuki negocjacji.

Pomimo optymistycznego założenia Ministerstwa Edukacji Narodowej o realizacji edukacji medialnej przy okazji osiągania celów edukacyjnych innych przedmiotów, nie wydaje się być ono możliwe do wykonania w obecnej formie. Wątpliwości wynikają przede wszystkim z podejścia twórców podstawy do edukacji medialnej, sprowadzającego ją do funkcji wychowawczej, zamiast samodzielnej dziedziny, w kierunku której należy kształcić młodych ludzi. Pojęcie edukacji medialnej co prawda zostało przedstawione, to jednak w sposób bardzo zawoalowany – sformułowanie edukacja medialna pojawia się w podstawie tylko dwukrotnie. Każdorazowo odnosi się do dokładnie dwóch – tych samych – zdań zamieszczonych w preambułach przedmiotów wchodzących w skład podstawy. Znacznie częściej występuje natomiast w ukrytej formie za pośrednictwem szczegółowych kompetencji, które bezpośrednio wchodzi w obszar jej zainteresowań. Nie pojawia się także w odniesieniu do zdefiniowanych celów bądź konkretnych treści kształcenia. Dochodzi zatem do dysonansu, w którym kadra zobligowana jest do kształcenia w dziedzinie nie mającej zdefiniowanych celów, podstaw ani efektów kształcenia; która z jednej strony przejawia się za pośrednictwem wielu kompetencji, ale nie ma sprecyzowanej wyraźnej strategii oraz pomysłu na obecność mediów i technologii w programie. Co więcej, gotowa już agenda zajęć charakteryzuje się zauważalnym brakiem konsekwencji w podejmowaniu decyzji, które media zostaną włączone w jej plan. Poza niewystarczającą uwagę skierowaną na kształcenie w ramach edukacji medialnej widoczny jest także brak elementarnych narzędzi, dających możliwość weryfikacji jakości zalecanego kształcenia.

Rozstrzygnięcia wyglądają w jakiejś mierze na co najmniej przypadkowe. W żadnym programie nie istnieje uzasadnienie wyboru realizacji w ramach danego przedmiotu konkretnych działań z wykorzystaniem mediów ani też wyjaśnienie, co jest głównym determinantem warunkującym poruszanie konkretnych obszarów z dziedziny mediów. Powyższe działania nie pozwalają na ewaluację i progres. Uprawiana w oparciu o chaotycznie i fragmentarycznie zbudowany schemat dydaktyka nie sprzyja edukacji medialnej, a wyłącznie wyposaża w podstawową umiejętność obsługi urządzeń cyfrowych i pobież-

nej eksploracji mediów. Aby móc z sukcesem uczyć nowych technologii medialnych, należy porzucić konserwatywne i przestarzałe wzorce kształcenia i w oparciu o rozwiązania cyfrowe budować społeczeństwo wiedzy wynikającej z mądrości. Mądrość, o której pisał Goban-Klas (2011: 506) – „to nie tylko ideał wiedzy kontemplacyjnej, ale w istocie najwyższa forma wiedzy także praktycznej (...) to wiedza wzbogacona doświadczeniem, a także intuicją wynikającą z porównywania danych”. Społeczeństwo mądrości powinno zatem w refleksyjny sposób podchodzić do otaczającej je rzeczywistości, bazując na wiedzy kolektywnej i złożonych relacjach społecznych, a także angażując się w praktyczne działania na rzecz nawiązanych relacji. Dzięki takim praktykom oraz poprzez dobrze sprofilowaną codzienną edukację i nabywane w jej ramach specyficzne kompetencje już teraz będzie potrafiło odnaleźć się w przyszłości.

Przedstawiona powyżej analiza obowiązującej podstawy programowej oraz podstawowych treści kształcenia zawartych w programach nauczania wybranych przedmiotów wykazała, że kształcenie kompetencji medialnych, choć mocno rozproszone w ramach zakresów różnych przedmiotów i w żadnym razie nie nazwane w dokumentach wprost, występuje w systemie kształcenia na poziomie ponadpodstawowym³⁰. Jednym z celów niniejszej dysertacji jest sformułowanie różnic pomiędzy kompetencjami medialnymi określonymi podstawą programową na poziomie ponadpodstawowym a modelem odzwierciedlającym zapotrzebowanie na określone kompetencje podczas korzystania z mediów sieciowych. Dlatego też kluczowe na tym etapie zdaje się być zweryfikowanie, w jakim stopniu zakresy postulowanych kompetencji medialnych pokrywają się z kompetencjami niezbędnymi użytkownikom do aktywnego funkcjonowania w przestrzeni mediów wirtualnych. Wykorzystanie metody komparatystycznej umożliwi wskazanie zarówno części wspólnych, jak i różnic badanych obszarów, ale także pozwoli na wnioskowanie na temat przyczyn występowania ewentualnych rozbieżności.

Pierwszą część stanowić będzie zestaw tych kompetencji, które zostały ujęte w ramach przeprowadzonej analizy zawartości podstawy programowej pod kątem kształcenia kompetencji medialnych. Druga część obejmować będzie z kolei te kompetencje, których

³⁰ Należy dodać, że weryfikacja nastąpiła wyłącznie w wymiarze formalnym. Nie sprawdzono bowiem rzeczywistej praktyki nauczania elementów edukacji medialnej w szkołach.

obecność pozwoliła na wykrystalizowanie się nowego produktu konwergentnego, jakim jest aktywny użytkownik mediów generacji „C”.

Za punkt odniesienia obydwu zakresów posłuży „Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych” stworzony przez Fundację Nowoczesna Polska w ramach projektu Edukacja Medialna (Fundacja Nowoczesna Polska, 2014: 9)³¹.

Założenia koncepcyjne katalogu koncentrują się na dwóch modelach: dostępu do nowych mediów Jana van Dijka oraz modelu informacja – wiedza – mądrość Neila Postmana. Model van Dijka zakłada istnienie czterech następujących po sobie rodzajów dostępu do technologii cyfrowych (van Dijk, 2010: 250–255): motywacyjnego (*motivational access*), materialnego (*material access*), kompetencyjnego (*skills access*) oraz użytkowego (*usage access*) i stanowi absolutną podstawę dla zrozumienia procesów warunkujących edukację kompetencji medialnych.

Po zakończeniu czterostopniowego cyklu rozpoczynany jest następny, weryfikujący dostęp do kolejnych innowacji i rozwiązań technologicznych. Nie jest to zatem model o charakterze zamkniętym. Wręcz przeciwnie, jego pojemność i możliwości adaptacyjne są szerokie i dotrzymują tempa zachodzącym zmianom. Fundament, a jednocześnie najistotniejszy czynnik został ulokowany w motywacji do korzystania z mediów.

W obrębie pierwszego poziomu podejmowane są decyzje o kupnie komputera i podłączeniu do sieci, a także nabywanie umiejętności niezbędnych do korzystania z rozmaitych aplikacji. Pierwiastek motywacji stanowi budulec każdego procesu edukacji, a jego brak może znacząco wpływać na zahamowanie jego płynnego przebiegu.

Dopiero na drugim poziomie rozstrzygane są kwestie dostępu i, co najważniejsze, korzystania z urządzeń podłączonych do sieci.

³¹ Granica pomiędzy edukacją systemową a ustawiczną jest nieostra. Poszczególne elementy jednej i drugiej wzajemnie się przenikają, warunkując ostateczny kształt projektu i jego późniejsze wykorzystanie. Należy przez to rozumieć, że choć katalog kompetencji nie powstał z zamiarem włączenia go w ramy podstawy programowej jako odrębnego przedmiotu, to jednak nie pozostał w całkowitym oderwaniu od najwyższych organów stanowiących prawo w zakresie edukacji, gdyż patronat honorowy nad programem objęły ówczesne Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Katalog oraz rozmaite instrukcje czy gotowe scenariusze lekcji nie stanowią elementarnego fragmentu podstawy programowej, a wyłącznie uzupełnienie powstałe na bazie jej treści. I wreszcie, nie został opracowany w celu włączenia go jako niezależnego przedmiotu w ramach prowadzonej w polskiej oświacie edukacji medialnej, jednocześnie od początku był udostępniony na licencji Creative Commons z nadzieją na wdrażanie go przez nauczycieli w całości lub fragmentarycznie w ramach rozmaitych zajęć w szkołach, bibliotekach czy domach kultury (Fundacja Nowoczesna Polska, 2014: 5).

Trzeci poziom, kompetencyjny, określa, na ile użytkownik potrafi wykorzystywać dostępne na rynku technologie w zakresie obsługi oprogramowania, wyszukiwania informacji oraz oceny jej przydatności w kontekście realizacji własnych celów.

Czwarty etap funkcjonuje w realiach faktycznego działania, a nie wyłącznie potencjału. Dotyczy rozmaitych sposobów wykorzystywania komputera oraz sieci (ibidem).

W kontekście trzeciego etapu, odpowiadającego za dostęp kompetencyjny, van Dijk używa sformułowania *kompetencje cyfrowe*, definiując je jako zbiór umiejętności, które pozwalają osiągać maksymalne korzyści w związku z użytkowaniem sieci, w odróżnieniu od rodzaju urządzenia, które jest w tym celu wykorzystywane. Wskazuje zatem na istnienie sześciu³² kluczowych kompetencji, które powinny być rozwijane w sposób ciągły i równoległy (van Dijk, van Deursen 2014: 24–40).

Jako pierwsze podaje kompetencje operacyjne (*operational skills*), czyli te umiejętności, pod pojęciem których należy upatrywać obsługi oprogramowania, polegającej na przykład na wysyłaniu e-maili, poruszaniu się po stronach internetowych czy prowadzeniu rozmów w oparciu o technologię VoIP.

Jako drugie wymienia kompetencje formalne (*formal skills*), rozumiane jako zdolność do zręcznego poruszania się w sieci.

Trzecią grupę stanowią kompetencje informacyjne (*information skills*), koncentrujące się na umiejętności docierania do pożądanej informacji.

Czwartą kategorię tworzą kompetencje komunikacyjne (*communication skills*), definiowane bardzo szeroko, od nawiązywania kontaktów on-line, przez prowadzenie rozmaitych konwersacji, negocjacji, kodowanie i dekodowanie komunikatów pochodzących z sieci, po bazowanie na wiedzy kolektywnej społeczeństwa sieci.

Kolejna grupa kompetencji koncentruje się na czynnym udziale użytkowników w budowaniu zawartości sieci (*content creation skills*) – tworzenie przekazów medialnych w postaci tekstów, materiałów audio, audiowizualnych, fotografii etc., jak również ich dystrybucji w sieci.

³² Początkowo lista kompetencji według van Dijka obejmowała trzy główne obszary: kompetencje operacyjne, formalne oraz informacyjne (van Dijk, 2006: 224). W 2014 roku została uzupełniona o kolejne trzy.

Jako ostatnią kategorię wskazuje kompetencje strategiczne (*strategic creation skills*), czyli takie, które w toku użytkowania sieci pozwalają kierować użytkowników mediów w stronę podejmowania właściwych decyzji i czerpania korzyści z osiągnięcia zamierzonych celów.

Van Dijk ujmuje kompetencje cyfrowe w sposób bardzo szeroki, aczkolwiek nie jest to wystarczający model, by wyłącznie w oparciu o niego budować kompletny program edukacji medialnej. Być może był to jeden z powodów, dlaczego autorzy programu „Edukacja medialna” zdecydowali się na opracowanie założeń „Katalogu kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych” dodatkowo na bazie teorii Postmana.

Warto w tym miejscu przypomnieć podstawowe twierdzenia koncepcji informacja – wiedza – mądrość. Jest to niewątpliwie ciekawe podejście, które niejako stoi w opozycji do propozycji van Dijka. Postman zwraca uwagę, że należy wyraźnie rozróżnić informację, wiedzę i mądrość – informacja to jedynie stwierdzenie pewnego zdarzenia, które miało miejsce w świecie; wiedza obejmuje grupę informacji; mądrość zaś to zdolność dostrzeżenia zachodzących pomiędzy nimi korelacji i rozróżnienia tego, co ważne, od tego, co nieważne oraz tego, co wartościowe od tego, co nie posiada żadnej wartości (Postman, 2001: 101). Te trzy niezależne obszary wzajemnie oddziałują na siebie, a wynik ich poprawnej kooperacji stanowi o sukcesie w zakresie wolności i niezależności w bezpiecznym korzystaniu z mediów.

Wszystkie wspomniane kategorie łączą w sposób merytoryczny i strukturalny aspekty teoretyczne, które przejawiają się w opisach za pośrednictwem czasowników epistemicznych w deklaratywnej formie: „wie, że”, „ma świadomość, że”, „zna”, z aspektami praktycznymi świadczącymi o wiedzy proceduralnej: „potrafi”, „umie”, „wie, jak” (Kaszewski, 2017: 78). Spośród sugerowanych obszarów tematycznych na potrzeby niniejszej analizy wybrano wyłącznie te, które wprost nawiązują do omawianego zagadnienia: korzystanie z informacji, czyli skuteczne szukanie informacji i ocena wiarygodność źródeł; jednostka w środowisku medialnym i komunikowanie za pomocą mediów; twórczość w mediach i kreatywne wykorzystywanie mediów; bezpieczeństwo w sieci; ekonomiczne aspekty działania mediów; podstawowe zasady obsługi komputera i umiejętności związane z bezpiecznym użytkowaniem urządzeń mobilnych.

Funkcjonujący w ramach kształcenia systemowy sposób definiowania terminu „edukacja medialna” zakłada „wychowanie uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów” (MEN, 2018: 8). Analizując przyjętą definicję, trudno pozostawić ją w oderwaniu od obecnie najczęściej konsumowanego medium – internetu.

Gdy porównuje się zakresy kompetencji medialnych ujętych podstawą programową z kompetencjami użytkowników generacji „C” w obszarze dostępu, widać wyraźną różnicę w doborze rodzaju mediów, które mają stanowić podwaliny edukacji (Tabela 5).

Podstawa programowa zakłada głównie prowadzenie działań edukacyjnych, które uwzględniają przede wszystkim narzędzia wspierające proces edukacji – wykorzystanie komputerów czy projektorów do wyświetlenia filmu lub prezentacji. Co prawda w podstawie wskazany zostaje również internet jako medium cyfrowe, które stanowi obszar eksploracji, a treści medialne w nim zawarte są przedmiotem analizy, jednak nie zostało doprecyzowane, na jakiej zasadzie ma się to odbywać.

Warto w tym miejscu przyjrzeć się wynikom ogólnopolskich badań dotyczących wykorzystywania internetu w procesie edukacji, które od 2014 roku prowadzi NASK – Państwowy Instytut Badawczy. Stanowią one interesujące uzupełnienie powyższej analizy porównawczej, a jednocześnie zwracają uwagę na różnice pomiędzy założeniami teoretycznymi a możliwościami ich realizacji i/albo faktyczną realizacją.

Jak wskazują wyniki przeprowadzonego przez NASK ogólnopolskiego badania uczniów – Nastolatki 3.0, którego rezultaty prezentowane są w publikowanych średnio co dwa lata raportach (2017; 2019; 2021), spośród dwudziestu trzech przedmiotów wchodzących w zakres podstawy programowej respondenci wskazywali język polski (47,6%), język obcy (53,6%) oraz informatykę (61,7%) jako te przedmioty, na których najczęściej wykorzystywany jest internet przez nauczyciela lub za jego zgodą (NASK, 2019: 39). Co więcej, internet najczęściej wykorzystywany jest podczas zajęć przez nauczycieli do prezentowania filmów, wyświetlania prezentacji lub korzystania z programów edukacyjnych i na przestrzeni lat nie uległo to zmianie (NASK, 2021: 35). Powyższe podejście doskonale wpisuje się w trend stosowania w polskich szkołach metody narzędziowej (Bolas, 2009; Hobbs, Jensen, 2009), która zakłada naukę przy użyciu mediów zamiast nauki o mediach. Stoi to oczywiście w sprzeczności z naturalnym środowiskiem obcowania młodych

z mediami, którzy znakomitą większość czasu wolnego poświęcają na obecność w świecie wirtualnym.

Tabela 5. Wybrane kompetencje medialne ujęte podstawą programową edukacji systemowej a kompetencje aktywnych użytkowników mediów generacji „C”

OBSZARY KOMPETENCJI MEDIALNYCH	KOMPETENCJE MEDIALNE UJĘTE W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ	KOMPETENCJE AKTYWNYCH UŻYTKOWNIKÓW MEDIÓW GENERACJI „C”
DOSTĘP	Wykorzystywanie mediów w rozumieniu ogólnym. W praktyce: film, prasa drukowana, rzadziej internet Narzędzia: komputer, projektor	Odejście od mediów starego nurtu na rzecz nowych mediów Narzędzia: smartfon, tablet, komputer
TWORZENIE	Tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych	Tworzenie wypowiedzi ustnych, pisemnych, materiałów audio, wizualnych i audiowizualnych
KOMUNIKACJA	Połączenie teorii i praktyki językowej, komunikacja jako współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, relacje z innymi użytkownikami sieci (samokształcenie)	Komunikowanie nieograniczone. Brak bariery językowej oraz brak konieczności fizycznej obecności rozmówcy Komunikowanie wielokanałowe i jednocześnie
WYKORZYSTANIE	Wyszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, organizowanie tekstu	Wyszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł. Organizowanie tekstu, posługiwanie się obrazem, filmem i dźwiękiem
ANALIZA I OCENA	Krytyczna analiza i przetwarzanie przekazów i komunikatów medialnych Rozróżnianie pojęć: manipulacja, dezinformacja, postprawda, stereotyp, bańka informacyjna, wiralność Rozróżnianie pragmatycznego i etycznego wymiaru obietnic składanych w tekstach reklamy Budowanie opinii w odniesieniu do zaistniałych wydarzeń Zalecenie nabywania kompetencji w ramach samokształcenia: korzystanie z różnych źródeł informacji, obejmujących także zasoby cyfrowe, dokonywanie oceny rzetelności tychże źródeł, wiarygodności i poprawności merytorycznej Efektywne posługiwanie się technologią informacyjną z zastosowaniem krytycznej oceny względem ich zawartości	Krytyczna analiza i przetwarzanie przekazów i komunikatów medialnych Wykrywanie manipulacji, dezinformacji, postprawdy, stereotypu, bańki informacyjnej, wiralności, fake newsów w przekazach medialnych Rozróżnianie przekazów reklamowych od informacyjnych Analizowanie informacji z uprzednim umiejscowieniem jej w odpowiednim kontekście Korzystania z bogatych zasobów przestrzeni cyfrowej Weryfikacja źródeł pod kątem trafności wyszukiwanej informacji oraz wiarygodności źródła Rozróżnianie informacji prawdziwych od nieprawdziwych

Źródło: opracowanie własne na podstawie podstaw programowych kształcenia ogólnego na poziomie ponadpodstawowym przedmiotów: język polski, informatyka, wiedza o społeczeństwie³³, Fundacja Nowoczesna Polska, 2014; Klus-Stańska, 2013; Kwiatkowski, 2018; Miąso, 2013; Ogonowska, 2015; Ptaszek, 2019; Stunża, 2014; Tapscoot, 2010; Walat, 2010

³³ Jako źródło wskazano podstawy programowe trzech przedmiotów spośród dwudziestu trzech obowiązkowych. Analiza pozostałych nie wykazała kształcenia kompetencji medialnych. Wyjątkiem jest wspomniana preambuła, jednakowa dla wszystkich przedmiotów, w której pojawia się zwrot „edukacja medialna”.

Z przeprowadzonych w 2020 roku badań Nastolatki 3.0 wynika, że blisko 96% przebadanych nastolatków korzysta z internetu codziennie, a ich średni czas przebywania online każdego dnia wynosi 4 godziny i 50 minut (NASK, 2021: 11)³⁴. Jest to niewątpliwie wynik, którego można było się spodziewać, zważywszy na rokroczny wzrost częstotliwości korzystania użytkowników internetu (ibidem). W ostatnich latach wzrost ten należy argumentować także diametralnymi zmianami, jakie nastąpiły w edukacji w czasie pandemii COVID-19 i przejściem na całkowite lub hybrydowe nauczanie zdalne. Biorąc pod uwagę czas, jaki nastolatki poświęcają na korzystanie z mediów internetowych, należy się spodziewać, że dla nich podstawowym zestawem niezbędnych narzędzi są smartfon, tablet czy komputer z dostępem do internetu, nie zaś radio, telewizja czy prasa drukowana.

Gdy analizuje się obszar tworzenia i rodzaj kompetencji nabywanych w tym obszarze, widoczne staje się, że podstawa programowa opisuje je w ujęciu niezwykle szerokim i ogólnym jako tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych. Możliwości technologiczne, jakie stwarzają współczesnym użytkownikom mediów nawet najprostsze aplikacje i programy, powodują, że zakres ten jest zdecydowanie szerszy i w codziennym funkcjonowaniu internautów obejmuje także dźwięk (jak na przykład podcasty), obraz (internetowe memy lub infografiki) i formy wideo (autorskie wypowiedzi lub krótkie instruktaże).

Badania wykazują, że jako najczęstszą formę swojej aktywności w sieci młodzież wskazała konsumowanie treści rozrywkowych i kulturalnych, w tym słuchanie muzyki (66,8%) i oglądanie filmów i seriali (63,4%), komunikację za pomocą komunikatorów i czatów (66,2%), korzystanie z serwisów społecznościowych (65,9%) oraz odrabianie lekcji (52,7%) (NASK, 2019: 12). W oparciu o analizę statystyczną autorzy badania wyodrębnili dwa główne typy korzystania przez uczniów z internetu: „rekreacyjno-afiliacyjny (związany z pasywnym odbiorem treści, budowaniem tożsamości) i utylitarno-kreacyjny (wynikający ze stosowania narzędzi twórczych)” (ibidem: 17). Pierwszy segment dotyczy tych nastolatków, którzy traktują internet jako kolejne medium lub nawet

³⁴ W stosunku do poprzednich edycji badań zrealizowanych w 2018 roku ilość czasu wzrosła o 24 minuty, a do badań z 2014 roku – o 70 minut (NASK, 2021: 11).

substytut dla mediów tradycyjnych. Młodzież występuje tu zatem w roli pasywnego odbiorcy muzyki i filmów czy użytkownika serwisów społecznościowych. Drugi segment natomiast obejmuje tę część respondentów, którzy poprzez aktywności podejmowane za pośrednictwem internetu kształtują swoją tożsamość i biorą aktywny udział w rozmaitych procesach twórczych. Wśród wskazanych działań pojawiły się między innymi takie jak przeglądanie i/albo udział w dyskusjach na forach, prowadzenie własnego bloga, strony na Facebooku lub strony internetowej, tworzenie grafiki, muzyki, filmów, przetwarzanie zdjęć, pozyskiwanie i wymiana informacji, poszerzanie wiedzy w ramach swoich zainteresowań czy korzystanie z kursów e-learningowych (ibidem: 13).

Ponad 84% nastolatków będących na etapie szkoły ponadpodstawowej jest zdania, że internet odgrywa pozytywną rolę w ich edukacji (ibidem: 33). Niejednoznaczny do pozytywnego ocenienia pozostaje jednak fakt, że przez znakomitą większość zarówno uczniów, jak i nauczycieli nadal jest on wykorzystywany w sposób bierny. Wynika to zarówno z deklaracji respondentów, jak i założeń podstawy programowej. Zasadnicza różnica, która tworzy dystans pomiędzy zakresem kompetencji wskazanych w obowiązującej podstawie programowej a zakresem kompetencji niezbędnych aktywnym użytkownikom mediów, dotyczy postrzegania roli użytkowników mediów. Charakter katalogu rozmaitych kompetencji medialnych nabywanych w ramach kształcenia formalnego odzwierciedla w znacznej mierze pasywną postawę odbiorców mediów. Doskonałym tego przykładem są zarówno opisy poszczególnych umiejętności nabywanych w ramach edukacji w obrębie obowiązujących przedmiotów, jak i zapisy preambuły podstawy programowej: „Szkoła ma również przygotowywać uczniów do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci” (MEN, 2018: 9). Powstały dystans w ramach szkolnej praktyki tworzy podział na „my” (nauczyciele, uczniowie oraz wszyscy odbiorcy mediów) oraz „oni” (media). Zauważalny jest w tym wymiarze brak uwzględnienia perspektywy wstępowania użytkowników mediów w innej roli (aniżeli odbiorców), jak chociażby partnerów w tworzeniu profesjonalnych przekazów medialnych, dystrybutorów produktów medialnych lub samodzielnych twórców integrujących odbiorców masowych.

W obszarze komunikacji szkoła kładzie nacisk na łączenie teorii i praktyki językowej realizowanej w ramach pracy w grupie, w tym także w środowiskach wirtualnych. Co jednak szczególnie zwraca uwagę to zapis, że wspomniane relacje z innymi użytkownikami w sieci mają być budowane już poza szkolnymi murami, w ramach samokształcenia. Potwierdza to wnioskowanie o ograniczonej formie kształcenia z użyciem nowych mediów i o nich, które wykazały wyniki badań prezentowane w przytaczanych wcześniej raportach NASK (2017, 2019, 2021). Niepokojący jest również fakt, że stawiane są wymagania samodzielnego nabywania umiejętności komunikacyjnych w tak niekontrolowanej przestrzeni bez uprzedniego przygotowania. Mowa tu naturalnie o przygotowaniu do funkcjonowania w specyficznym środowisku, nie zaś cenzurze, ograniczaniu dostępu czy kontroli.

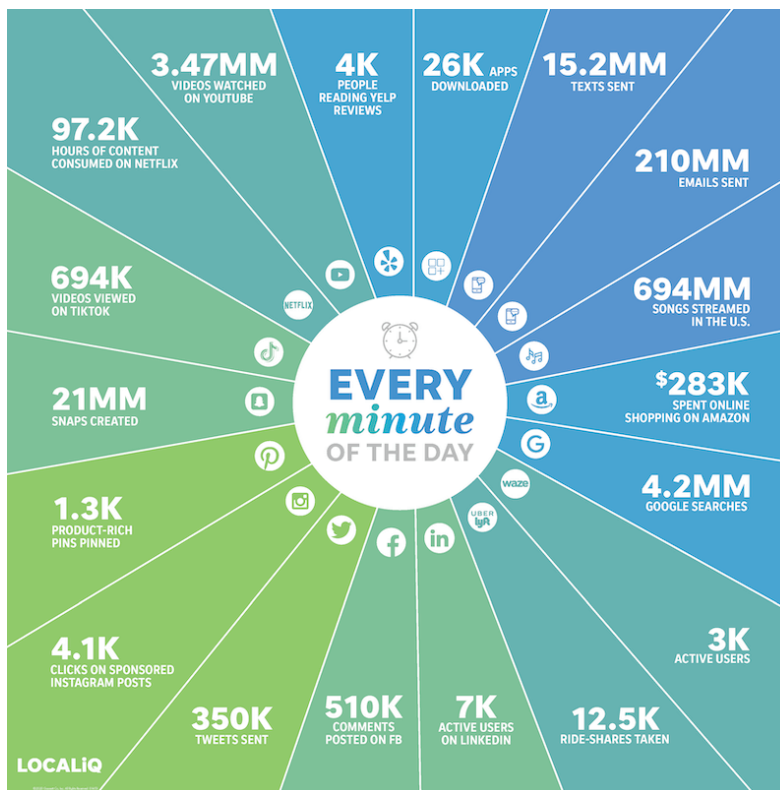
Za pośrednictwem internetu aktywni użytkownicy mediów komunikują się w sposób nieograniczony – czasem oraz miejscem. Internet stwarza możliwości nie tylko łamania barier konieczności spotkania się z rozmówcą w świecie rzeczywistym, ale też umożliwia komunikowanie wielokanałowe w tym samym czasie z wieloma rozmówcami. Komunikacja w sieci wolna jest również od rozmaitych barier językowych. Dostępne aplikacje pozwalają internautom komunikować się w niemal we wszystkich językach świata bez ich znajomości.

Podobnie jak w przypadku obszaru komunikacji, tak w ramach komponentu wykorzystania podstawa programowa zakłada pole kształcenia znacznie węższe niż działania, które na co dzień w przestrzeni medialnej podejmują użytkownicy mediów. Podstawa zakłada wyszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji pochodzących z różnych źródeł oraz organizowanie tekstu. Tymczasem w epoce dominacji ruchomych obrazów uwaga odbiorców skupia się przede wszystkim na mediach angażujących procesy myślowe związane z analizą i przetwarzaniem zdjęć, grafik oraz filmów.

„Jedną z chorób obecnego stulecia jest nadmiar książek; świat jest nimi tak obciążony, że nie sposób przetrwać obfitości jałowych treści, które rodzą się co dzień” – napisał brytyjski autor Barnaby Rich w 1613 roku (de Solla Price, 1967: 64). Perspektywa czasu, a konkretnie ponad czterech stuleci ukazuje, że nie zmieniły się trendy, a jedynie skala występowania i postępowania tych samych i podobnych zjawisk. Nadpodaż oraz współczesny zalew informacyjny przedstawia ilustracja 3, prezentująca wybrane obszary

aktywności internautów oraz wartości odpowiadające liczbie podejmowanych działań w ciągu każdej minuty każdego dnia.

Ilustracja 3. Aktywność internautów w każdej minucie w ciągu dnia



Źródło: Chaffey, 2021

Warto zaznaczyć, że jest to jedynie fragment cyfrowego świata, w którym codziennie funkcjonują jednostki. Frazy, które w 2021 roku najpopularniejsza na świecie wyszukiwarka internetowa zaindeksowała jako najczęściej wyszukiwane, to „YouTube” (ponad 1,2 miliarda wyszukiwań frazy) oraz „Facebook” (ponad 1,1 miliarda wyszukiwań frazy) (Soulo, 2021). Każdego dnia w ciągu jednej minuty na portalu YouTube oglądano średnio 3,47 miliona filmów, a na Facebooku zamieszczano 510 tysięcy komentarzy. Inne interesujące rekordy to ponad 15 milionów wysyłanych wiadomości tekstowych czy 210 milionów wiadomości e-mail. Przytoczone wartości pokazują, jak wiele dzieje się w przestrzeni internetowej, a tym samym – jaka jest skala zjawiska konieczności przetwarzania informacji, z którą muszą się mierzyć użytkownicy sieci. Dlatego też w trakcie wieloletniego procesu kształcenia kompetencji medialnych kluczowe jest edukowanie

w kierunku selekcji informacji, która pozwoli wyłonić najbardziej wartościowe dla odbiorcy treści oraz eliminować te, które nie tylko są bezwartościowe, ale także niebezpieczne.

Podstawa programowa edukacji na poziomie ponadpodstawowym wskazuje na zdobywanie umiejętności związanych z „krytyczną analizą i przetwarzaniem komunikatów medialnych oraz rozróżnianie pojęć takich jak: manipulacja, dezinformacja, postprawda, stereotyp, bańka informacyjna czy wiralność” (MEN, 2018: 21–23). W powyższym fragmencie uwagę zwraca sformułowanie „rozdzielanie pojęć”, które zdaje się przywoływać umiejętności związane z wymiarem teoretycznym, bazującym wyłącznie na nauczaniu definicji. Zapis ten stanowi kolejne potwierdzenie tezy, że w polskiej szkole „programy nauczania wciąż tworzone są w ramach tradycyjnie pojmowanych dyscyplin akademickich i na fundamencie wiedzy teoretycznej, z rzadkim odniesieniem do wykorzystania wiedzy w praktyce” (Głomb, Książ, 2019: 13).

Wyniki prowadzonych badań często wskazują, że „oddzielenie teorii i praktyki w szkole jest nieuzasadnione – wiedza nabywana i stosowana zależy od kontekstu poznawczego, w jakim to się dzieje. Uczenie się oraz praktyka stanowią integralną część procesu konstruowania wiedzy” (Walat, 2010: 36). Poruszanie się w przestrzeni mediów wirtualnych nakłada na internautów konieczność kontaktu z różnego rodzaju treściami medialnymi, które muszą skutecznie selekcjonować, by dotrzeć do tych pożądanych. Selekcja informacji będzie tu rozumiana w sposób dwojaki – jako wyłanianie spośród wielu informacji tej, która pozostaje w kręgu zainteresowania odbiorcy, oraz wybór tej, która nie jest manipulacją, dezinformacją czy inną negatywnie nacechowaną formą przekazu. Istotne jest zatem zdobywanie umiejętności pozwalających na wychwycenie danego zjawiska występującego w konkretnym komunikacie. Sama znajomość pojęcia nie jest skuteczną ochroną przed wpływem zjawiska. Natomiast świadomość występowania określonych cech w napotkanym komunikacie sprzyja uruchamianiu mechanizmów obronnych. Wypracowane działania edukacyjne powinny zatem zmierzać w kierunku tworzenia własnych kryteriów selekcji w oparciu o refleksję nad informacją, z którą odbiorca mediów obcuje na co dzień.

Ostatni obszar obejmujący analizę i ocenę treści medialnych jest tożsamy z obszarem, którym objęte zostało badanie empiryczne na określonej grupie badawczej. Z tego

względu autorka zdecydowała się dokonać jego analizy w ramach oddzielnego podrozdziału znajdującego się poniżej. Stanowi on niejako preludium do przedstawionych w ostatnim rozdziale wyników badań własnych.

3. Krytyczna analiza przekazów medialnych – zakres i istota kompetencji

Każda jednostka społeczna odgrywa kluczową rolę w ekosystemie informacyjnym. W czasach, kiedy to informacja stała się jednym z akceptowalnych środków wymiany handlowej, umiejętność pozyskiwania informacji okazała się kompetencją nie do przecenienia. „Zdolność pozyskiwania informacji (*information literacy*) i kompetencje medialne (*media literacy*) uznawane są za najistotniejsze kwalifikacje generyczne, związane z poszukiwaniem, analizowaniem i zastosowaniem treści pozyskanych z różnych źródeł. Odgrywają one fundamentalne role w gospodarce nowego typu, opartej na wymianie dóbr niematerialnych, w tym symboli i wiedzy” (Chyliński, 2017: 126). Oznacza to, że bierne i bezrefleksyjne przyjmowanie otrzymywanych komunikatów należy utożsamiać z regresem w procesie medialnego rozwoju.

Przeprowadzona w poprzednim punkcie tego rozdziału analiza porównawcza kompetencji medialnych nauczanych w ramach podstawy programowej w szkole na poziomie ponadpodstawowym oraz kompetencji, które zdobywają aktywni użytkownicy mediów podczas ich użytkowania, wykazała istnienie znaczących różnic w badanych obszarach. Szczególnie wyraźnie zarysowane zostały ograniczenia systemu oświaty na płaszczyźnie dostosowywania kształcenia do współczesnych innowacyjnych form komunikowania i funkcjonowania młodzieży w przestrzeni mediów cyfrowych. W procesie analizy dokumentów źródłowych oraz literatury naukowej wskazano także elementy wspólne, obejmujące ten sam katalog kompetencji kształconych w ramach edukacji systemowej oraz będących kompetencjami strategicznymi dla użytkowników sieci. Wyodrębnione części wspólne i różnice posłużyły do stworzenia podstawy teoretycznej narzędzia badawczego – katalogu kompetencji, za którego pomocą podjęto próbę przeprowadzenia pomiaru indywidualnych kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych na próbie badawczej obejmującej „młodych dorosłych” kształcących się na poziomie ponadpodstawowym, a więc grupie, która stanowi znaczącą część pokolenia „Z”. Wyniki badań omówione zostały w czwartym rozdziale niniejszej

dysertacji. Zanim jednak zostaną przedstawione efekty, należy precyzyjnie wskazać granice obszaru badawczego i zoperacjonalizować zastosowane pojęcia.

Powstały w wyniku wspomnianej powyżej analizy porównawczej katalog diagnozowanych kompetencji objął osiem kompetencji z obszaru krytycznej analizy przekazów medialnych (Tabela 6). Poniżej przedstawiono operacjonalizację każdej z objętych w katalogu kompetencji oraz w oparciu o rzeczywiste przykłady treści medialnych wyznaczono kierunek ich weryfikacji, którym powinni podążać respondenci.

Tabela 6. Zakres kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych

1. Weryfikowanie źródeł informacji.
2. Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności.
3. Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym.
4. Znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki.
5. Świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług.
6. Rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych.
7. Rozróżnienie tytułów clickbaitowych.
8. Rozpoznawanie fake newsów.

Źródło: opracowanie własne

Pierwsza kompetencja w badanym obszarze dotyczy umiejętności związanych z weryfikowaniem źródeł informacji. Jej zakres definicyjny odnosi się do wąskiego obszaru będącego jednym z elementów procesu fact-checkingu, którego rozwinięcie autorka umiejscowiła poniżej, przy okazji omawiania kompetencji rozpoznawania fake newsów. Badana kompetencja zakłada wykonanie szeregu czynności mających na celu sprawdzenie, czy określone źródło informacji jest źródłem wiarygodnym, czy też nie. Nie chodzi tu o dokonanie oceny, czy informacja zawarta w przekazie jest wiarygodna, czy też nie, a o podjęcie próby oceny wiarygodności i rzetelności nadawcy treści. Z tej perspektywy respondenci, konfrontując się z treściami medialnymi, najpierw muszą udzielić odpowiedzi na pytanie: co stanowi źródło informacji, medium czy autor określonej treści? Przedstawiciel determinizmu technologicznego Marshall McLuhan był zdania, że „środek

jest przekazem”, co oznaczałoby, że to medium wpływa na kształtowanie opinii odbiorców, nie zaś konkretne komunikaty emitowane przez nie (Griffin, 2003: 342–345).

W dobie mediów sieciowych istnieje wiele kanałów, którymi posługują się nadawcy medialni, aby dotrzeć do odbiorców. Wykorzystują między innymi media społecznościowe. Warto zaznaczyć, że choć media społecznościowe same w sobie są definiowane jako platforma komunikacji i w żadnym wypadku nie będą kategoryzowane jako media profesjonalne w tradycyjnym rozumieniu, to w dzisiejszych czasach coraz częściej stanowią główne źródło informacji dla wielu odbiorców³⁵. Ich popularność wykorzystują nadawcy instytucjonalni, sprowadzając je do roli kolejnego kanału emisji treści, stąd w odbiorcach może zrodzić się mylne postrzeganie social mediów jako mass mediów.

Posługując się jednak powszechnie stosowaną praktyką wykorzystywania mediów społecznościowych jako łącznika nadawca-odbiorca, analizując treści opublikowane na przykład za pośrednictwem konta jednej z popularnych redakcji prasowych, uzna się, że źródła nie będzie stanowił serwis Facebook czy Twitter, a konkretny profil użytkownika (redakcji), z którego nadany został komunikat. Dlatego też odbiorca, podchodząc w sposób krytyczny do otrzymanej informacji, w pierwszej kolejności powinien dokonać weryfikacji wiarygodności jej źródła. To, skąd pochodzi treść oraz reputacja źródła mają ogromne znaczenie – tabloidy cieszące się złą sławą będą mniej wiarygodnym źródłem informacji niż branżowe portale eksperckie. Profesjonalni nadawcy medialni, dysponujący rzeszą pracowników redakcyjnych odpowiedzialnych za poszukiwanie i weryfikowanie informacji, także będą bardziej wiarygodnym źródłem niż niszowe portale opierające swoje tezy na teoriach spiskowych. Weryfikując źródło informacji, warto sięgnąć jeszcze dalej – do konkretnego autora. Profesjonalny dziennikarz, specjalizujący się w określonych tematach, będzie łatwy do odnalezienia w przestrzeni wirtualnej wraz z całym swoim zawodowym dorobkiem.

Druga kompetencja dotycząca analizowania przekazów medialnych pod kątem rzetelności ma nieostre granice definicyjne, dlatego należy doprecyzować, w jakim konkretnie obszarze była ona weryfikowana w trakcie badania respondentów. Autorka

³⁵ Potwierdza to raport z badań przeprowadzonych przez Instytut Reutersa w 36 państwach na próbie ponad 70 tys. respondentów. Z danych wynika, że dla blisko 46% przebadanych media społecznościowe stanowiły główne źródło informacji o bieżących wydarzeniach (Newman et al., 2017: 5–49).

zakłada krytyczny odbiór wszystkich przekazów medialnych, w ramach którego odbiorca konstruuje pytania i formułuje wątpliwości, a następnie konfrontuje odebrany przekaz z rzeczywistością. Perspektywa percepcji przekazów medialnych odnosi się tu bowiem do merytorycznych elementów konstrukcji newsa, nie zaś emocji. Istotę stanowi podążająca za obiektywizmem narracja, a nie analiza intencji nadawcy. Ujmując to w sposób bardziej szczegółowy, zadaniem odbiorcy jest weryfikacja informacji zawartych w newsach przedstawiających dane statystyczne na wykresach, infografikach czy materiałach audio-wizualnych powstałych ze zmontowanych wypowiedzi osadzanych w określonym kontekście. Przykładem doskonale obrazującym omawiany obszar kompetencyjny byłoby zwrócenie uwagi przez badanych na rozmaite nieprawidłowości w przekazie płynącym z serii billboardów dotyczących cen energii w Polsce, które pojawiły się na ulicach polskich miast z początkiem roku 2022. Centralny komunikat zawarty na plakacie informuje, że „[o]płata klimatyczna Unii Europejskiej to aż 60% kosztów produkcji energii”, a tuż obok widnieje infografika w postaci żarówki, przedstawiająca rozkład kosztów 60% do 40% z zaznaczeniem, że wspomniane 60% generuje Unia Europejska (Ilustracja 4).

Ilustracja 4. Billboard informujący o wysokich cenach energii elektrycznej wynikających z polityki klimatycznej UE



Źródło: Michalak, 2022

Całości przekazu dopełnia sformułowane wprost i wyeksponowane na niebieskim tle (kolor tła flagi Unii Europejskiej) hasło w postaci równania, że „POLITYKA KLIMATYCZNA UE = DROGA ENERGIA WYSOKIE CENY” (ibidem).

Weryfikując poziom kompetencji badanych we wskazanym obszarze i wykorzystując przedstawiony przykład, ocenić należałoby nie intencje nadawców i to, czy dopuścili się prób manipulacji przekazem, a umiejętność poddania w wątpliwość przekazu i konfrontacji zamieszczonych danych liczbowych z faktycznymi szacunkowymi źródłami kosztów energii. Kierując się ciekawością i pragnieniem dotarcia do prawdziwych danych, odbiorcy powinni odszukać regulacje prawne dotyczące podziału kosztów energii elektrycznej (w tym beneficjentów, do których trafiają pobierane od społeczeństwa opłaty), a także odnieść zamieszczone dane do wypowiedzi ekspertów do spraw energetyki, którzy twierdzą, że wskazane na plakatach 60% „to koszty generacji energii, które dotyczą spółek energetycznych. Wpływ tego, co nazywamy unijną polityką klimatyczną na rachunki dla odbiorców indywidualnych to około 20 proc., czyli trzykrotnie mniej, niż wskazują na to plakaty. Ten znak równości między unijną polityką klimatyczną a drogą energią jest kompletnie dezinformujący” (Opas, 2022: 145). Cennym źródłem informacji na temat wskazanego przykładu byłoby także odniesienie do oficjalnego stanowiska Wiceprzewodniczącego Komisji Europejskiej, który w swojej wypowiedzi wyraźnie wskazał, że procent ten jest trzykrotnie mniejszy aniżeli wskazano w kampanii reklamowej³⁶. To, na co powinien zwrócić uwagę odbiorca, przeprowadzając krytyczną analizę, to także weryfikacja autora (zleceniodawcy) takich billboardów, bowiem na plakacie widnieje podpis, jakoby powstały one na zlecenie „Polskich Elektrowni”.

Trzeci badany obszar kompetencji związanych z krytyczną analizą przekazów medialnych dotyka tematów obszernych i na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat niezwykle szeroko opisywanych w literaturze naukowej – perswazji oraz manipulacji stosowanych przez środki komunikowania masowego. Termin *perswazja* wywodzi się

³⁶ Komentarz do prowadzonej na obszarze Polski kampanii reklamowej obarczającej Unię Europejską za wysokie ceny energii elektrycznej został opublikowany między innymi na portalu Twitter i odnosił się do przedstawionych danych – „Polityka UE nie jest odpowiedzialna za 60% rachunków za energię. Europejski system opłat za emisję gazów cieplarnianych odpowiada za ok. 20% rachunków za energię. Pieniądze z tych aukcji pozostają w Polsce. Tylko w 2021 roku do polskiego budżetu wpłynęło z tego tytułu 28 mld zł” (Komisja Europejska, 2022).

między innymi od łacińskiego czasownika *persuadere*, co wprost oznacza „namawiać, tłumaczyć komuś coś, nakłaniać kogoś do czegoś” (Korolko, 1990: 28). Przyjęta przez autorkę w niniejszej dysertacji perspektywa definiowania perswazji odnosi się do jednego z najpopularniejszych modeli komunikowania – jednokierunkowego modelu aktu perswazji Harolda Lasswella.

Istotę Lasswellovskiego modelu stanowi osiągnięcie wyraźnie określonego celu. Celem komunikowania w ujęciu Lasswella jest przekonanie odbiorcy do treści komunikatu/apelu nadawcy. Jako perswazję rozumie się zatem różne „metody oddziaływania polegające na skłanianiu ludzi do zaakceptowania naszych poglądów i celów na podstawie przekonywania, pozyskiwania ich zainteresowania, zrozumienia i aprobaty naszych zamiarów i racji” (Zwoleński, 2003: 257). Perswazja „jest metodą wpływu rozpoczynającą się od zmieniania przekonań i wiedzy: poznawczego komponentu systemu przekonań. Treści perswazyjne zawierają informacje mające zmienić przekonania. (...) [Z]mienione przekonania powinny prowadzić do zmiany w postawie. Nowa postawa może z kolei sterować zachowaniami osoby, która jest celem perswazyjnego przekazu” (Zimbardo, Leippe, 2004: 164).

Drugie pojawiające się obok perswazji pojęcie, obarczone znacznie większym ładunkiem pejoratywnym, to *manipulacja*. Wywodzi się od łacińskiego *manus pellere*, co tłumaczyć należy jako „trzymać w czyjejs dłoni, mieć kogoś w ręce” i oznacza wprost „wywieranie wpływu na człowieka, posługiwanie się nim wbrew jego woli” (Hanas, 2000: 56). Najczęściej przypisywanymi manipulacji cechami są intencjonalność, interesowność i podstępność manipulatora (Łukaszewski et. al., 2009: 20). Manipulacja w perspektywie medialnej rozumiana będzie za definicją Seredyńskiego, który zwraca uwagę na to, że manipulacja informacją zawartą w komunikacie multimedialnym zajmuje powszechne miejsce w komunikacji społecznej i kulturowej i zakłada „wpływ za pomocą informacji nieprawdziwych w celu osiągnięcia określonych korzyści kosztem osoby, do której skierowany jest komunikat medialny” (Seredyński, 2013: 41).

Zasadność kształcenia kompetencji w tym obszarze doskonale uchwycili James Curran, Natalie Fenton i Des Freedman w książce „Misunderstanding the Internet” (2012). Zwrócili uwagę, że „technologie nigdy nie są neutralne. Są one wplecione w system władzy, w którym istnieją” (ibidem: 197). Dlatego też podejmowanie jakichkolwiek działań

wymaga selekcjonowania informacji, które człowiek czerpie z otoczenia, w którym funkcjonuje – na ich bazie buduje schematy poznawcze o określonych postawach, zachowaniach, opiniach i emocjach (ibidem). Dla badanej kompetencji kluczowa jest w tym wymiarze umiejętność wykrywania przez odbiorców rozmaitych technik perswazji oraz manipulacji, a tym samym świadomość, że powstające treści medialne osadzone są w określonym kontekście kulturowym i są uzależnione od subiektywnego spojrzenia nadawcy lub twórcy materiału na poruszane kwestie, a także od jego intencji.

Czwarty obszar badanych kompetencji sięga do korzeni mediów cyfrowych – internetu. Z założenia internet miał być dla jego użytkowników „magicznym oknem na świat”, globalną wioską, której obywatele mieli stać się „bliskimi sąsiadami”. W praktyce miało to oznaczać mniej więcej tyle, że za pośrednictwem internetu powszechne stanie się tworzenie wspólnot łączących na przykład afrykańskie plemiona z nowojorskimi maklerami giełdowymi z Wall Street.

O tym, że oczekiwania rozminęły się z rzeczywistością i że zamiast budowania mostów łączących odległe społeczności internauci zaczęli utrzymywać powiązania z pokrewnym im środowiskiem, pisał w 2011 roku Eli Pariser w książce „The Filter Bubble. What the Internet Is Hiding From You”. Już wtedy zwrócił on uwagę, że „nasi wirtualni sąsiedzi coraz bardziej przypominają naszych prawdziwych sąsiadów zza płotu, a nasi sąsiedzi w świecie rzeczywistym coraz bardziej przypominają nas” (Pariser, 2011: 44). Powodem takiego stanu rzeczy okazały się bańki informacyjne, które ograniczają perspektywy użytkowników sieci. Znaczące dla weryfikowanych w tym obszarze kompetencji jest uchwycenie, czym jest Pariserowska koncepcja bańki informacyjnej. Za sprawą algorytmów wyszukiwarki Google czy też mediów społecznościowych takich jak Facebook, Instagram, Twitter, YouTube czy TikTok, użytkownikom serwowane są te pakiety informacji, które najbardziej odpowiadają ich gustom i preferencjom. Konsekwencją nieweryfikowania wiedzy w innym źródle jest ograniczenie użytkowników – zawężenie ich obrazu rzeczywistości i odizolowanie tworzące wspomnianą bańkę informacyjną – wewnątrz niej odbiorca treści kształtuje swoje poglądy i podejmuje rozmaite decyzje.

Bańkę charakteryzują trzy podstawowe cechy (ibidem: 9). Po pierwsze, „w bańce jesteśmy sami” – naturalnie na całym świecie istnieje wiele osób, których zainteresowania są zbieżne z naszymi, jednak różnice, które determinują wygląd naszej bańki, stanowią

o drodze, jaką pokonaliśmy dotychczas w sieci – odwiedzone strony, wprowadzone do wyszukiwarki słowa i frazy kluczowe, nawiązane znajomości w mediach społecznościowych, polubione strony na Facebooku, zakupy, które zrobiliśmy czy reklamy, w które kliknęliśmy. W efekcie możemy mówić potocznie, że w ramach bańki każdy użytkownik ma „swoją internet”. Drugi element zakłada, że do bańki wkraczamy nieświadomie. Trzecią immanentną cechą jest transparentność baniek – wynika ona wprost z poprzedniej – użytkownicy sieci nie zdają sobie sprawy z istnienia filtrów przepuszczających przez sito informacje, które do nich docierają. Zwykle odczuwają satysfakcję z otrzymanych wyników ze względu na to, że otrzymują to, co mieści się w kręgu ich zainteresowań, idei czy poglądów.

Omawiając zakres definicyjny oraz charakter powyżej opisywanego zjawiska, warto przywołać kontekst mediów i wskazać konsekwencje, jakie niosą za sobą bańki informacyjne dla odbiorców mediów. Największe zagrożenie stanowi informacyjna segregacja. Joseph Turow w książce „The Daily You” zwraca uwagę na dyskryminację części internetowej społeczności, nazywając ją „wielkimi przegranymi”. Wskazuje, że dyskryminacja dotyczy nie konkretnych grup, a jednostek, które są w zindywidualizowany sposób traktowane gorzej (Turow, 2013). Oznacza to wprost pewne ograniczenia w dostępie i rozpowszechnianiu informacji. Kolejne konsekwencje wynikające z filtrowania informacji docierających do odbiorców to powtarzalność i brak efektu zaskoczenia – wielokrotne ukazywanie treści, z którą użytkownik zdążył już się zapoznać, a także sugerowanie użytkownikowi treści wyłącznie z kręgu jego zainteresowań zabija ciekawość (Jabłońska, 2019: 67–68). I w końcu efekt potwierdzenia – pojawia się, kiedy mamy dostęp wyłącznie do informacji, które pozostają w kręgu naszych zainteresowań. „Ludzie nieświadomie wybierają te źródła informacji, które potwierdzają ich wizję świata” (Górecki, 2011). Stałe wybieranie tych samych źródeł może powodować radykalizowanie poglądów i blokadę na świeże spojrzenie na pewne kwestie.

Piąty obszar kompetencji pozostaje silnie osadzony w relacji wzajemnej transakcji między odbiorcą a nadawcą medialnym. W relacji tej nadawca w zamian za udostępnienie rozmaitych treści otrzymuje określoną zapłatę. Świadomość istnienia różnych modeli biznesowych nadawców medialnych oraz rozumienie ich funkcjonowania pozwala wykształcić w użytkownikach kompetencje niezbędne do zręcznego poruszania się

w przestrzeni mediów. W ramach krytycznej analizy przekazów medialnych kluczowe jest zwrócenie uwagi na aspekty związane z dostępem do treści medialnych i określonym ekwiwalentem pobieranym za ich udostępnianie oraz wiedzą, że w relacji nadawca-odbiorca medialny w rzeczywistości nie funkcjonuje forma transakcji pozwalająca na otrzymywanie treści całkowicie za darmo. Pojawiające się często sformułowanie „za darmo”, „darmowy dostęp” etc. oznacza często konieczność poniesienia innych, pozafinansowych kosztów. Na rynku medialnym funkcjonują jeszcze dwie waluty, które z powodzeniem honorują zarówno nadawcy, jak i odbiorcy przekazów medialnych. Należą do nich uwaga oraz dane osobowe użytkowników mediów (Stock, 2020: 7). Media tradycyjne koncentrują się przede wszystkim na uwadze odbiorców, która to w kontraktach z reklamodawcami wymieniana jest na pieniądze (Davenport, Beck, 2001: 9). W przestrzeni informacji cyfrowej transakcje te bazują na uwadze oraz handlu danymi osobowymi użytkowników mediów, którzy mniej lub bardziej świadomie decydują się na przekazywanie danych o sobie, aby otrzymać dostęp do pożądaných informacji. Mogą one przybrać formę klasyczną, w postaci konieczności poświęcenia czasu na obejrzenie reklam w zamian za dostęp do określonej treści medialnej, mogą też stanowić połączenie procesów poznawczych z przekazywaniem danych osobowych. Za sprawą rozmaitych algorytmów realizowane transakcje są znacznie bardziej złożone i wielowymiarowe aniżeli w przypadku mediów tradycyjnych, a towarzyszące im procesy warunkują możliwość tworzenia reklamy kontekstowej i spersonalizowanej pod kątem odbiorców (Ruhrberg, Kirstein, Baran, 2017: 223–232). Rodzaj danych osobowych, którymi użytkownicy mediów sieciowych decydują się dzielić, jest niezwykle obszerny i niejednokrotnie dotyczy danych pozwalających na jednoznaczną identyfikację osoby – od imienia i nazwiska po dane kontaktowe takie jak adres e-mail, numer telefonu komórkowego czy adres zamieszkania. Najczęściej jednak są to metadane, informujące o działaniach podejmowanych przez danego użytkownika mediów w sieci, pozwalające na profilowanie go właśnie pod kątem reklam (na przykład wyrażenie zgody na zapisywanie tzw. ciasteczek, czyli plików cookie³⁷), co oznacza, że użytkownik w celu zapoznania się z określoną treścią medialną

³⁷ Ciasteczka, z angielskiego *cookies*, to pliki, które „tworzone są przez odwiedzane witryny. Ułatwiają one korzystanie z internetu, zapisując informacje o przeglądaniu. Dzięki plikom cookie witryny wiedzą, że jesteś

zobowiązany będzie do przekazania pewnego zestawu danych o sobie, a następnie oprócz pożądaných informacji otrzyma pakiet reklam, które algorytm spersonalizuje pod potencjalne oczekiwania użytkownika.

Szósty obszar, który obejmuje kompetencje z zakresu krytycznej analizy przekazów medialnych, dotyczy umiejętności rozróżniania treści reklamowych od przekazów informacyjnych. Różne kwestie związane z treściami o charakterze reklamowym w Polsce reguluje w szczególności Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji za pośrednictwem obszernego katalogu wydawanych rozporządzeń³⁸. Innymi organami sprawującym nadzór nad legalnością dystrybuowanych treści reklamowych jest Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów czy pozarządowe organy, na przykład Związek Stowarzyszeń Rada Reklamy. Dla badanego obszaru kluczowe jest ujęcie zjawiska reklamy w przekazach medialnych w perspektywie klasycznej definicji reklamy, a także zwrócenie uwagi na treści sponsorowane, lokowanie produktów i reklamę ukrytą. To one bowiem mają kluczowe znaczenie w przepełnionej informacjami sferze mediów sieciowych. Istotne z perspektywy weryfikowania kompetencji w zakresie krytycznej analizy przekazów medialnych jest wyodrębnienie kompetencji polegającej na rozpoznawaniu sponsorowanych treści oraz treści informacyjnych, świadomość i wiedza na temat praktyk stosowanych przez reklamodawców w zgodzie z literą prawa, a także takich, które w znaczący sposób ją omijają, nągają lub całkowicie wychodzą poza nią. Biorąc pod uwagę środowisko cyfrowe, z którego znacznie częściej korzystają młodzi odbiorcy mediów, kluczowe kompetencje z obszaru reklamy koncentrują się na przekazach wizualnych i audiowizualnych. Kształcenie wyłącznie w wymiarze analizy tekstu reklamowego zdaje się mieć zatem wymiar niezwykle anachroniczny.

W dobie popularności portali społecznościowych i sprzedaży e-commerce twórcy kampanii robią wszystko, by komunikat reklamowy przybrał formę nieprzypominającą

zalogowanym użytkownikiem, pamiętają Twoje ustawienia i udostępniają Ci treści dotyczące danego miejsca” (Google Ads, 2022).

³⁸ Rozporządzenie KRRiT z dnia 28 września 2017 r. w sprawie sposobów utrwalania i przechowywania przez nadawców audycji, reklam i innych przekazów, Rozporządzenie KRRiT z dnia 30 czerwca 2011 r. w sprawie sposobu prowadzenia w programach radiowych i telewizyjnych działalności reklamowej i tele-sprzedaży, Rozporządzenie KRRiT z dnia 30 czerwca 2011 r. w sprawie szczegółowych warunków lokowania produktów, Rozporządzenie KRRiT z dnia 6 lipca 2000 r. w sprawie sposobu sponsorowania audycji lub innych przekazów.

wprost banneru reklamowego. Takie działania są między innymi pokłosiem prowadzonych badań w kierunku skuteczności reklamy, z których wynikało wprost, że już w 2018 roku blisko 77% internautów deklaroowało, że korzysta z różnych narzędzi wspierających oczyszczanie własnej przestrzeni cyfrowej z reklam, jak na przykład AdBlocka, czyli wtyczki instalowanej do przeglądarki internetowej, która blokuje wyświetlanie reklam (Strzelecki, Abramek, Sołtysik-Piorunkiewicz, 2018: 369). Część internautów oprócz stosowania technologicznych rozwiązań w wyniku natłoku i chaosu informacyjnego oraz przesycenia treściami reklamowymi wykształciła naturalny mechanizm obronny nazywany w literaturze *banner blindness* (Benway, 1998: 463-467). Ślepotą bannerową polega na podświadomym ignorowaniu komunikatów przypominających reklamy (ibidem). Dlatego też reklamodawcy często decydują się na tworzenie w przestrzeni mediów społecznościowych reklam natywnych, czyli przekazów reklamowych do złudzenia przypominających zwyczajne posty użytkowników, informacje o jakimś wydarzeniu czy materiał opiniotwórczy. Zwłaszcza ta ostatnia forma reklamy, bazująca na ukrywaniu przekazu reklamowego w materiałach opiniotwórczych, zdaje się być tą, która w dzisiejszym świecie stanowi remedium na brak skuteczności tradycyjnych form reklamy. Wykorzystywany w tym celu jest bowiem czynnik ludzki – osoba nie jest wprost zatrudnionym przez reklamodawcę aktorem występującym w reklamie produktu, a oficjalnie występuje w roli niezależnego testera produktów, który na bazie przeprowadzonych badań empirycznych „rzetelnie” ocenia ich rozmaite funkcjonalności. Mowa tu o influencerach, którzy promują odpłatnie rozmaite produkty. Taka forma reklamy zdaje się być znacznie bardziej „niebezpieczna” ze względu na ukryty przekaz reklamowy – influencerzy mniej lub bardziej wprost zachęcają do kupna promowanych produktów czy usług.

Skuteczność i zaangażowanie tej formy sprzedaży wspierają psychologiczne mechanizmy oparte na sile autorytetu i propagandzie sukcesu – z perspektywy młodych odbiorców ulubiony vloger pozostaje liderem opinii, który nie tylko wyznacza trendy, ale także pozostaje autorytetem w pewnych kwestiach (Cialdini, 2017: 220)³⁹.

³⁹ Warto zwrócić uwagę na fakt, że w Polsce ta ostatnimi laty niezwykle popularna forma reklamy (i zarobku) dopiero niedawno, bo w drugiej połowie 2021 roku, doczekała się regulacji prawnych. Wówczas Szef Urzędu Ochrony Konsumentów i Konkurencji (UOKiK) zapowiedział stworzenie odpowiednich rekomendacji, a następnie weryfikację treści publikowanych przez influencerów w sieci (Polska Times, 2021).

Z przywoływanych już badań dotyczących konsumpcji mediów przez generację „Z” wynika, że młodzi obserwują średnio trzynastu influencerów, głównie z obszarów rozrywki, stylu życia, mody, sportu czy gier”, ceniąc ich za „bycie na czasie, odwagę w wyrażaniu opinii, czy pewną bliskość” (CluePR, 2022: 34–38).

Siódmy weryfikowany obszar dotyczy tych elementów treści medialnych, które w przestrzeni mediów sieciowych nazywane są clickbaitami. Samo pojęcie *clickbait* (ang. *click* – klikać, *bait* – przynęta) odnosi się do treści, których nadrzędnym celem jest przyciągnięcie uwagi odbiorcy, a następnie zachęcenie go do kliknięcia w łącze, które przekieruje go do określonej witryny internetowej (Silverman, 2015). Cechą charakterystyczną clickbaitów jest bazowanie na nagłówkach wprowadzających użytkowników w błąd, pod którymi nie kryje się oczekiwana i mająca związek z nagłówkiem treść (ibidem). Clickbaity wykorzystują zjawisko poznawcze bazujące na naturalnej ciekawości człowieka, znane w psychologii jako *Curiosity Gap* (Lowenstein, 1994: 75-98). Nagłówki clickbaitowe rozbudzają w odbiorcy dużą ciekawość, ale ostatecznie powodują rozczarowanie ze względu na niedopełnienie złożonej w treści nagłówka obietnicy (Indurthi, Oota, 2017).

Zgłębiając temat clickbaitów można spotkać się z dwojakim podejściem. Literatura naukowa jednoznacznie wskazuje na pejoratywny charakter oraz intencje tytułów clickbaitowych jako narzędzia bazującego na emocjach i ciekawości odbiorców, służącego do generowania ruchu na stronach internetowych przepełnionych treściami o niskiej jakości oraz reklamami, za które nadawca otrzymuje pieniądze, czy też działania mającego na celu oszukanie użytkownika poprzez wyłudzenie danych osobowych (Pacewicz, Ptaszek, 2019: 47). Z kolei internetowa praktyka wskazuje na istnienie także drugiej, dobrej strony clickbaitów, w ramach której traktowane są one jako mechanizm zwrócenia uwagi na wartościowe treści, z założeniem, że pozbawienie nagłówka charakterystycznych intrygujących zwrotów skutkowałoby zmniejszeniem zainteresowania danym tematem (Szwast, 2021). Nie mają one wówczas przypisanych szkodliwych intencji. Takie dwojake podejście

Działania miały na celu uporządkowanie treści sponsorowanych w taki sposób, aby internauci otrzymywali jasny przekaz, co jest reklamą, a co recenzją produktu. Pierwsze kary za złamanie obowiązujących przepisów UOKiK nałożył w czerwcu 2022 roku między innymi na influencera Kruszwiła (50 tysięcy złotych) i influencerkę modową Maffashion (30 tysięcy złotych) (Wojciechowska, 2022).

zostało też przyjęte w niniejszej dysertacji i powstałym narzędziu badawczym – autorka nie przypisuje powyżej opisywanemu zjawisku jednoznacznie negatywnego charakteru.

Ostatni obszar, który podlegał weryfikacji, dotyczy dezinformacji i rozprzestrzeniania fake newsów w mediach. Wzbudza on szczególne zainteresowanie medioznawców, ale jednocześnie stawia ogromne wyzwania badawcze.

Termin fake news wywodzi się z języka angielskiego i stanowi połączenie wyrazów oznaczających imitację, fałszerstwo, podróbkę z wiadomościami (Oxford Dictionary: *fake news*), co w uproszczeniu można sprowadzić do tłumaczenia „fałszywe informacje”. Niektórzy badacze zjawiska zwracają jednak uwagę, że w polskim uzusie wyrażenie „informacja” jest silnie nacechowane czynnikiem prawdziwości (Rosińska, 2021: 28), dlatego też w zestawieniu ze zwrotem fałszywy/nieprawdziwy może tworzyć oksymoron. Popularność i powszechną potrzebę zgłębienia tematu zjawisko to niewątpliwie zyskało w XXI wieku⁴⁰, jednak o czymś, co „wydaje się faktem, mogłoby nim być, ale faktycznie nim nie jest” pisał już w 1973 roku ówczesny redaktor naczelny „Washington Post” Wesley Pruden, a biograf Norman Mailer nazwał to zjawisko „faktoidem” (Newseria, Szapiro Business Advisory, 2017: 4). W literaturze przedmiotu badacze pozostają zgodni co do trudności związanych z podejmowaniem prób osadzenia narodzin zjawiska definiowanego dziś jako rozprzestrzenianie fałszywych treści. Trudno bowiem stawiać tezę, że jest to nowe zjawisko, z którym jako społeczeństwo po raz pierwszy spotkaliśmy się w XXI wieku – w kontekście przekazywania kłamstw, plotek, pomówień, półprawd czy nieprawdziwych oskarżeń mamy do czynienia od zarania dziejów, jednak kluczowymi determinantami zjawiska fake newsów są masowy charakter i sieciowość, które wspierane są przez rozwój technologii cyfrowych. Wzmocnienie i spopularyzowanie samego pojęcia fake news nastąpiło w 2016 roku za sprawą Donalda Trumpa, kandydata na urząd Prezydenta Stanów Zjednoczonych Ameryki, który w trakcie kampanii, wypowiadając się w mediach masowych, wielokrotnie posługiwał się tym terminem. Kluczowe dla samego zjawiska było jednak to, że tak szybko jak zyskało ono globalną popularność, tak samo szybko utraciło na znaczeniu w swojej pierwotnej formie (Rosińska, 2021: 32). Wynikało to przede wszystkim

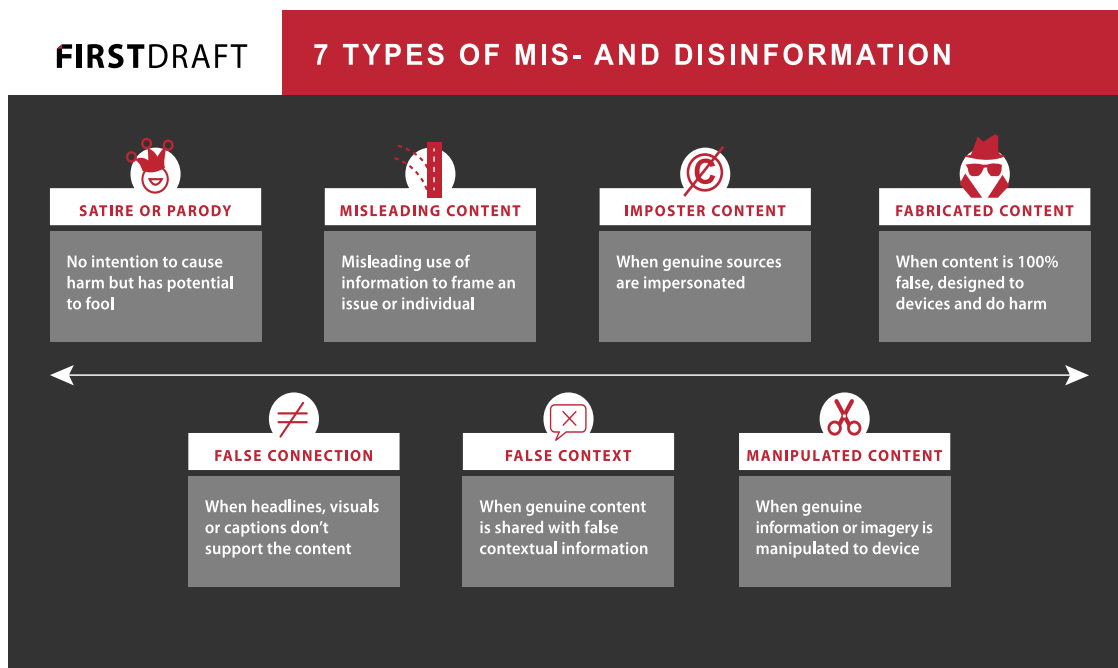
⁴⁰ Wyrażenie *fake news* w 2017 roku zyskało miano Słowa Roku 2017 w Stanach Zjednoczonych w plebiscytcie Words of the Year, zostało słowem roku 2017 słowników Collinsa w Wielkiej Brytanii (Sauer, 2017), a także wygrało plebiscyt dziennika „Le Soir” na słowo roku Belgów francuskojęzycznych (Le Soir, 2017).

z tego, że konsekwentnie posługujący się terminem fake news Donald Trump używał go w niewłaściwym znaczeniu, nazywając fake newsami wszystkie informacje, które nie były spójne z obroną przez jego sztab wyborczy linią kampanii politycznej.

Próbując uporządkować powstałą niespójność, badacze sporządzili podział definicyjny fake newsa na kilka kategorii. Można wyróżnić spośród nich te zakładające, że fake news to „fałszywa wiadomość posiadająca cechy prawdziwej”; „wiadomość satyryczna, świadomie stworzona dla celów rozrywkowych”; „wiadomość, o której ktoś myśli, że jest prawdziwa, a jest fałszywa”; „wiadomość stworzona po to, aby wprowadzić kogoś w błąd w celu osiągnięcia korzyści finansowych, politycznych, prestiżowych”. Ostatnia kategoria wskazuje, że jest to „wiadomość fałszywa, niezależnie od intencji nadawcy” (McNair, 2018; McIntyre, 2018). Rada Europy w raporcie z 2017 roku wskazała na występowanie trzech kategorii określanych mianem nieładu informacyjnego (*information disorder*): misinformacja, bazująca na informacjach nieprawdziwych, ale nie powstałych z intencją wyrządzenia szkody odbiorcom; dezinformacja, składająca się wyłącznie z fałszywych informacji i stworzona w celu wyrządzenia krzywdy lub szkody odbiorcy; oraz malinformacja, bazująca na faktach, ale powstała w wyniku intencji mających wyrządzić odbiorcy szkodę (Wardle, Derakhshan, 2017).

Przeprowadzone w 2017 roku badanie Public Dialog „Fake news z perspektywy polskich dziennikarzy” pozwoliło na wyodrębnienie trzech typów nieprawdziwych informacji: całkowita nieprawda, w ramach której nadawca intencjonalnie podaje nieprawdziwe informacje; prawda sporna, w ramach której odbiorca zostaje wprowadzony w błąd poprzez wykorzystanie odpowiedniego kontekstu i sposobu przedstawienia informacji, i manipulacja cytatem, w ramach której nadawca intencjonalnie dokonuje zabiegu polegającego na wykorzystaniu jedynie interesującego go fragmentu danej wypowiedzi i osadzeniu we właściwym mu kontekście, nadając jej tym samym nowe znaczenie (Public Dialog, 2017: 7). Interesującym uzupełnieniem z pewnością pozostaje autorska typologia zaproponowana przez Claire Wardle, badaczkę „First Draft”, która wyróżnia siedem typów dezinformacji, wskazując także cele ich wykorzystywania (Wardle, 2017) (Ilustracja 5).

Ilustracja 5. Siedem typów dezinformacji według C. Wardle



Źródło: Wardle, 2017

Jako pierwszy typ dezinformacji Wardle wskazuje satyrę i parodię – treści, które z założenia mają charakter prześmiewczy i nie mają na celu wprowadzenia odbiorcy w błąd. Przykład stanowią popularne w internecie memy.

Drugi typ to treści wprowadzające w błąd, czyli intencjonalne działanie polegające na rozpowszechnianiu fałszywego komunikatu w celu nagłośnienia pewnych spraw bądź wydarzeń.

Trzeci typ określa treści podszywające się pod prawdziwe źródła, na przykład imitujące okładki gazet czy pierwsze strony witryn informacyjnych.

Czwarty typ dezinformacji według Wardle odwołuje się do całkowicie sfabrykowanych treści, czyli sytuacji, kiedy cała zawartość danej informacji jest fałszywa, a celem jej rozpowszechniania jest wprowadzenie odbiorcy w błąd i działanie na jego szkodę.

Kolejny typ wskazuje na istnienie tak zwanych fałszywych, błędnych połączeń, czyli sytuacji, kiedy nagłówki bądź rozmaite grafiki nie korespondują z treścią informacji.

Szósty typ dotyczy błędnego kontekstu, w ramach którego osadzona została informacja. Wówczas prawdziwa informacja przekazywana jest wraz z informacjami z fałszywym kontekstem.

Ostatni typ obejmuje zmanipulowaną zawartość i ma miejsce, kiedy prawdziwe informacje lub materiały informacyjne zostają intencjonalnie zmodyfikowane w celu oszukania odbiorcy.

Należy zatem zwrócić uwagę, że współcześnie badacze nie wykluczają z klasyfikacji wiadomości fałszywych, które nadawca rozpowszechnia w sposób intencjonalny lub nieintencjonalny. Takie też syntetyczne podejście zostanie przyjęte w niniejszej rozprawie. Oznacza to, że za fake newsy będą uznawane zarówno te informacje, które celowo wprowadzają odbiorcę w błąd, jak i te, których nadawcy wyemitowali fałszywą wiadomość bez świadomości, że podają do publicznej wiadomości nieprawdę. Takie podejście uzasadnia również brak możliwości zdiagnozowania intencji nadawcy.

Zjawisko dezinformacji na przestrzeni ostatnich kilku lat sięgnęło takich rozmiarów, że zaczęto je postrzegać jako poważne zagrożenie społeczne. W literaturze pojawiło się wręcz nazywanie aktualnego stanu jako wojny informacyjnej, z którą należy walczyć na rozmaite sposoby (Łódzki, 2017: 24)⁴¹. W ocenie autorki w postępującym chaosie informacyjnym, w którym prawda płynnie miesza się z kłamstwem, istotne jest nie tylko podejmowanie działań mających na celu walkę z dezinformacją, ale także, a może i przede wszystkim – edukacja w kierunku radzenia sobie z dezinformacją.

Jednym z takich narzędzi jest udostępniona przez wspomniane już Stowarzyszenie Demagog aplikacja edukacyjna „Fajnie, że wiesz!”. Jest to edukacyjna gra, która polega na wybraniu interesującej użytkownika kategorii tematycznej, a następnie udzieleniu

⁴¹ Taką walkę podejmują między innymi organizacje fact-checkingowe, które zostały powołane do życia, aby eliminować z przestrzeni publicznej fałszywe informacje i dezinformację. Przykładem jest Stowarzyszenie Demagog – pierwsza w Polsce organizacja fact-checkingowa, której misją od 2014 roku jest „poprawa debaty publicznej poprzez dostarczanie obywatelom bezstronnych, wiarygodnych i sprawdzonych informacji” (demagog.org.pl, 2022). W ramach przynależności do Międzynarodowej Sieci Fact-Checkingowej (IFCN) organizacja ma obowiązek przestrzegać zasad bezstronności i sprawiedliwości, co jest równoznaczne z każdorazowym sprawdzaniem faktów w taki sam sposób oraz niezajmowaniem stanowisk politycznych w kwestiach, które są sprawdzane; przejrzystości źródeł, co oznacza konieczność ujawniania źródeł, w oparciu o które zdemaskowana została dana fałszywa informacja; przejrzystości finansowej, co warunkuje koniecznością jawnego dostępu do wszelkich informacji dotyczących struktury organizacji oraz jej statusu prawnego; transparentności metodologii, co oznacza kierowanie się jasno określonymi kryteriami podczas weryfikacji informacji pod kątem jej prawdziwości.

odpowiedzi, czy przedstawiona na ekranie informacja jest fake newsem czy prawdziwą informacją. Uczestnicy otrzymują szesnaście przykładów treści, które zostały opublikowane w sieci. Na odpowiedzi mają po 15 sekund. Kluczowy jednak jest wytłuszczony w przedstawionych instrukcjach dopisek: „Kieruj się intuicją i zdecyduj, które z nich są fake newsami, poprzez klikanie na przyciski Fake i Prawda”⁴².

Analizując udostępnione narzędzie i inne tworzone w oparciu o te same bądź analogiczne mechanizmy⁴³, należy docenić intencje twórców związane z szerzeniem edukacji w kierunku krytycznej analizy przekazów medialnych. Trzeba jednak zwrócić uwagę także na fakt, że pomimo atrakcyjnej formy wizualnej i istotności poruszanego zagadnienia w kontekście społecznych potrzeb, nie weryfikują one w żaden sposób wiedzy czy umiejętności wykrywania fake newsów. Przedstawione narzędzia, jak sami autorzy zwrócili uwagę, sprawdzają jedynie intuicję uczestników. Uczestnik gry nie jest bowiem w stanie przeanalizować ze starannością przekazu medialnego w czasie piętnastu sekund i stwierdzić, czy jest on fake newsem, czy prawdziwą informacją. Wyboru dokonuje więc w oparciu o intuicję lub wybiera odpowiedź losowo. Nie ma czasu ani możliwości osadzić przedstawioną informację we właściwym kontekście ani też głębiej i dokładniej zapoznać się z jej źródłem. Założenia edukacyjne aplikacji z jednej strony zwracają uwagę na konieczność weryfikowania źródeł informacji, z drugiej zaś proces, w którym uczestniczy użytkownik korzystający z aplikacji, zaszczerpia w nim schematyczne postępowanie opierające się na założeniu, że niektóre źródła informacji są zawsze pewne i korzystający z nich ma gwarancję otrzymania informacji sprawdzonych.

W krytycznym podejściu do przekazów medialnych nie należy przyjmować *a priori*, że określone źródło jest rzetelne bądź nie. Błędne jest przyjęcie założenia, że jeśli dany portal opublikował w przeszłości fałszywą informację, to kolejne również takie będą, wobec czego należy traktować to źródło z góry jako fałszywe. Analogiczne podejście należy przyjąć w odniesieniu do wiarygodnych źródeł. Jeżeli dane źródło jest wiarygodne i codziennie rozpowszechnia rzetelne i sprawdzone informacje, to nie

⁴² Aplikacja powstała w 2018 roku podczas hackathonu „Edukaton” i otrzymała nagrodę główną (Demagog, 2018).

⁴³ Kolejny przykład stanowi test udostępniony przez portal BuzzFeed.news – „Fake News Quiz” (Lytvynenko, 2019).

oznacza, że w procesie weryfikacji materiałów nie zostanie popełniony błąd, którego efektem będzie wyemitowanie fake newsa. Dlatego też w badanym obszarze o poziomie kompetencji uczestnika badania nie będzie stanowić w żadnym wypadku trafność stwierdzenia, czy dany news jest fake newsem, czy nie, a znajomość procesów, metod i narzędzi oraz umiejętne korzystanie z nich na drodze do poznania prawdy. W zależności od miejsca publikacji informacji można wyodrębnić grupy działań podejmowanych w celu weryfikacji informacji. Godne uwagi i niezwykle praktyczne kompendium wiedzy z tego obszaru przygotowały w 2017 roku Dorota Głowacka, Anna Obem i Małgorzata Szumańska – działaczki na rzecz Fundacji Panoptykon.

Podjmując próbę ustalenia wiarygodności informacji, których źródło stanowią media elektroniczne, autorki proponują zwrócenie uwagi na takie elementy jak krzykliwość tytułu oraz leadu, emocjonalność języka oraz zamieszczonej fotografii, obecność źródeł podawanych informacji, występowanie błędów językowych/ortograficznych oraz tłumaczeń bazujących na kalkach językowych, a także wskazanie autora informacji (Głowacka, Obem, Szumańska, 2017: 4–9). Autorki zachęcają także do przeprowadzenia własnego śledztwa, w ramach którego odbiorca sprawdzi, skąd pochodzą przedstawione informacje, dokona lustracji cytowanych źródeł oraz ekspertów wypowiadających się w newsie, sprawdzi zgodność faktów w przypadku liczb, dat czy nazwisk, porówna je z innymi źródłami, które traktują o tym samym, a także dokona weryfikacji adresu URL pod kątem jego zawartości (ibidem).

Podczas próby oceny wiarygodności informacji pochodzących z mediów społecznościowych autorki zwracają uwagę na konieczność weryfikacji adresu URL oraz nazwy konta – zbieżności pod kątem nazw; zdjęcia profilowego, które na fałszywym koncie wielokrotnie pochodzi ze stocków, czyli banków zdjęć (zdjęcie łatwo zweryfikować za pomocą wyszukiwarki grafiki Google); sprawdzenia aktywności konta, które publikują niepokojąco często lub regularnie w tych samych godzinach; oceny publikowanych treści oraz zamieszczonej pod nim konwersacji użytkowników; sprawdzenia oznaczenia lokalizacji, czy nie jest ona sprzeczna z zamieszczanymi treściami; a także poddanie krytycznej ocenie samych obserwujących dany profil – w szczególności tego, czy większość obserwujących to prawdziwi użytkownicy, czy boty (ibidem: 9–10). Powyższe zestawienie można uzupełnić o funkcjonalność, która została już jakiś czas temu wprowadzona na

Facebooku i dotyczy oznaczenia potwierdzającego weryfikację profilu. Stanowi ono gwarancję ze strony właścicieli serwisu, że określona strona lub profil to autentyczne konto. Co więcej, oznaczone strony nie mogą przenieść własności ani zmienić swojego przeznaczenia, a wszelkie zmiany kategorii i aktualizacje biogramu są ponownie weryfikowane przez pracowników serwisu przed ich publikacją.

4. Podsumowanie

Postępujący rozwój technologiczny wpływa na funkcjonowanie jednostek w życiu codziennym, zmieniając nie tylko narzędzia, którymi posługują się, obcując z mediami, ale także sposób, w jaki to robią. Forma biernego konsumowania mediów może być uzupełniana aktywnym udziałem w tworzeniu treści. Do pewnego etapu kształcenia to szkoła pozostaje instytucją, w której użytkownicy nabywają m.in. umiejętności związane z krytyczną analizą treści, jednak dogłębna analiza polskiej podstawy programowej na poziomie ponadpodstawowym wykazała, że o ile tego rodzaju obszary edukacji są realizowane, o tyle sposób ich przeprowadzania ma wymiar raczej formalny aniżeli praktyczny. System polskiej edukacji ma charakter „formalny, zachowawczy, zakorzeniony w poglądach na temat rynku pracy oraz strukturach ekonomicznych i organizacyjnych właściwych dla XX wieku – nie jest zdolny do zapewnienia polskiemu społeczeństwu warunków do nabywania kompetencji epoki cyfrowej dysrupcji” (Głomb, Książ, 2019: 14). Dlatego też to w gestii użytkownika pozostaje decyzja o rodzaju podejmowanych aktywności oraz ich intensywności.

Specyfika współczesnego społeczeństwa medialnego w znacznej mierze opiera się na takich cechach jak sieciowość oraz interaktywność. Kluczowe z perspektywy prowadzonych badań było scharakteryzowanie wybranego fragmentu społeczeństwa medialnego – grupy, która osiągnęła pełnoletność i stanowi najbardziej zaawansowaną technologicznie generację. Generacja „Z” to pierwsze pokolenie, które wychowało się w czasach tak dynamicznie zachodzących przemian w obszarze technologii i miało od najmłodszych lat dostęp do sieci. Charakterystyczną cechą tej generacji jest sposób, w jaki korzystają z technologii, wykorzystując ją nie tyle do wykonywania swoich codziennych zadań, co tworzenia nowych rzeczy i rozwiązywania problemów. Jednak jakość radzenia sobie z nadchodzącymi zmianami we współczesnym świecie w znaczącym stopniu

uwarunkowana jest możliwościami percepcyjnymi jednostki – reakcją na bodźce i pochodzące zewsząd otrzymywane „pakiety” informacji. Wprowadzający do rozdziału cytaty (Jenkins, 2006: 7) zwraca uwagę na istotę kompetencji medialnych użytkowników oraz ich zdolności do wykorzystywania tych kompetencji w różnych sytuacjach.

Oczekuje się, że społeczeństwo wychowane w duchu determinizmu technologicznego oraz w kulturze wolnego dostępu do informacji będzie z łatwością poruszało się wśród wszechobecnego szumu informacyjnego. Wsparciem w wychowaniu i ostatecznym kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego powinien być system edukacji i szkoła towarzysząca cyfrowym tubylcom od momentu podjęcia obowiązku szkolnego. W obszarze przygotowywania młodego człowieka do samodzielnego funkcjonowania we współczesnym świecie szkoła ma za zadanie „ułatwienie mu rozumienia świata, nauczenie podstaw działania w nim oraz kierowanie sobą (w tym własnym rozwojem). Edukacja ma ponadto przygotować do rozpoznawania wartości i zgodnego z nimi postępowania (...) wykształcić u niego odpowiednią wiedzę, umiejętności i postawy wobec otaczającej go rzeczywistości” (Ledzińska, 2004: 21), co jednoznacznie oznacza konieczność wykształcenia zdolności porządkowania i systematyzowania informacji, w oparciu o które konstruowane są poglądy i opinie. Niewątpliwym wyzwaniem dla współczesnego użytkownika mediów będzie nie dotarcie do informacji, a właśnie umiejętność krytycznego spojrzenia na zbiór podobnych sobie informacji, do których dotarł i wybór tej, która w największym stopniu spełnia jego zapotrzebowanie na wiedzę. Z pomocą przychodzi tu w szczególności kształcenie w kierunku edukacji medialnej, które, jak wykazała przeprowadzona analiza podstawy programowej, choć w okrojonym obszarze, to występuje w polskiej szkole.

Dokonując analizy podstawy programowej pod kątem kształcenia w kierunku edukacji medialnej, autorka wykazała szereg niedostatków i wyzwań stojących przed polską szkołą. Wzmocnieniem dla obnażenia występujących niedoborów była konfrontacja podstawowych treści programowych obejmujących kształcenie kompetencji medialnych z katalogiem kluczowych kompetencji generacji „Z”, wychowanej w kulturze konwergencji mediów. W oparciu o wyodrębnione różnice, ale i podobieństwa w analizowanych obszarach, powstał katalog kompetencji z obszaru krytycznej analizy przekazów medialnych. Zakres tematyczny katalogu obejmuje następujące obszary wiedzy i umiejętności:

weryfikowanie źródeł informacji; analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności; wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym; znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki; świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług; rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych; rozróżnienie tytułów clickbaitowych; rozpoznawanie fake newsów.

Katalog stanowi podstawę badania empirycznego, które przeprowadziła autorka, a którego wyniki zostaną zaprezentowane w następnym rozdziale niniejszej dysertacji.

Rozdział IV

POMIAR INDYWIDUALNYCH KOMPETENCJI MEDIALNYCH GENERACJI „Z” W OBSZARZE KRYTYCZNEJ ANALIZY PRZEKAZÓW MEDIALNYCH

1. Metodologia badawcza – dobór próby, hipotezy i pytania badawcze

Dobór próby badawczej

Zgodnie z założeniami przyjętymi w procesie przygotowania planu badawczego autorka przeprowadziła badanie, które obejmowało pomiar indywidualnych kompetencji medialnych osób charakteryzujących się zestawem cech specyficznych dla generacji „Z”. W badaniu grupę badawczą zdefiniowano jako tak zwanych „młodych dorosłych” (18–19 lat), którzy kontynuują naukę na poziomie liceum ogólnokształcącego lub technikum.

Uzasadnienie wyboru tej ściśle określonej grupy obejmuje kilka elementów. Najważniejszym argumentem jest fakt, że wybrana grupa stanowi fragment generacji „Z”, co pozwala tworzyć wobec niej oczekiwania i założenia związane z posiadaniem pewnego zestawu kompetencji, które następnie mogą zostać poddane weryfikacji. Dodatkowo z jednej strony są to osoby dorosłe, które ukończyły 18 rok życia i zgodnie z obowiązującym prawem jako osoby dorosłe mają dostęp do szerszych obszarów przestrzeni wirtualnej (niż osoby niepełnoletnie), przez co również narażone są na większe niebezpieczeństwa, z drugiej zaś – w świetle prawa biorą pełną odpowiedzialność za działania podejmowane w sieci. Jednocześnie, mimo że ukończyły osiemnasty rok życia, a więc stosunek prawny związany z obowiązkiem edukacji już ich nie dotyczy, kontynuują naukę na poziomie ponadpodstawowym, a zatem podlegają podstawom kształcenia systemowego.

Wyznaczona do udziału w badaniu grupa nie jest reprezentatywna w kontekście uogólniania wyników na populację całego kraju. Już na etapie planowania badania autorka była świadoma, że ze względu na możliwość przeprowadzenia badania wyłącznie na obszarze województwa wielkopolskiego, będzie miało ono wymiar lokalny. Aby przedstawić możliwie najbardziej rzetelny obraz poziomu kompetencji z obszaru krytycznej analizy przekazów medialnych, autorka w procesie wyznaczania populacji uwzględniła cechy próby bezpośrednio odzwierciedlające zagregowane cechy mieszkańców Wielkopolski pod względem trzech kategorii – wieku, płci oraz lokalizacji terytorialnej⁴⁴. Określenie populacji badawczej umożliwiło wykorzystanie danych pochodzących z „Rocznika Demograficznego 2021” wydanego przez Główny Urząd Statystyczny GUS, 2022). W oparciu o wskazane kategorie wyznaczono procentowy udział badanych w przedziale wiekowym 18–19 lat, uwzględniając wiek, płeć oraz podział terytorialny obejmujący dwa obszary – miasto i wieś. Za punkt wyjścia do obliczenia wielkości populacji przyjęto 690 536 obywateli Polski. Jest to liczba odpowiadająca stanowi osobowemu Polaków w przedziale wiekowym 18–19 lat w 2021 roku (Tabela 7).

Dane opublikowane przez Główny Urząd Statystyczny obejmują szerszy zakres wiekowy – 15–19 lat w odniesieniu do rozkładu ludności na terenach województw, dlatego też wykorzystując metodę warstwową doboru próby, wyznaczono procentowy udział obywateli Wielkopolski ze względu na wiek, płeć oraz miejsce zamieszkania⁴⁵ w oparciu o proporcjonalny rozkład obywateli w kraju. Wielkość populacji w przedziale wiekowym 18–19 lat ustalono na poziomie 66 340 mieszkańców województwa wielkopolskiego (Tabela 8). Zastosowanie doboru warstwowego próby pozwoliło na zapewnienie odpowiedniej reprezentacji zmiennych stratyfikacyjnych, a co za tym idzie – polepszenie reprezentatywności pod względem innych zmiennych, które są z nimi związane (Babbie, 2004: 229).

⁴⁴ Lokalizacja terytorialna jest kategorią przysposobioną na potrzeby realizowanego badania w zastępstwie zmiennej miejsca zamieszkania. W kontekście prowadzonego badania istotne dla autorki jest miejsce pobierania nauki i związana z nim możliwa ekspozycja na przekazy medialne, nie zaś miejsce zamieszkania.

⁴⁵ W badaniu zmienna miejsca zamieszkania, w oparciu o którą obliczono próbę badawczą, odnosi się do miejsca pobierania kształcenia przez respondentów.

Tabela 7. Rozkład demograficzny ludności w Polsce względem płci, wieku (18–19 lat) i miejsca zamieszkania w 2021 roku (w liczbach i %)

			Wiek		SUMA
			18	19	
Miasto	Ogółem	N	180 977	180 343	361 320
		%	50,09%	49,91%	100%
	Mężczyźni	N	92 410	92 147	184 557
		%	50,07%	49,93%	100%
	Kobiety	N	88 567	88 196	176 763
		%	50,10%	49,90%	100%
Wieś	Ogółem	N	162 431	166 785	329 216
		%	49,34%	50,66%	100%
	Mężczyźni	N	83 429	85 576	169 005
		%	45,21%	46,37%	100%
	Kobiety	N	79 002	81 209	160 211
		%	49,31%	44,00%	100%
SUMA			343 408	347 128	690 536
			49,73%	50,27%	100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS, 2022: 140

Tabela 8. Rozkład demograficzny ludności w Wielkopolsce względem płci, wieku (18–19 lat) i miejsca zamieszkania w 2021 roku (w liczbach i %)

			Wiek	
			15–19	18–19
Miasto	Ogółem	N	81 200	34 712
		%	100%	100%
	Mężczyźni	N	41 500	17 731
		%	51,11%	51,08%
	Kobiety	N	39 700	16 982
		%	48,89%	48,92%
Wieś	Ogółem	N	89 700	31 628
		%	100%	100%
	Mężczyźni	N	46 400	16 236
		%	51,73%	51,34%
	Kobiety	N	43 300	15 392
		%	48,27%	48,66%
SUMA			170 900	66 340

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS, 2022: 144

Do wyznaczenia reprezentatywnej próby badawczej z obszaru Wielkopolski wykorzystano wzór na statystyczną minimalną liczebność próby, który wskazuje, jaka jest minimalna liczebność próby do zbadania z określonej, skończonej populacji o rozkładzie normalnym, aby maksymalny błąd oszacowania nie przekroczył określonej wielkości przy założonym poziomie pewności (Cholewiński, 2018).

Tabela 9. Szacunek minimalnej wielkości próby badawczej dla określonej populacji

$$\text{Minimalna wielkość próby } (n) = N * \frac{z^2 * f(1 - f)}{Ne^2 + z^2 f(1 - f)}$$

N – badana populacja, z której wybierana jest próba	66 340
z – założony poziom ufności przedstawiony w rozkładzie normalnym	1,96 dla 95% (95% pewności, że błąd w populacji nie przekroczy e)
e – błąd oszacowania wyrażony w liczbie ułamkowej	0,05 dla 5%
f – wielkość frakcji jest szacunkiem, dla jakiej części dana badana cecha występuje	0,5 dla 50% (50% dla nieoszacowanej frakcji)
$\text{Minimalna wielkość próby } (n) = 66340 * \frac{1,96^2 * 0,5(1 - 0,5)}{66340 * 0,05^2 + 1,96^2 * 0,5(1 - 0,5)}$	
Minimalna wielkość próby (n) \approx 382,95	
Minimalna wielkość próby (n) \geq 383	

Źródło: opracowanie własne na podstawie wzoru na minimalną wielkość próby badawczej (Cholewiński, 2018)

Wyliczenia minimalnej próby badawczej wykonane w oparciu o wzór z przyjętymi określonymi statystycznymi założeniami pozwoliły na wyznaczenie próby o liczebności 383 osób (Tabela 9). Efekt wyliczeń jest statystycznym założeniem minimalnej liczby dla reprezentatywnej próby badawczej z populacji osób z przedziału wiekowego 18–19 lat zamieszkujących obszar Wielkopolski.

W badaniu udział wzięło 525 osób. Aby zminimalizować wartość procentową błędu losowego, zdecydowano się na analizę wszystkich respondentów.

Zastosowany dobór próby miał na celu w szczególności procentowe odzwierciedlenie stanu populacji w określonym przedziale wiekowym, jednak pozostałe wskazane zmienne także znalazły uzasadnienie w toku prowadzonych badań. Rozkład liczbowy i procentowy próby badawczej pod względem wieku, płci oraz lokalizacji terytorialnej przedstawiono w tabeli 10.

Tabela 10. Rozkład próby badawczej według wieku, płci oraz lokalizacji terytorialnej

		Wiek		Suma	
		18	19		
> 50 tys. mieszkańców	Ogółem	N	170	130	300
		%	57,6%	56,5%	
	Mężczyźni	N	88	63	151
		%	29,8%	27,4%	
	Kobiety	N	79	67	146
		%	26,8%	29,1%	
	Niebinarne	N	3	0	3
		%	1,0%	0%	
< 50 tys. mieszkańców	Ogółem	N	125	100	225
		%	42,4%	43,5%	
	Mężczyźni	N	57	43	100
		%	19,3%	18,7%	
	Kobiety	N	68	56	124
		%	23,1%	24,3%	
	Niebinarne	N	0	1	1
		%	0%	0,4%	
SUMA		N	295	230	525

Źródło: opracowanie własne

Autorka przyjęła założenie, że odpowiedzi respondentów, zwłaszcza w obszarze samooceny kompetencji medialnych, mogą być determinowane przez zmienną płci. Decyzja ta była podyktowana dwoma czynnikami. Po pierwsze, media odgrywają istotną rolę w kształtowaniu postrzegania płci i konstrukcji społecznych związanych z płcią. Badanie z zastosowaniem zmiennej płci w kontekście kompetencji medialnych może pomóc odpowiedzieć na pytanie czy istnieją różnice w kompetencjach medialnych między płciami. Po drugie, wykorzystanie zmiennej płci w badaniu kompetencji medialnych

może pozwolić na identyfikację ewentualnych różnic w preferencjach, zachowaniach i stylach korzystania z mediów między płciami. Zweryfikowanie istnienia potencjalnych różnic między płciami w obszarze kompetencji medialnych może dostarczyć informacji istotnych dla doskonalenia programów nauczania i promowania równości płci w obszarze kompetencji medialnych.

Łącznie w badaniu wzięło udział 270 kobiet, 251 mężczyzn i 4 osoby niebinarne. W badaniu podjęto m.in. próbę weryfikacji istnienia korelacji pomiędzy samooceną kobiet i mężczyzn w obszarze kompetencji medialnych oraz faktycznym poziomem kompetencji. Kategoria osób niebinarnych ze względu na zbyt małą liczebność, aby wnioskować o istnieniu ewentualnych korelacji, nie została poddana analizie statystycznej.

Znaczące z perspektywy realizowanych badań było także uchwycenie podziału terytorialnego uwzględniającego lokalizację terytorialną. Jak wspomniano wyżej, w celu wyznaczenia próby badawczej zastosowano podział przyjęty przez Główny Urząd Statystyczny uwzględniający miejsce zamieszkania Polaków. W udostępnionej respondentom metryczce podział terytorialny został jednak przedstawiony w nieco zmienionej formule, obejmującej miejsce pobierania edukacji systemowej. Zmiana ta była podyktowana chęcią zweryfikowania występowania potencjalnych różnic lub podobieństw w samoocenie respondentów wynikających z miejsca pobierania kształcenia systemowego. Przyjęto założenie, że występowanie potencjalnych różnic lub podobieństw mogłoby być warunkowane na przykład poprzez dostęp do szerokopasmowego internetu na terenie placówki edukacyjnej lub nierównej ekspozycji na przekazy medialne tradycyjnych mediów. Badania objęły swoim zasięgiem województwo wielkopolskie.

Wyboru placówek edukacyjnych kształcących na poziomie ponadpodstawowym dokonano w sposób losowy, z uwzględnieniem podziału terytorialnego na miejscowości i miasta poniżej 50 tys. mieszkańców oraz miasta powyżej 50 tys. mieszkańców. Liczba liceów ogólnokształcących na terenie Wielkopolski objęła 367 jednostek⁴⁶. Podczas tworzenia bazy właściwej zastosowano filtrowanie wyników, z których wyłączono placówki niepubliczne oraz kształcące wyłącznie dorosłych. Ostatecznie listę 20 szkół

⁴⁶ Do określenia populacji jednostek edukacyjnych na poziomie ponadpodstawowym wykorzystano bazę danych udostępnioną przez portal edubaza.pl (Edubaza).

stanowiących próbę badawczą wylosowano spośród 168 placówek edukacyjnych (Załącznik 1). W efekcie 300 przebadanych respondentów pobierało kształcenie w miejscowościach zamieszkałych przez ponad 50 tys. mieszkańców, a 225 na terenach zamieszkałych przez mniej niż 50 tys. mieszkańców.

Kluczowe dla całości prowadzonych badań było wprowadzenie w pierwszej części arkusza ankietowego zmiennej warunkującej sposób użytkowania mediów przez respondentów. Dokonano dualnego podziału na biernych oraz aktywnych użytkowników mediów. Kategoria biernych użytkowników objęła czynności związane wyłącznie z odbiorem przekazów medialnych – czytanie, słuchanie oraz oglądanie rozmaitych doniesień. W proponowanej kafeterii odpowiedzi znalazło się między innymi oglądanie memów (poza mediami społecznościowymi, na przykład na takich portalach jak Wykop czy Demotywatory); oglądanie telewizji, filmów czy seriali w internecie lub na platformach streamingowych / VOD; intencjonalne oglądanie reklam; oglądanie krótkich materiałów wideo na takich portalach jak TikTok, YouTube lub Snapchat; słuchanie radia, podcastów lub audiobooków; przeglądanie postów w mediach społecznościowych takich jak Facebook, Instagram, Twitter; czytanie prasy drukowanej lub artykułów na portalach informacyjnych; śledzenie transmisji na serwisach streamingowych typu Twitch czy YouTube. Druga kategoria, dotycząca korzystania z mediów w sposób aktywny, objęła między innymi podejmowanie takich działań jak umieszczanie i komentowanie treści w mediach społecznościowych, tworzenie memów, prowadzenie bloga, fotobloga, vloga, autorskiego podcastu; ocenianie i rekomendowanie na różnych platformach odwiedzanych miejsc; prowadzenie transmisji na żywo za pośrednictwem platform streamingowych; prowadzenie komercyjnej działalności w ramach influencer marketingu w mediach społecznościowych (Facebook, Instagram, Snapchat, YouTube, Twitter, TikTok); tworzenie materiałów prasowych dla profesjonalnych nadawców medialnych.

Znaczące dla całokształtu badania było umożliwienie respondentom nie tylko określenia sposobu użytkowania mediów, ale również ustosunkowania się do każdej wybranej aktywności i określenia częstotliwości, z jaką są one podejmowane.

Hipotezy, pytania i cele badawcze

Zasadniczym celem badania było zdiagnozowanie deklaratywnego i rzeczywistego poziomu kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych i weryfikacja pokrywania się otrzymanych wyników w dwóch zakresach: kompetencji, które powinny być nabywane w procesie kształcenia systemowego oraz kompetencji wynikających z modelu aktywnego użytkownika mediów. Pierwszy zakres obejmował katalog kompetencji, które powinny być zdobywane przez uczestników nowych mediów w procesie kształcenia systemowego na poziomie ponadpodstawowym. Drugi zakres obejmował zestaw kompetencji, które są niezbędne do funkcjonowania w przestrzeni mediów sieciowych i których kształt determinowany jest stale ewoluującym procesem konwergencji mediów. Szczególnie istotny cel badania stanowiła weryfikacja, czy wskazane płaszczyzny pokrywają się w badanych zakresach.

Do realizacji zasadniczego celu tej części badania konieczne było zrealizowanie celu pośredniego o charakterze praktycznym, związanego ze stworzeniem oryginalnego, samodzielnego narzędzia służącego do badania indywidualnych kompetencji medialnych w środowisku nowych mediów, a następnie wykorzystanie skonstruowanego narzędzia do przeprowadzenia badań w kierunku wymienionych powyżej zależności. Istotne dla głównego celu było wskazanie ewentualnych różnic i korelacji występujących pomiędzy deklarowanym przez badanych poziomem kompetencji medialnych a rzeczywistym, uzyskanym w wyniku przeprowadzonego badania empirycznego.

W części badań empirycznych związanych z diagnozą kompetencji założono cztery hipotezy badawcze, które poddano weryfikacji. Główna hipoteza badawcza (HG) zakłada, że zakres kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych zawarty w podstawie programowej kształcenia systemowego na poziomie ponadpodstawowym nie pokrywa się z zakresem współczesnych kluczowych kompetencji medialnych niezbędnych użytkownikom do swobodnego i bezpiecznego korzystania z mediów sieciowych, a także z rzeczywistym poziomem kompetencji użytkowników mediów. Pierwsza hipoteza badawcza (H1) zakłada, że wysoka samoocena kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych nie jest równoznaczna z wysokim rzeczywistym poziomem kompetencji. Druga hipoteza badawcza (H2) zakłada, że wysoka częstotliwość użytkowania mediów sieciowych nie jest równoznaczna z wysokim

rzeczywistym poziomem kompetencji medialnych. Trzecia hipoteza badawcza (H3) zakłada, że sposób użytkowania mediów sieciowych warunkuje rzeczywisty poziom kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych.

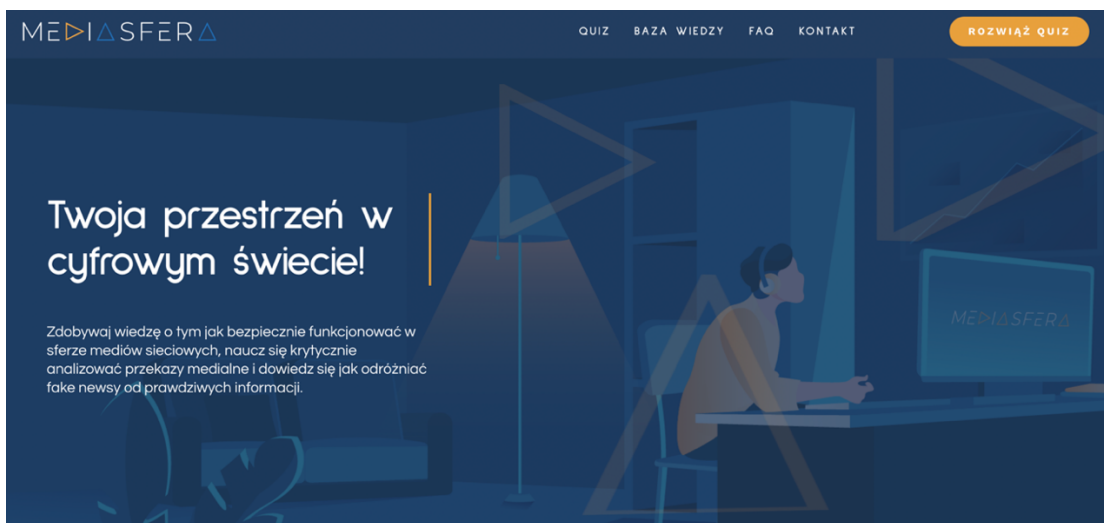
Weryfikację hipotez umożliwiło uzyskanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze: Czy zakres kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych zawarty w podstawie programowej na poziomie ponadpodstawowym pokrywa się z rzeczywistym poziomem kompetencji medialnych badanych – jest mniejszy lub większy? Jakie są różnice pomiędzy wskazanymi zakresami? Czy występują, a jeżeli tak, to jakie, różnice w zakresach kluczowych kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych niezbędnych użytkownikom mediów a rzeczywistym poziomem kompetencji badanych? Czy osoby deklarujące wyższą samoocenę posiadanych kompetencji medialnych uzyskały wyższy wynik w praktycznym teście kompetencji od osób, które zadeklarowały niższą samoocenę? Jaki odsetek badanych i w jakim stopniu spełnia kryteria aktywnego użytkownika mediów? Czy występuje, a jeżeli tak, to jaka, zależność pomiędzy częstotliwością korzystania z mediów sieciowych a deklarowanym/rzeczywistym poziomem kompetencji medialnych? Czy występuje, a jeżeli tak, to jaka, zależność pomiędzy sposobem korzystania z mediów sieciowych a deklarowanym/rzeczywistym poziomem kompetencji medialnych?

Metody, techniki i narzędzia badawcze

W celu przeprowadzenia badania zaprojektowano i utworzono multimedialną platformę internetową o nazwie MEDIASFERA, udostępnioną badanym pod adresem www.mediasfera.amu.edu.pl (Ilustracja 6). W realizowanym badaniu miała ona zarówno wymiar informacyjny, jak i uwierzytelniający wszelkie czynności związane z realizowanym projektem oraz dotarciem do określonej grupy badawczej.

Autorce w szczególności zależało na pełnej transparentności prowadzonych badań, dlatego też każdy uczestnik na każdym ich etapie miał dostęp do niezbędnych informacji, regulaminu oraz instrukcji związanych z obsługą narzędzia.

Ilustracja 6. Witryna internetowa MEDIASFERA poświęcona realizowanym badaniom



Źródło: opracowanie własne

Wśród opublikowanych na stronie informacji znalazły się między innymi: zaproszenie do udziału w badaniu wraz z hiperłączem przekierowującym bezpośrednio do kwestionariusza ankietowego (quizu), opis projektu, informacje o autorce badania, odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania, najważniejsze informacje o quizie, regulamin udziału w badaniu, instrukcja obsługi narzędzia badawczego, z którą warto zapoznać się przed przystąpieniem do rozwiązania quizu, oraz dane kontaktowe autorki projektu.

Elementem uzupełniającym platformę było utworzenie podstrony BAZA WIEDZY, która stanowi zbiór programów oraz witryn edukujących w zakresie krytycznej analizy przekazów medialnych, z naciskiem na umiejętności związane z rozpoznawaniem fake newsów, unikaniem wpadania w bańki informacyjne oraz manipulacją odbiorców. Szczególnie istotnymi elementami procesu tworzenia zarówno narzędzia badawczego, jak i strony internetowej zawierającej najważniejsze informacje o projekcie, było zadbanie o responsywność witryn (sprawne funkcjonowanie na urządzeniach mobilnych) oraz zapewnienie możliwości korzystania z nich przez osoby z niepełnosprawnościami – zgodnie ze standardem WCAG (*Web Content Accessibility Guidelines*).

Badanie przeprowadzono za pośrednictwem metody CAWI (*Computer Assisted Web Interview*), za pomocą której możliwe było dostosowanie jego formy do grupy badawczej o ściśle określonych cechach socjodemograficznych oraz preferencjach związanych z funkcjonowaniem w przestrzeni mediów cyfrowych. Narzędzie badawcze

powstało w oparciu o środowisko nauczania zdalnego – platformę Kahoot⁴⁷ oraz platformę testową LimeSurvey⁴⁸. Dostęp do narzędzia był możliwy w przeglądarce internetowej za pośrednictwem domeny www.mediasfera.amu.edu.pl.

Z uwagi na charakter prowadzonych badań oraz specyfikę grupy badawczej autorka na etapie planowania specyfikacji technicznej narzędzia zwróciła szczególną uwagę na konieczność optymalizacji jego funkcjonalności do urządzeń mobilnych – tabletów oraz smartfonów. W procesie tworzenia narzędzia badawczego zastosowano strategię opartą na układzie responsywnym, w ramach której poszczególne elementy wyglądu oraz zawartości arkusza ankietowego dostosowują się do rozmiarów oraz orientacji urządzeń mobilnych (Zijlstra, Wijgengansa, Hoogendoorn-Lansera, 2018: 188). Dzięki temu bez względu na rodzaj urządzenia, które zostało wykorzystane do udziału w badaniu, respondenci mogli odczuwać komfort i łatwość obsługi formularzy. Zabieg ten miał na celu zachowanie naturalnych uwarunkowań środowiskowych dla określonej grupy odbiorców.

Na potrzeby realizacji badania zaprojektowano i stworzono narzędzie umożliwiające anonimowe ankietowanie respondentów bez jakichkolwiek ograniczeń liczbowych. Specyfika badania wymagała wykorzystania narzędzia, które pozwoli na stworzenie wielu rodzajów pytań ankietowych, obejmujących zarówno pytania jedno-, jak i wielokrotnego wyboru. Istotna była również dowolność w formułowaniu pytań, które obejmowały zarówno pytania tekstowe, jak i wizualne. Wyniki testu musiały być dostępne w formie tekstowej (.csv lub .xls). Ze względu na planowaną liczbę ankietowanych niezbędne było także zwrócenie uwagi na zapewnienie minimalnego poziomu jednocześnie wypełnianych ankiet, bez limitu liczby odpowiedzi czy uczestników.

⁴⁷ Kahoot to narzędzie przeznaczone do tworzenia i przeprowadzania interaktywnych quizów w sieci. Platformy można używać za pośrednictwem komputerów stacjonarnych lub urządzeń mobilnych. Użytkownicy, którym został udostępniony quiz, mogą bezpośrednio odpowiadać na pytania w swoich urządzeniach mobilnych. Z takiej formy skorzystała autorka badania – podczas wizyty w szkole quiz został udostępniony uczniom, którzy na ekranie projektora mieli udostępnione pytanie wraz z odpowiedziami, natomiast samej odpowiedzi udzielali za pośrednictwem prywatnych urządzeń mobilnych.

⁴⁸ LimeSurvey jest zaawansowanym narzędziem do przeprowadzania profesjonalnych badań ankietowych *online*. Autorka korzystała z tego narzędzia podczas realizacji badań „Przekazy medialne w czasie pandemii COVID-19” realizowanych pod kierownictwem prof. UAM dr hab. Doroty Piontek w ramach dofinansowania UAM w Poznaniu projektów w zakresie badań nad COVID-19 (<https://mediacovid.amu.edu.pl/>, 2020). Narzędzie sprawdziło się, dlatego zdecydowano o ponownym jego wykorzystaniu.

Zanim rozpoczęto realizację badań właściwych, autorka przeprowadziła badanie pilotażowe na grupie obejmującej 120 osób między 15 a 20 września 2022 roku. Pozwoliło ono na weryfikację jasności pytań i odpowiedzi zawartych w arkuszu ankietowym oraz kafeterii, a także sprawdzenie, czy wszystkie sformułowania są zrozumiałe dla osób, które są w grupie potencjalnych uczestników badania. Na podstawie wyników badań pilotażowych niektóre pytania zostały przeredagowane w taki sposób, aby ankietowani nie mieli wątpliwości co do sposobu interpretacji użytych sformułowań. Istotne z punktu realizowanego badania okazało się także uzyskanie informacji zwrotnej w postaci zgłoszeń rozmaitych problemów z dostępem do formularza, wynikających z kwestii technicznych, np. brak możliwości prawidłowego wyświetlenia pytania wizualnego w którejś z przeglądark. Informacje o problemach technicznych pozwoliły na zmniejszenie liczby respondentów, którzy porzucili udział już we właściwym badaniu.

Przed przystąpieniem do badania uczestnicy mogli zapoznać się z charakterystyką oraz celem prowadzonych badań. Aby przejść do wypełniania formularza, respondent był zobowiązany zadeklarować chęć wzięcia udziału w badaniu, potwierdzić świadomość anonimowego charakteru badań, w których zamierza wziąć udział, a także tego, że mają one wymiar dobrowolny, co oznacza, że respondent może w każdej chwili bez podania przyczyny zrezygnować z uczestnictwa. Deklaracja obejmowała również udzielenie zgody na wykorzystanie wprowadzonych danych (wraz z informacją o możliwości wycofania takiej zgody) oraz oświadczenie ukończenia 18 roku życia.

Ostatecznie przygotowane narzędzie badawcze składało się z trzech modułów. Pierwszy etap objął dane metrykalne, drugi arkusz samooceny, a trzeci zadania praktyczne. Badanie zostało zrealizowane w duchu badań etnograficznych z wykorzystaniem multimedialnej platformy zawierającej elementy grywalizacji, które mają charakter długotrwały, angażujący i zwiększają motywację do wykonania podjętych działań. W tym celu zastosowano metodę diagnozy formalnej za pośrednictwem ustrukturyzowanego testu kompetencyjnego, ujmującego zgromadzone dane w sposób ilościowy. Użycie metody ilościowej pozwoliło na uzyskanie wyniku w formie danych liczbowych, jasno wskazujących na stopień opanowanych kompetencji w określonych kategoriach.

W ramach części samoopisowej respondenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na dziesięć pytań. W każdym pytaniu zastosowano pięciostopniową skalę

odpowiedzi, określającą deklaracyjny poziom własnych kompetencji z obszaru krytycznej analizy przekazów medialnych. Wyniki uzyskane w tej części badania nie stanowiły o estymacji poziomu kompetencji medialnych uczestników, a jedynie posłużyły za punkt wyjściowy do dalszych analiz. W trzecim etapie badań uczestnicy przystąpili do części praktycznej, podejmując się rozwiązania ośmiu zadań (dla wszystkich uczestników o jednakowym poziomie trudności) weryfikujących rzeczywisty poziom posiadanych przez nich kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych.

Innowacyjny charakter prowadzonych badań polegał na stworzeniu narzędzia do badania kompetencji medialnych i zintegrowaniu go z multimedialną platformą, której mechanizm opiera się o elementy grywalizacji. Uczestnicy badania byli zobowiązani do zrealizowania określonego celu, który w tym wymiarze stanowił osiągnięcie jak najwyższego wyniku, sygnowanego stosowną odznaką. Emocje z kolei były dostarczane respondentom za sprawą rywalizacji z innymi uczestnikami badania, a także za pośrednictwem szeregu haseł motywacyjnych komunikowanych każdemu graczowi indywidualnie w oparciu o uzyskiwane w toku rozwiązywania zadań wyniki (Tabela 11).

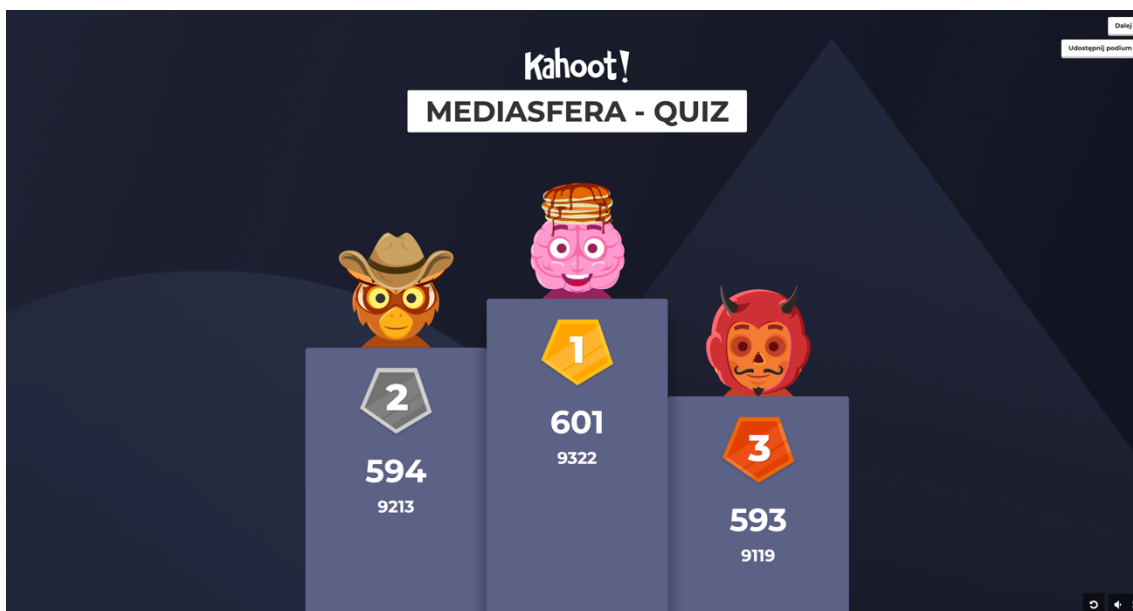
Tabela 11. Przykładowe hasła motywujące uczestników badania do uzyskiwania lepszych wyników

„Cóż za wysiłek! Czy uda Ci się następnym razem?”
„Cóż za wysiłek! Pierwsza piątka jest w Twoim zasięgu”
„Top 5 Absolutnie niesamowite”
„3. miejsce. Co za wynik!”
„To była trudna gra! Nieźle”
„To była trudna gra! Nigdy się nie poddawaj”

Źródło: opracowanie własne w oparciu o informacje generowane przez platformę Kahoot.com [dostęp: 22.11.2022]

Szczególnie istotne z perspektywy prowadzonych badań w oparciu o elementy grywalizacji było skorzystanie z platformy charakteryzującej się nie tylko funkcjonalnym, ale także przyjaznym wizualnie interfejsem. Platforma Kahoot oferuje jedno i drugie – każdemu uczestnikowi badania podczas określonej rozgrywki przypisano jego wizualną reprezentację w postaci kreskówkowej postaci (Ilustracja 7).

Ilustracja 7. Podsumowanie uzyskanych w rozgrywce wyników



Źródło: zrzut ekranu jednej z rozgrywek prowadzonych na platformie Kahoot.com [dostęp: 22.11.2022]

Ważne było także osadzenie projektu w realiach codziennego funkcjonowania badanej grupy. Opracowane zadania i metody ich rozwiązania przypominały raczej wirtualną rozgrywkę aniżeli tradycyjny test wyboru. Po zakończeniu rozwiązywania quizu uczestnicy mieli możliwość zapoznania się z prawidłowymi odpowiedziami, a także sumą uzyskanych punktów. Dodatkowy motywator do udziału w badaniu stanowiła możliwość wygrania karty podarunkowej o wartości 50 zł do sieci sklepów dystrybuujących książki. W ramach cyklu badawczego spośród wszystkich uczestników badania spełniających kryteria grupy docelowej rozlosowano sześć takich kart. Forma losowania nagrody była podyktowana chęcią zmotywowania młodych osób do udziału w badaniu, a jednocześnie stanowiła podziękowanie za zaangażowanie i poświęcony czas. Formuła grywalizacji zachęca do nagradzania osób osiągniętych najlepsze wyniki, jednak w przypadku badania naukowego autorka zrezygnowała z takiej formy w obawie przed stosowaniem przez badanych nieuczciwych praktyk w celu zdobycia nagrody. Dzięki wykorzystaniu powyższych kryteriów spełnione zostały najważniejsze zasady mechanizmów gier bazujących na zwiększaniu motywacji do działania poprzez rywalizację, system nagród czy niezwykle istotny element, jakim jest dostarczanie informacji zwrotnej. Każdy użytkownik po zakończonej rozgrywce otrzymał zestawienie błędnych odpowiedzi oraz

minikompendium wiedzy zawierające poprawne odpowiedzi, sposób rozwiązania zadania oraz dodatkowe materiały dydaktyczne, które pozwoliły uzupełnić brakujące fragmenty wiedzy i umiejętności.

Charakter prowadzonego badania wymagał, aby narzędzie stworzone do wyznaczenia poziomu kompetencji medialnych dostarczało jak najbardziej precyzyjnych informacji na temat wybranego obszaru krytycznej analizy przekazów medialnych. Dlatego też skonstruowano je, opierając się na metodologiach badawczych i teoriach związanych z kompetencjami medialnymi oraz weryfikowano je w procesie pilotażowym, aby zapewnić ich trafność i rzetelność. Narzędzie uwzględnia różnorodne aspekty analizy przekazów medialnych, takie jak rozpoznawanie źródeł informacji, identyfikowanie perswazyjnych technik manipulacyjnych, ocena wiarygodności treści czy interpretacja kontekstu.

Szczególnie istotne w pomiarze edukacyjnym było stworzenie opisu właściwości psychometrycznych poszczególnych zadań, parametrów rozkładu umiejętności całej populacji, a także poziomu umiejętności pojedynczych uczniów (Kondratek, Pokropek, 2013: 52) w oparciu o wynik sumaryczny w teście (Wright, Stone, 1979). W procesie opracowywania struktury funkcjonowania narzędzia zostały szczegółowo określone poszczególne umiejętności, które definiują badane konstrukty. Dla każdej kompetencji utworzono pięciostopniową skalę pomiarową, odpowiadającą trzem poziomom kompetencji – niski, średni, wysoki. Charakterystykę określonych umiejętności dla każdego poziomu kompetencji oraz macrycę punktacji poszczególnych zadań zawiera załącznik 2.

Gwarancję trafności i reprezentatywności treściowej narzędzia stanowiły wyniki analizy trzech wskazanych wcześniej filarów. Szczególnie istotne z punktu opracowywania zawartości narzędzia było zwrócenie uwagi na treść zadań wykorzystanych w badaniu pilotażowym, a następnie zasadniczym. Warunkiem *sine qua non* było opracowanie takich zadań, które badały poszczególne kompetencje w sposób całkowicie niezależny. Oznacza to, że w procesie badania nie mogło dojść do sytuacji, w której udzielenie odpowiedzi na jedno z zadań warunkowało udzielenie poprawnej odpowiedzi w kolejnym.

Całokształt badania został zaprojektowany z myślą o możliwości późniejszej analizy i konfrontacji wyników części samoopisowej z efektami uzyskanymi w ramach praktycznej części badania. Realizacja tego założenia była możliwa dzięki zastosowaniu jednakowych kategorii pytań w badaniu samoopisowym oraz w kolejnym etapie

weryfikującym poziom kompetencji za pomocą praktycznych zadań – każde pytanie z części samooceny posiadało odpowiednik weryfikujący deklarowaną wiedzę (w ramach badanej kompetencji) w sposób praktyczny (Schemat 10).

Schemat 10. Struktura narzędzia badawczego uwzględniającego możliwość weryfikacji podstaw teoretycznych oraz umiejętności praktycznych w badanym obszarze

Zakres kompetencji	Samoocena	Test praktyczny
1. Weryfikowanie źródeł informacji	Wiem, na czym polega proces <i>fact-checkingu</i> i umiem weryfikować prawdziwość przekazów medialnych	ZADANIE 1
2. Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności	Potrafię analizować doniesienia medialne pod kątem rzetelności przekazywanych informacji	ZADANIE 2
3. Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym	Wiem, że przekazy medialne mogą być tworzone w taki sposób, żeby wpłynąć na odbiorcę	ZADANIE 3
4. Znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych wpadaniu w bańki.	Wiem, jak powstają i działają bańki informacyjne	ZADANIE 4
5. Świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług	Znam modele biznesowe mediów i portali społecznościowych i wiem, jakie korzyści czerpią z oferowanych usług	ZADANIE 5
6. Rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych	Potrafię rozpoznać treści sponsorowane w różnych mediach, np. portalach społecznościowych, prasie, telewizji	ZADANIE 6
7. Rozróżnienie tytułów clickbaitowych	Umiem rozpoznać treści/nagłówki/tytuły <i>clickbaitowe</i>	ZADANIE 7
8. Rozpoznawanie fake newsów	Wiem, co to są <i>fake newsy</i> oraz umiem je rozpoznawać	ZADANIE 8

Źródło: opracowanie własne

Wszelkie działania podjęte w procesie badań pozostawały w zgodzie z kodeksem deontologicznym, a także obowiązującymi w Polsce zasadami etyki i prawa. W myśl standardów etycznych proponowane badania prowadzone były z poszanowaniem praw, godności oraz tolerancji dla różnorodności wyznawanych postaw, wartości i opinii zarówno uczestników badania, jak i wszystkich osób biorących udział w jego realizacji. Szczególnie istotne dla autorki badania było przestrzeganie zasad uczciwości, a także prawdomówności na każdym etapie badań, począwszy od eksploracji dziedziny, przez gromadzenie i analizę danych, aż po przedstawienie wniosków. Dlatego też przed przystąpieniem do badania uczestnicy każdorazowo byli informowani o ogóle procedur postępowania wynikających z wyrażenia chęci uczestnictwa w prowadzonym badaniu, charakterze badania, jego celach, a także możliwości rezygnacji z udziału w każdej chwili. Każdy uczestnik wyraził zgodę na udział w badaniu i poświadczył o swojej pełnoletności.

Ponadto narzędzie badawcze powstało w oparciu o „Międzynarodowe wytyczne dotyczące komputerowych i internetowych badań testowych” (*International Guidelines on Computer-Based and Internet Delivered Testing*) sporządzonych w wyniku prac Międzynarodowej Komisji ds. Testów (*International Test Commission – ITC*) (Coyne, Bartram, 2006: 133–146). W myśl tych standardów, narzędzie ma przyjazny i prosty w użyciu interfejs, wszystkie zadania zostały umieszczone na osobnych stronach, co pozwoliło na właściwe ich wyeksponowanie, a zamieszczone w obrębie każdego pytania instrukcje dotyczące sposobu udzielenia odpowiedzi zmniejszyły ryzyko błędnego udzielenia odpowiedzi wynikającego z niezrozumienia instrukcji.

Udział w badaniu pozostawał całkowicie dobrowolny, a jego uczestnicy mieli zagwarantowaną anonimowość. Zadania rozwiązywane były za pośrednictwem własnych urządzeń elektronicznych (laptopów, smartfonów, tabletów) w obecności innych uczestników, a samo badanie zostało przeprowadzone w trybie nadzorowanym, co oznacza, że dostęp do testu był możliwy wyłącznie za pośrednictwem administratora, który w określonym czasie udostępnia możliwość przystąpienia do rozwiązywania testu, co jednocześnie uniemożliwiało dostęp do niego po zakończeniu badania w danej grupie. Nie była możliwa dla osób postronnych identyfikacja wyników jednostki biorącej udział w badaniu. Zagrożenie związane z możliwością wyselekcjonowania spośród opublikowanych wyników danych jednostkowych uczestników badania zostało całkowicie wyeliminowane ze względu na niepobieranie wrażliwych danych takich jak imię, nazwisko, numer PESEL, nazwa szkoły, miejsce zamieszkania etc., dających możliwość bezpośredniej identyfikacji. Z kolei sama reprezentacja wyników nie obejmowała jednostkowych przypadków, a wyłącznie całościowe ujęcie poziomu kompetencji medialnych określonej grupy badawczej. Aby wykluczyć możliwość dostępu do danych osobom postronnym, dostęp każdorazowo wymagał autoryzacji użytkownika za pomocą unikalnego loginu i hasła. Zabezpieczenie przed utratą danych zapewniło regularne wykonywanie kopii zapasowych zgromadzonych danych. Analiza potencjalnych zagrożeń mogących pojawić się w toku postępowania badawczego wykazała, że takowym niebezpieczeństwem mógł okazać się brak możliwości zbadania całości założonej populacji wynikającej z nieuzyskania zgody poszczególnych placówek na przeprowadzenie badania. Utrzymywanie

stałej współpracy ze szkołami ponadpodstawowymi i uczniami z obszaru Wielkopolski⁴⁹ pozwoliło na przyjęcie założenia, że przeprowadzenie badania na wskazanej liczbie uczestników było możliwe do zrealizowania. Początkowo autorka przyjęła przeprowadzenie badania na próbie tysiąca respondentów, jednak w toku prowadzenia badań i wykonywaniu analiz statystycznych na fragmentarycznych próbach badawczych odnotowano brak występowania jakichkolwiek różnic w rozkładzie statystycznym otrzymanych wyników. Takie weryfikacje podjęto na poziomie zbadania 250 oraz 400 respondentów. Kolejno uzyskiwane odpowiedzi w żadnym wymiarze nie wpływały na zmiany w rozkładzie odpowiedzi. Ostatecznie autorka zakończyła badanie po uzyskaniu 525 pełnych wypełnień arkusza ankietowego połączonych z odpowiedziami udzielonymi w quizie.

Formularz testowy powstał w oparciu o zadania sprawdzające obejmujące jedno-stopniowe wymagania programowe, co oznacza, że nie zachodziła konieczność spełnienia wymagań niższego rzędu do spełnienia wymagań wyższego rzędu. Test miał charakter standaryzowany – przechodził proces prób, ulepszeń oraz normowania w toku prowadzenia badań pilotażowych oraz konsultacji z ekspertami w dziedzinie edukacji. Test miał wymiar praktyczny z pytaniami w formie zamkniętej jedno- i wielokrotnego wyboru. W procesie weryfikacji kompetencji przyjęto analityczną strategię oceniania zadań, tzn. sprawdzano pojedyncze, proste elementy wiedzy i umiejętności.

Badanie właściwe przeprowadzono w okresie trzech miesięcy – od 1 października do 15 grudnia 2022 roku.

W części do samooceny badani zostali poproszeni o wyrażenie swojego stosunku do dziesięciu stwierdzeń. Osiem pierwszych odnosiło się do różnych kompetencji z obszaru krytycznej analizy przekazów medialnych, natomiast dwa ostatnie stanowiły podsumowanie i obejmowały subiektywną ocenę kompetencji własnych oraz kompetencji rówieśników. Odpowiedzi badani mogli zaznaczyć na pięciostopniowej skali, dostosowanej odpowiednio do określonego stwierdzenia – pierwsze osiem uwzględniało możliwość odpowiedzi: 1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 2 – raczej nie zgadzam się, 3 – trudno

⁴⁹ Wydział Nauk Politycznych i Dziennikarstwa UAM w Poznaniu prowadzi regularną współpracę ze szkołami z całej Wielkopolski. Współpraca dotyczy realizacji rozmaitych projektów zarówno na terenie placówek edukacyjnych, jak i na Wydziale. Informacje o zrealizowanych projektach dostępne są na stronie <http://szkola.wnpid.amu.edu.pl/> [dostęp: 12.04.2022].

powiedzieć, 4 – raczej zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się. Pozostałe dwa stwierdzenia określające poziom kompetencji uwzględniały odpowiedzi: 1 – niedostateczny, 2 – dopuszczający, 3 – dostateczny, 4 – dobry, 5 – bardzo dobry. Zastosowano zatem skalę, w której uczniowie są oceniani w warunkach szkolnych⁵⁰. Autorka przyjęła, że ułatwi ona ocenę badanym ze względu na zastosowanie znanego punktu odniesienia, w obszarze którego młodzież funkcjonuje w codziennej rzeczywistości. W drugiej części badani zostali poproszeni o rozwiązanie ośmiu zadań o charakterze praktycznym. Wybór poszczególnych kompetencji w ramach obszaru krytycznej analizy przekazów medialnych nie był przypadkowy, a został sporządzony w oparciu o katalog kompetencji znajdujący się w Modelu Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej (MEMIC), którego obszar krytycznej analizy przekazów medialnych został szerzej omówiony w poprzednim rozdziale.

Jak już zostało wspomniane, narzędzie zostało skonstruowane w taki sposób, aby część deklaratywna korespondowała w sposób bezpośredni z częścią praktyczną. Powiązanie wynikało z treści weryfikowanej kompetencji i ustanowione było w logicznej kolejności – pierwsze stwierdzenie z arkusza samooceny korespondowało z pierwszym zadaniem praktycznym itd. Przedstawione poniżej zadania oraz uzasadnienie wyboru poszczególnych kompetencji ujęte zostało w tej samej formule – każde zadanie praktyczne omówione zostało wraz z przedstawieniem jego odpowiednika z arkusza samooceny.

Pierwsze stwierdzenie dotyczyło wiedzy w zakresie fact-checkingu oraz umiejętności weryfikowania prawdziwości przekazów medialnych: „Wiem, na czym polega proces fact-checkingu i umiem weryfikować prawdziwość przekazów medialnych”. W pierwszej kolejności badani zostali poproszeni o zaznaczenie, w jakim stopniu zgadzają się z powyższym stwierdzeniem, a następnie o rozwiązanie zadania: „Na znajdującym się poniżej screenie posta wskaż cztery elementy, które świadczą o tym, że jest to nieprawdziwa informacja zamieszczona z fałszywego konta”. Badani zostali zatem poinformowani o tym, że jest to fałszywe konto i nieprawdziwa informacja mająca na celu

⁵⁰ W przyjętej skali intencjonalnie nie zastosowano najwyższej obowiązującej w warunkach szkolnych oceny celującej (6). Autorka przyjęła założenie, zgodnie z obowiązującymi standardami kształcenia, że ocena celująca obejmuje zakres wiedzy wykraczający poza określone ramy. W realizowanym badaniu nie weryfikowano wiedzy oraz umiejętności wykraczających poza podstawę programową. Wykorzystanie pięciostopniowej skali miało także uzasadnienie w procesie dalszej analizy otrzymanych wyników – umożliwiło precyzyjne zestawienie oceny z określonym poziomem kompetencji.

wprowadzić odbiorcę w błąd. W zadaniu posłużono się przykładem, który przedstawiał sytuację mającą miejsce w rzeczywistości (Ilustracja 8), a weryfikacją jego prawdziwości zajął się między innymi portal Demagog.org.pl. W zadaniu możliwe było udzielenie więcej niż jednej odpowiedzi, ale nie więcej niż czterech. Zastosowanie w zadaniu przedstawionego poniżej przykładu było podyktowane kilkoma czynnikami.

Kluczowa dla autorki badań była pewność o posłużeniu się rzeczywistym fake newsem⁵¹. Bazowanie na autentycznych odniesieniach miało dla autorki fundamentalne znaczenie nie tylko w tym konkretnym przypadku, ale w całym narzędziu. Miało to na celu przede wszystkim uniknięcie odwoływania się do przykładów oderwanych od rzeczywistości, które mogłyby być obarczone błędem – przejawskrawieniem sytuacji czy wydarzeń. Dlatego też wszystkie zadania opierające się na przykładach newsów medialnych miały odzwierciedlenie w rzeczywistych materiałach emitowanych w mediach profesjonalnych bądź zostały udostępnione w mediach społecznościowych.

Ilustracja 8 prezentuje post rzekomo opublikowany przez znanego piłkarza Roberta Lewandowskiego, w którym gwarantuje on nagrody w postaci karty podarunkowej, samochodu lub domu osobom, które skomentują bądź udostępnią opublikowaną treść.

Jak widać na ilustracji, post zyskał popularność, osiągając ogromne zasięgi – 7 tysięcy udostępnień oraz 23 tysiące komentarzy. Obok wpisu zamieszczono fragment informacji o profilu, z którego udostępnione zostały treści. Informacje te mają kluczowe znaczenie dla rozpoznania w mediach społecznościowych fake newsa. Badani, podejmując próbę rozwiązania zadania, powinni zwrócić uwagę na następujące elementy: nazwę konta niezawierającą symbolu potwierdzającego stwierdzenie przez portal Facebook autentyczności profilu osoby publicznej; jakość treści wpisu – jego charakter oraz błędy językowe mogące świadczyć o automatycznym tłumaczeniu na język polski; niewielką liczbę osób, która lubi i obserwuje profil (w stosunku do popularności prawdziwego profilu, który śledzi ponad 23 miliony użytkowników Facebooka); datę utworzenia strony; historię strony, w ramach której odnotowano, że na przestrzeni kilku miesięcy zmieniono jej nazwę z „Geming.pro” na „R.Lewandowski pro”.

⁵¹ Taką weryfikację przeprowadziło stowarzyszenie Demagog, będące pierwszą w Polsce organizacją fact-checkingową, której nadrzędnym celem działania jest „poprawa jakości debaty publicznej poprzez dostarczanie obywatelom bezstronnej i wiarygodnej informacji” (demagog.org.pl, 2020).

Ilustracja 8. Post opublikowany na Facebooku na profilu „R.Lewandowski pro” oraz fragment informacji o koncie użytkownika



Źródło: opracowanie własne na podstawie Demagog.org.pl, 2020

Drugie stwierdzenie w arkuszu samooceny dotyczyło umiejętności analizowania przekazów medialnych – „Potrafię analizować doniesienia medialne pod kątem rzetelności przekazywanych informacji”. Przez sformułowanie „analiza doniesień medialnych pod kątem rzetelności” należy rozumieć krytyczne podejście do treści medialnych, w ramach którego każda informacja zostaje poddana ocenie uwzględniającej obiektywne kryteria takie jak prawdziwość, odpowiedni kontekst czy poprawny sposób prezentacji informacji. W zadaniu praktycznym skoncentrowano się na ostatnim kryterium, związanym z umiejętnością analizy informacji pod względem sposobu jej prezentacji. W zadaniu posłużono się prawdziwymi danymi oraz formą ich prezentacji, która odzwierciedlała

newsa informacyjnego w postaci wykresu, który został wyemitowany na antenie kanału pierwszego Telewizji Polskiej (TVP 1)⁵². Ankietowani otrzymali następujące polecenie: „Znajdujące się poniżej wykresy, które zostały opublikowane w 2021 roku w trzech różnych programach informacyjnych, prezentują procent PKB przeznaczany corocznie na wydatki na ochronę zdrowia. Przy każdym wykresie wskaż, czy dane zostały zaprezentowane w sposób prawidłowy (wykres przedstawia wartości w oderwaniu od kontekstu politycznego oraz nie wskazuje na eksponowanie wybranych wartości w celu ukazania pozornych różnic pomiędzy nimi)”. Przykłady zaprezentowano na ilustracjach 9–11.

W ramach dokonywanej analizy badań powinni zwrócić szczególną uwagę na kilka aspektów. Pierwszy dotyczy osi Y, której wartości determinują wysokość słupków. Punkt początkowy powinien zaczynać się od wartości 0%.

Kolejny element dotyczy pomijania danych liczbowych w następujących po sobie latach. Na ilustracji 9 oraz 10 brakuje słupków określających poziom wydatków w latach 2017–2019. Bardziej wnikliwy uczestnik badania powinien zainteresować się przyczyną takiego stanu rzeczy. Kolejny aspekt determinujący odbiór informacji przedstawionych na wykresie dotyczy umieszczenia najwyższych wartości w formie prognozy – najwyższe słupki, wskazujące na wysoki procent PKB oraz szybki wzrost przekazywanych środków na ochronę zdrowia, dotyczą przyszłości. Stanowią swego rodzaju obietnicę.

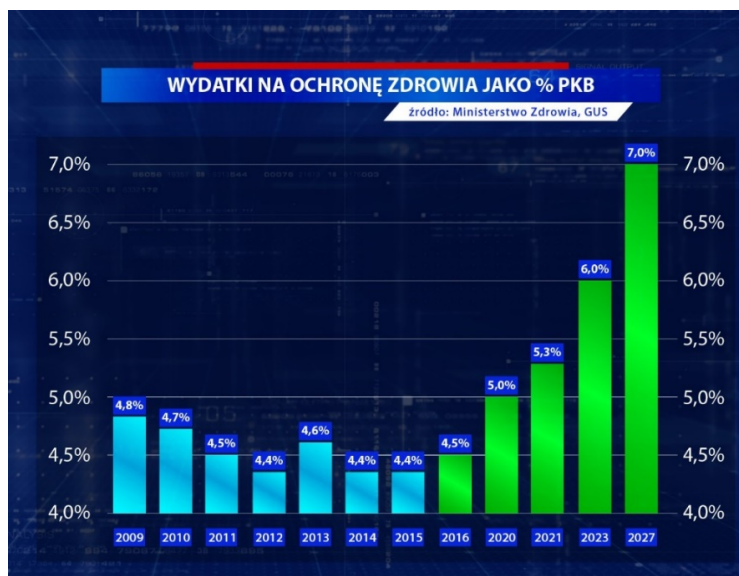
Dokonując analizy danych przedstawionych na wykresach, badani powinni również zwrócić uwagę na zastosowane rozróżnienie kolorystyczne na jednym z wykresów i zastanowić się, jaki cel miało użycie takiego podziału.

Trzecie stwierdzenie w arkuszu samooceny dotyczyło świadomości rozmaitych technik perswazji stosowanych przez nadawców medialnych, mających na celu zmianę postaw lub zachowań odbiorców: „Wiem, że przekazy medialne mogą być tworzone w taki sposób, żeby wpłynąć na odbiorcę i skłonić go do określonych myśli, emocji lub zachowań”. W zadaniu praktycznym, sprawdzającym zadeklarowaną wiedzę badanych,

⁵² Dane przedstawione na ilustracji 9 odzwierciedlają sposób prezentacji danych zastosowany przez Telewizję Polską na jednym z wykresów, który został wyemitowany na antenie głównego wydania programu informacyjnego „Wiadomości” 7 czerwca 2021 roku. O nieprawidłowościach związanych z prezentacją danych pisało wiele redakcji mediów profesjonalnych, m.in. wyborcza.pl (Łukaszewski, 2021), gazeta.pl (Kędziński, 2021), czy okopress.pl (Szymczak, 2021). Wszyscy odnosili się do stosowania niewłaściwych praktyk oraz wskazywali na manipulacje mające na celu intencjonalne wprowadzenie odbiorcy w błąd.

poproszono o „przyporządkowanie technik perswazji do odpowiednich opisów sytuacji”. Udostępniona w zadaniu kafeteria technik perswazji powstała w oparciu o wybrane praktyki stosowane przez media niszowe oraz profesjonalne.

Ilustracja 9. Wydatki na ochronę zdrowia jako % PKB (przykład 1)



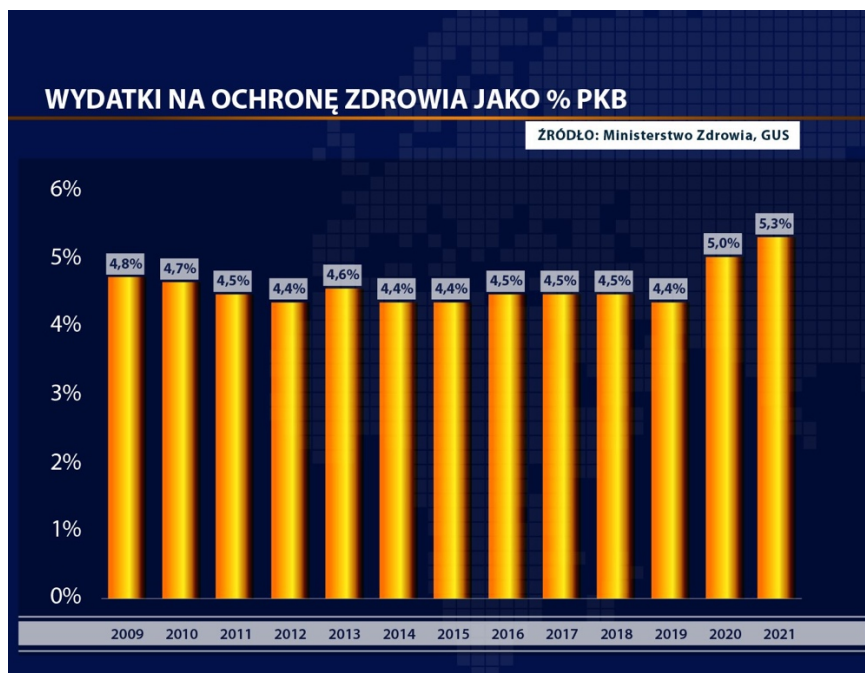
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych emitowanych w programie informacyjnym – Wiadomości na kanale TVP 1 (Wiadomości, TVP1, 2021)

Ilustracja 10. Wydatki na ochronę zdrowia jako % PKB (przykład 2)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych emitowanych w programie informacyjnym – Wiadomości na kanale TVP 1 (Wiadomości, TVP1, 2021)

Ilustracja 11. Wydatki na ochronę zdrowia jako % PKB (przykład 3)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych emitowanych w programie informacyjnym – Wiadomości na kanale TVP 1 (Wiadomości, TVP1, 2021)

Drugim kryterium decydującym o wyborze konkretnej techniki, obok rzeczywistych przykładów, był dobór tych, które zostały szeroko opisane w literaturze. Łącznie w tym zadaniu badanym przedstawiono opisy czterech sytuacji, każda została opatrzona rysunkiem pomocniczym (Ilustracja 12).

Pierwsza sytuacja dotyczyła wydarzenia, które miało miejsce w Lublinie w 2020 roku. Kamery miejskiego monitoringu zarejestrowały, jak dziennikarz Telewizji Polskiej (kanału regionalnego Lublin) wyjmuje odpady z kosza na śmieci, rozrzuca je dookoła, a następnie przygotowuje materiał do programu informacyjnego o zaśmieconym placu Lecha Kaczyńskiego w Lublinie (Kozłowski, 2020). W oparciu o przedstawiony opis sytuacji (Ilustracja 12) badani powinni zwrócić uwagę na nieetyczne zachowanie dziennikarza, polegające na kreowaniu fałszywej narracji. Literatura naukowa traktuje tego rodzaju działania jako technikę wywierania wpływu społecznego nazywaną insceniacją (Zieliński, 2000; Demczak, 2010).

Ilustracja 12. Przykłady historii wskazujących na stosowanie określonych technik perswazji w treściach medialnych – przykłady 1–4

11:39



Najpierw dziennikarz wyjmuje odpady z kosza na śmieci i rozrzuca je dookoła, później wszystko nagrywa operator telewizyjny. Na koniec powstaje materiał o zaśmieconym placu.

19:50



Pani Anna codziennie wieczorem ogląda ten sam program informacyjny. Od jakiegoś czasu wszystkie emitowane informacje donoszą o wypadkach, śmierci i zagrożeniu zbliżającym się do granic kraju. Każdy kolejny news wyzwała w Pani Annie obawy o bezpieczeństwo swoje i rodziny.

17:19



Dr Kowalski jest filozofem. Ostatnio często wypowiada się w mediach w kwestiach istotnych dla ogółu społeczeństwa. Tydzień temu przedstawiał zasady głosowania w strukturach UE, a dziś w porannym programie informacyjnym omawiał skład szczepionki przeciwko COVID-19 i zachęcał do szczepień.

09:19



Pan Marek jest emerytowanym inżynierem, który od jakiegoś czasu boryka się z problemem nadwrażliwości zębów. W jednej z reklam telewizyjnych zauważył, że jego rówieśnicy w sondzie ulicznej chwalą sobie stosowanie pasty określonej marki. Jeszcze tego samego dnia Pan Marek zdecydował się na zakup reklamowanego produktu.

Źródło: opracowanie własne

Druga sytuacja opisuje historię kobiety, która każdego dnia wieczorem ogląda ten sam program informacyjny, w którym od jakiegoś czasu emitowane są wyłącznie niepokojące informacje o wypadkach, śmierci oraz zagrożeniu zbliżającym się do granic kraju, w którym mieszka (ibidem). Każdy kolejny obejrzany materiał zwiększa w kobiecie poczucie zagrożenia jej oraz jej rodziny (ibidem). Analizując powyższy przykład, badani powinni zwrócić uwagę na fakt wywoływania silnych emocji przez media, siłę oddziaływania oraz jednoznaczny negatywny charakter przekazu kierowanego do odbiorców. W literaturze dotyczącej wywierania wpływu społecznego autorzy wielokrotnie wskazują negatywne emocje, odwoływanie się do strachu i kreowanie wroga jako techniki perswazji społecznej (Doliński, Grzyb, 2022: 91–94; Biela, 2016: 296).

Trzeci przykład przedstawia niezwykle popularną i wielokrotnie wykorzystywaną przez nadawców medialnych technikę wywierania wpływu społecznego – powoływanie się na autorytety (Cialdini, 2016: 225–235). W zaprezentowanej na ilustracji 11 grafice numer 3 przedstawiono historię dr. Kowalskiego, który z zawodu jest filozofem, a który w ostatnich latach intensywnie udziela się publicznie, wypowiadając się w tematach istotnych dla ogółu społeczeństwa, takich jak prawo obowiązujące w strukturach Unii Europejskiej czy szczepienia przeciwko wirusowi SARS-CoV-2. Przedstawiona historia wyraźnie wskazuje, że wymienione obszary nie są bezpośrednio związane z wykształceniem jej głównego bohatera, natomiast są to tematy niezwykle istotne dla ogółu społeczeństwa, wymagające wnikliwej analizy i szerokiej wiedzy specjalistycznej.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, jaką technikę perswazji należy przyporządkować do tego przykładu, badani powinni zwrócić uwagę na kilka aspektów. Pierwszy z nich dotyczy zakresu wykonywanego zawodu, czyli rozbieżności pomiędzy obszarem, którym bohater historii zajmuje się na co dzień zawodowo, a obszarem tematycznym jego medialnych wypowiedzi. Drugi element również nawiązuje do rozbieżności w obszarach tematycznych, ale obejmuje jednocześnie wielość podejmowanych tematów. W przedstawionej historii główny bohater wypowiada się na rozmaite tematy, które nie wskazują w żaden sposób na istnienie jakichś cech wspólnych omawianych obszarów. Bohater historii nie jest więc ekspertem w żadnym z omawianych przez niego tematów.

Ostatni przykład w zadaniu trzecim dotyczy popularnej szczególnie w reklamie techniki wywierania wpływu społecznego nazywanej społecznym dowodem słuszności

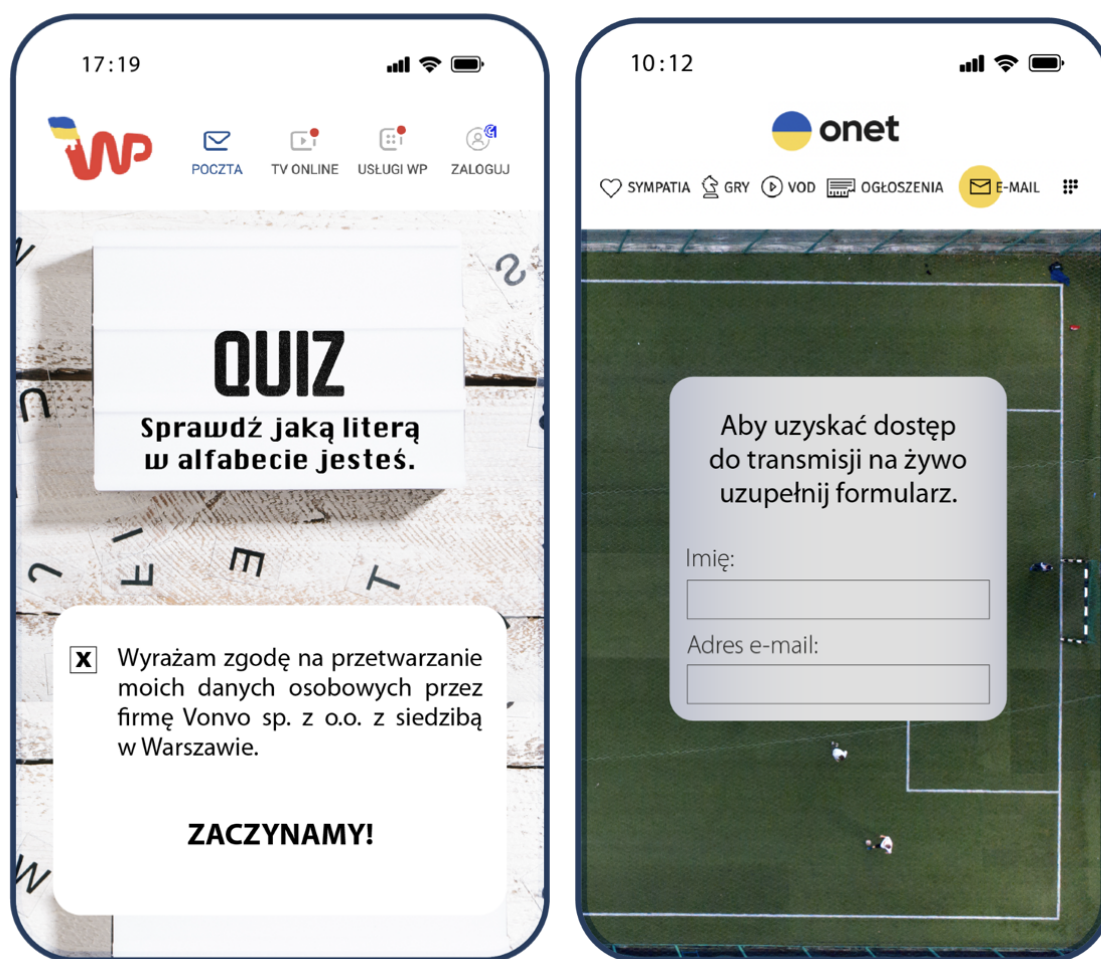
(Cialdini, 2016: 133–173). W przywoływanej w zadaniu historii opisano postać mężczyzny, który pod wpływem obejrzanego w telewizji materiału reklamowego zdecydował się na zakup reklamowanego produktu. Badani powinni zwrócić uwagę w szczególności na dwa elementy: podjęcie decyzji zakupowej pod wpływem obejrzanego materiału reklamowego oraz zastosowanie w emitowanym przekazie mechanizmu opartego na powoływaniu się na opinie zwykłych obywateli. Dodatkowo w opisie wskazano, że osoby „przypadkowo” spotykane na ulicy, chwalcące produkt, to rówieśnicy głównego bohatera, a więc posłużono się także regułą podobieństwa (Doliński, Grzyb, 2022: 281–285), co mogło wzmacniać skuteczności zastosowanej techniki opierającej się na społecznym dowodzie słuszności.

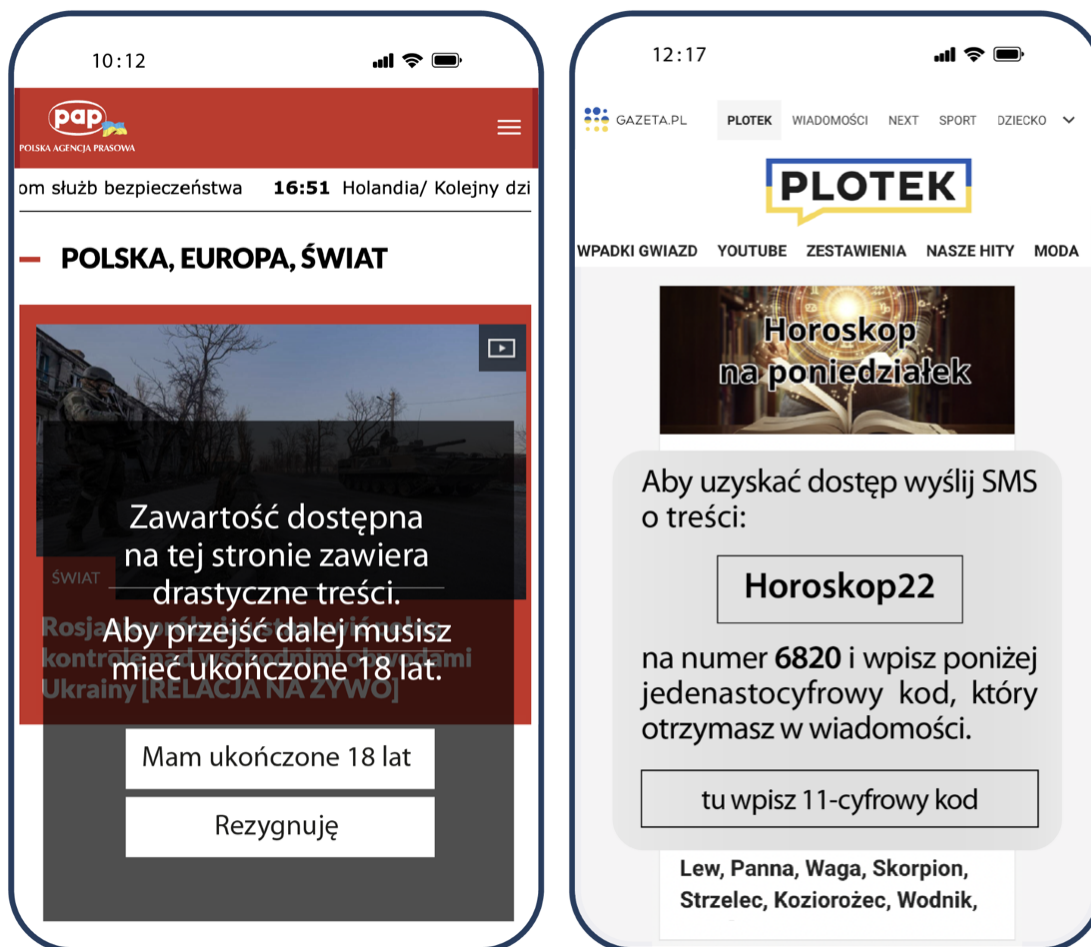
Kolejne stwierdzenie w arkuszu samooceny nawiązuje do wiedzy związanej z działaniem baniek informacyjnych. Ankietowani zostali poproszeni o ustosunkowanie się do stwierdzenia: „Wiem, jak powstają i działają bańki informacyjne”. Zadaniem sprawdzającym wiedzę badanych w tym obszarze było zadanie czwarte o następującej treści: „Wskaż te działania prewencyjne, które należy podjąć, aby nie wpaść w bańkę informacyjną”. Przystępując do rozwiązania zadania, badani powinni zastanowić się nad tym, czym są bańki informacyjne, a następnie zweryfikować, które z przedstawionych odpowiedzi wyraźnie wskazują na działania prewencyjne umożliwiające dostęp do szerokiej bazy informacji. Były to kolejno: „korzystam z kilku wyszukiwarek internetowych”, „używam trybu incognito”, „regularnie usuwam ciasteczka (pliki cookies)”. Dodatkowo kafeteria odpowiedzi objęła działania prewencyjne, które należy podjąć, aby nie paść ofiarą fake newsów: „weryfikuję źródła”, „sprawdzam autora”; a także trollingu: „zanim włączę się w dyskusję sprawdzam autentyczność konta autora posta”, „nie udostępniam treści, które bazują na silnych, negatywnych emocjach zamiast sprawdzonych faktach”.

W zadaniu piątym podjęto próbę zweryfikowania świadomości płacenia danymi za korzystanie w mediach za wybrane usługi. Decyzja o włączeniu w obszar weryfikowanych kompetencji tematu warunków korzystania w przestrzeni medialnej z określonych usług była podyktowana powszechnie stosowaną zarówno przez media profesjonalne, jak i niszowe praktyką udzielania dostępu do pożądaných informacji w oparciu o rozmaite transakcje. Nie opierają się one na zapewnieniu nadawcy przekazu medialnego ekwiwalentu finansowego, a pozwalają na budowanie bazy danych z informacjami na temat odbiorców.

W arkuszu samooceny posłużono się stwierdzeniem: „Znam modele biznesowe mediów i portali społecznościowych oraz wiem, jakie korzyści czerpią z oferowanych usług”. W zaprojektowanym do powyższego stwierdzenia zadaniu praktycznym przedstawiono badanym cztery przykłady komunikatów umożliwiających dostęp do wybranych informacji (Ilustracja 13). Treść zadania brzmiała: „Spośród znajdujących się poniżej przykładów wskaż te, które zobowiązują użytkownika do udostępnienia danych osobowych”.

Ilustracja 13. Przykłady komunikatów umożliwiających dostęp do określonych treści medialnych – przykłady 1–4





Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem nagłówków graficznych stron: wp.pl, onet.pl, pap.pl, gazeta.pl

Pierwszy przykład nawiązuje do rozmaitych psychotestów i quizów udostępnianych na portalach informacyjnych. W przytoczonym przykładzie użytkownik, aby wypełnić test i dowiedzieć się, jaka litera w alfabecie najbardziej oddaje jego cechy charakteru, w pierwszej kolejności musi wyrazić zgodę na przetwarzanie danych osobowych – prawdopodobnie przez firmę, która posiada prawo własności do oferowanej usługi. Zgodnie z obowiązującą w państwach członkowskich Unii Europejskiej polityką ochrony danych osobowych, po wyrażeniu zgody przez użytkownika określony podmiot zyskuje zgodę na swobodne przechowywanie i przetwarzanie wszystkich wprowadzonych danych do momentu uchylecia zgody lub na określony w regulaminie okres (Dz.U. 2018 poz. 1000).

Drugi przykład wprost obrazuje, że użytkownik, aby uzyskać dostęp do treści medialnych, zobowiązany jest do wprowadzenia we wskazanych miejscach imienia oraz adresu e-mail.

W trzecim przykładzie użytkownikowi przedstawiony został komunikat, że zawartość, do której chce uzyskać dostęp, zawiera drastyczne treści. Dlatego aby przejść dalej, musi zadeklarować uzyskanie wieku pełnoletności. Użytkownik ma dwie opcje – złożyć deklarację poprzez kliknięcie w przycisk „Mam ukończone 18 lat” lub zrezygnować. Naturalnie w tego rodzaju poświadczeniach nie jest przeprowadzany żaden proces weryfikacji informacji, stąd nie należy ich traktować w kategoriach postępowania uwierzytelniającego.

Ostatnia ilustracja zadania piątego przedstawia sytuację, w której użytkownik za pośrednictwem portalu informacyjnego chce uzyskać dostęp do płatnej usługi – horoskopu. Aby otrzymać do niego dostęp, musi wysłać SMS-a o określonej treści na wskazany numer telefonu, a następnie wprowadzić na stronie internetowej jedenastocyfrowy kod.

Analizując przykłady, badani powinni zwrócić uwagę na to, że zarówno w trzecim, jak i czwartym przykładzie nie ma konieczności udostępnienia danych osobowych.

Kolejne stwierdzenie w arkuszu samooceny miało na celu rozpoznanie poziomu kompetencji związanej z umiejętnością rozróżniania materiałów sponsorowanych od informacyjnych: „Potrafię rozpoznać treści sponsorowane w różnych mediach, np. portalach społecznościowych, prasie, telewizji”. W zadaniu weryfikującym rzeczywisty poziom wskazanej kompetencji przedstawiono badanym cztery fragmenty artykułów, które zostały udostępnione w mediach. Uczestnicy badania zostali poproszeni o zaznaczenie tych, które mają charakter informacyjny (Ilustracja 14).

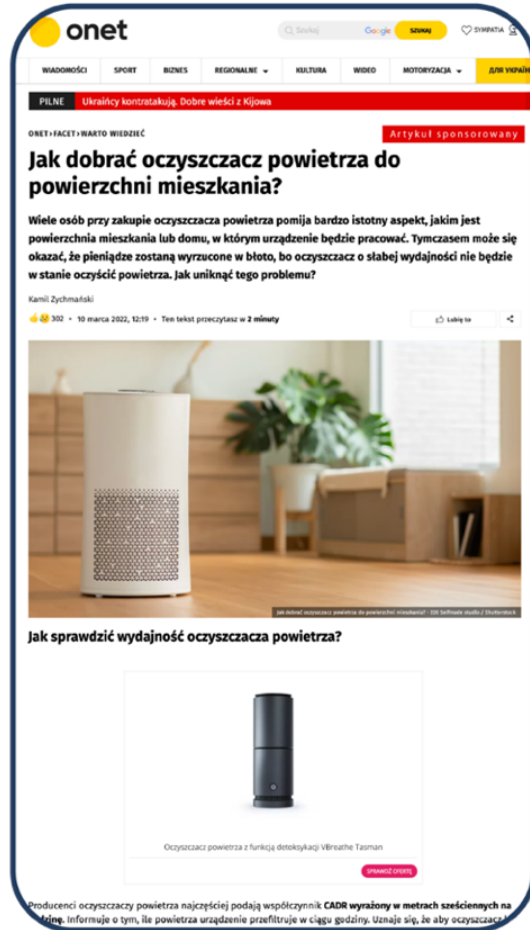
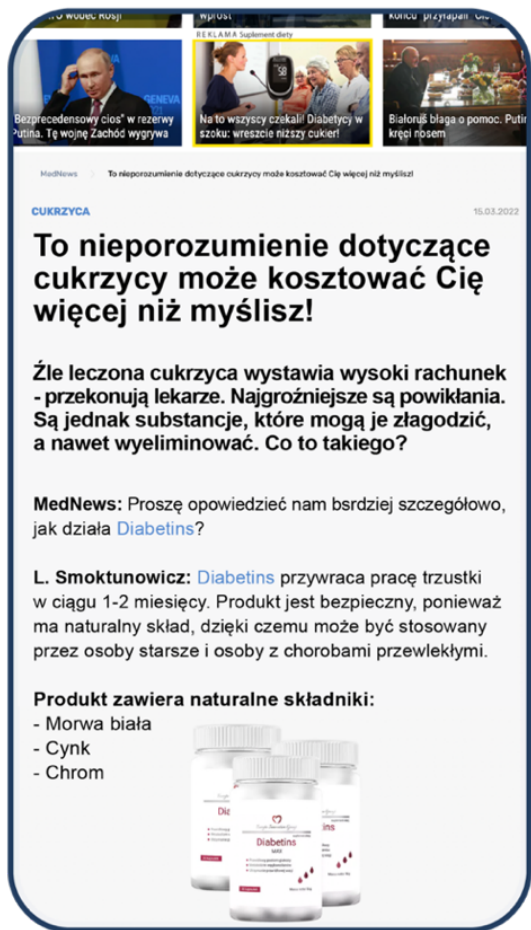
Pierwszy artykuł to ranking bajek i książek dla dzieci opublikowany na jednym z blogów parentingowych. Specyfika tego rodzaju działalności często wiąże się z czerpaniem korzyści finansowych w zamian za promowanie określonych produktów, co jasno wskazywałoby na reklamowy charakter wpisu. Udzielając odpowiedzi dotyczącej charakteru opisywanego artykułu, badani powinni przede wszystkim rozważyć, czy pojawienie się nazwy produktu handlowego jest wystarczającym powodem do uznania, że artykuł pełni rolę reklamową. Badani powinni wziąć także pod uwagę kontekst, w jakim pojawia

się nazwa produktu handlowego oraz specyfikę branżową portalu, na którym opublikowano artykuł.

Trzecia grafika przedstawia fragment artykułu reklamowego imitującego artykuł informacyjny, a konkretnie wywiad dotyczący wyrobu medycznego do walki z cukrzycą. Elementy, na które powinni zwrócić uwagę badani, to zamieszczenie zdjęcia produktu, wielokrotne powtarzanie nazwy produktu wraz z umieszczeniem hiperłącza do miejsca, w którym można dokonać zakupu przez internet, oraz umieszczone w górnej części grafiki wyrażenie „REKLAMA suplementu diety” (ibidem).

Ilustracja 14. Fragmenty artykułów o charakterze informacyjnym oraz reklamowym – przykłady 1–4





Źródło: opracowanie własne na podstawie: Nowak, 2016; Łakomski, 2021; Medonet, 2022; Zychmański, 2022

Ostatni przykład w zadaniu szóstym to artykuł sponsorowany, który przybrał formę poradnika. Weryfikując charakter tego materiału, ankietowani powinni zwrócić uwagę na wyraźne oznaczenie „artykuł sponsorowany” znajdujące się nad tytułem oraz zamieszczoną pomiędzy poszczególnymi częściami artykułu reklamą produktu, o którym ten traktuje.

Kolejna kompetencja sprawdzana w arkuszu samooceny to umiejętność rozróżniania tytułów clickbaitowych. W siódmym zadaniu arkusza samooceny badani zostali poproszeni o wskazanie, w jakim stopniu zgadzają się ze sformułowaniem: „Umiem rozpoznać treści/nagłówki/tytuły wzbudzające emocje i ciekawość, zwykle niskiej jakości, tworzone po to, aby użytkownicy chcieli kliknąć w dany link (tzw. clickbaity)”. Następnie w części praktycznej otrzymali następujące zadanie: „Spośród podanych tytułów wskaż te,

które są tzw. clickbaitami”. Przykłady, które przedstawiono uczestnikom badania do weryfikacji, zaprezentowano na ilustracji 15.

Respondenci, podejmując próbę odpowiedzi w tym zadaniu, powinni przede wszystkim skupić się na obietnicy złożonej w każdym ze wskazanych tytułów i zastanowić się, jakiego rodzaju treści powinny znaleźć się w samym artykule.

Ilustracja 15. Przykłady artykułów z tytułami o charakterze informacyjnym i clickbaitowym

 <p>Niebawyały “numer” na konferencji Igi Świątek. Tego Polka jeszcze nie grała</p> <p>Oprac.: Paweł Pieprzyca IGA ŚWIĄTEK Dzisiaj, 15 marca (09:35)</p> <p>Iga Świątek na konferencji prasowej starała się wyjaśnić pewną kwestię związaną z warunkami panującymi w Indian Wells, ale zabrakło jej angielskich słów. W pewnym momencie przeszła nawet częściowo na polski, mówiąc: - opór powietrza, how is it in English?</p>	 <p>Jakie właściwości odżywcze mają szparagi?</p> <p>ZDROWIE Niedziela, 3 kwietnia (05:07)</p> <p>Szparagi kuszą kolorami i przyciągają wzrok nietuzinkowym kształtem. Na polskich talerzach najczęściej pojawiają się zielone, choć bez kłopotu kupimy również białe i fioletowe. Które są najcenniejsze odżywczo? I dlaczego warto włączyć je do diety, zwłaszcza jeśli rzadko spożywamy mięso? Wyjaśniamy!</p>
--	--



Chiny odsprzedają Europie gaz z USA

GOSPODARKA | Dzisiaj, 16 marca (11:51)

Chiny odsprzedały Europie kilka dostaw skroplonego gazu ziemnego ze Stanów Zjednoczonych, co jest rzadkim posunięciem w przypadku tego największego nabywcy gazu na świecie. To sygnał jak "niebotyczne" ceny gazu ziemnego zmieniają kierunek przepływów handlowych paliwa - podaje agencja Bloomberg.



Księżę William zdradził sekret Kate! Powiedział to publicznie!

PLOTKI | Środa, 21 października 2020 (07:38)

Kiedyś sekrety rodziny królewskiej nie wychodziły na jaw tak łatwo, jednak z rozwojem technologii i mediów, łatwiej jest dowiedzieć się pikantnych szczegółów.

"Tak, zdecydowanie oboje trochę lubimy rysować. Kate jest w tym naprawdę bardzo dobra. Ja niestety o wiele gorszy" - wyjaśnił William.

Źródło: opracowanie własne na podstawie artykułów: Pieprzycza, 2022; Interia Kobieta, 2022; Interia Biznes, 2022; Pomponik.pl, 2022

Clickbaity reprezentują strategię językową polegającą na artykułowaniu wiadomości w sposób wzbudzający ciekawość, który zachęca czytelników do kliknięcia w link odsyłający do artykułu lub treści reklamowych (Potthast et al., 2018: 1498–1507). Clickbaity mają na celu zaciekawienie czytelnika i zachęcenie go do kliknięcia w link – sugerują, że artykuł będzie na temat czegoś, co w rzeczywistości ma nic lub niewiele wspólnego z tytułem (Lischka, Garz, 2021: 3). Przeważnie stanowią hiperbolę i obiecują rzeczy niemożliwe do zrealizowania lub znacznie wyolbrzymione; sugerują, że artykuł zawiera tajemnicę lub kontrowersje. Clickbaity często sugerują, że artykuł zawiera jakieś sekrety, które użytkownik mediów musi poznać lub kontrowersyjne informacje, które nie powinny ujrzeć światła dziennego. Tego rodzaju przykłady zostały wykorzystane w zadaniu. Osoby posiadające umiejętności w zakresie rozpoznawania tytułów clickbaitowych powinny z łatwością rozpoznać, które z przykładów charakteryzują się wyżej wskazanymi cechami.

Ostatnie stwierdzenie powiązane z zadaniem praktycznym dotyczyło umiejętności związanych z rozpoznawaniem fake newsów: „Wiem, co to są fake newsy oraz umiem je rozpoznawać”. W zadaniu sprawdzającym rzeczywisty poziom tej kompetencji badani zostali poproszeni o „wskazanie cech charakteryzujących znajdujący się poniżej komentarz użytkownicy @Aga34686913 jako fake news” (Ilustracja 16).

Ilustracja 16. Przykład komentarza będącego fake newsem



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Demagog.org.pl, 2022

Ankietowani zostali zatem poinformowani, że przedstawiony im materiał to fake news. Ich zadanie polegało na zapoznaniu się z treścią przedstawioną na grafice oraz przeanalizowaniu jej w kontekście wskazującym na dezinformację. Zadanie umożliwiło wybór więcej niż jednej odpowiedzi.

Załączona kafeteria obejmowała następujące opcje: anonimowy autor informacji; niewiarygodne źródło informacji; powoływanie się na niesprawdzone informacje; komentarz zamieszczony pod wpisem niezweryfikowanego konta; informacja bazuje wyłącznie na opiniach innych, informacja opiera się na silnie emocjonalnym przekazie. Ankietowani mieli wybrać te, które ich zdaniem jednoznacznie występują we wskazanym przykładzie. Udzielając odpowiedzi w zadaniu dotyczącym fake newsów uczestnicy powinni zwrócić uwagę m.in. na kwestie związane ze statusem profilu, który nadał komunikat dotyczący hospitalizacji dzieci – symbol zweryfikowanego konta widnieje zaraz obok nazwy profilu Ministerstwa Zdrowia; anonimowość autorki komentarza i jej wiarygodność jako źródło informacji; czy rolą skrajnie negatywnych emocji wynikających z treści komentarza (Ilustracja 16).

W arkuszu samooceny oprócz stwierdzeń, za pośrednictwem których badani deklarowali własny poziom kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych, zamieszczono dwa dodatkowe stwierdzenia ujmujące ocenę w sposób holistyczny – w wymiarze samooceny oraz dodatkowo w wymiarze oceny kolegów i koleżanek z klasy. Poproszono ankietowanych o udzielenie odpowiedzi na pytania: „Swoje kompetencje w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych ogólnie oceniam jako: niedostateczne; dopuszczające; dostateczne; dobre; bardzo dobre” oraz „Kompetencje w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych MOICH RÓWIEŚNIKÓW ogólnie oceniam jako: niedostateczne; dopuszczające; dostateczne; dobre; bardzo dobre”.

Metody analizy danych

W celu weryfikacji postawionych hipotez badawczych wykonano analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 25. Wykonano analizy podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa (D), analizy korelacji rangowej rho Spearmana, testy U Manna-Whitneya (U) oraz testy Kruskala-Wallisa ($K-W$). Za poziom istotności (p) uznano klasyczny próg $\alpha = 0,05$. W pierwszej kolejności policzono podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych. Następnie wykonano testy Kołmogorowa-Smirnowa, które sprawdzają normalność rozkładu badanych zmiennych (Tabela 12).

Tabela 12. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
Samoocena kompetencji									
Twierdzenie 1. Weryfikowanie źródeł informacji	3,87	4	0,92	-1,04	1,54	1	5	0,29	<0,001
Twierdzenie 2. Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności	4,05	4	0,78	-0,89	1,56	1	5	0,29	<0,001
Twierdzenie 3. Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym	4,67	5	0,66	-2,54	8,19	1	5	0,44	<0,001
Twierdzenie 4. Znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki	3,92	4	0,95	-0,66	-0,02	1	5	0,23	<0,001
Twierdzenie 5. Świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług	3,92	4	0,91	-0,69	0,35	1	5	0,25	<0,001
Twierdzenie 6. Rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych	4,44	5	0,73	-1,57	3,51	1	5	0,33	<0,001
Twierdzenie 7. Rozróżnienie tytułów clickbaitowych	4,50	5	0,72	-1,85	4,92	1	5	0,35	<0,001
Twierdzenie 8. Rozpoznawanie fake newsów	4,43	5	0,71	-1,40	2,90	1	5	0,32	<0,001
Ogólna samoocena kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych	4,08	4	0,78	-0,74	0,65	1	5	0,27	<0,001
Ocena kompetencji rówieśników w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych	3,43	3	0,88	-0,49	0,45	1	5	0,23	<0,001
Wyniki testu sprawdzającego rzeczywisty poziom kompetencji									
Zadanie 1. Weryfikowanie źródeł informacji	1,08	1	1,15	0,77	-0,88	0	3	0,29	<0,001
Zadanie 2. Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności	2,04	3	1,40	-0,77	-1,41	0	3	0,43	<0,001
Zadanie 3. Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym	1,83	3	1,46	-0,45	-1,80	0	3	0,40	<0,001
Zadanie 4. Znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki	0,43	0	1,03	2,07	2,38	0	3	0,50	<0,001
Zadanie 5. Świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług	0,97	0	1,35	0,79	-1,30	0	3	0,39	<0,001
Zadanie 6. Rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych	1,44	1	1,42	0,13	-1,89	0	3	0,30	<0,001
Zadanie 7. Rozróżnienie tytułów clickbaitowych	2,22	3	1,28	-1,06	-0,81	0	3	0,45	<0,001
Zadanie 8. Rozpoznawanie fake newsów	0,90	0	1,27	0,93	-0,95	0	3	0,36	<0,001
Łączna liczba punktów w skali 0/1/3	10,90	11	4,92	0,21	-0,14	0	24	0,08	<0,001
Łączna liczba punktów w skali 0/1	3,37	3	1,70	0,34	-0,04	0	8	0,00	<0,001

N = liczba pomiarów; *M* – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *Min* i *Maks.* – najniższa i najwyższa wartość rozkładu; *D* – wynik testu Kołmogorowa-Smirnowa; *p* – istotność

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione wyniki wskazują, że wszystkie rozkłady były znacząco odmienne od rozkładu Gaussa. Wyraźnym potwierdzeniem tego jest istotny statystycznie wynik testu Kołomogrowa-Smirnowa. W oparciu o uzyskane z podstawowej analizy wyniki autorka podjęła decyzję, że w niniejszym rozdziale wykonywane będą analizy statystyczne przy użyciu testów nieparametrycznych. O przeprowadzeniu analiz w oparciu o tego rodzaju testy zdecydowała także konieczność zbadania średniej wśród grup nierównolicznych.

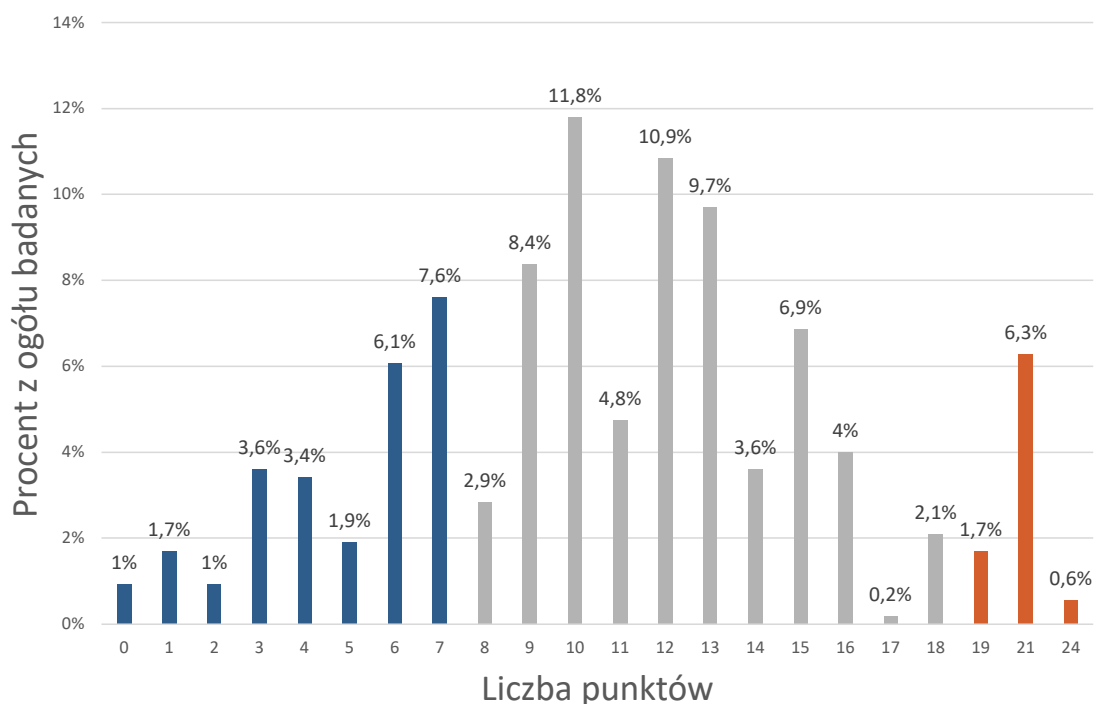
Wyniki analizy statystycznej samooceny badanych wskazują, że średnia oraz mediana deklarowanych kompetencji oscylowały w granicy czwartego poziomu w pięciostopniowej skali. Co oznacza raczej wysoki poziom oceny własnych kompetencji. W kontekście poszczególnych twierdzeń badani najwyżej (5 poziom) oceniali swoje umiejętności i wiedzę w zakresie wykrywania technik perswazji, rozróżniania materiałów sponsorowanych od informacyjnych, rozróżniania tytułów clickbaitowych oraz rozpoznawania fake newsów.

Przeprowadzona analiza zebranych odpowiedzi wykazała, że do najtrudniejszych zadań należały: zadanie 4, weryfikujące znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki informacyjne; zadanie 5, weryfikujące świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług; oraz zadanie 8, sprawdzające umiejętność rozpoznawania fake newsów – mediana uzyskanych punktów dla każdego ze wskazanych zadań wynosi 0 punktów. Do najłatwiejszych zadań w teście praktycznym należały: zadanie 2, polegające na analizowaniu przekazów medialnych pod kątem rzetelności; zadanie 3, obejmujące umiejętności wykrywania technik perswazji w przekazie medialnym; oraz zadanie 7, sprawdzające umiejętność wykrywania tytułów clickbaitowych – mediana uzyskanych punktów dla każdego wskazanego zadania wynosi 3.

Uzyskane w teście praktycznym punkty stanowiły bazę do wyznaczenia określonego poziomu kompetencji. Dokonując analizy statystycznej w oparciu o test Kołomogrowa-Smirnowa, autorka zweryfikowała istnienie potencjalnych różnic w obszarze poziomu kompetencji krytycznej analizy przekazów medialnych w oparciu o przyjęcie dychotomicznej skali oceny poszczególnych zadań. Pierwsze założenie obejmowało możliwość uzyskania łącznie 24 punktów, co oznacza, że prawidłowa odpowiedź skutkowa

otrzymaniem maksymalnie 3 punktów, natomiast zła odpowiedź otrzymaniem 0 punktów. Tak przyjęty sposób oceny zawierał także punktację pośrednią, gwarantującą możliwość otrzymania 1 punktu za udzielenie częściowo prawidłowej odpowiedzi. Matrycę punktacji do każdego zadania wraz z opisem określonych umiejętności i wymagań, które należy spełnić, aby uzyskać punkt, stanowi załącznik nr 2. Rozkład procentowy punktów uzyskanych przez badanych w skali trzystopniowej przedstawiono na wykresie 3.

Wykres 3. Rozkład procentowy uzyskanych punktów w trzystopniowej skali (0/1/3)



N=525

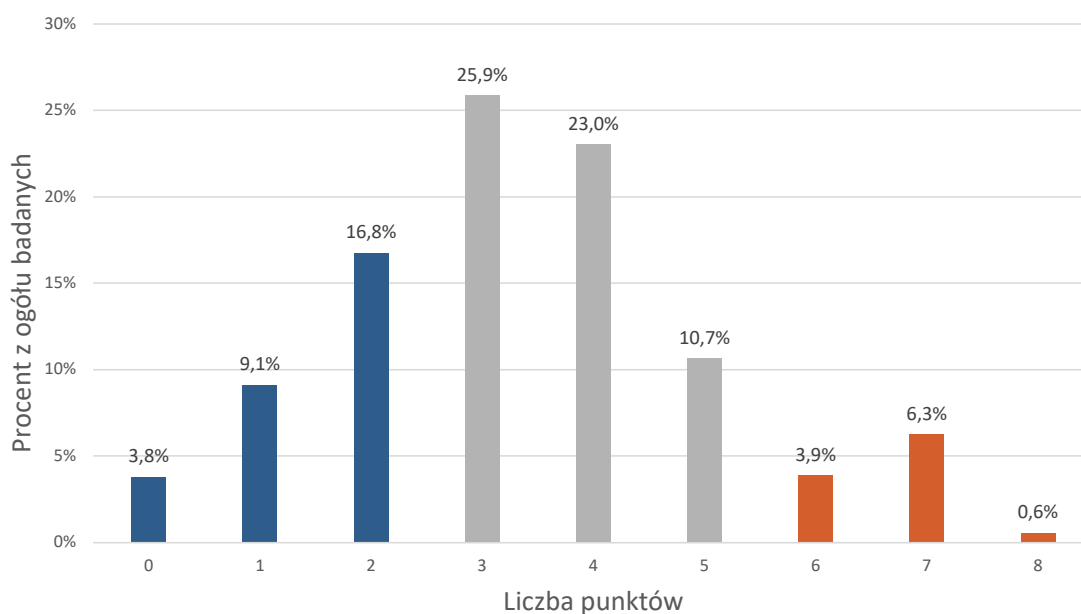
Źródło: opracowanie własne

Największy odsetek badanych uzyskał w teście praktycznym 10 i 12 punktów. 1% respondentów nie udzielił żadnej poprawnej odpowiedzi, natomiast 0,6% odpowiedziało poprawnie na wszystkie pytania (Wykres 3). Brak danych w obszarze 20, 22 oraz 23 punktów wynika z braku uzyskania w teście praktycznym takich liczb punktów.

Druga metoda obejmowała przeliczenie uzyskanej przez badanych sumy punktów w oparciu o bardziej restrykcyjne założenia, tj. zerojedynkową ocenę zadań (0 punktów, gdy zadanie jest wykonane niepoprawnie lub częściowo poprawnie i 1 punkt, gdy zadanie

jest wykonane w sposób prawidłowy). Wyniki rozkładu procentowego punktów uzyskanych przez badanych w skali dwustopniowej (0/1) przedstawiono na wykresie 4. Maksymalnie badani mogli zdobyć 8 punktów. Ponownie dwie największe wartości oscylowały na granicy połowy możliwych do uzyskania punktów.

Wykres 4. Rozkład procentowy uzyskanych punktów w dwustopniowej skali (0/1)



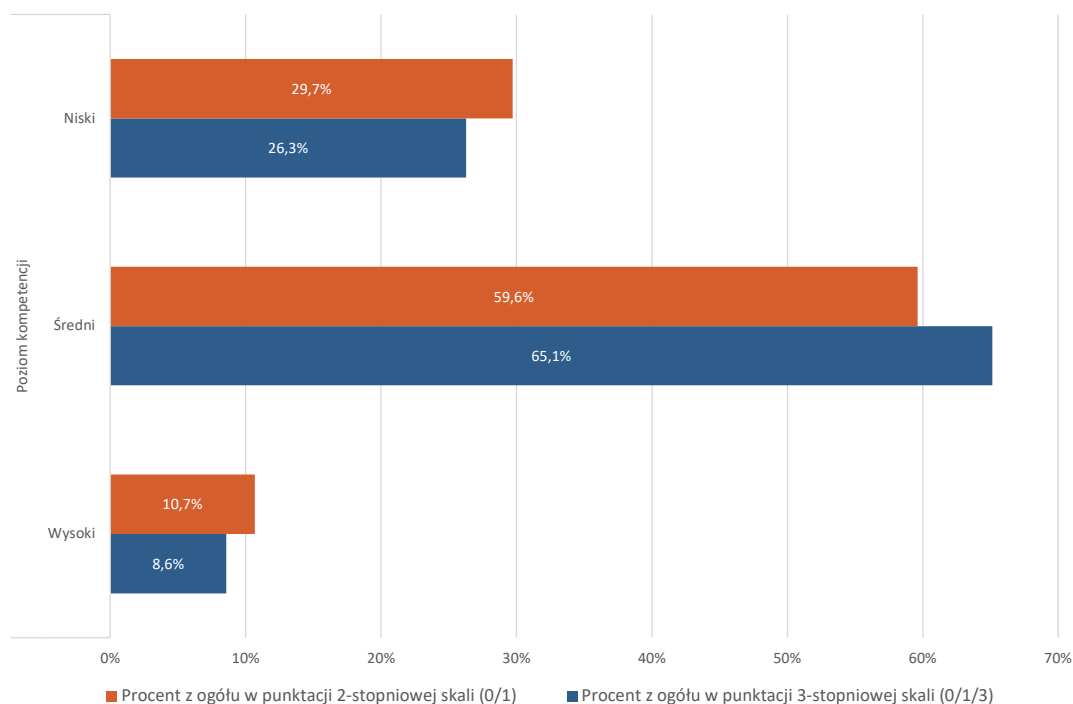
$N=525$

Źródło: opracowanie własne

Obydwa rozkłady uzyskanych przez respondentów punktów nie różnią się znacząco od siebie, jednak aby zweryfikować istnienie ewentualnych różnic w obszarze przyporządkowanych poziomów kompetencji, zmierzono dla obydwu skali poziom istotności rozkładów. Dodatkowo dokonano zestawienia rozkładów procentowych dla przyporządkowanych poziomów kompetencji – niskiego, średniego i wysokiego. Wyniki z ogółu badanych przedstawiono na wykresie 5.

Przeprowadzona analiza nie wykazała znaczących statystycznie różnic w parametrze istotności pomiędzy rozkładami w oparciu o różne skale – dwu- i trzystopniową (Tabela 12), dlatego też ostatecznie, w procesie dalszych analiz, autorka zastosowała metodę uwzględniającą możliwość uzyskania łącznie 24 punktów.

Wykres 5. Rozkład procentowy poziomu kompetencji z punktacją w trzystopniowej (0/1/3) i dwustopniowej skali (0/1)



N=525

Źródło: opracowanie własne

Zarówno w jednym, jak i w drugim rozkładzie największy odsetek badanych osiągnął średni poziom kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych. Przyjęcie bardziej restrykcyjnego systemu oceny wiązałoby się z tym, że więcej badanych uzyskałoby skrajne wyniki, tzn. o 3,4 punktu procentowego więcej respondentów uzyskałoby niski poziom kompetencji, natomiast o 2,1 punktu procentowego respondentów uzyskałoby wysoki poziom kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych.

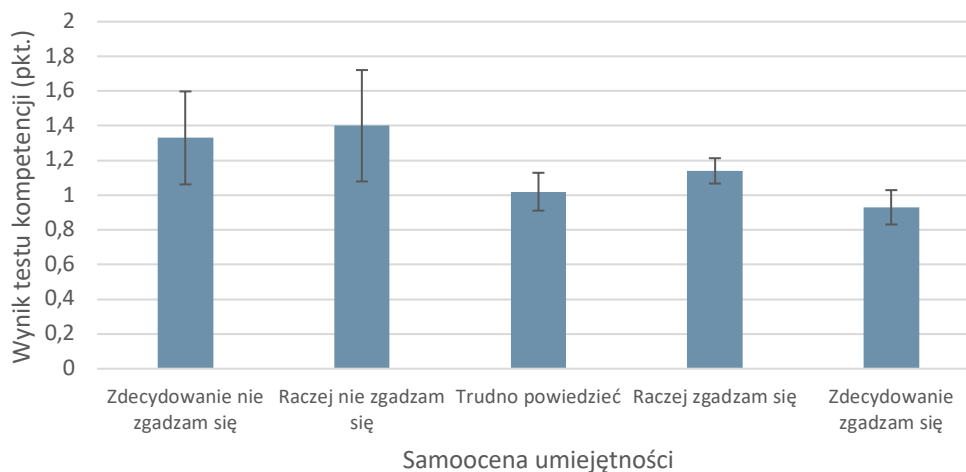
Analiza statystyczna w oparciu o przyjęte w badaniu zmienne niezależne, takie jak wiek oraz miejsce pobierania kształcenia, nie wykazała istotnych statystycznie różnic. Mając na uwadze istniejące ograniczenia wynikające z możliwości przedstawienia wszystkich pozyskanych w toku analizy danych w sposób szczegółowy, autorka skupiła się na najważniejszych z perspektywy postawionych hipotez wynikach i wnioskach, które wykazały określoną istotność statystyczną. W kolejnych podrozdziałach autorka

przedstawia wyniki analizy statystycznej oraz wnioski oparte wyłącznie na zmiennej zależnej – określonej kompetencji medialnej – oraz, jeżeli występowały istotnie statystycznie różnice, wyniki w oparciu o zmienną niezależną płci.

2. Deklaratywny a rzeczywisty poziom kompetencji medialnych

Zaprezentowane w tej części rozprawy wyniki odnoszą się do pierwszej hipotezy badawczej (H1). W celu weryfikacji H1 porównano poziom wiedzy w zakresie określonych aspektów kompetencji medialnych u osób, które w odmienny sposób oceniały swoje kompetencje. Wykonano serię analiz statystycznych przy użyciu testu Kruskala-Wallisa (K-W) w oparciu o deklaracje samooceny w zakresie ośmiu umiejętności z obszaru krytycznej analizy przekazów medialnych oraz wyniki testu praktycznego je weryfikującego. Uzupełnienie serii testów stanowi procentowy rozkład krzyżowego zestawienia odpowiedzi ankietowanych w zestawieniu z wynikami praktycznego testu kompetencji.

Wykres 6. Znajomość procesów fact-checkingowych i umiejętności weryfikacji prawdziwości przekazów medialnych u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności



N=525

Źródło: opracowanie własne

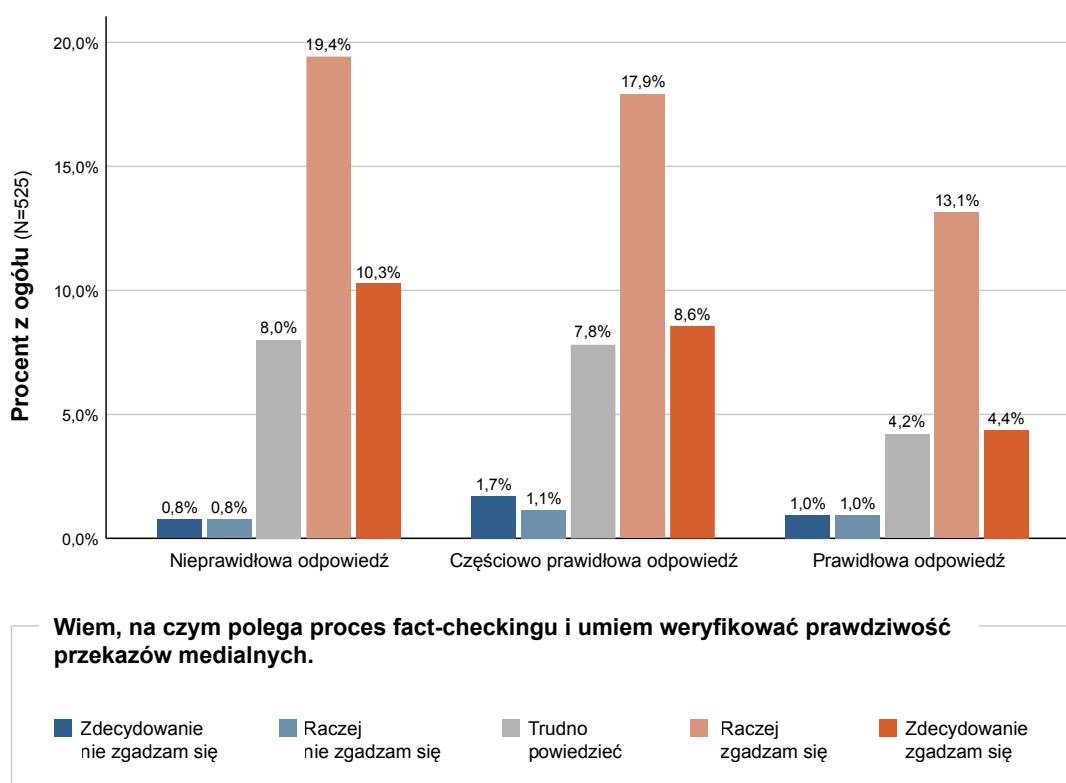
W pierwszej kolejności zestawiono wyniki testu obejmujące odpowiedzi na pytanie związane ze znajomością procesów fact-checkingowych i umiejętnościami wery-

fikacji prawdziwości przekazów medialnych – twierdzenie pierwsze z zadaniem pierwszym (T.1., Z.1.). Uzyskane wyniki zaprezentowano na wykresie 6.

Przeprowadzona analiza wyników w oparciu o test Kruskala-Wallisa nie wykazała istnienia istotnych statystycznie różnic w zakresie poziomu wiedzy pomiędzy osobami o różnym poziomie samooceny badanej umiejętności, $H(4) = 5,16; p = 0,271$.

Przedstawione na wykresie 7 wyniki rozkładu procentowego zestawienia krzyżowego w obszarze znajomości procesów fact-checkingowych i umiejętności weryfikowania prawdziwości przekazów medialnych ukazują, że zdecydowana większość ankietowanych (73,7%) deklaruowała posiadanie wiedzy i umiejętności.

Wykres 7. Rozkład odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze znajomości procesów fact-checkingowych i umiejętności weryfikacji prawdziwości przekazów medialnych



Źródło: opracowanie własne

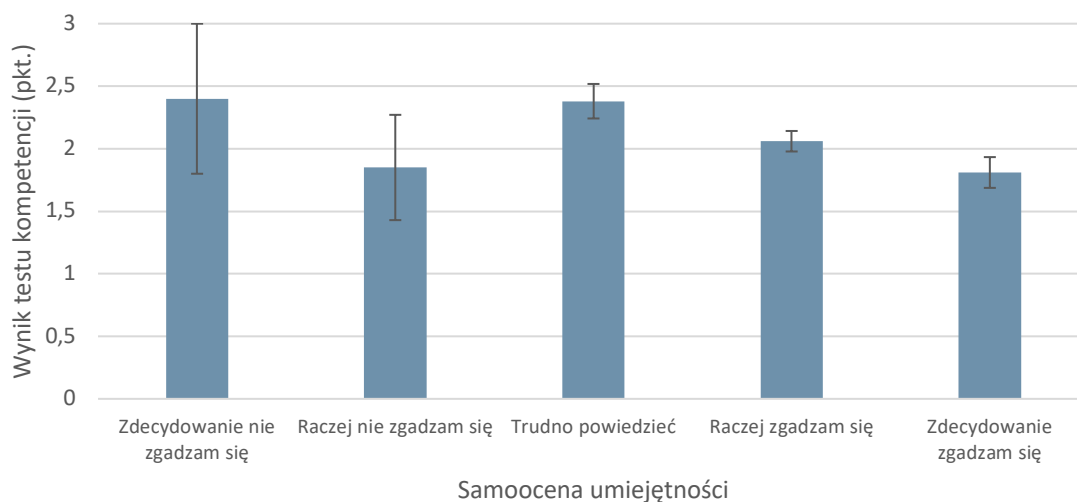
Dwie największe grupy, bo ponad 50% (50,4%) z ogółu respondentów oraz ponad 23% (23,3%) stanowiły osoby, które zaznaczyły kolejno: „raczej zgadzam się” lub „zdecydowanie zgadzam się” z przedstawionym stwierdzeniem. Spośród wskazanych grup

($N=387$) ponad 40% udzieliło nieprawidłowej odpowiedzi w teście weryfikującym rzeczywisty poziom kompetencji.

Przedstawione na powyższym wykresie dane wskazują, że ponad 38% z wszystkich respondentów miało tendencję do zawyżania⁵³ samooceny w kontekście umiejętności weryfikacji prawdziwości przekazów medialnych.

Druga z weryfikowanych umiejętności dotyczyła analizowania doniesień medialnych pod kątem rzetelności przekazywanych informacji. Uzyskane wyniki zaprezentowano na wykresie 8.

Wykres 8. Analizowanie doniesień medialnych pod kątem rzetelności przekazywanych informacji u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności



$N=525$

Źródło: opracowanie własne

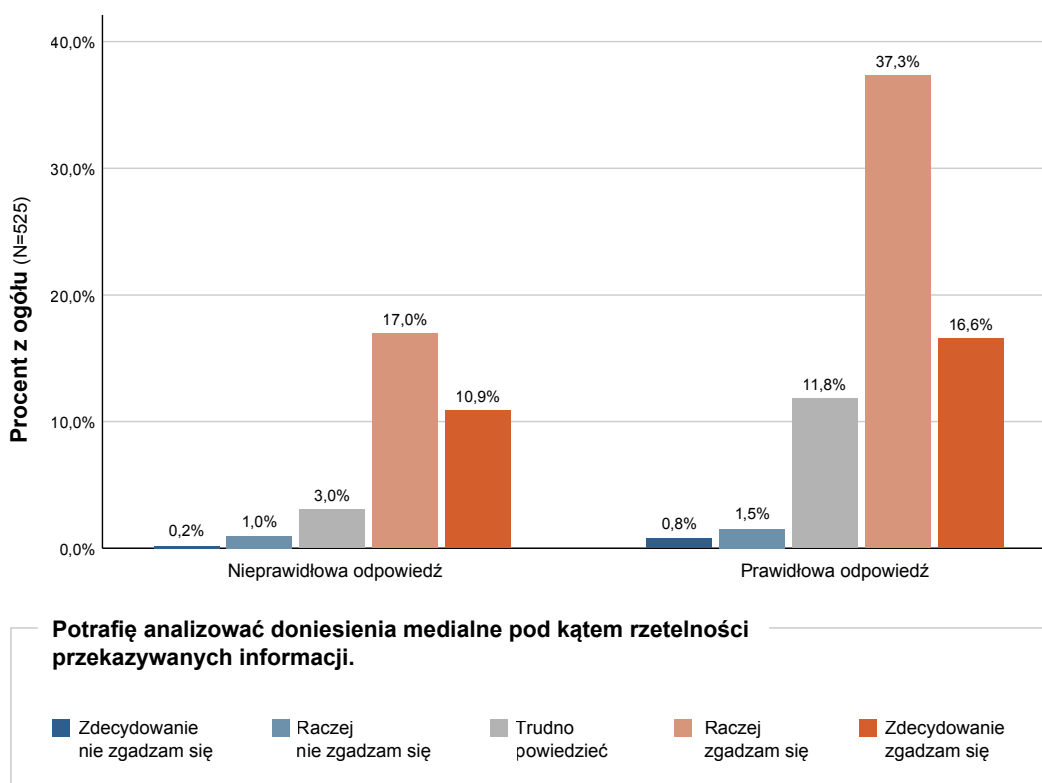
W celu przeprowadzenia testu K-W posłużono się wynikami uzyskanymi przez respondentów w teście kompetencji oraz deklaracjami w odniesieniu do twierdzenia z obszaru wspomnianej umiejętności (T.2.; Z.2.). Ponownie nie odnotowano istotnych

⁵³ Pod uwagę brano sumę odsetka odpowiedzi osób, które zadeklarowały, że „raczej zgadzam się” lub „zdecydowanie zgadzam się” ze stwierdzeniem i udzieliły niepoprawnych odpowiedzi w teście weryfikującym daną kompetencję oraz „zdecydowanie zgadzam się” i udzieliły częściowo poprawnej odpowiedzi.

statystycznie różnic w zakresie poziomu wiedzy między osobami o różnym poziomie samooceny badanej umiejętności, $H(4) = 9,18; p = 0,057$.

Na wykresie 9 przedstawiono wyniki rozkładu procentowego zestawienia krzyżowego odpowiedzi badanych obejmujących samoocenę i wyniki testu z obszaru umiejętności analizy doniesień medialnych pod kątem rzetelności przekazywanych informacji (T.2.; Z.2.).

Wykres 9. Rozkład odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze umiejętności analizy doniesień medialnych pod kątem rzetelności przekazywanych informacji

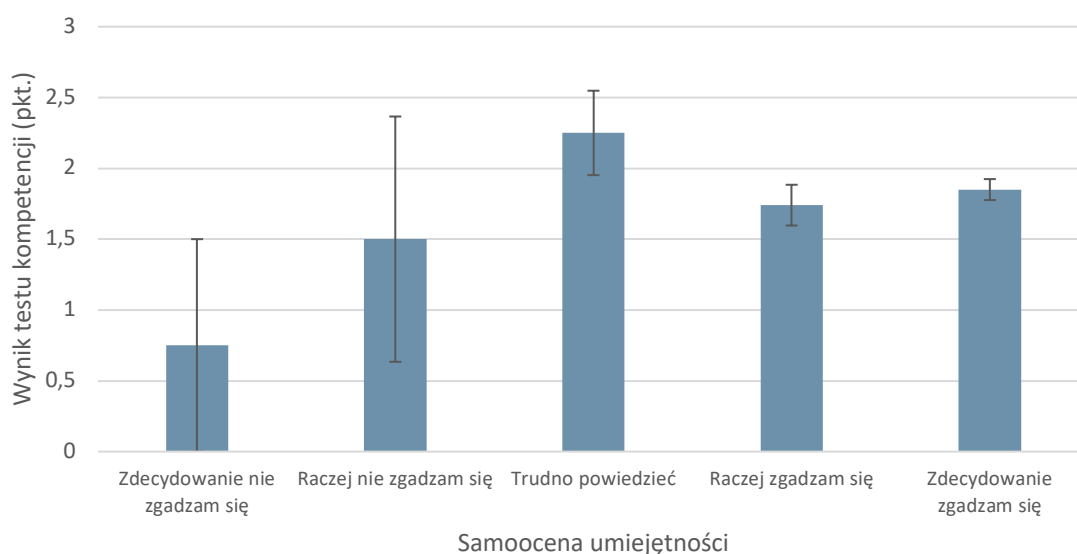


Źródło: opracowanie własne

Ponad połowa (53,9%) respondentów trafnie oceniła swoje umiejętności, deklarując, że potrafią analizować doniesienia medialne pod kątem rzetelności przekazywanych informacji, a następnie udzielając prawidłowej odpowiedzi w zadaniu sprawdzającym ten obszar wiedzy. 32% respondentów ($N=168$) udzieliło nieprawidłowej odpowiedzi w omawianym zadaniu, podczas gdy 87% z nich deklarowało posiadanie umiejętności analizy przekazów medialnych pod kątem rzetelności.

Zadanie trzecie w teście praktycznym weryfikowało wiedzę z zakresu znajomości mechanizmów i technik wpływu oraz manipulacji nadawców medialnych. Uzyskane wyniki zaprezentowano na wykresie 10.

Wykres 10. Znajomość mechanizmów wpływu mediów na odbiorcę u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności



$N=525$

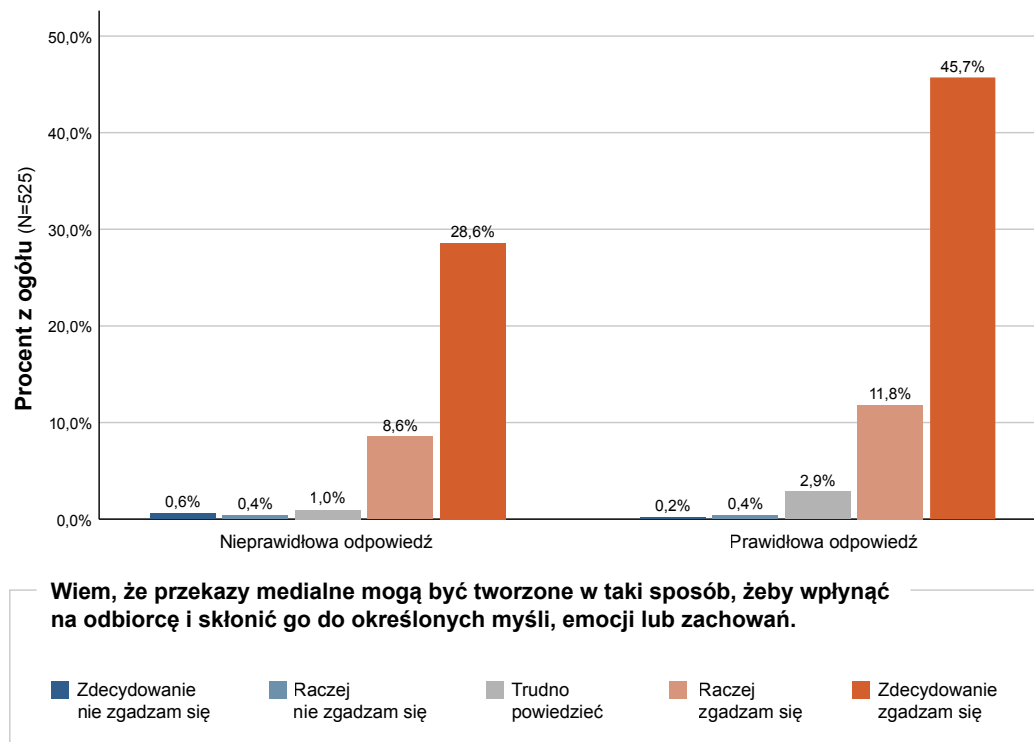
Źródło: opracowanie własne

Zestawiono dane dotyczące deklaracji respondentów z wynikami testu kompetencji w celu przeprowadzenia testu K-W (T.3; Z.3.). Także i tym razem nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w zakresie poziomu wiedzy między osobami o różnym poziomie samooceny badanej umiejętności, $H(4) = 4,49$; $p = 0,344$.

Warto zwrócić uwagę, że choć średni poziom wyników testu badanej kompetencji był wyraźnie najniższy w grupie osób, które oceniały nisko swój poziom umiejętności, to grupy te były skrajnie nieliczne (po cztery osoby w grupie „zdecydowanie nie zgadzam się” oraz „raczej nie zgadzam się”). Tak niska liczebność osób nisko oceniających swoje umiejętności sprawia, że wiarygodność statystyczna uzyskanych danych jest niska, co skutkuje dużą wartością błędu standardowego (Wykres 10). Wskazane byłoby zebranie większej próby osób nisko oceniających swoje umiejętności w badanym zakresie.

Rozkład procentowy krzyżowego zestawienia deklaracji samooceny respondentów oraz wyników, jakie uzyskali w teście sprawdzającym weryfikowaną umiejętność, przedstawiono na wykresie 11.

Wykres 11. Rozkład procentowy odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze znajomości mechanizmów wpływu mediów na odbiorcę

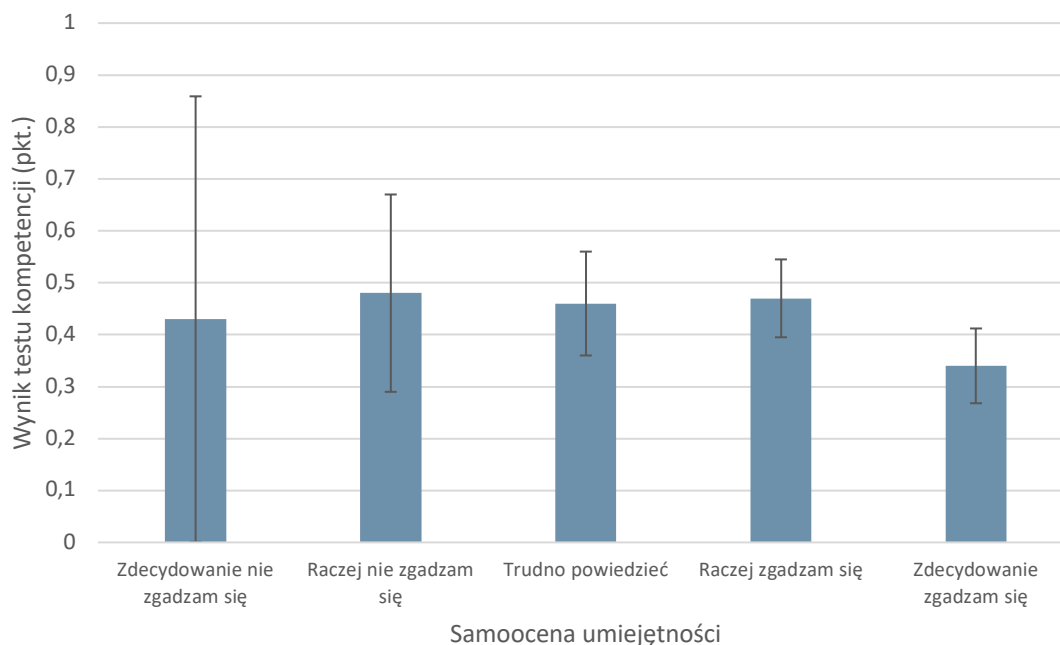


Źródło: opracowanie własne

W ramach stwierdzenia skorelowanego z zadaniem trzecim 94,7% ankietowanych zadeklarowało posiadanie wiedzy w zakresie stosowania przez media rozmaitych technik manipulacji i perswazji, mogących wpływać na zmiany zachowań odbiorców. Spośród tej licznej zbiorowości ($N=497$) ponad 60% badanych udzieliło prawidłowej odpowiedzi w teście. Spośród ogółu ankietowanych zdecydowana większość trafnie oceniła swoje kompetencje w badanym zakresie. Ponad 37% ankietowanych zawyżyło samoocenę związaną z kompetencją wykrywania manipulacji i perswazji w przekazach medialnych.

W następnym kroku zestawiono dane dotyczące wiedzy o tym, jak powstają i działają bańki informacyjne (T.4; Z.4.). Uzyskane wyniki zaprezentowano na wykresie 12.

Wykres 12. Znajomość procesów powstawania i działania baniek informacyjnych u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności



$N=525$

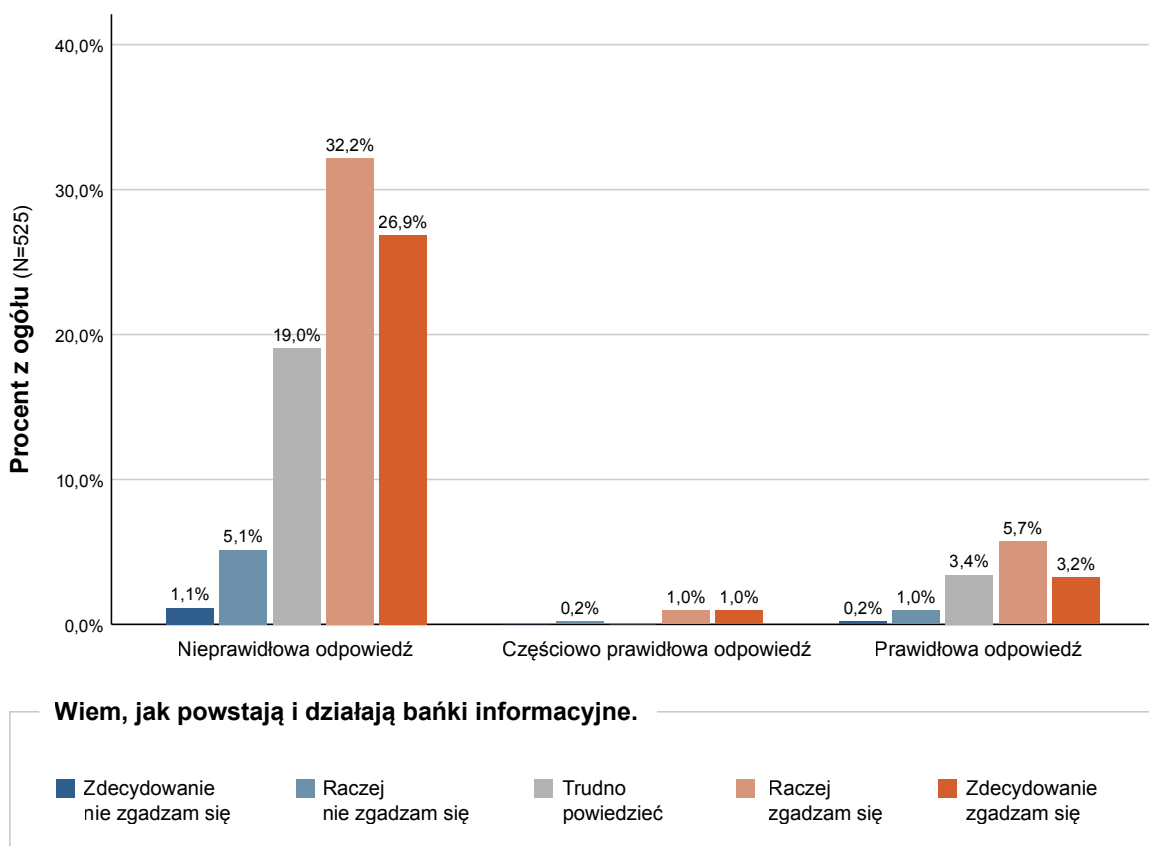
Źródło: opracowanie własne

Także i tym razem nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w zakresie poziomu wiedzy między osobami o różnym poziomie samooceny badanej umiejętności, $H(4) = 1,17$; $p = 0,883$. Ponownie należy odnotować znaczący poziom błędu standardowego wśród osób, które zadeklarowały przy weryfikowanej umiejętności „zdecydowanie nie zgadzam się” lub „raczej nie zgadzam się”.

Wyniki uzyskane w ramach zestawienia krzyżowego twierdzenia i zadania czwartego, związanego z podejmowaniem działań prewencyjnych mających na celu unikanie wpadania w bańki informacyjne wskazują, że należało ono do jednego z najtrudniejszych zadań w teście. Deklaracje ankietowanych wskazują jednak, że temat baniek informacyjnych nie jest im obcy. Wyniki przedstawiono na wykresie 13.

W zadaniu weryfikującym wiedzę na temat baniek informacyjnych największy odsetek ogółu badanych stanowiły osoby, które udzieliły niepoprawnej odpowiedzi (84,4%) w teście.

Wykres 13. Rozkład procentowy odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze znajomości procesów powstawania i funkcjonowania baniek informacyjnych

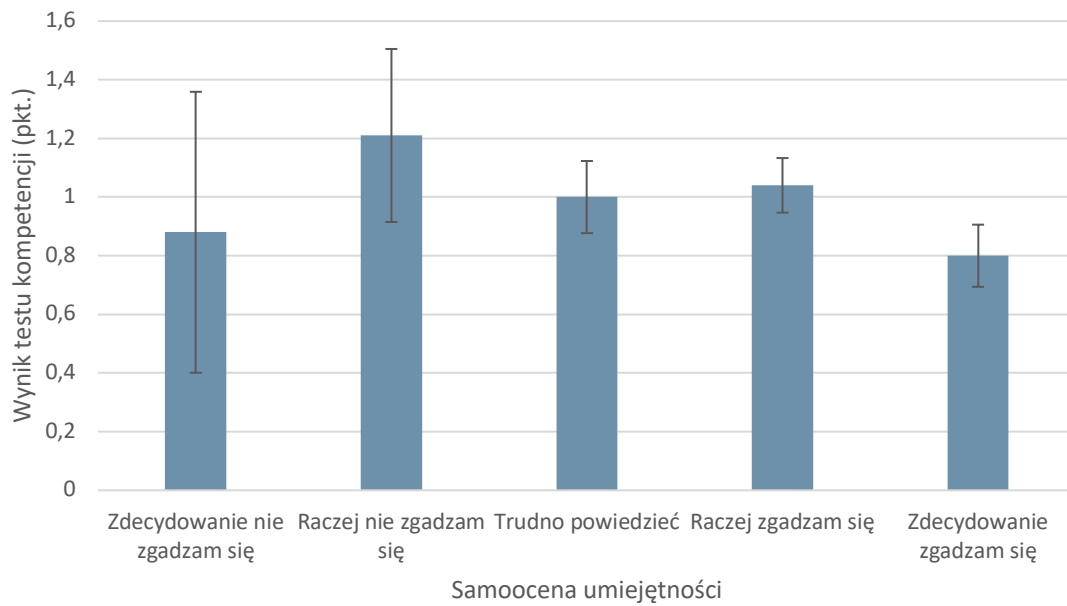


Źródło: opracowanie własne

Spośród tych, którzy odpowiedzieli błędnie ($N=443$), 59,2% deklaroowało w arkuszu samooceny, że wiedzą, czym są i jak działają bańki informacyjne. Prawidłowej odpowiedzi udzieliło 13,5% ogółu badanych ($N=71$), z czego 66% zadeklarowało posiadanie wiedzy w tym obszarze.

Analiza zadania piątego objęła wykonanie testu K-W w oparciu o dane dotyczących znajomości modeli biznesowych portali społecznościowych i korzyści, jakie czerpią z oferowanych usług (T.5; Z.5). Ponownie nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w zakresie poziomu wiedzy między osobami o różnym poziomie samooceny tej umiejętności, $H(4) = 4,12$; $p = 0,390$. Wyniki zaprezentowano na wykresie 14.

Wykres 14. Znajomość modeli biznesowych portali społecznościowych i korzyści, jakie czerpią z oferowanych usług u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności



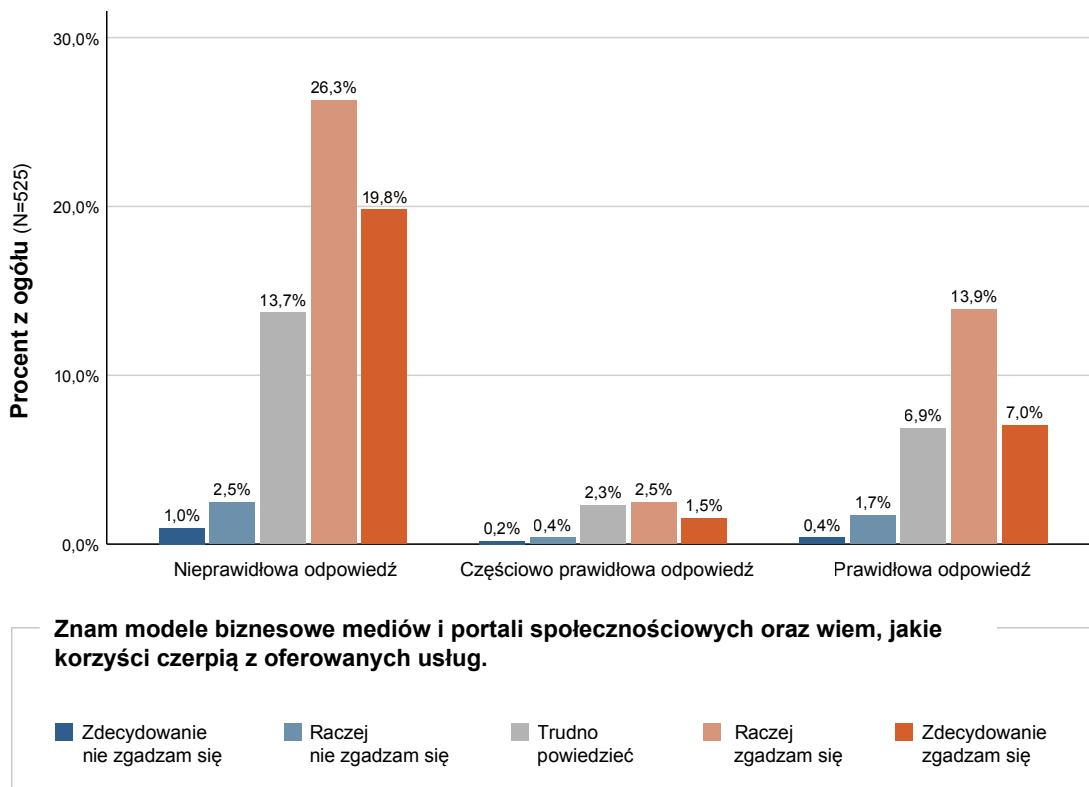
N=525

Źródło: opracowanie własne

Zestawienie deklaracji samooceny z odpowiedziami ankietowanych obejmującymi wykorzystanie wiedzy (z zakresu przekazywania danych osobowych w zamian za dostęp do określonych usług oferowanych przez nadawców medialnych) w praktyce dało zbliżone wyniki do tych z zadania dotyczącego bańki informacyjnej. Rozkład procentowy otrzymanych wyników przedstawiono na wykresie 15.

W obszarze znajomości modeli biznesowych mediów i portali społecznościowych oraz korzyści, jakie z nich czerpią w zamian za oferowane użytkownikom usługi, największą grupę respondentów (71,1%) stanowiły osoby, które zaznaczyły kolejno: „raczej zgadzam się” lub „zdecydowanie zgadzam się” z przedstawionym stwierdzeniem. Spośród wskazanej grupy badanych (*N*=373) ponad 64,8% udzieliło nieprawidłowej odpowiedzi w teście weryfikującym badaną kompetencję w praktyce.

Wykres 15. Rozkład procentowy odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze znajomości modeli biznesowych mediów i portali społecznościowych i korzyści, które czerpią z oferowanych usług

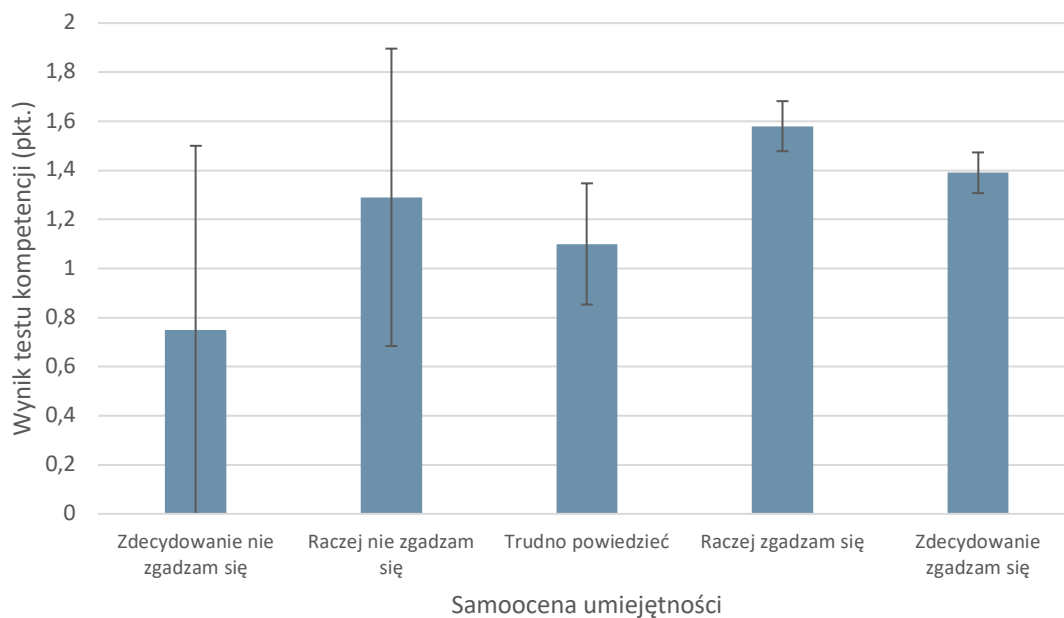


Źródło: opracowanie własne

Przedstawione na powyższym wykresie dane wskazują, że ponad 47,6% ogółu respondentów miało tendencję do zawyżania samooceny w kontekście znajomości procesów związanych z intencjonalnym bądź nieintencjonalnym przekazywaniem danych osobowych użytkowników mediów sieciowych.

W kolejnym kroku analizy K-W zestawiono dane dotyczące umiejętności rozpoznawania treści sponsorowanych w różnych mediach (T.6; Z.6). Także i tym razem nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w zakresie poziomu wiedzy między osobami o różnym poziomie samooceny tej umiejętności, $H(4) = 5,33$; $p = 0,255$. Wyniki zaprezentowano na wykresie 16.

Wykres 16. Rozróżnianie treści informacyjnych od reklamowych u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności



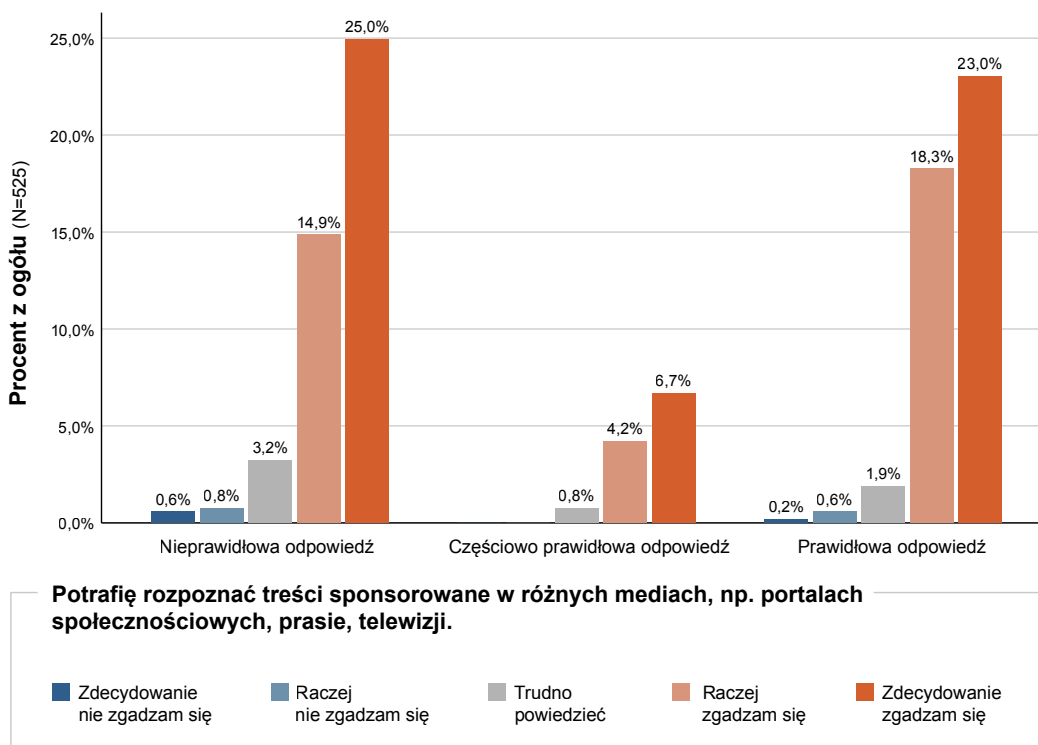
$N=525$

Źródło: opracowanie własne

Ponownie średni poziom wyników testu badanej kompetencji był najniższy w grupie osób, które nisko oceniły swoje umiejętności. Warto jednak zwrócić uwagę, że grupy te były skrajnie nieliczne (cztery osoby w grupie „zdecydowanie nie zgadzam się”), co wpłynęło na wysoką wartość błędu standardowego.

Przedstawiony na wykresie 17 rozkład procentowy umiejętności związanych z rozróżnianiem przekazów informacyjnych od reklamowych z deklarowanym poziomem samooceny tej umiejętności wyróżnia się pod względem rozkładu wyników na tle poprzednich zadań. Także i tym razem dwie największe grupy stanowiły osoby deklarujące posiadanie wiedzy i umiejętności w badanym obszarze, jednak w tym przypadku znacząca różnica pojawia się w rozkładzie procentowym nieprawidłowych odpowiedzi.

Wykres 17. Rozkład procentowy odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze umiejętności rozróżniania treści informacyjnych od reklamowych



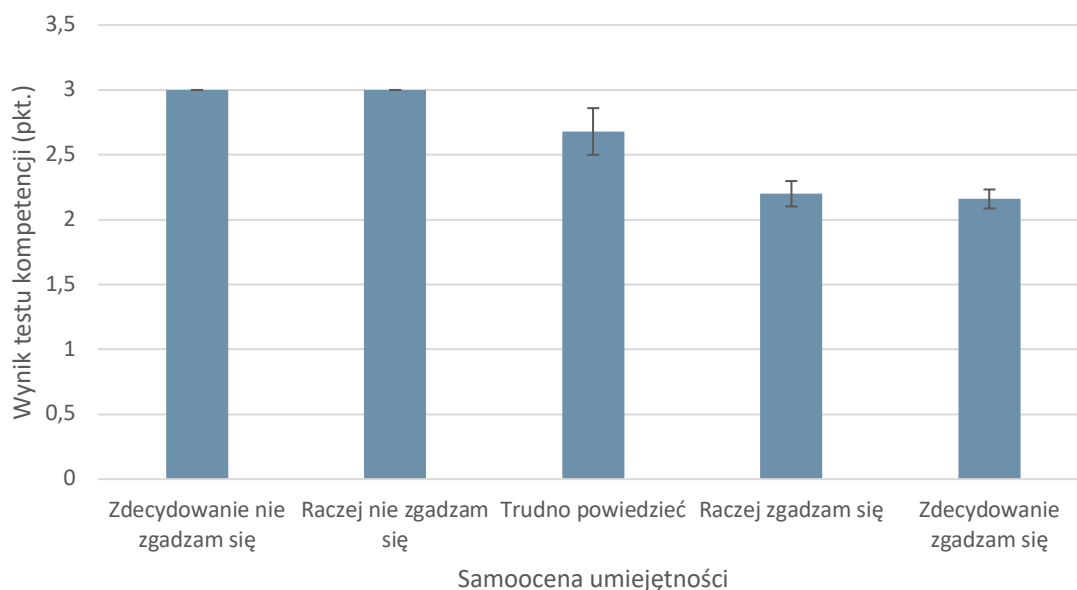
Źródło: opracowanie własne

Spośród 92% ankietowanych przekonanych co do swoich kompetencji rozpoznawania treści sponsorowanych i reklamowych ($N=483$) 43,3% udzieliło niepoprawnej, 11,8% częściowo poprawnej, a 44,9% poprawnej odpowiedzi w teście praktycznym.

Ponadto przedstawione na wykresie 17 dane wskazują, że znaczący odsetek badanych, bo ponad 46,6% z wszystkich respondentów, miał tendencję do zawyżania samooceny w kontekście umiejętności rozpoznawania treści reklamowych w materiałach prasowych oraz mediach społecznościowych.

Analiza kolejnego zadania dotyczyła zestawienia danych dotyczących umiejętności rozpoznawania clickbaitów ($T.7$; $Z.7$). Ponownie nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w zakresie poziomu wiedzy między osobami o różnym poziomie samooceny tej umiejętności, $H(4) = 7,77$; $p = 0,101$. Wyniki zaprezentowano na wykresie 18. Również liczebność dwóch grup oceniających swoje umiejętności nisko była bardzo niewielka (w obu przypadkach po pięć osób).

Wykres 18. Rozpoznawanie clickbaitów u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności



$N=525$

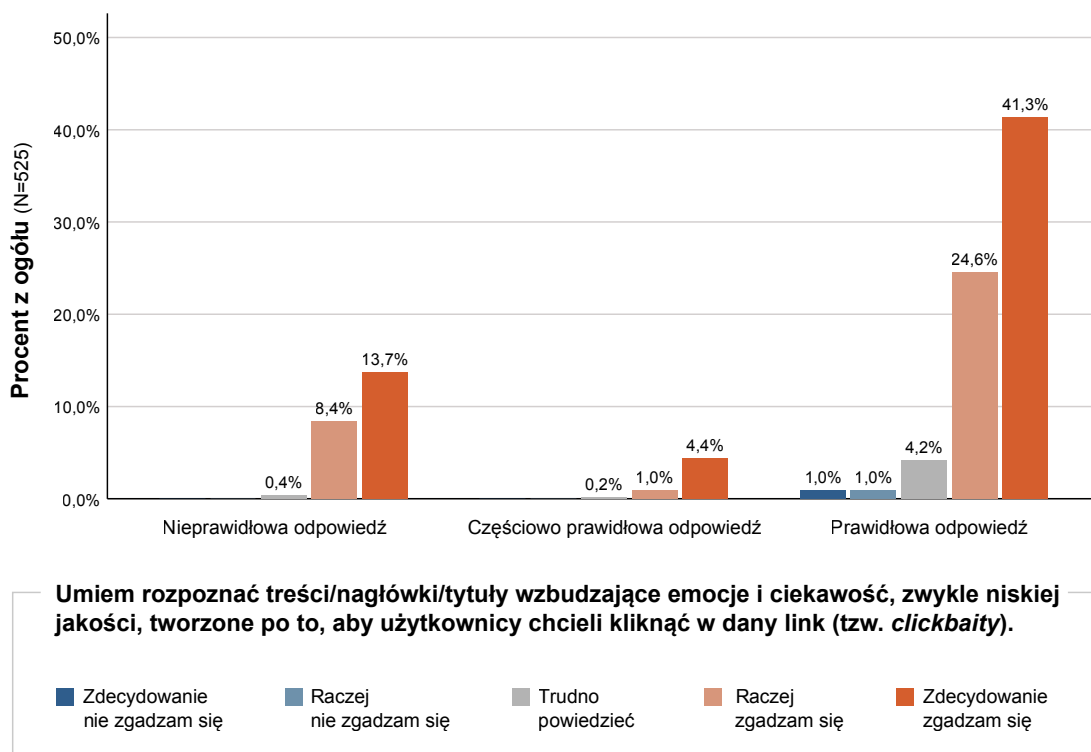
Źródło: opracowanie własne

Zestawienie krzyżowe deklaracji i wyników testu kompetencji badanych odnoszących się do znajomości pojęcia *clickbait* oraz sprawdzających zdolność wskazywania tytułów clickbaitowych wśród rozmaitych artykułów prasowych było kolejnym, które ankietowani ocenili jako dobrze znany im obszar. Wyniki przedstawiono na wykresie 19.

Rozkład procentowy deklaracji samooceny badanych z odpowiedziami udzielonymi w teście sprawdzającym umiejętności rozpoznawania clickbaitów wskazuje, że zdecydowana większość (93,3%) respondentów była raczej (33,9%) lub zdecydowanie (59,4%) przekonana co do posiadanych w tym zakresie kompetencji.

Spośród badanej zbiorowości ($N=490$) ponad 70% ankietowanych udzieliło prawidłowej odpowiedzi w teście praktycznym.

Wykres 19. Rozkład procentowy odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze umiejętności rozpoznawania clickbaitów



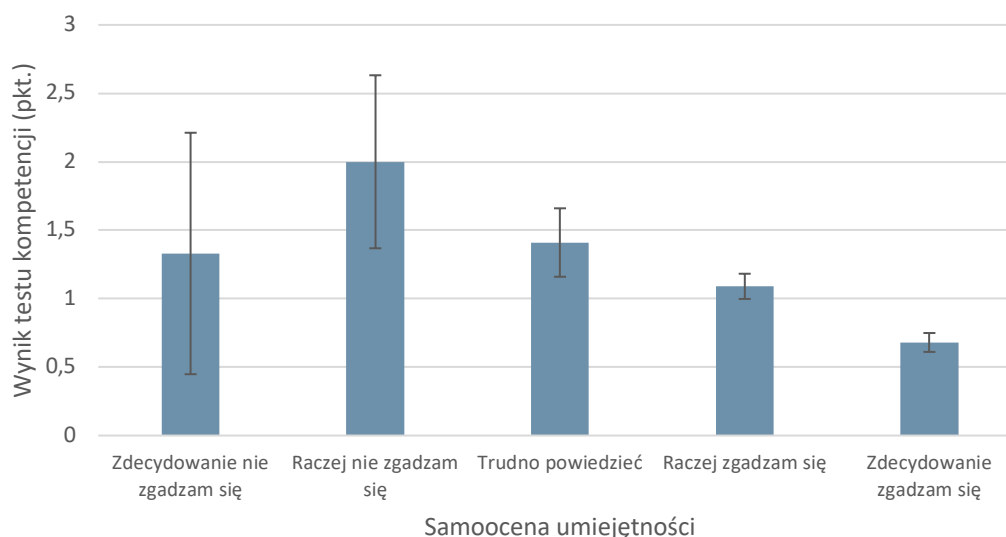
Źródło: opracowanie własne

Przedstawione na powyższym wykresie dane wskazują także, że 65,9% wszystkich biorących udział w badaniu trafnie określiło swoje umiejętności rozpoznawania w przekazach medialnych nagłówków wzbudzających emocje i ciekawość, odnoszących się zwykle do niskiej jakości treści. Tylko 2% ogółu ankietowanych zadeklarowało brak wiedzy w zakresie umiejętności rozpoznawania clickbaitów, zaznaczając jednocześnie prawidłową odpowiedź w teście weryfikującym tę kompetencję.

Ostatnia badana kompetencja w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych związana była ze znajomością znaczenia pojęcia fake news i umiejętnościami rozpoznawania ich w przekazach medialnych (T.8; Z.8). Tym razem odnotowano istotny statystycznie wynik testu Kruskala-Wallisa, $H(4) = 24,39$; $p < 0,001$. Wykonano więc analizę *post-hoc* przy użyciu testu Dunn-Sidak. Odnotowano trzy różnice istotne statystycznie. Poziom rzeczywistej wiedzy osób wskazujących odpowiedź „zdecydowanie

zgadzam się” był niższy w porównaniu do osób wskazujących odpowiedź „raczej zgadzam się” ($p < 0,001$), „trudno powiedzieć” ($p = 0,004$) oraz „raczej nie zgadzam się” ($p = 0,019$). Pozostałe różnice nie były istotne statystycznie. Wyniki zaprezentowano na wykresie 20.

Wykres 20. Rozpoznawanie fake newsów u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności

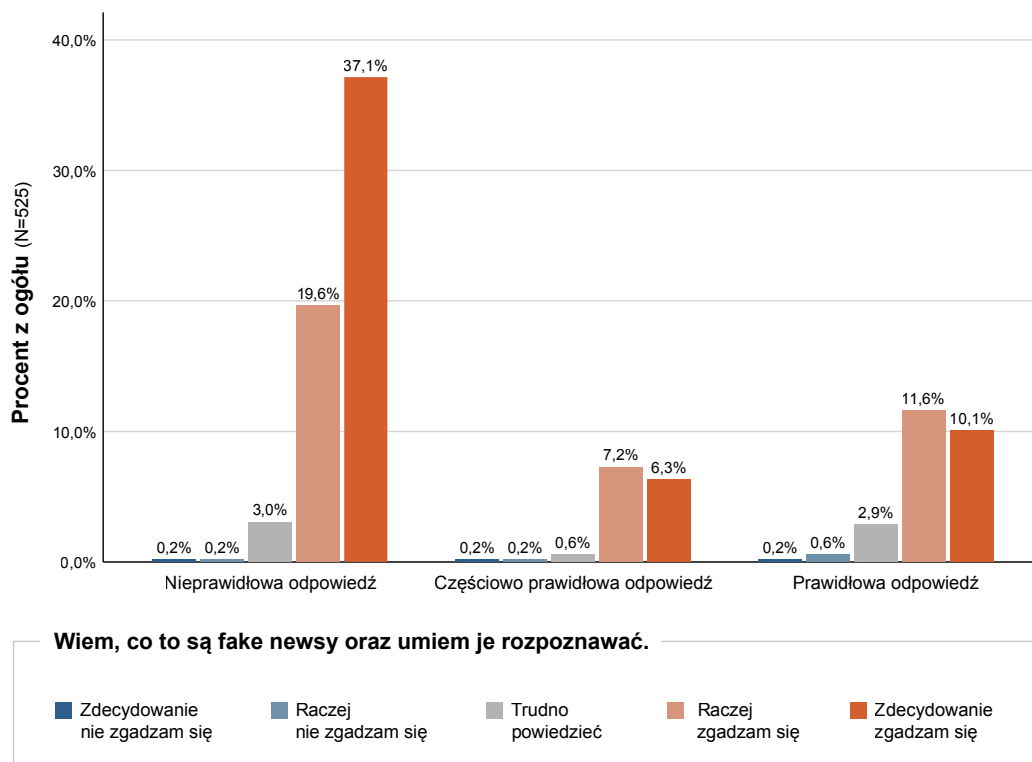


$N=525$

Źródło: opracowanie własne

W rozkładzie procentowym zestawienia deklaracji z wynikami testu sprawdzającego umiejętność rozpoznawania fake newsów największą grupę respondentów (92%) stanowiły osoby, które zadeklarowały, że wiedzą, co to są fake newsy i potrafią je rozpoznać w przekazie medialnym („raczej” lub „zdecydowanie zgadzam się” z przedstawionym stwierdzeniem) (Wykres 21). Spośród wskazanej grupy ($N=483$) ponad 60% badanych udzieliło nieprawidłowej odpowiedzi w teście weryfikującym tę umiejętność w praktyce. Przedstawiony na wykresie rozkład odpowiedzi wyraźnie wskazuje, że ponad 63,3% ogółu respondentów na etapie samooceny miało tendencję do zawyżania swojego poziomu kompetencji w tym obszarze.

Wykres 21. Rozkład procentowy odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze umiejętności rozpoznawania fake newsów



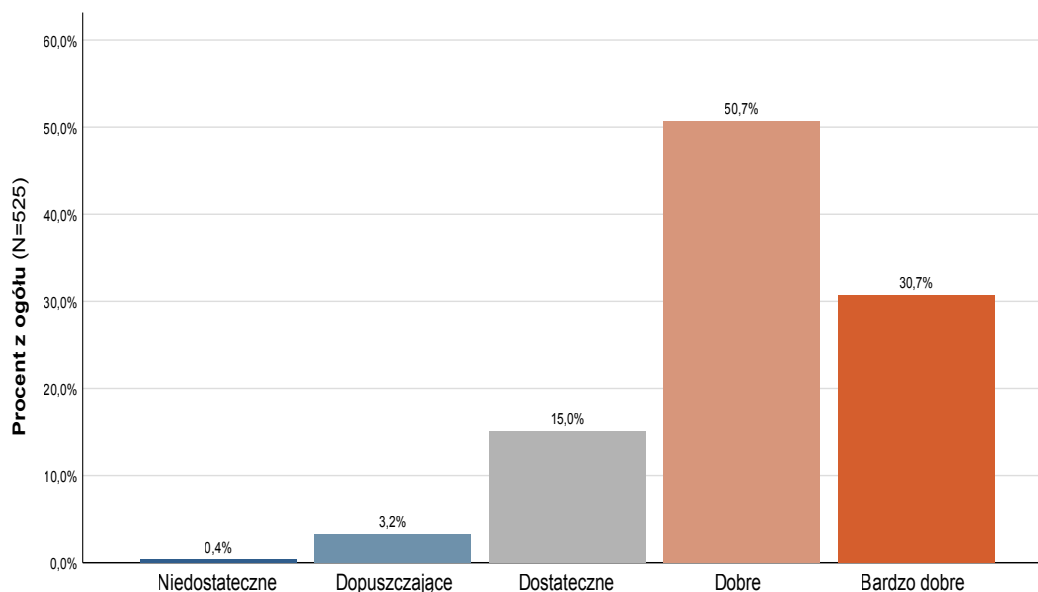
Źródło: opracowanie własne

Jak zostało już wspomniane, w ramach prowadzonego badania w części deklaratywnej zadano ankietowanym dwa dodatkowe pytania ujmujące zakres kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych w sposób holistyczny. Poproszono ankietowanych o udzielenie odpowiedzi, jak oceniają swój ogólny poziom kompetencji, a jak oceniają poziom kompetencji swoich rówieśników.

Ostatni etap analizy zależności pomiędzy samooceną umiejętności w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych a wynikiem uzyskanym w teście kompetencji objął weryfikację w ramach ogólnego poziomu wiedzy osób badanych i ogólnej ich samooceny w tym zakresie. Warto przypomnieć, że w tym celu posłużono się pięciostopniową skalą, której wartości były tożsame ze skalą ocen, którą operują nauczyciele i uczniowie w warunkach szkolnych. Zastosowanie takiej skali miało ułatwić odpowiadającym przyznanie oceny bez konieczności zapoznawania się ze szczegółowym rozkładem skali opisowej

określonego zestawu kompetencji. Wyniki rozkładu procentowego przedstawiono na wykresie 22.

Wykres 22. Rozkład procentowy samooceny kompetencji krytycznej analizy przekazów medialnych



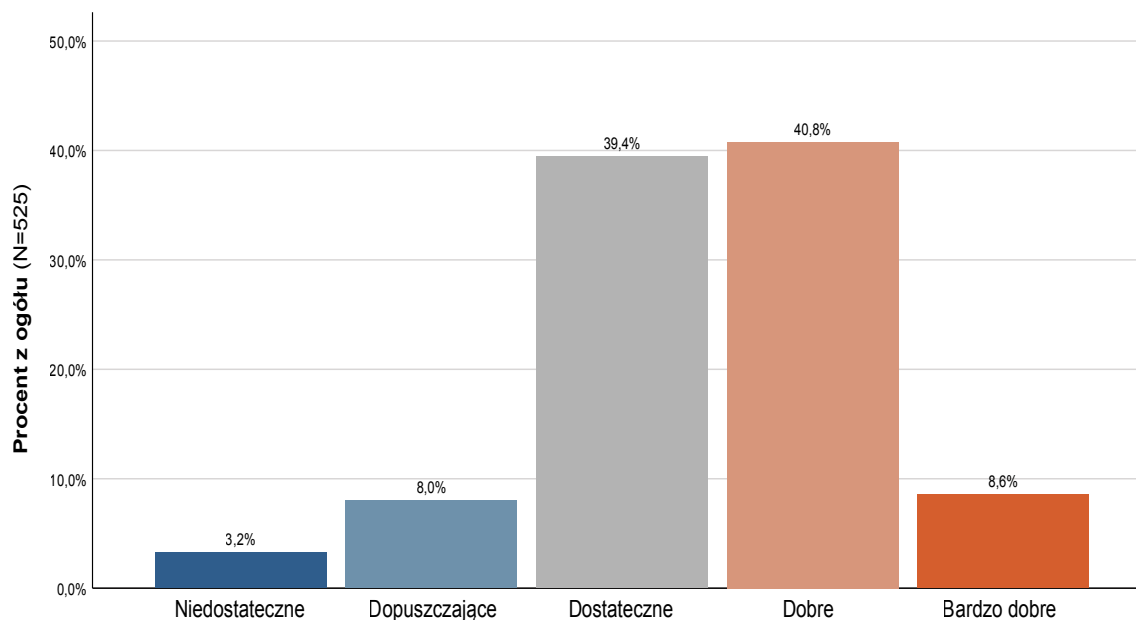
N=525

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość badanych (ponad 80%) oceniła wysoko ogólny poziom swoich kompetencji medialnych, zakładając, że jest on co najmniej „dobry” lub „bardzo dobry”. Ponad 50% respondentów zadeklarowało poziom „dobry”, a ponad 30% „bardzo dobry”. Tylko niespełna pół procenta ankietowanych uznało, że ich ogólny poziom wiedzy i umiejętności krytycznej analizy przekazów medialnych jest „niedostateczny”.

Dodatkowo przeanalizowano także deklaracje oceny kompetencji rówieśników badanych respondentów. W ocenie ogólnego poziomu kompetencji rówieśników ankietowani wykazywali znacznie mniej wiary i optymizmu w posiadaną przez nich wiedzę i umiejętności w badanych zakresach. Wyniki przedstawia wykres 23.

Wykres 23. Rozkład procentowy oceny kompetencji krytycznej analizy przekazów medialnych rówieśników



N=525

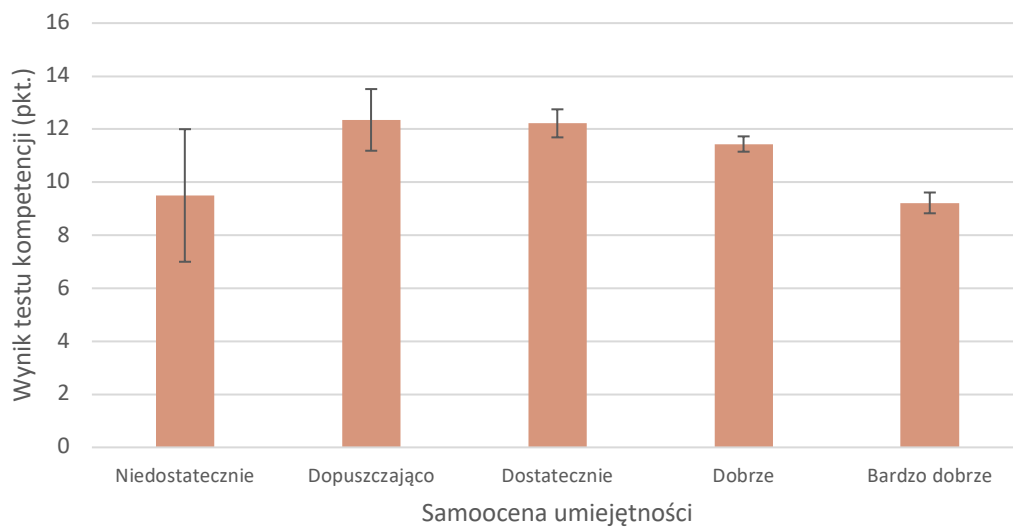
Źródło: opracowanie własne

Dwoma wiodącymi ocenami były oceny „dobra” (40,8%) i „dostateczna” (39,4%). Tylko niewiele ponad 8,5% badanych zadeklarowało, że ich rówieśnicy mają kompetencje na poziomie „bardzo dobrym”. Dodatkowa weryfikacja krzyżowa otrzymanych wyników wykazała, że respondenci najczęściej oceniali kompetencje swoich kolegów i koleżanek na równym sobie poziomie lub co najmniej o jeden poziom niżej.

W celu weryfikacji hipotezy badawczej (H1) wykonano także test Kuskala-Wallisa w odniesieniu do ogólnego deklarowanego poziomu kompetencji, czyli samooceny. Wyniki przedstawiono na wykresie 24.

Poziom rzeczywistej wiedzy osób wskazujących odpowiedź „bardzo dobrze” był niższy w porównaniu do osób wskazujących odpowiedź „dobrze” ($p < 0,001$), „dostatecznie” ($p < 0,001$) oraz „dopuszczająco” ($p = 0,008$). Pozostałe różnice nie były istotne statystycznie.

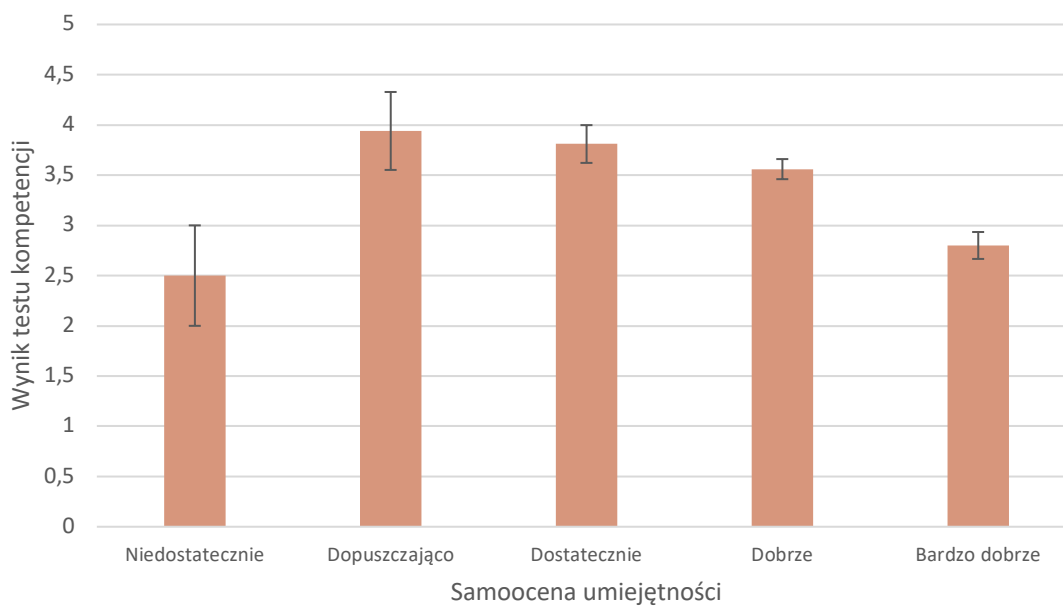
Wykres 24. Ogólny poziom kompetencji u osób o różnym poziomie samooceny posiadanych umiejętności



N=525

Źródło: opracowanie własne

Wykres 25. Ogólny poziom wiedzy przeliczony na skali dychotomicznej u osób o różnym poziomie samooceny posiadanych umiejętności



N=525

Źródło: opracowanie własne

Dodatkowo postanowiono wykonać analizę korelacji rangowej w celu zbadania zależności między samooceną posiadanej wiedzy a realnym poziomem tej wiedzy. Wykonano analizy korelacji rangowej ρ Spearmana. Odnotowano trzy zależności istotne statystycznie. Wraz ze wzrostem poziomu samooceny badanych osób malał rzeczywisty poziom wiedzy w zakresie ogólnej umiejętności w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych, analizowania doniesień medialnych pod kątem rzetelności przekazywanych informacji oraz umiejętności rozpoznawania fake-newsów. Siła odnotowanych zależności była niska. Pozostałe związki okazały się nie być istotne statystycznie. Wyniki zaprezentowano w tabeli 13.

Tabela 13. Zależność między samooceną określonych umiejętności a rzeczywistą wiedzą

Twierdzenie w arkuszu samooceny		Rzeczywista wiedza
Wiem, na czym polega proces fact-checkingu i umiem weryfikować prawdziwość przekazów medialnych	rho Spearmana	-0,06
	istotność	0,155
Potrafię analizować doniesienia medialne pod kątem rzetelności przekazywanych informacji	rho Spearmana	-0,12
	istotność	0,007
Wiem, że przekazy medialne mogą być tworzone w taki sposób, żeby wpłynąć na odbiorcę i skłonić go do określonych myśli, emocji lub zachowań	rho Spearmana	0,02
	istotność	0,678
Wiem, jak powstają i działają bańki informacyjne	rho Spearmana	-0,03
	istotność	0,474
Znam modele biznesowe mediów i portali społecznościowych oraz wiem, jakie korzyści czerpią z oferowanych usług	rho Spearmana	-0,08
	istotność	0,083
Potrafię rozpoznać treści sponsorowane w różnych mediach, np. portalach społecznościowych, prasie, telewizji	rho Spearmana	-0,01
	istotność	0,739
Umiem rozpoznać treści/nagłówki/tytuły wzbudzające emocje i ciekawość, zwykle niskiej jakości, tworzone po to, aby użytkownicy chcieli kliknąć w dany link (tzw. clickbaity)	rho Spearmana	-0,07
	istotność	0,088
Wiem, co to są fake newsy oraz umiem je rozpoznawać	rho Spearmana	-0,21
	istotność	<0,001
Swoje kompetencje w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych ogólnie oceniam jako	rho Spearmana	-0,23
	istotność	<0,001

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując uzyskane wyniki, należy przyjąć, że hipoteza (H1) została potwierdzona. Wysoka samoocena kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych nie jest równoznaczna z wysokim rzeczywistym poziomem kompetencji. W przypadku ogólnego poziomu wiedzy oraz rozpoznawania fake newsów osoby o wysokiej samoocenie cechowały się wręcz niższym poziomem rzeczywistej wiedzy niż osoby gorzej oceniające swoją wiedzę.

Dokonując zestawienia deklaracji ankietowanych względem poszczególnych stwierdzeń z udzielonymi przez nich odpowiedziami w praktycznym teście kompetencji, można konstruować wnioski, że badani mieli tendencję do zawyżania oceny własnych umiejętności i wiedzy. W ramach każdego badanego obszaru kompetencji krytycznej analizy przekazów medialnych ankietowani w zdecydowanej większości byli skłonni przyznać, że to potrafią lub byli przekonani, że mają określone wiedzę i umiejętności.

Zmienną niezależną, która została poddana weryfikacji w badaniu, była zmienna płci. Postanowiono sprawdzić, czy płeć badanych osób różnicuje poziom, na jaki oceniają swoje kompetencje medialne oraz ich rzeczywisty poziom. W analizach statystycznych nie uwzględniano grupy osób niebinarnych ze względu na niewielką (4 osoby) w porównaniu do dwóch pozostałych grup wielkość próby. Wykonanie serii badań na grupie 4 osób wiązałoby się ze zbyt wysokim błędem standardowym. Wykonano serię testów *U* Manna-Whitneya. W pierwszej kolejności porównano poziom samooceny własnych kompetencji (Tabela 14). Odnotowano pięć różnic istotnych statystycznie.

Mężczyźni w porównaniu z kobietami wyżej oceniali swój ogólny poziom kompetencji medialnych oraz poziom znajomości procesu fact-checkingu i weryfikacji prawdziwości przekazów medialnych, analizy doniesień medialnych pod kątem rzetelności przekazywanych informacji, świadomości płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług oraz rozpoznawania treści sponsorowanych od informacyjnych w mediach. Siła odnotowanych efektów była jednak niska. Następnie porównano rzeczywisty poziom kompetencji medialnych. Nie odnotowano jednak różnic istotnych statystycznie pomiędzy kobietami a mężczyznami ani dla ogólnego poziomu kompetencji medialnych ani też żadnego z badanych wymiarów.

Tabela 14. Samoocena własnych kompetencji medialnych a płeć badanych osób

	Kobiety (n = 270)		Mężczyźni (n = 251)		U	Z	p	r
	M	SD	M	SD				
Weryfikowanie źródeł informacji	3,75	0,94	4,03	0,88	25808,0	-3,82	<0,001	0,17
Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności	4,01	0,74	4,10	0,84	28651,0	-1,99	0,047	0,09
Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym	4,71	0,55	4,59	0,78	29996,0	-1,28	0,202	0,06
Znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki	3,91	0,92	3,94	0,99	30544,0	-0,68	0,496	0,03
Świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług	3,77	0,91	4,11	0,87	24796,0	-4,40	<0,001	0,19
Rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych	4,38	0,69	4,51	0,79	27127,5	-3,08	0,002	0,14
Rozróżnienie tytułów clickbaitowych	4,51	0,65	4,49	0,81	30741,0	-0,61	0,544	0,03
Rozpoznawanie fake newsów	4,44	0,70	4,45	0,72	31032,0	-0,39	0,694	0,02
Ogólna ocena poziomu kompetencji medialnych	4,01	0,81	4,19	0,74	28099,5	-2,33	0,020	0,10

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *U* – wynik testu *U* Manna-Whitneya; *Z* – wynik wystandaryzowany; *p* – istotność; *r* – współczynnik siły efektu

Źródło: opracowanie własne

3. Częstość użytkowania mediów sieciowych a rzeczywisty poziom kompetencji medialnych

Częstotliwość użytkowania mediów sieciowych to zdaniem autorki istotna zmienna, która może mieć znaczenie dla rozkładu wyników kompetencji medialnych respondentów. Dlatego też w procesie projektowania badania w części formularza ankietowego uwzględniono szereg aktywności, które użytkownicy mogli potencjalnie podejmować, korzystając z mediów sieciowych. Należy doprecyzować, że omawiane w tej części wyniki analizy objęły wyłącznie pasywne formy korzystania z mediów przy nieograniczonej liczbie zaznaczeń (Tabela 15).

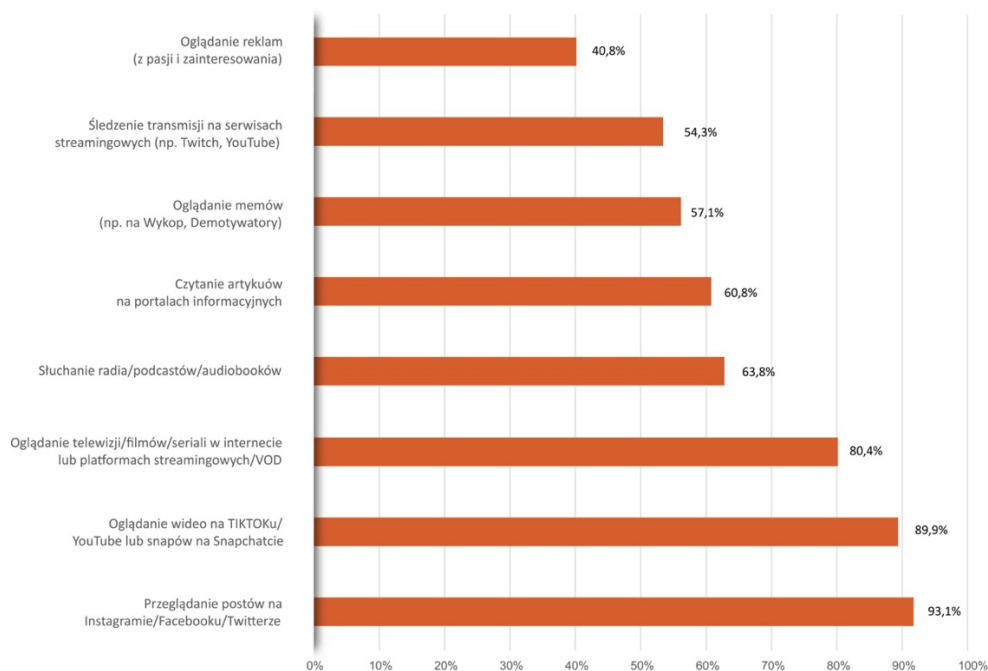
Tabela 15. Wybrane metody korzystania z mediów w sposób pasywny

Oglądanie memów (poza mediami społecznościowymi, na przykład na takich portalach jak Wykop czy Demotywatory)
Oglądanie telewizji, filmów czy seriali w internecie lub na platformach streamingowych / VOD
Intencjonalne oglądanie reklam
Oglądanie krótkich materiałów wideo na takich portalach jak TikTok, YouTube lub Snapchat
Słuchanie radia, podcastów lub audiobooków
Przeglądanie postów w mediach społecznościowych takich jak Facebook, Instagram, Twitter
Czytanie prasy drukowanej lub artykułów na portalach informacyjnych
Śledzenie transmisji na serwisach streamingowych na portalach typu Twitch czy YouTube

Źródło: opracowanie własne

Spośród wszystkich badanych ponad 24% stanowiły osoby, które w swoich aktywnościach związanych z funkcjonowaniem w przestrzeni wirtualnej ograniczały się do biernego odbioru treści. Na wykresie 26 przedstawiono rozkład procentowy pasywnych form korzystania z sieci.

Wykres 26. Pasywne formy korzystania z mediów (w %)



Źródło: opracowanie własne

Najczęściej deklarowaną formą korzystania z mediów w sposób pasywny było przeglądanie postów na Facebooku, Instagramie czy Twitterze. Podejmowanie takiego działania zadeklarowało ponad 93% ankietowanych. Równie często badani sięgali do treści udostępniane na takich platformach jak TikTok, YouTube czy Snapchat. Korzystanie z tych kanałów zadeklarowało blisko 90% badanych. Znacząca część respondentów (80,4%) zaznaczyła w arkuszu ankiety, że oglądają telewizję / filmy / seriale w internecie lub na rozmaitych platformach streamingowych czy VOD.

Wysoki odsetek zaangażowania badanych we wskazane powyżej aktywności stanowi potwierdzenie przynależności próby badawczej do generacji „Z” i przedstawianej w poprzednim rozdziale jej charakterystyki. Znamienne dla tej specyficznej grupy jest także zainteresowanie skupione na popularnym na przestrzeni ostatnich lat graficzno-tekstowym narzędziu komunikacji – memach. Przeglądanie memów w sieci, poza mediami społecznościowymi, zadeklarowało ponad 57% badanych. Niewiele mniejszy odsetek (54,3%) stanowiły osoby, które opowiedziały się za odbieraniem treści w czasie rzeczywistym, tzn. śledzeniem transmisji na żywo za pośrednictwem portali streamingowych jak YouTube czy Twitch.

O ile nie wprawia w zdumienie to, że współcześni odbiorcy mediów, w tym badana grupa, mają szczególnie częsty kontakt z różnymi formami reklamy, o tyle ciekawy pozostaje fakt, że dla ponad 40% ankietowanych zadeklarowało, że ich konsumpcja mediów obejmuje świadomy kontakt z przekazami reklamowymi, będący pochodną pasji i zainteresowania tą formą aktywności.

Oprócz deklaracji form korzystania z mediów uczestnicy badania zostali także poproszeni o doprecyzowanie, z jaką częstotliwością podejmowali wskazane działania. W oparciu o deklaracje uzupełnione zmienną częstości przeprowadzono analizę statystyczną mającą na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 2 (H2).

W celu weryfikacji prawdziwości hipotezy zbadano, czy zachodzi zależność pomiędzy deklarowaną przez respondentów częstością korzystania z określonych mediów sieciowych a poziomem ich kompetencji medialnych, który uzyskali w teście praktycznym. Aby zweryfikować występowanie zależności, wykonano serię analiz korelacji rangowej ρ Spearmana. W pierwszej kolejności analizę przeprowadzono z uwzględnieniem osób, które w określony sposób w ogóle z mediów nie korzystały (przypo-

rządkowano im najniższą rangę – 0). Przedstawione w tabeli 16 wyniki wskazują, że niemal wszystkie badane zależności okazały się istotne statystycznie.

Wraz ze wzrostem częstotliwości oglądania memów, oglądania TV / filmów / seriali w internecie, oglądania reklam, wideo na TikToku/YouTube/Snapchacie, słuchania radia/podcastów/audiobooków, czytania prasy drukowanej / artykułów na portalach informacyjnych oraz śledzenia transmisji na serwisach streamingowych notowano wzrost ogólnego poziomu kompetencji medialnych. Siła wszystkich zależności była istotna statystycznie, natomiast poziom odnotowanej istotności był niski. Jedynie zależność pomiędzy poziomem kompetencji medialnych a częstością przeglądania postów na Instagramie/Facebooku/Twitterze a poziomem kompetencji medialnych okazała się nie być istotna statystycznie.

Analizę powtórzono po usunięciu z badanej próby osób, które nie wykonywały określonych aktywności. Przedstawione w tabeli 17 wyniki wskazują występowanie jedynie dwóch zależności istotnych statystycznie.

Tabela 16. Częstotliwość korzystania z mediów sieciowych a poziom kompetencji medialnych

		Poziom kompetencji medialnych
Oglądam memy (poza mediami społecznościowymi, np. na Wykop, Demotywatory)	rho Spearmana	0,22
	istotność	<0,001
Oglądam telewizję / filmy / serie w internecie lub platformach streamingowych / VOD	rho Spearmana	0,16
	istotność	<0,001
Oglądam reklamy (interesuje mnie to, lubię to robić)	rho Spearmana	0,28
	istotność	<0,001
Oglądam wideo na TikToku/YouTube lub snapy na Snapchacie	rho Spearmana	0,18
	istotność	<0,001
Słucham radia/podcastów/audiobooków	rho Spearmana	0,18
	istotność	<0,001
Przeglądam posty na Instagramie/Facebooku/Twitterze	rho Spearmana	-0,08
	istotność	0,068
Czytam prasę drukowaną / artykuły na portalach informacyjnych	rho Spearmana	0,14
	istotność	0,001
Śledzę transmisje na serwisach streamingowych (np. Twitch, YouTube)	rho Spearmana	0,25
	istotność	<0,001

Źródło: opracowanie własne

Tabela 17. Częstość korzystania z mediów sieciowych a poziom kompetencji medialnych bez uwzględnienia osób niewykonywujących danych aktywności

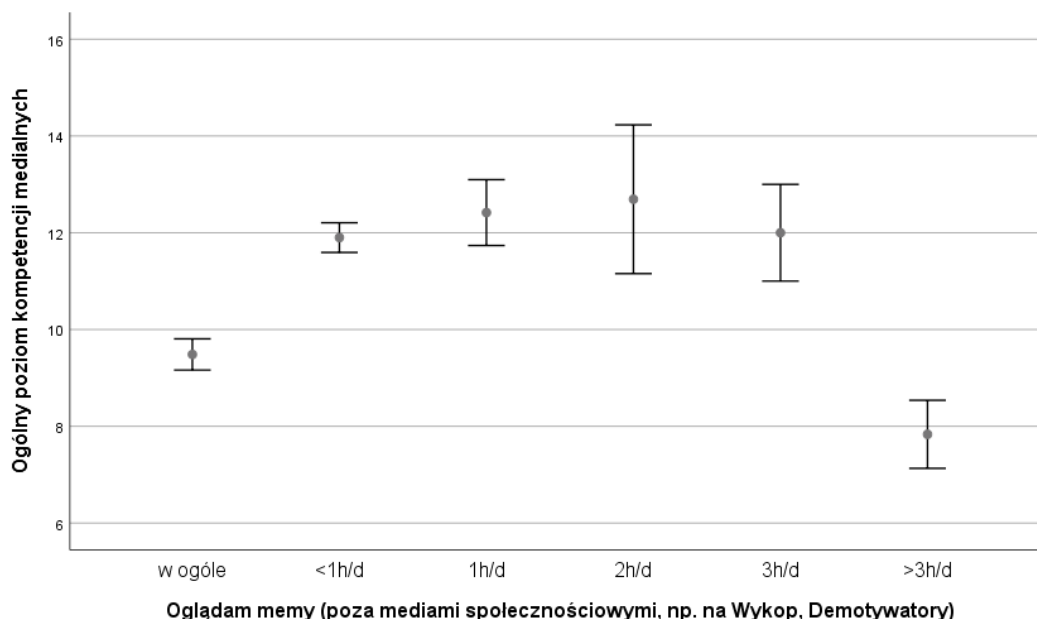
		Poziom kompetencji medialnych
Oglądam memy (poza mediami społecznościowymi, np. na Wykop, Demotywatory)	rho Spearmana	-0,02
	istotność	0,712
Oglądam telewizję / filmy / seriale w internecie lub platformach streamingowych / VOD	rho Spearmana	-0,08
	istotność	0,087
Oglądam reklamy (interesuje mnie to, lubię to robić)	rho Spearmana	-0,05
	istotność	0,458
Oglądam wideo na TikToku/YouTube lub snapy na Snapchacie	rho Spearmana	0,06
	istotność	0,197
Słucham radia/podcastów/audiobooków	rho Spearmana	-0,08
	istotność	0,163
Przeglądam posty na Instagramie/Facebooku/Twitterze	rho Spearmana	-0,13
	istotność	0,005
Czytam prasę drukowaną / artykuły na portalach informacyjnych	rho Spearmana	-0,23
	istotność	<0,001
Śledzę transmisje na serwisach streamingowych (np. Twitch, YouTube)	rho Spearmana	-0,08
	istotność	0,196

Źródło: opracowanie własne

Wyniki analizy wykazały, że w takiej grupie badanych poziom kompetencji medialnych malał wraz ze wzrostem częstości przeglądania postów na Instagramie/Facebooku/Twitterze oraz czytania prasy drukowanej / artykułów na portalach informacyjnych, na co wskazuje ujemny współczynnik korelacji. Siła tych związków była niska. Pozostałe korelacje okazały się nie być istotne statystycznie.

W celu weryfikacji założonej hipotezy (H2) wykonano serię analiz opartych na zmiennych bazujących na sumie uzyskanych w teście praktycznym punktów i deklaracjach częstości korzystania z mediów w sposób bierny w określony sposób. Szczegółowa analiza wykresów wykazała, że badane zależności są wyraźnie krzywoliniowe – najniższy poziom kompetencji medialnych miały z reguły osoby w ogóle niewykonywujące określonych aktywności oraz osoby poświęcające na nie więcej niż 3 godziny dziennie (Wykresy 27–34).

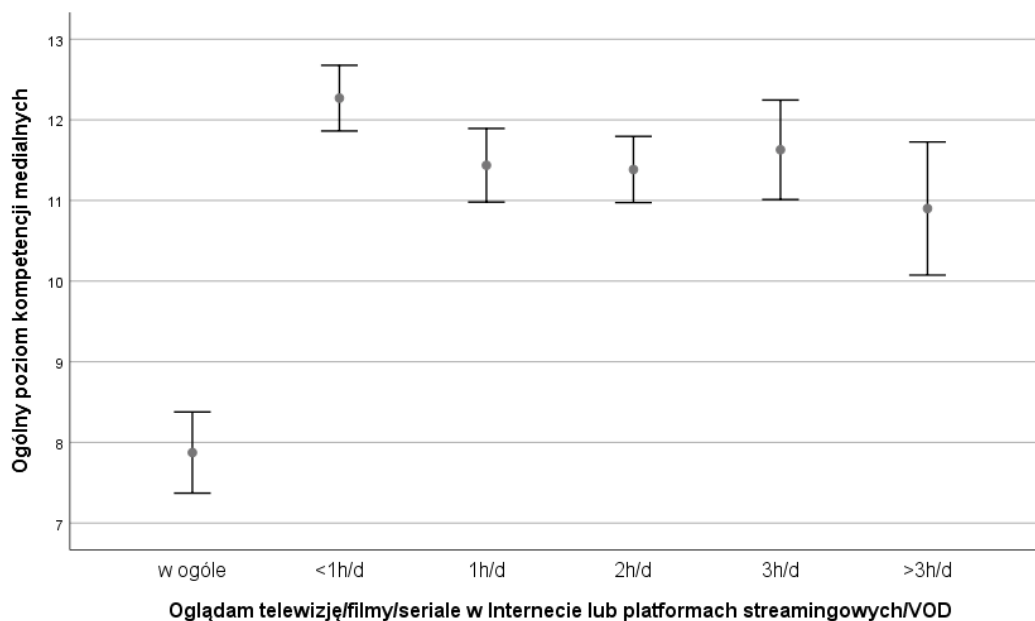
Wykres 27. Czas poświęcany na oglądanie memów a ogólny poziom kompetencji medialnych



Źródło: opracowanie własne

Wyniki analizy wykazały, że badani, którzy uzyskali najwyższe wyniki w praktycznym teście oceniającym kompetencje medialne, deklarowali poświęcanie co najmniej jednej lub dwóch godzin dziennie na oglądanie memów w sieci (Wykres 27). Z drugiej strony osoby, które osiągnęły najniższe wyniki w teście, zadeklarowały, że w ogóle nie oglądają memów lub poświęcają na to ponad trzy godziny dziennie. W oparciu o otrzymane wyniki można mówić o istnieniu pewnej zależności między częstością oglądania memów w sieci a poziomem kompetencji medialnych badanych osób. Osoby, które regularnie poświęcają czas na oglądanie memów, osiągają wyższe wyniki w testach oceniających kompetencje medialne. Istnieje jednak punkt, po którego przekroczeniu poziom kompetencji medialnych zaczyna maleć. Badani, którzy deklarowali poświęcanie ponad trzech godzin dziennie na oglądanie memów, osiągnęli niższe wyniki w testach kompetencji medialnych. Jest to istotne z perspektywy edukacji medialnej, ponieważ sugeruje, że nadmierne angażowanie się w jedną konkretną formę mediów może negatywnie wpływać na rozwój innych kompetencji medialnych.

Wykres 28. Czas poświęcany na oglądanie telewizji / filmów / seriali w internecie a ogólny poziom kompetencji medialnych

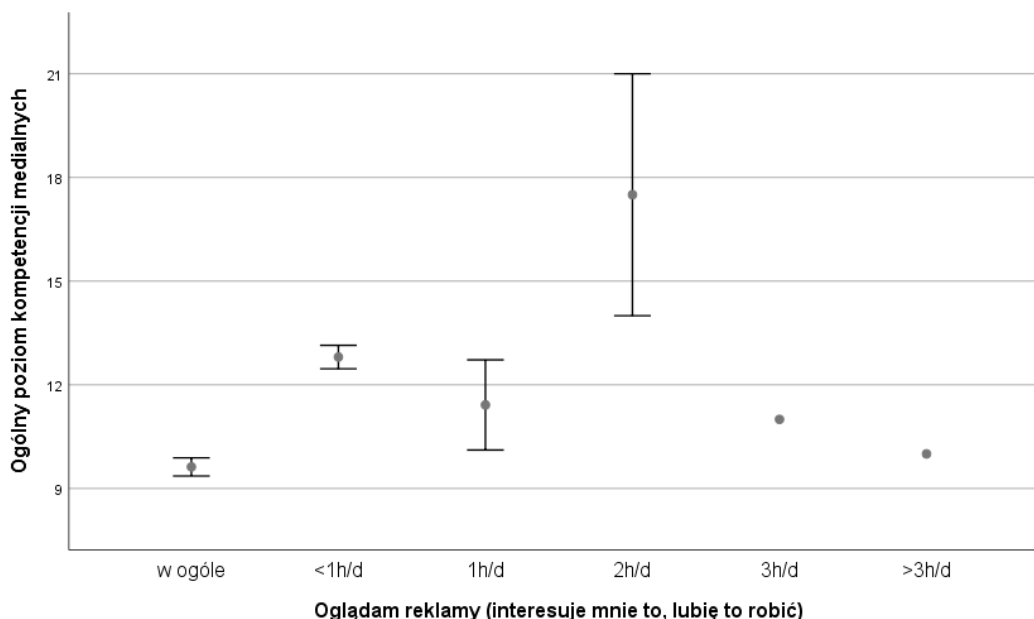


Źródło: opracowanie własne

W kontekście czasu poświęcanego na oglądanie telewizji, filmów i seriali w internecie także można przyjąć, że umiarkowane korzystanie z mediów może przyczynić się do pozytywnego rozwoju kompetencji medialnych. Badane osoby, które regularnie poświęcały pewną ilość czasu na tę formę mediów, osiągały lepsze wyniki w zakresie kompetencji medialnych (Wykres 28). Oznacza to, że dostęp do różnorodnych treści i aktywności medialnych może sprzyjać zdobywaniu umiejętności analizy mediów, rozumienia ich kontekstu oraz efektywnego korzystania z nich.

Z drugiej strony obserwowano również, że całkowite ograniczenie kontaktu z przekazami medialnymi w tej formie może prowadzić do braku umiejętności krytycznej analizy mediów. Osoby, które nie oglądały telewizji, filmów i seriali w internecie wykazywały niższy poziom kompetencji medialnych. Ta tendencja może wynikać z ograniczonego dostępu do różnorodnych źródeł informacji, treści i perspektyw, które mogą rozwijać krytyczne myślenie i umiejętności analizy mediów.

Wykres 29. Czas poświęcany na oglądanie reklam a ogólny poziom kompetencji medialnych



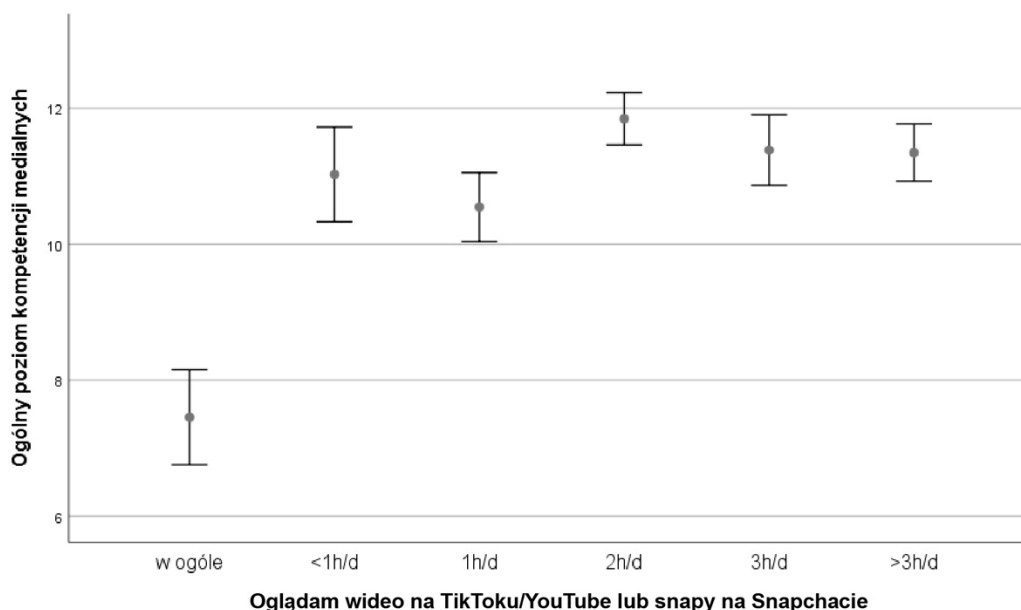
Źródło: opracowanie własne

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że czas poświęcany na oglądanie reklam ma wpływ na wyniki w zakresie kompetencji medialnych. Osoby, które regularnie poświęcały dwie godziny dziennie na oglądanie reklam, osiągały najwyższe wyniki w teście kompetencji (Wykres 29). Oznacza to, że umiarkowane zaangażowanie w tę formę mediów przyczynia się do lepszego rozwinięcia kompetencji medialnych.

Z kolei osoby, które nie oglądały reklam w ogóle lub poświęcały na to ponad trzy godziny dziennie, uzyskiwały najniższe wyniki. Sugeruje to, że całkowite unikanie kontaktu z reklamami lub nadmierne poświęcanie im czasu może negatywnie wpływać na rozwój kompetencji medialnych.

Wnioskiem z powyższych obserwacji jest potwierdzenie zależności między czasem poświęcanym na oglądanie reklam a poziomem kompetencji medialnych. Odpowiednie dawkowanie czasu, czyli umiarkowane korzystanie z reklam, przyczynia się do lepszego rozwinięcia kompetencji medialnych. Natomiast całkowite unikanie kontaktu z reklamami lub nadmierne poświęcanie czasu na ich oglądanie może prowadzić do niższego poziomu kompetencji medialnych.

Wykres 30. Czas poświęcany na oglądanie wideo na TikToku/YouTube lub snapów na Snapchacie a ogólny poziom kompetencji medialnych

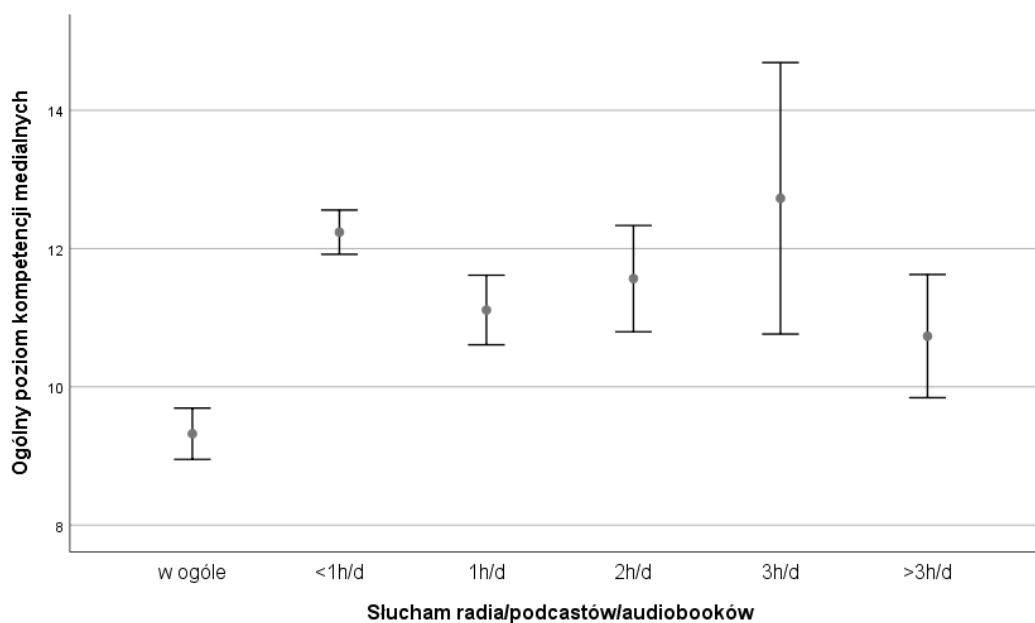


Źródło: opracowanie własne

Oglądanie wideo na platformach społecznościowych, takich jak TikTok, YouTube czy Snapchat, ma istotny wpływ na osiągnięte wyniki kompetencji medialnych. Osoby, które regularnie poświęcały minimum dwie godziny dziennie na oglądanie wideo na wymienionych platformach, uzyskiwały najwyższe wyniki (Wykres 30). Warto jednak nadmienić, że średnia tych wyników oscylowała w granicach połowy sumy możliwych do zdobycia punktów. Co ostatecznie oznacza, że wyniki osób deklarujących regularne oglądanie wideo nie były wysokie. Jednocześnie należy zaznaczyć, że najniższe wyniki uzyskiwały osoby, które deklarowały, że nie oglądają wideo na wymienionych platformach w ogóle. To wskazuje, że całkowite unikanie tego rodzaju mediów negatywnie wpływa na rozwój kompetencji medialnych.

Podsumowując, regularne, ale nienadmierne korzystanie z tych mediów przyczynia się do rozwinięcia kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych na umiarkowanym poziomie.

Wykres 31. Czas poświęcany na słuchanie radia/podcastów/audiobooków a ogólny poziom kompetencji medialnych

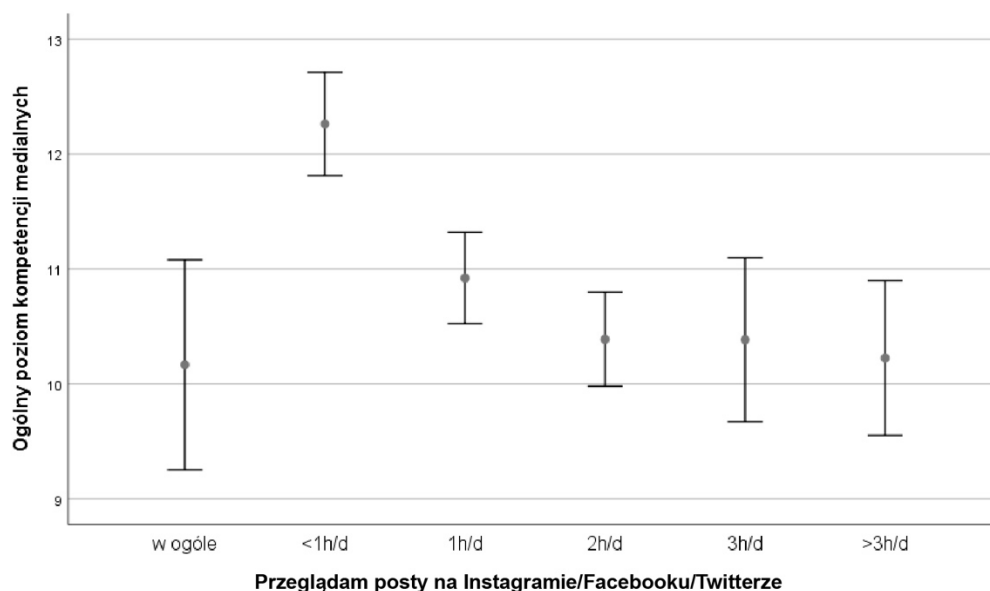


Źródło: opracowanie własne

Wyniki badania jednoznacznie wskazują na istotną zależność między słuchaniem radia, podcastów i audiobooków a poziomem kompetencji medialnych. Osoby, które nie deklarowały korzystania z tych mediów w ogóle, osiągnęły najniższy poziom kompetencji medialnych w teście praktycznym (Wykres 31). Natomiast osoby, które deklarowały słuchanie wskazanych mediów przez trzy godziny dziennie, uzyskiwały najwyższe wyniki.

Przeanalizowano również wyniki osób, które poświęcały na tę aktywność różną ilość czasu. Badani, którzy deklarowali słuchanie przez mniej niż godzinę dziennie, godzinę dziennie, dwie godziny dziennie oraz ponad trzy godziny dziennie, osiągnęli wyniki oscylujące w granicach połowy możliwych do uzyskania punktów w teście praktycznym. Oznacza to umiarkowane rozwinięcie kompetencji medialnych u tych osób. Ponownie całkowite zaniechanie kontaktu z tymi mediami może oznaczać brak rozwinięcia kompetencji krytycznej analizy przekazów medialnych.

Wykres 32. Czas poświęcany na przeglądanie postów na Instagramie/Facebooku/Twitterze a ogólny poziom kompetencji medialnych



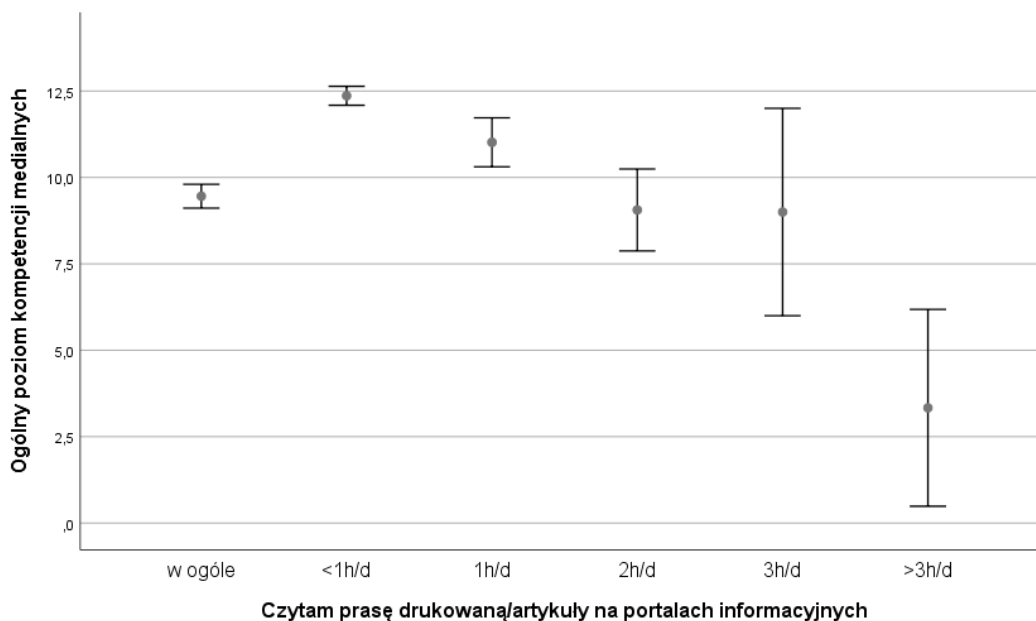
Źródło:

opracowanie własne

Osoby, które deklarowały umiarkowane korzystanie z mediów społecznościowych, tj. poniżej godziny dziennie, uzyskiwały najwyższe wyniki w teście oceniającym kompetencje medialne (Wykres 32). Natomiast osoby, które do jakiegoś stopnia ograniczały swoją aktywność w mediach społecznościowych, co obejmuje zarówno całkowitej zaniechanie, jak i wzmożone zaangażowanie się w nią przez godzinę do ponad trzech godzin dziennie, osiągały wyniki poniżej połowy maksymalnej liczby punktów możliwych do zdobycia.

Powyższe ustalenia jednoznacznie sugerują, że umiarkowane korzystanie z mediów społecznościowych może sprzyjać rozwijaniu kompetencji medialnych. Z kolei skrajne zachowania, polegające na całkowitym ograniczeniu lub nadmiernym zaangażowaniu w media społecznościowe, prowadzą do osiągnięcia wyników poniżej oczekiwanej normy.

Wykres 33. Czas poświęcany na czytanie prasy drukowanej / artykułów na portalach informacyjnych a ogólny poziom kompetencji medialnych

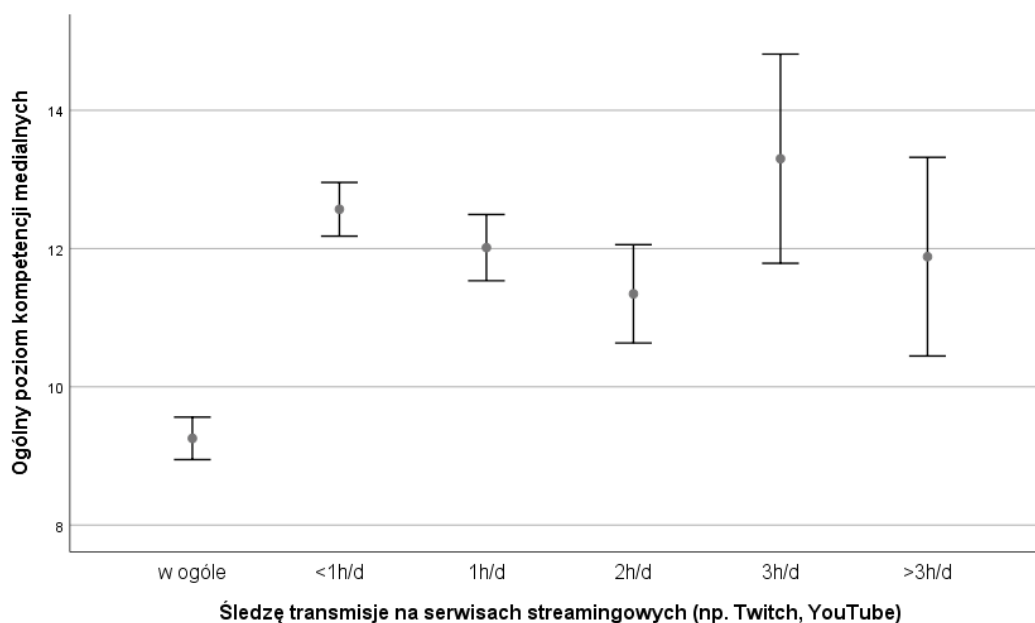


Źródło: opracowanie własne

Wyniki niniejszego badania jednoznacznie potwierdzają istotność zależności między czytaniem prasy drukowanej a osiąganym poziomem kompetencji medialnych. Stwierdzono, że osoby, które deklarowały zupełny brak czytania prasy drukowanej oraz te, które poświęcały na tę aktywność mniej niż godzinę dziennie, godzinę, dwie lub trzy godziny dziennie, odnotowywały najwyższe wyniki w teście oceniającym kompetencje medialne (Wykres 33). Natomiast jednostki, które poświęcały na czytanie prasy drukowanej ponad trzy godziny dziennie, charakteryzowały się najniższymi osiągnięciami. Należy jednak zwrócić uwagę na duże odchylenie błędu statystycznego przy zmiennych wskazujących na trzy oraz ponad trzy godziny przeznaczane na ten rodzaj aktywności.

Wyniki osiągnięte w teście kompetencji medialnych u najbardziej efektywnych uczestników sięgały połowy maksymalnej liczby punktów możliwych do zdobycia. Wskazuje to na istotność regularnego angażowania się w czytanie prasy drukowanej w różnorodnych ramach czasowych jako sposobu na rozwijanie umiejętności medialnych.

Wykres 34. Czas poświęcany na śledzenie transmisji w serwisach streamingowych a ogólny poziom kompetencji medialnych



Źródło: opracowanie własne

Analiza danych wykazała zależność między śledzeniem transmisji w serwisach streamingowych a poziomem kompetencji medialnych. Osoby, które deklarowały, że w ogóle nie śledzą takich transmisji, uzyskiwały najniższe wyniki w teście kompetencji (Wykres 34). Natomiast osoby, które deklarowały korzystanie ze wspomnianych serwisów w różnych ilościach czasu, od mniej niż godziny dziennie do ponad trzech godzin dziennie, osiągały średnie wyniki oscylujące w połowie sumy możliwych do zdobycia punktów w teście kompetencji.

Najwyższe wyniki zaobserwowano u osób, które deklarowały regularne oglądanie transmisji w serwisach streamingowych przez trzy godziny dziennie. Przeanalizowane wyniki potwierdzają, że częste śledzenie transmisji w serwisach streamingowych ma pozytywny wpływ na rozwój kompetencji medialnych. Regularne korzystanie z tych serwisów, przy zachowaniu umiaru czasowego, może sprzyjać rozwojowi umiejętności medialnych u jednostek na umiarkowanym poziomie.

Badania przeprowadzone w celu weryfikacji związku między korzystaniem z różnych mediów a poziomem kompetencji medialnych przynoszą kilka istotnych wniosków.

Umiarkowane zaangażowanie w różne formy mediów, takie jak oglądanie me-
mów, korzystanie z telewizji, oglądanie filmów i seriali, oglądanie reklam, korzystanie
z wideo na platformach społecznościowych oraz słuchanie radia, podcastów i audiobooków
przyczynia się do pozytywnego rozwoju kompetencji medialnych. Znaczący wpływ
na rozwój tych kompetencji ma umiarkowane korzystanie z mediów społecznościowych,
takich jak Instagram, Facebook czy Twitter. Jednak skrajne zachowania, jak całkowite
unikanie lub nadmierne zaangażowanie się w te media, mogą negatywnie wpływać na
poziom kompetencji medialnych.

Biorąc po uwagę wyniki uzyskane w procesie analizy statystycznej, należy przy-
jąć, że hipoteza badawcza (H2) została potwierdzona – wysoka częstość korzystania
z mediów sieciowych nie wiązała się z wysokim poziomem kompetencji medialnych.
Równolegle jednak niewykonywanie określonych czynności także wiązało się z niższym
poziomem kompetencji medialnych. Oznacza to, że różnorodne formy mediów mogą
przyczynić się do zwiększenia kompetencji medialnych pod warunkiem, że korzystanie
z nich jest umiarkowane i zrównoważone. Nadmierne zaangażowanie się w jedną formę
mediów może prowadzić do niedostatecznego rozwoju innych kompetencji medialnych.
Warto dążyć do różnorodności i równowagi w korzystaniu z mediów w celu osiągnięcia
pełnego potencjału rozwoju kompetencji medialnych.

4. Sposób korzystania z mediów a rzeczywisty poziom kompetencji użyt- kowników mediów

Sposób użytkowania mediów sieciowych to zdaniem autorki kolejna istotna zmienna,
która może mieć znaczenie dla rozkładu wyników kompetencji medialnych responden-
tów. Dlatego w procesie projektowania badania w części formularza ankietowego
uwzględniono szereg aktywności, które użytkownicy mogli potencjalnie, z różną czę-
stotliwością, podejmować, korzystając z mediów sieciowych. Nie zastosowano ograniczenia
liczby możliwych do wybrania odpowiedzi. Omawiane w tej części wyniki analizy objęły
wyłącznie aktywne formy korzystania z mediów (Tabela 18).

Tabela 18. Wybrane metody korzystania z mediów w sposób aktywny

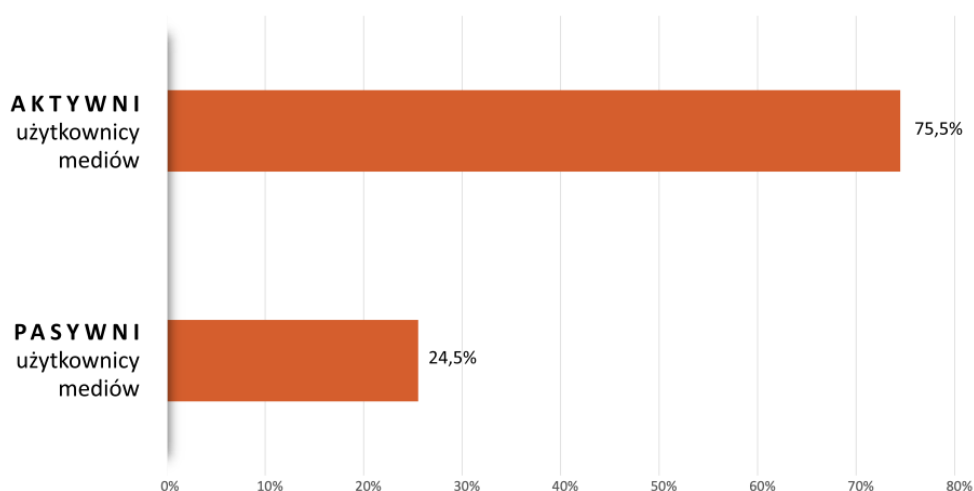
Umieszczanie i komentowanie treści w mediach społecznościowych
Tworzenie memów
Prowadzenie bloga, fotobloga, vloga, autorskiego podcastu
Ocenianie i rekomendowanie na różnych platformach odwiedzanych miejsc
Prowadzenie transmisji na żywo za pośrednictwem platform streamingowych
Prowadzenie komercyjnej działalności w ramach influencer marketingu w mediach społecznościowych (Facebook, Instagram, Snapchat, YouTube, Twitter, TikTok)
Tworzenie materiałów prasowych dla profesjonalnych nadawców medialnych

Źródło: opracowanie własne

W oparciu o deklaracje respondentów związane z podejmowaniem określonych aktywności w sieci oraz wyniki testu praktycznego przeprowadzono weryfikację hipotezy badawczej numer trzy (H3). Poddano analizie dane, mające na celu sprawdzenie, czy rodzaj podejmowanych aktywności może wpływać na rzeczywisty poziom kompetencji badanych w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych. Konstatacja ta wynika z wniosku opartego na założeniach, że zmienna bazująca na doświadczeniu pewnych działań, czyli podejmowaniu określonych aktywności w sieci, może wiązać się z częstszą ekspozycją na przekazy medialne, a więc i powinna skutkować wyższym ogólnym poziomem kompetencji bądź chociaż wyższym wynikiem w stosunku do określonej umiejętności. Na przykład czynny udział w tworzeniu treści dla profesjonalnych nadawców medialnych powinien być równoznaczny z posiadaniem wysokich kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych, a regularne podejmowanie rozmaitych działań w obszarze influencer marketingu powinno wiązać się ze znajomością technik perswazji i manipulacji.

Zanim jednak zostaną przedstawione efekty analizy statystycznej, warto przytoczyć istotne z perspektywy wykonanych badań rozkłady deklaracji ankietowanych.

Wykres 35. Rozkład procentowy aktywnych oraz pasywnych użytkowników mediów



$N=525$

Źródło: opracowanie własne

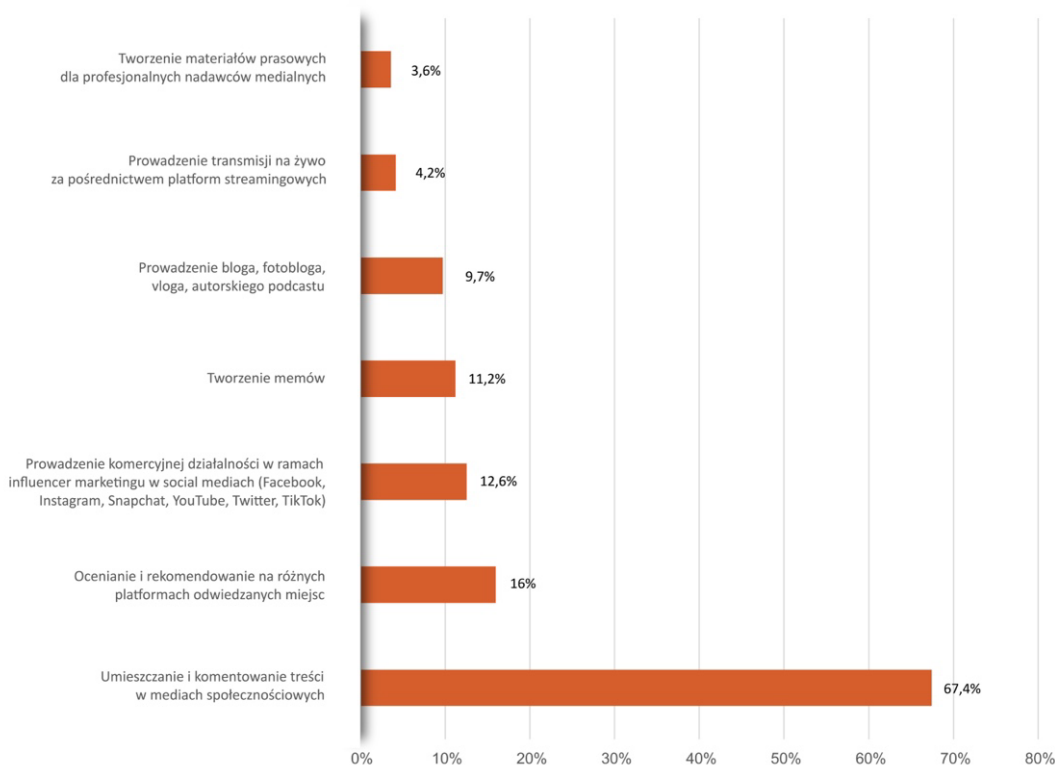
Na wykresie 35 zaprezentowano rozkład procentowy próby badawczej w oparciu o odpowiedzi ankietowanych na twierdzenia dotyczące sposobów korzystania z mediów. Ponad 75% badanych zadeklarowało podejmowanie w sieci co najmniej jednej aktywności mającej charakter inny niż wyłącznie pasywny odbiór treści. Badani w tej grupie mogli podejmować zarówno pasywne, jak i aktywne działania w sieci. O przynależności do grupy aktywnych użytkowników mediów decydowała co najmniej jedna deklaracja podejmowania czynnych działań w sieci. Badani o cechach spełniających ten warunek zostali zakwalifikowani do aktywnych użytkowników mediów. W tej części analizy nie zostały wzięte pod uwagę częstotliwość ani intensywność korzystania z mediów.

Biorąc pod uwagę wysoki poziom zaangażowania badanych w rozmaite aktywności, sporządzono i przedstawiono poniżej rozkład działań najczęściej przez nich podejmowanych w sieci. Badani mogli wskazać dowolną liczbę podejmowanych przez siebie aktywności. Rozkład procentowy przedstawiono na wykresie 36.

Zadeklarowane przez badanych odpowiedzi dotyczące sposobów aktywnego użytkowania mediów internetowych wpisują się w przytoczoną w poprzednim rozdziale charakterystykę generacji „Z”. Zdecydowana większość (67,4%) respondentów wykazała zaangażowanie w media społecznościowe, przejawiające się publikowaniem

i komentowaniem treści na platformach Facebook, Snapchat, Instagram, YouTube, Twitter czy TikTok. Była to w badanej grupie najczęściej podejmowana aktywność.

Wykres 36. Aktywne formy korzystania z sieci (w %)



N=525

Źródło: opracowanie własne

Co znamienne dla generacji „Z”, w badanej grupie znaczący procent (11,2%) osób zadeklarował, że zajmuje się tworzeniem memów. Memy, używane jako narzędzie komunikacji, wykorzystywane są najczęściej przez młode pokolenie także do wyrażania poglądów czy przywoływania kontekstu określonych sytuacji. Spójności budowanego obrazu pokolenia „Z” dopełnia wysoki odsetek osób prowadzących komercyjną działalność w ramach influencer marketingu w mediach społecznościowych. Bycie influencerem zadeklarowało 66 osób (12,6%) spośród wszystkich badanych.

Tabela 19. Sposób aktywnego wykorzystania mediów sieciowych a rzeczywisty poziom kompetencji medialnych

Umieszczanie i komentowanie treści na Facebooku, Twitterze, Instagramie, Snapchacie								
	nie (<i>N</i> = 171)		tak (<i>N</i> = 354)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Kompetencje medialne	12,88	5,25	9,94	4,45	20979,5	-5,72	<0,001	0,25
Tworzenie memów								
	nie (<i>N</i> = 466)		tak (<i>N</i> = 59)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Kompetencje medialne	10,89	4,94	10,93	4,80	13690,5	-0,05	0,959	0,00
Prowadzenie bloga / fotobloga / vloga / autorskiego podcastu								
	nie (<i>N</i> = 474)		tak (<i>N</i> = 51)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Kompetencje medialne	11,19	4,78	8,18	5,41	7770,5	-4,21	<0,001	0,18
Ocenianie i polecanie na różnych platformach odwiedzonych miejsc								
	nie (<i>N</i> = 441)		tak (<i>N</i> = 84)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Kompetencje medialne	10,77	5,06	11,57	4,03	16527,0	-1,57	0,116	0,07
Prowadzenie komercyjnej działalności w ramach influencer marketingu								
	nie (<i>N</i> = 459)		tak (<i>N</i> = 66)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Kompetencje medialne	11,03	4,98	9,95	4,40	13394,0	-1,53	0,127	0,07
Prowadzenie transmisji na żywo za pośrednictwem platform streamingowych								
	nie (<i>N</i> = 503)		tak (<i>N</i> = 22)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Kompetencje medialne	10,89	4,92	10,95	4,93	5442,5	-0,13	0,896	0,01
Tworzenie materiałów prasowych dla profesjonalnych nadawców medialnych								
	nie (<i>N</i> = 506)		tak (<i>N</i> = 19)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Kompetencje medialne	11,00	4,90	8,26	4,79	3158,5	-2,55	0,011	0,11

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *U* – wynik testu *U* Manna-Whitneya; *Z* – wynik wystandaryzowany; *p* – istotność; *r* – współczynnik siły efektu

Źródło: opracowanie własne

W kolejnej części prowadzonej analizy postanowiono sprawdzić, czy osoby wykorzystujące media sieciowe w sposób aktywny cechują się wyższym rzeczywistym poziomem kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych od osób, które korzystają z nich wyłącznie w sposób bierny. Porównano więc wyniki osób, które podejmują i nie podejmują określonych działań w sieci. W celu weryfikacji hipotezy (H3) wykonano serię testów *U* Manna-Whitneya. Przedstawione w tabeli 19 wyniki ukazują, że odnotowano trzy różnice istotne statystycznie.

Osoby, które deklarowały podejmowanie w sieci takich działań jak umieszczanie i komentowanie treści na Facebooku, Twitterze, Instagramie, Snapchacie, prowadzenie bloga / fotobloga / vloga / autorskiego podcastu bądź też tworzenie materiałów prasowych dla profesjonalnych nadawców medialnych uzyskiwały gorsze wyniki w zakresie rzeczywistego poziomu kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych w porównaniu do osób, które takich aktywności nie prowadziły. Siła pierwszego z odnotowanych efektów, mierzona współczynnikiem *r*, była umiarkowanie duża, dwóch pozostałych zaś niska.

W zakresie pozostałych czterech aktywności sieciowych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w zakresie ogólnego poziomu kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych, tj. w oparciu o sumę otrzymanych punktów.

W związku z uzyskanymi wynikami analizy należy przyjąć, że hipoteza trzecia (H3) nie została potwierdzona – aktywne korzystanie z mediów albo nie było powiązane z rzeczywistym poziomem kompetencji krytycznej analizy przekazów medialnych, albo też wiązało się z niższym poziomem tych kompetencji.

Umieszczanie i komentowanie treści na Facebooku, Twitterze, Instagramie, Snapchacie

W pierwszej kolejności porównano umiejętności osób, które umieszczały i komentowały treści w mediach społecznościowych i takich aktywności nie wykonywały. Jak widać w tabeli 20, odnotowano sześć różnic istotnych statystycznie.

Tabela 20. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a umieszczanie i komentowanie treści na Facebooku, Twitterze, Instagramie, Snapchacie

	nie (<i>N</i> = 171)		tak (<i>N</i> = 354)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Weryfikowanie źródeł informacji	1,42	1,26	0,92	1,06	23993,5	-4,12	< 0,001	0,18
Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności	2,33	1,25	1,90	1,45	25878,0	-3,33	0,001	0,15
Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym	1,82	1,47	1,83	1,47	30207,0	-0,04	0,965	0,00
Znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki	0,60	1,20	0,34	0,92	28166,0	-2,05	0,041	0,09
Świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług	1,24	1,45	0,83	1,29	26222,5	-2,93	0,003	0,13
Rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych	1,55	1,41	1,38	1,42	28266,0	-1,35	0,176	0,06
Rozróżnienie tytułów clickbaitowych	2,58	1,03	2,04	1,35	24403,0	-4,59	< 0,001	0,20
Rozpoznawanie fake newsów	1,34	1,37	0,69	1,16	22227,5	-5,65	< 0,001	0,25

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *U* – wynik testu *U* Manna-Whitneya; *Z* – wynik wystandaryzowany; *p* – istotność; *r* – współczynnik siły efektu

Źródło: opracowanie własne

Osoby wykonujące taką aktywność uzyskiwały gorsze wyniki w zakresie procesu fact-checkingu i weryfikacji prawdziwości przekazów medialnych, analizy doniesień medialnych pod kątem rzetelności przekazywanych informacji, znajomości sposobu powstawania i działania baniek informacyjnych, znajomości modeli biznesowych mediów i portali społecznościowych i korzyści, jakie czerpią z oferowanych usług, rozpoznawania clickbaitów i fake newsów. Siła odnotowanego efektu dla ostatniej z wymienionych umiejętności była umiarkowanie duża, w zakresie pozostałych umiejętności – niska. Otrzymane wyniki wskazują na to, że osoby, które korzystają z różnych mediów społecznościowych, niekoniecznie potrafią krytycznie ocenić przekazy medialne. W przypadku braku takich kompetencji osoby te mogą być bardziej podatne na manipulacje i dezinformację. Jedną z przyczyn wyniku takiej zależności może być sposób korzystania z mediów społecznościowych – bezrefleksyjny i bezkrytyczny.

Tworzenie memów

Analogiczną analizę wykonano dla grup, które zadeklarowały, że tworzą memy i grup, które memów nie tworzą (Tabela 21).

Tabela 21. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a tworzenie memów

	nie (<i>N</i> = 466)		tak (<i>N</i> = 59)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Weryfikowanie źródeł informacji	1,08	1,16	1,10	1,16	13506,0	-0,23	0,814	0,01
Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności	2,03	1,40	2,08	1,39	13516,0	-0,26	0,795	0,01
Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym	1,84	1,46	1,73	1,50	13232,0	-0,56	0,579	0,02
Znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki	0,42	1,03	0,44	1,04	13568,0	-0,26	0,796	0,01
Świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług	1,00	1,37	0,69	1,21	12339,5	-1,51	0,131	0,07
Rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych	1,46	1,42	1,27	1,39	12902,0	-0,85	0,397	0,04
Rozróżnienie tytułów clickbaitowych	2,19	1,29	2,39	1,17	12791,0	-1,11	0,267	0,05
Rozpoznawanie fake newsów	0,86	1,26	1,22	1,30	11263,0	-2,59	0,010	0,11

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *U* – wynik testu *U* Manna-Whitneya; *Z* – wynik wystandaryzowany; *p* – istotność; *r* – współczynnik siły efektu

Źródło: opracowanie własne

W ramach przeprowadzonej analizy odnotowano jedną różnicę istotną statystycznie. Osoby tworzące memy uzyskiwały lepsze wyniki w zakresie rozpoznawania fake newsów. Siła odnotowanego efektu była niska.

Występowanie korelacji pomiędzy tworzeniem memów a wynikiem testu kompetencji w kontekście umiejętności rozpoznawania fake newsów można tłumaczyć częstszą ekspozycją osób tworzących memy na przekazy o charakterze prześmiewczym, sarkastycznym, w tym także dezinformacyjnym. Osoby tworzące memy muszą poszukiwać w sieci różnego rodzaju materiałów i weryfikować ich autentyczność, a zatem mogą mieć większą wrażliwość na kwestie związane z manipulacją informacją, co przekłada się na ich lepszą umiejętność rozpoznawania fake newsów.

Prowadzenie bloga / fotobloga / vloga / autorskiego podcastu

Następnie porównano wyniki osób angażujących się i nie angażujących w prowadzenie bloga / fotobloga / vloga / autorskiego podcastu (Tabela 22). Odnotowano dwie różnice istotne statystycznie.

Tabela 22. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a prowadzenie bloga / fotobloga / vloga / autorskiego podcastu

	nie (<i>N</i> = 474)		tak (<i>N</i> = 51)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Weryfikowanie źródeł informacji	1,11	1,17	0,80	0,94	10724,0	-1,42	0,157	0,06
Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności	2,06	1,39	1,82	1,48	11121,0	-1,16	0,245	0,05
Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym	1,86	1,46	1,53	1,51	10752,0	-1,53	0,125	0,07
Znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki	0,42	1,02	0,51	1,10	11580,0	-0,78	0,434	0,03
Świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług	0,98	1,36	0,80	1,31	11180,0	-1,04	0,299	0,05
Rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych	1,51	1,42	0,76	1,27	8598,0	-3,73	<0,001	0,16
Rozróżnienie tytułów clickbaitowych	2,31	1,22	1,37	1,50	8153,0	-4,87	<0,001	0,21
Rozpoznawanie fake newsów	0,94	1,29	0,57	1,04	10429,0	-1,84	0,065	0,08

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *U* – wynik testu *U* Manna-Whitneya; *Z* – wynik wystandaryzowany; *p* – istotność; *r* – współczynnik siły efektu

Źródło: opracowanie własne

Osoby angażujące się w prowadzenie bloga / fotobloga / vloga / autorskiego podcastu uzyskiwały gorsze wyniki w zakresie rozpoznawania treści sponsorowanych w mediach oraz rozpoznawania clickbaitów. Siła odnotowanych efektu była niska.

Ocenianie i polecanie na różnych platformach odwiedzonych miejsc

Następnie porównano wyniki osób angażujących się i nieangażujących się w ocenianie i polecanie na różnych platformach odwiedzonych miejsc (Tabela 23). Odnotowano dwie różnice istotne statystycznie. Osoby angażujące się w taką aktywność uzyskiwały gorsze wyniki w zakresie rozpoznawania treści sponsorowanych w mediach, lepsze natomiast w zakresie rozpoznawania clickbaitów. Siła odnotowanych efektów była niska.

Tabela 23. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a ocenianie i polecanie na różnych platformach odwiedzonych miejsc

	nie (<i>N</i> = 441)		tak (<i>N</i> = 84)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Weryfikowanie źródeł informacji	1,06	1,17	1,18	1,08	16659,0	-1,56	0,118	0,07
Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności	2,07	1,39	1,89	1,46	17440,5	-1,05	0,294	0,05
Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym	1,79	1,47	2,04	1,41	16999,5	-1,41	0,157	0,06
Znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki	0,40	1,00	0,56	1,15	17492,0	-1,28	0,199	0,06
Świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług	0,95	1,35	1,04	1,38	17950,5	-0,53	0,597	0,02
Rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych	1,49	1,43	1,14	1,36	16226,0	-1,98	0,047	0,09
Rozróżnienie tytułów clickbaitowych	2,13	1,32	2,67	0,92	14971,0	-3,55	<0,001	0,16
Rozpoznawanie fake newsów	0,88	1,26	1,06	1,32	17043,5	-1,33	0,184	0,06

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *U* – wynik testu *U* Manna-Whitneya; *Z* – wynik wystandaryzowany; *p* – istotność; *r* – współczynnik siły efektu

Źródło: opracowanie własne

Prowadzenie komercyjnej działalności w ramach influencer marketingu

W kolejnym kroku porównano wyniki osób angażujących się i nieangażujących się w prowadzenie komercyjnej działalności w ramach influencer marketingu (Tabela 24). Odnotowano jedną różnicę istotną statystycznie. Osoby angażujące się w taką aktywność uzyskiwały gorsze wyniki w zakresie rozpoznawania treści sponsorowanych w mediach. Siła odnotowanego efektu była niska.

Osoby angażujące się w komercyjną działalność w ramach influencer marketingu często współpracują z markami, aby reklamować ich produkty lub usługi na swoich platformach społecznościowych. Biorąc pod uwagę taki rodzaj podejmowanych aktywności, można byłoby spodziewać się zgoła odmiennych wyników.

Tabela 24. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a prowadzenie komercyjnej działalności w ramach influencer marketingu

	nie (N = 459)		tak (N = 66)		U	Z	p	r
	M	SD	M	SD				
Weryfikowanie źródeł informacji	1,08	1,17	1,11	1,08	14418,5	-0,68	0,499	0,03
Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności	2,06	1,39	1,91	1,45	14391,0	-0,81	0,417	0,04
Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym	1,83	1,46	1,82	1,48	15087,0	-0,06	0,951	0,00
Znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki	0,43	1,03	0,41	0,99	15028,0	-0,16	0,870	0,01
Świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług	0,98	1,36	0,85	1,30	14466,5	-0,70	0,486	0,03
Rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych	1,50	1,43	1,02	1,32	12548,0	-2,48	0,013	0,11
Rozróżnienie tytułów clickbaitowych	2,22	1,27	2,20	1,33	15085,5	-0,07	0,946	0,00
Rozpoznawanie fake newsów	0,94	1,29	0,65	1,12	13515,5	-1,62	0,105	0,07

M – średnia; SD – odchylenie standardowe; U – wynik testu U Manna-Whitneya; Z – wynik wystandaryzowany; p – istotność; r – współczynnik siły efektu

Źródło: opracowanie własne

Przyczyną występowania tej negatywnej korelacji może być fakt, że osoby angażujące się w prowadzenie komercyjnej działalności w ramach influencer marketingu w większej mierze koncentrują się na zwiększaniu swojej bazy odbiorców i zachęcaniu ich do zakupu produktów niż na weryfikowaniu prawdziwości przekazów medialnych, które do nich docierają. Ponadto mogą one kłaść większy nacisk na prezentowanie siebie i swojego stylu życia w pozytywnym świetle niż na rzetelne i obiektywne przedstawienie informacji.

Prowadzenie transmisji na żywo za pośrednictwem platform streamingowych

Następnie porównano wyniki osób angażujących się i nieangażujących się w prowadzenie transmisji na żywo za pośrednictwem platform streamingowych (Tabela 25). Nie odnotowano jednak żadnych różnic istotnych statystycznie pomiędzy tymi grupami.

Tabela 25. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a prowadzenie transmisji na żywo za pośrednictwem platform streamingowych

	nie ($N = 503$)		tak ($N = 22$)		U	Z	p	r
	M	SD	M	SD				
Weryfikowanie źródeł informacji	1,07	1,15	1,27	1,16	4877,0	-1,01	0,314	0,04
Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności	2,03	1,40	2,18	1,37	5260,0	-0,49	0,628	0,02
Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym	1,83	1,46	1,77	1,51	5425,5	-0,18	0,855	0,01
Znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki	0,42	1,02	0,55	1,18	5363,0	-0,39	0,698	0,02
Świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług	0,97	1,36	0,82	1,26	5364,5	-0,29	0,776	0,01
Rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych	1,45	1,42	1,09	1,38	4813,0	-1,14	0,255	0,05
Rozróżnienie tytułów clickbaitowych	2,20	1,28	2,45	1,18	5024,0	-0,93	0,351	0,04
Rozpoznawanie fake newsów	0,91	1,27	0,82	1,26	5324,5	-0,34	0,732	0,01

M – średnia; SD – odchylenie standardowe; U – wynik testu U Manna-Whitneya; Z – wynik wystandaryzowany; p – istotność; r – współczynnik siły efektu

Źródło: opracowanie własne

Tworzenie materiałów prasowych dla profesjonalnych nadawców medialnych

W ostatnim kroku tej serii analiz porównano wyniki osób angażujących się i nieangażujących się w tworzenie materiałów prasowych dla profesjonalnych nadawców medialnych (Tabela 26). Odnotowano dwie różnice istotne statystycznie. Osoby angażujące się w taką aktywność uzyskiwały gorsze wyniki w zakresie rozpoznawania treści sponsorowanych w mediach i rozpoznawania fake newsów.

Uzyskane w tej części analizy wyniki stanowią największe zaskoczenie dla autorki badań. Zgodnie z poczynionymi założeniami osoby, które na co dzień biorą udział w tworzeniu treści dla profesjonalnych nadawców medialnych, ze względu na znajomość stosowanych w środowisku dziennikarzy praktyk powinny uzyskiwać wyższe wyniki w zakresie rozpoznawania fake newsów czy rozpoznawania przekazów o charakterze informacyjnym i reklamowym.

Tabela 26. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a tworzenie materiałów prasowych dla profesjonalnych nadawców medialnych

	nie (<i>N</i> = 506)		tak (<i>N</i> = 19)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Weryfikowanie źródeł informacji	1,09	1,16	0,89	1,05	4460,5	-0,57	0,568	0,02
Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności	2,05	1,40	1,74	1,52	4303,0	-0,96	0,337	0,04
Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym	1,84	1,46	1,42	1,54	4129,5	-1,24	0,217	0,05
Znajomość pojęcia bańki informacyjnej oraz działań prewencyjnych zapobiegających wpadaniu w bańki	0,42	1,03	0,47	1,12	4782,0	-0,06	0,951	0,00
Świadomość płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług	0,97	1,36	0,89	1,33	4744,0	-0,11	0,909	0,00
Rozróżnianie materiałów sponsorowanych od informacyjnych	1,46	1,42	0,74	1,24	3499,0	-2,22	0,027	0,10
Rozróżnienie tytułów clickbaitowych	2,23	1,27	1,74	1,52	3987,5	-1,61	0,108	0,07
Rozpoznawanie fake newsów	0,92	1,28	0,37	0,96	3618,5	-2,10	0,036	0,09

M – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *U* – wynik testu *U* Manna-Whitneya; *Z* – wynik wystandaryzowany; *p* – istotność; *r* – współczynnik siły efektu

Źródło: opracowanie własne

Należy zwrócić uwagę, że różnice pomiędzy grupami w większości przypadków były niewielkie, co sugeruje, że poziom kompetencji medialnych był podobny dla obu grup respondentów. Współczynnik siły efektu (*r*) w większości przypadków wynosił poniżej 0,2, co jest uznawane za mały lub bardzo mały efekt.

Płeć a podejmowanie określonych aktywności w sieci

W kolejnym kroku sprawdzono, czy płeć różnicuje udział osób wykonujących określone aktywności w mediach (Tabela 27). Wykonano serię testów χ^2 , które wykazały istnienie dwóch różnic istotnych statystycznie. Kobiety częściej umieszczały i komentowały treści w mediach społecznościowych, mężczyźni zaś częściej tworzyli memy. Siła odnotowanych efektów, mierzona współczynnikiem *V* Cramera, była niska. W zakresie pozostałych aktywności nie odnotowano różnic istotnych statystycznie.

Tabela 27. Korzystanie z mediów w sposób aktywny a płeć badanych osób

		Kobiety	Mężczyźni	
Umieszczam i komentuję treści na Facebooku, Twitterze, Instagramie, Snapchacie	<i>N</i>	219	128	$\chi^2(1) = 7,91;$ $p = 0,005$ $V = 0,12$
	%	72,80%	61,00%	
Tworzę memy	<i>N</i>	25	30	$\chi^2(1) = 4,61;$ $p = 0,032$ $V = 0,10$
	%	8,30%	14,30%	
Prowadzę bloga / fotobloga / vloga / autorski podcast	<i>N</i>	29	22	$\chi^2(1) = 0,10;$ $p = 0,755$
	%	9,60%	10,50%	
Oceniam i polecam na różnych platformach odwiedzane miejsca (restauracje, muzea itp.)	<i>N</i>	49	32	$\chi^2(1) = 0,10;$ $p = 0,751$
	%	16,30%	15,20%	
Prowadzę komercyjną działalność w ramach influencer marketingu (TikTok, Instagram, YouTube, Snapchat, Facebook)	<i>N</i>	45	21	$\chi^2(1) = 2,70;$ $p = 0,101$
	%	15,00%	10,00%	
Prowadzę transmisje na żywo za pośrednictwem platform streamingowych (np. Twitch)	<i>N</i>	10	11	$\chi^2(1) = 1,15;$ $p = 0,283$
	%	3,30%	5,20%	
Tworzę materiały prasowe dla profesjonalnych nadawców medialnych	<i>N</i>	8	11	$\chi^2(1) = 2,30;$ $p = 0,129$
	%	2,70%	5,20%	

χ^2 – zgodności chi-kwadrat; p – istotność; V – siła efektu wyrażona współczynnikiem *V* Cramera

Źródło: opracowanie własne

5. Podsumowanie

Przedstawione w ostatnim rozdziale niniejszej dysertacji badanie dotyczyło pomiaru indywidualnych kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych młodych dorosłych (18–19 lat), którzy kontynuują naukę na poziomie liceum ogólnokształcącego lub technikum. Wybór tej grupy badawczej był podyktowany jej specyficznymi cechami oraz aspektami prawnymi dotyczącymi pełnoletności i odpowiedzialności za działania w sieci przy jednoczesnym posiadaniu statusu ucznia, a także wynikał z faktu, że stanowi ona fragment generacji „Z”, dzięki czemu można było tworzyć wobec niej oczekiwania i założenia dotyczące posiadanych kompetencji. Grupa ta nie jest reprezentatywna dla całej populacji kraju, ponieważ badanie zostało przeprowadzone na

terenach województwa wielkopolskiego. Populacja badawcza objęła osoby w wieku 18–19 lat, a jej wielkość wyniosła 690 536 mieszkańców Wielkopolski.

W toku doboru próby autorka wykorzystwała metodę warstwową, co pozwoliło na zapewnienie reprezentatywności pod względem zmiennych stratyfikacyjnych na obszarze województwa wielkopolskiego. Próba badawcza objęła 525 osób – 270 kobiet, 251 mężczyzn i 4 osoby niebinarne. Wyboru placówek edukacyjnych kształcących na poziomie ponadpodstawowym, w których przeprowadzono badanie, dokonano losowo spośród 367 placówek, uwzględniając podział terytorialny na miejscowości i miasta poniżej 50 tys. mieszkańców oraz miasta powyżej 50 tys. mieszkańców.

W badaniu wprowadzono szereg zmiennych, względem których dokonywano weryfikacji występowania ewentualnych korelacji. Były to zmienne demograficzne – wiek, płeć oraz lokalizacja terytorialna, ale także zmienne o charakterze behawioralnym, warunkujące sposób użytkowania mediów przez respondentów i częstotliwość, z jaką to robią. Dokonano podziału na biernych oraz aktywnych użytkowników mediów.

Badanie przeprowadzono metodą CAWI za pośrednictwem stworzonej na potrzeby badania platformy internetowej MEDIASFERA, udostępnionej badanym pod adresem www.mediasfera.amu.edu.pl. Do stworzenia narzędzia badawczego wykorzystano platformy Kahoot oraz LimeSurvey, dzięki czemu możliwe było anonimowe ankietowanie respondentów bez ograniczeń liczbowych. Przygotowane narzędzie badawcze składało się z trzech etapów. Pierwszy etap objął dane metrykalne oraz deklaracje zachowań w sieci, drugi arkusz samooceny, natomiast trzeci zadania praktyczne.

Najważniejszą częścią trzeciego rozdziału było omówienie analizy statystycznej przeprowadzonej w oparciu o zgromadzone dane i zweryfikowanie założonych hipotez badawczych. W celu weryfikacji postawionych hipotez badawczych wykonano podstawowe analizy statystyk opisowych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa, analizy korelacji rangowej rho Spearmana, testy *U* Manna-Whitneya oraz testy Kruskala-Wallisa przy użyciu pakietu IBM SPSS.

W oparciu o przeprowadzoną analizę statystyczną należy przyjąć, że H1 została potwierdzona. Wysoka samoocena kompetencji medialnych badanych nie znajdowała potwierdzenia w rzeczywistości posiadanych przez nich kompetencjach – w przypadku ogólnego poziomu wiedzy oraz rozpoznawania fake newsów osoby o wysokiej

samoocenie cechowały się wręcz niższym poziomem rzeczywistej wiedzy niż osoby gorzej oceniające swoją wiedzę.

Seria testów opartych na zmiennej płci wykazała, że mężczyźni wyżej oceniali swój ogólny poziom kompetencji medialnych oraz poziom znajomości procesu fact-checkingu i weryfikacji prawdziwości przekazów medialnych, analizy doniesień medialnych pod kątem rzetelności przekazywanych informacji, świadomości płacenia danymi osobowymi za korzystanie z określonych usług oraz rozpoznawania treści sponsorowanych od informacyjnych w mediach. Porównanie rzeczywistego poziomu kompetencji medialnych nie wykazało różnic istotnych statystycznie ani dla ogólnego poziomu kompetencji medialnych, ani też żadnego z badanych wymiarów.

W celu weryfikacji H2 sprawdzono, czy występuje zależność pomiędzy deklarowaną przez respondentów częstością korzystania z określonych mediów sieciowych a poziomem ich kompetencji medialnych, który uzyskali w teście praktycznym. Wykonano serię analiz korelacji rangowej ρ Spearmana. Uwzględniając osoby, które w określony sposób w ogóle z mediów nie korzystały, otrzymano następujące wyniki: wraz ze wzrostem częstotliwości oglądania memów, oglądania TV / filmów / seriali w internecie, oglądania reklam, video na TikToku/YouTube/Snapchacie, słuchania radia/podcastów/audiobooków, czytania prasy drukowanej / artykułów na portalach informacyjnych oraz śledzenia transmisji na serwisach streamingowych odnotowano wzrost ogólnego poziomu kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych.

Usunięcie z badanej próby osób, które nie wykonywały określonych aktywności, wykazało, że w takiej grupie badanych poziom kompetencji medialnych malał wraz ze wzrostem częstości przeglądania postów na Instagramie/Facebooku/Twitterze oraz czytania prasy drukowanej / artykułów na portalach informacyjnych, na co wskazuje ujemny współczynnik korelacji. Szczegółowa analiza statystyczna wykazała, że badane zależności są wyraźnie krzywoliniowe – najniższy poziom kompetencji medialnych miały z reguły osoby w ogóle niewykonyjące określonych aktywności oraz osoby poświęcające na nie więcej niż 3 godziny dziennie.

Biorąc po uwagę wyniki uzyskane w procesie analizy statystycznej, należy przyjąć, że hipoteza badawcza (H2) została potwierdzona – wysoka częstość korzystania z mediów sieciowych nie wiązała się z wysokim poziomem kompetencji medialnych.

Równolegle jednak niewykonywanie określonych czynności wiązało się z niższym poziomem kompetencji medialnych.

W celu weryfikacji H3 sprawdzono, czy osoby wykorzystujące media sieciowe w sposób aktywny cechują się wyższym rzeczywistym poziomem kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych od osób, które korzystają z nich wyłącznie w sposób bierny. Porównano więc wyniki osób, które podejmują i nie podejmują określonych działań w sieci, wykonując serię testów *U* Manna-Whitneya.

Wyniki analizy wykazały istnienie trzech różnic istotnych statystycznie. Osoby, które deklarowały umieszczanie i komentowanie treści na Facebooku, Twitterze, Instagramie, Snapchacie, prowadzenie bloga / fotobloga / vloga / autorskiego podcastu bądź też tworzenie materiałów prasowych dla profesjonalnych nadawców medialnych, uzyskały gorsze wyniki w zakresie rzeczywistego poziomu kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych w porównaniu do osób, które takich aktywności nie prowadziły. Siła pierwszego z odnotowanych efektów, mierzona współczynnikiem *r*, była umiarkowanie duża, dwóch pozostałych zaś niska. W związku z uzyskanymi wynikami analizy należy przyjąć, że hipoteza trzecia (H3) nie została potwierdzona – aktywne korzystanie z mediów w określony sposób albo nie było powiązane z rzeczywistym ogólnym poziomem kompetencji krytycznej analizy przekazów medialnych, albo też wiązało się z niższym poziomem tych kompetencji.

Analogiczne analizy wykonano dla poszczególnych umiejętności. Osoby, które umieszczały i komentowały treści na Facebooku, Twitterze, Instagramie czy Snapchacie uzyskiwały gorsze wyniki w zakresie procesu fact-checkingu i weryfikacji prawdziwości przekazów medialnych, analizy doniesień medialnych pod kątem rzetelności przekazywanych informacji, znajomości sposobu powstawania i działania baniek informacyjnych, znajomości modeli biznesowych mediów i portali społecznościowych i korzyści, jakie czerpią z oferowanych usług, rozpoznawania clickbaitów i fake newsów. Siła odnotowanego efektu dla ostatniej z wymienionych umiejętności była umiarkowanie duża.

Osoby tworzące memy uzyskiwały lepsze wyniki w zakresie rozpoznawania fake newsów. Osoby angażujące się w prowadzenie bloga / fotobloga / vloga / autorskiego podcastu uzyskiwały gorsze wyniki w zakresie rozpoznawania treści sponsorowanych w mediach oraz rozpoznawania clickbaitów. Osoby oceniające i polecające na różnych

platformach odwiedzone miejsca uzyskiwały gorsze wyniki w zakresie rozpoznawania treści sponsorowanych w mediach, lepsze natomiast w zakresie rozpoznawania clickbaitów. Osoby prowadzące komercyjną działalność w ramach influencer marketingu uzyskiwały gorsze wyniki w zakresie rozpoznawania treści sponsorowanych w mediach. Osoby angażujące się w taką aktywność uzyskiwały gorsze wyniki w zakresie rozpoznawania treści sponsorowanych w mediach i rozpoznawania fake newsów.

Weryfikację istnienia korelacji przeprowadzono także w oparciu o zmienną płci. Wykonano serię testów χ^2 , które wykazały istnienie dwóch różnic istotnych statystycznie. Kobiety częściej umieszczały i komentowały treści w mediach społecznościowych, mężczyźni zaś częściej tworzyli memy.

ZAKOŃCZENIE

Współcześnie jednym z największych wyzwań dla odbiorców mediów jest doświadczanie nadpodaży informacji (Czerski, 2020: 75). Wynika ona z faktu, że wśród pojawiającej się w mediach zawartości przeplatają się treści, które charakteryzuje zarówno prawda, racjonalizm i obiektywizm, jak i teorie spiskowe, plotki, pogłoski czy fake newsy. A co za tym idzie, pomimo nadmiaru informacji, które docierają do odbiorcy, musi on jednocześnie mierzyć się z ich niedoborem. Właśnie za sprawą owego nadmiaru tworzy się bariera dostępu do pożądaných treści. Redukcja powstałego w ten sposób napięcia może odbywać się między innymi dzięki regularnemu kształceniu się w kierunku przetwarzania i przyswajania informacji pochodzących z różnych źródeł.

Ostatnie dwadzieścia lat ewolucji kompetencji medialnych pokazało, jak duży potencjał tkwi w społeczeństwie sieci i jak ważna jest jego rola w kreowaniu procesów komunikacyjnych i rozwoju nowych technologii. Dzięki aktywnemu zaangażowaniu użytkowników mediów powstały nowe konwergentne produkty medialne i komunikacyjne, które powtórnie wyznaczyły granice umiejętności niezbędnych do sprawnego funkcjonowania w erze cyfrowej. Jednocześnie nie sposób nie zauważyć, że wiele instytucji i organizacji edukacyjnych odrzuciło drogę rozwoju, decydując się na kontynuację kształcenia w oparciu o programy, które nie przystają do nowej rzeczywistości.

Konsekwencje postępującego procesu konwergencji mediów w kontekście użytkowników po stronie profesjonalnych nadawców medialnych wiązały się między innymi z koniecznością zaakceptowania nowych ról przysposobionych przez użytkowników i oddania pewnej płaszczyzny wyłącznie do ich dyspozycji. Z kolei dla użytkowników mediów oznaczało to konieczność inwestycji i rozwoju w kierunku nabywania kompetencji medialnych, które pozwolą na swobodne poruszanie się w przestrzeni wirtualnej.

Autorka zdecydowała się na przeprowadzenie badań w obszarze dziedziny nauk społecznych, łącząc dwie dyscypliny naukowe – nauki o komunikacji społecznej i mediach i pedagogikę. Przeprowadzone w ten sposób badania dały szerokie spektrum spojrzenia na problem związany z niskim poziomem kompetencji medialnych współczesnych użytkowników mediów. W pierwszej kolejności wykonano analizy porównawcze zakresów kompetencji nauczanych w ramach kształcenia instytucjonalnego oraz

kluczowych kompetencji medialnych, które są współczesnym użytkownikom mediów niezbędne do funkcjonowania w przestrzeni cyfrowej, a następnie przeprowadzono autorskie badania diagnozujące indywidualny poziom kompetencji medialnych w określonym obszarze.

Z perspektywy autorki badań było to nie tyle uzasadnione, co wręcz konieczne do otrzymania wiarygodnych informacji dotyczących aktualnego stanu wiedzy i umiejętności grupy charakteryzującej się specyficznym zestawem cech psychodemograficznych.

Odnotowana nadmierna bierność w kierunku kształcenia szeroko rozumianych kompetencji medialnych przywołuje na myśl zagrożenia w postaci technopolu, o którym Postman pisał w 1992 roku, a który w pewnym zakresie zdaje się być dzisiaj tak bardzo aktualny. Postman, w przeciwieństwie do McLuhana, zakładał pesymistyczną wizję wpływu ewolucji technicznej na rozwój cywilizacji i kształtowanie kultury. Zdefiniował postępujący syndrom braku odporności na informacje w kategoriach kulturowego AIDS (*Anti-Information Deficiency Syndrome*), a jego źródła doszukiwał się między innymi w systemie oświaty (Postman, 1992: 82): „[O]śmielony przez system edukacji, który sam wyzbył się jakiegokolwiek spójnego światopoglądu, technopol pozbawia nas społecznej, politycznej, historycznej, metafizycznej, logicznej czy duchowej podstawy umożliwiającej rozpoznawanie informacji i twierdzeń całkowicie niewiarygodnych” (ibidem: 76). I choć była to niezwykle dystopijna wizja społeczeństwa, które doświadcza utraty podmiotowości i zdolności do odróżniania prawdy od kłamstwa, to można z pełną odpowiedzialnością stwierdzić, że od lat 90. XX wieku rozmiar wyzwania, z którym musi się mierzyć dziś społeczeństwo, ulega wyłącznie powiększeniu. Postępująca cyfryzacja dostarcza jednostkom taką liczbę bodźców i informacji, których żaden człowiek nie jest w stanie samodzielnie przetworzyć w wiedzę. Dlatego też niejednokrotnie decyduje się na zrzucenie z siebie odpowiedzialności za myślenie i podejmowanie decyzji w pewnych kwestiach, przyjmując z rozmaitych źródeł, na przykład mediów, gotowe pakiety wiedzy. Od obranego w ten sposób kursu niedaleka droga do manipulacji i niczym nieograniczonego wpływu (medialnego, politycznego, środowiskowego etc.) na jednostkę. W porównaniu do czasów, w których funkcjonowały wyłącznie media analogowe, dziś użytkownicy sieci muszą zmierzyć się przede wszystkim z nieporównywalnie większą skalą problemu. W niniejszej rozprawie na podstawie danych wtórnych zarysowano

historyczne tło ewolucji dwóch z pozoru niezależnych obszarów – konwergencji mediów oraz edukacji medialnej. Elementem łączącym te dwie płaszczyzny stał się użytkownik mediów, który za sprawą postępu technologicznego ewoluował z biernego odbiorcy przekazów medialnych w kierunku aktywnego użytkownika mediów, stanowiącego istotny element kultury konwergencji.

Przedmiotem analizy była diagnoza deklaratywnego i rzeczywistego poziomu kompetencji w zakresie krytycznej analizy przekazów medialnych użytkowników mediów sieciowych oraz weryfikacja występowania zależności w dwóch obszarach: kompetencji, które nabywane są w procesie edukacji systemowej i kompetencji wynikających ze stale ewoluującego procesu konwergencji w obszarze użytkowników mediów.

Pierwszy zakres objął katalog kompetencji, które użytkownicy mediów powinni nabyć w procesie edukacji systemowej na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Drugi zakres odnosił się do kształtowania wiedzy i umiejętności w oparciu o zestaw kluczowych kompetencji wynikający z codziennego funkcjonowania użytkowników w przestrzeni wirtualnej – kultury konwergencji. Istotnym celem pracy było sprawdzenie, czy wskazane płaszczyzny pokrywają się w badanych zakresach. Określenie stopnia nabytych w rozmaity sposób umiejętności nie było celem samym w sobie, a jedynie środkiem do uzyskania odpowiedzi na pytanie o rodzaj zależności występujących między nimi a transformującymi mediami i kształtującą się kulturą konwergencji.

Przeprowadzona analiza literatury przedmiotu, badań, raportów oraz danych zgromadzonych w ramach badań własnych wskazuje jednoznacznie na kluczową rolę kompetencji medialnych w życiu osób funkcjonujących na co dzień w środowisku cyfrowym.

W niniejszej rozprawie doktorskiej autorka potwierdziła główną jej hipotezę (HG). Analiza podstawy programowej na poziomie ponadpodstawowym w kontekście kształcenia kompetencji medialnych wykazała, że choć formalnie stanowią one istotny element systemu edukacji medialnej, to poza jednym niezwykle ogólnym sformułowaniem zawartym w preambułach przedmiotów nauczania nie wdrożono do polskiego szkolnictwa narzędzi oraz podstaw strukturalno-prawnych, które umożliwiłyby realizację założonego celu kształcenia. Zawarte w podstawie programowej treści cechuje konserwatyzm i anachronizm; w znaczącym stopniu nie przystają one do wymagań współczesności. Zasadniczą różnicę w badanych zakresach odnotowano w obszarze doboru mediów

mających stanowić podstawę kształcenia. Instytucjonalna forma edukacji wciąż zakłada w tej kwestii metodę narzędziową, która obejmuje naukę przy użyciu mediów zamiast nauki o mediach. Największe różnice odnotowano jednak na poziomie zakresów kształconych treści. Zakres podstawy programowej w kontekście krytycznej analizy i przetwarzania komunikatów ogranicza się do umiejętności rozróżniania określonych pojęć, co wprost związane jest z tradycyjną formą kształcenia opartą na wiedzy teoretycznej bez rozwijania umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce. W kontekście funkcjonowania młodych użytkowników w środowisku mediów kluczowe jest nabywanie umiejętności, które pozwolą uniknąć poddania się wpływowi mediów poprzez świadomą refleksję i krytyczną analizę otrzymanej informacji.

Drugą część hipotezy głównej (HG), czyli wspomniany brak praktycznych umiejętności związanych z krytyczną analizą przekazów medialnych, zweryfikowano za pośrednictwem własnych badań empirycznych przy użyciu metody testowej – multimedialnego quizu badającego poziom kompetencji medialnych. Badanie przeprowadzono na grupie 525 respondentów – 270 kobiet, 251 mężczyzn i 4 osób niebinarnych. Otrzymane wyniki wyraźnie wykazały ogólny niski poziom badanych kompetencji.

Przeprowadzone badanie empiryczne pozwoliło na zweryfikowanie postawionych przez autorkę hipotez badawczych. W tym celu wykonano analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 25. Przy jego pomocy wykonano analizy podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa (*D*), analizy korelacji rangowej rho Spearmana, testu *U* Manna-Whitneya (*U*) oraz testu Kruskala-Wallisa (*K-W*).

W przypadku ogólnego poziomu kompetencji oraz umiejętności rozpoznawania fake newsów osoby o wysokiej samoocenie cechowały się wręcz niższym poziomem rzeczywistej wiedzy niż osoby gorzej oceniające swoją wiedzę. Kluczowe w tej części badań okazało się zaobserwowanie wśród badanej grupy powszechnie panującej tendencji do zawyżania oceny własnych umiejętności. Świadczy to nie tylko o braku rzetelnej wiedzy na temat posiadanych umiejętności, ale także o braku świadomości istnienia potencjalnych niebezpieczeństw mogących wynikać z faktycznej niewiedzy. Skutki takiego zachowania mogą odbijać się negatywnie na codziennym funkcjonowaniu w przestrzeni mediów zarówno osób przeceniających swoje umiejętności, jak i pozostałych użytkowników mediów. Osoby przeceniające swoje kompetencje mogą podejmować nieprze-

myślane decyzje dotyczące korzystania z mediów, co z kolei może prowadzić do narażenia się na różnego rodzaju zagrożenia, takie jak dezinformacja, nadużycia, manipulacje czy ataki internetowe. Dodatkowo przecenianie swoich umiejętności może skutkować niezdolnością do rozpoznawania błędów lub niedoskonałości własnych działań w przestrzeni medialnej, co z kolei może prowadzić do poważnych konsekwencji dla innych użytkowników sieci.

Tendencja panująca powszechnie wśród młodych użytkowników mediów do przeceniania własnych umiejętności w zakresie krytycznej analizy przekazów medialnych oraz jednoznaczne wykazanie niskiego poziomu wspomnianych kompetencji nie są jednak wystarczającymi determinantami do zbudowania rzeczywistego obrazu omawianej problematyki, dlatego też autorka w podjętych analizach skupiła się na zmiennych warunkujących częstotliwość i sposób korzystania z mediów.

Druga hipoteza badawcza (H2) wykazała, że częstsze podejmowanie przez badanych aktywności w sieci opartych na przeglądaniu treści w mediach społecznościowych skutkowało uzyskiwaniem niższych wyników w teście weryfikującym rzeczywisty poziom kompetencji krytycznej analizy przekazów medialnych. Przyczyn występowania takiej korelacji można upatrywać we wspomnianym sposobie korzystania z mediów społecznościowych – bezrefleksyjnym i bezkrytycznym przeglądaniu treści.

Zaobserwowany w tym obszarze brak umiejętności może prowadzić do niebezpieczeństw związanych z rozprzestrzenianiem fałszywych informacji, wprowadzaniem w błąd lub manipulowaniem za pośrednictwem mediów społecznościowych, co może wpłynąć na czyjeś poglądy i decyzje podejmowane w codziennym życiu. Prawdopodobieństwo wystąpienia takiego niebezpieczeństwa sygnalizują wyniki przywoływanych już badań generacji „Z”, w ramach których badani zadeklarowali, że dla 90% z nich Facebook stanowi główne źródło informacji (CluePR, 2022: 5).

Wyniki analizy trzeciej hipotezy badawczej (H3), dotyczącej sposobu użytkowania mediów sieciowych, stanowiły największe zaskoczenie dla autorki badań, bowiem hipoteza (H3) nie została potwierdzona. Przeprowadzona za pomocą testów Kruskala-Wallisa analiza wykazała, że sposób, w jaki respondenci korzystają z mediów sieciowych, nie wpływa na wyższy rzeczywisty poziom kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych, a niekiedy był wręcz niższy. Charakterystyczne dla badanej grupy

było korzystanie z mediów w sposób aktywny, jednak owa aktywność sprowadzała się w przeważającej części do działania interaktywnego, bazującego na komunikacji zapośredniczonej – podtrzymywaniu kontaktów z rówieśnikami za pośrednictwem mediów społecznościowych takich jak Facebook, YouTube, Instagram czy TikTok. Efekty analizy korelacji w kontekście czasu poświęconego na aktywność w mediach społecznościowych a wyników testu kompetencji i płynące z tej części badania wnioski, mówiące wprost o braku korzystnego wpływu na zdobywanie wiedzy i umiejętności w zakresie badanych kompetencji, były przez autorkę spodziewane.

Zaskoczenie stanowiła ta część analizy, która wykazała, że nawet w określonych przypadkach sposób korzystania z mediów nie wpływał pozytywnie na ogólny wynik poziomu kompetencji – osoby, których aktywność w przestrzeni wirtualnej sprowadzała się do zamieszczania postów w mediach społecznościowych, pisania bloga, tworzenia transmisji streamingowych czy podejmowania działań z obszaru influencer marketingu uzyskiwały niższe wyniki w teście praktycznym od osób, które takich aktywności nie podejmowały. Autorka spodziewała się, że podejmowanie określonych aktywności w przestrzeni medialnej, takich jak regularne pisanie bloga, prowadzenie kanału na YouTube czy pisanie artykułów prasowych i współpraca z profesjonalnym nadawcą stworzy sprzyjające warunki do poznania specyfiki funkcjonowania mediów, zapoznania się z charakterystyką budowy informacji medialnej, poznania technik wpływu medialnego na odbiorcę i zagrożeń z niego wynikających.

W ocenie autorki otrzymane wyniki jasno wskazują, że w przeważającej większości młodzi użytkownicy mediów niezależnie od podejmowanych aktywności korzystają z mediów w sposób bezrefleksyjny, mechaniczny i bezkrytyczny. Kompetencje, których nabywają podczas konstruowania przekazów medialnych, jak i obcowania w przestrzeni mediów, związane są bezpośrednio z technicznymi umiejętnościami posługiwania się rozmaitymi urządzeniami i programami, nie przekłada się to bowiem na wzrost kompetencji krytycznej analizy przekazów medialnych.

W znacznym stopniu za taki stan rzeczy odpowiedzialność należy przypisywać polskiej szkole, która u podstaw swoich założeń edukacyjnych nie zakłada rozwijania wśród uczniów umiejętności kreatywnego korzystania z cyfrowych mediów i uczenia się dzięki wykorzystaniu cyfrowych treści, aplikacji i platform edukacyjnych. Zapisy

podstawy programowej zakładają przeniesienie obszaru związanego z wymiarem cyfrowym do części samokształcenia. Uczniowie pozostają zatem w przestrzeni wirtualnej zdani sami na sobie, nie otrzymując wsparcia w postaci przewodnika.

Najważniejsze rekomendacje autorki wypływające z wniosków z analizy przeprowadzonych badań dotyczą pilnej potrzeby przeprowadzenia zmian w edukacji systemowej w kierunku kształcenia umiejętności krytycznego myślenia, analizy i weryfikacji informacji. W toku przeprowadzonych badań własnych, ale także w oparciu o przytoczoną w dysertacji literaturę przedmiotu oraz istniejące już wyniki badań wykazano, że większość młodych ludzi nie jest w stanie dokładnie ocenić źródła informacji, które pojawiają się w mediach. Nie posiadają też umiejętności analizy tekstów i obrazów, a także nie znają technik, które pozwalają tymi przekazami manipulować. Nie wiedzą, w jaki sposób krytycznie oceniać źródła informacji, ponieważ w większości przypadków korzystają z mediów w sposób bezrefleksyjny. Konieczne jest zatem podnoszenie ich kompetencji w obszarze krytycznej analizy, w szczególności umiejętności weryfikacji informacji oraz umiejętności oceny ich źródeł.

W obliczu tak sformułowanych problemów kluczowa zdaje się być transformacja sięgająca pracy u podstaw – myślenia, rozumienia, odczuwania, interpretowania i przetwarzania rozmaitych komunikatów, ale także tworzenia własnych. Szczególnie istotne jest to, aby zmiana ta nastąpiła na poziomie jednostek, ale co równie ważne – na poziomie podstawowych komórek kształcenia ogólnego. To do nich bowiem należy kształtowanie najważniejszych kompetencji, które będą odgrywały kluczową rolę w życiu zawodowym, kulturowym i społecznym jednostek. Ważne, by wspomniane instytucje robiły to w sposób przystający do obecnej rzeczywistości i z myślą o zmianach, które mogą nadejść. Priorytetowe dla przyszłości zdaje się więc wdrożenie w ramy kształcenia systemowego programów opartych na edukacji medialnej trzeciej generacji, o której pisał Ptaszek (2019). Kształcenia, którego fundament stanowi elastyczność poznawcza – prezentowanie wiedzy z innej perspektywy konceptualnej, dającej swobodną możliwość konstruowania różnych reprezentacji wiedzy z punktu widzenia aktualnie rozwiązywanych problemów (Walat, 2010: 35). Edukację, która jeszcze głębiej angażuje się w środowisko technologiczne, obejmując także te obszary, które mogą być przez użytkowników niezauważalne, jak dane cyfrowe i algorytmy, a które biorą czynny udział w zarządzaniu ich

„aktywnością, zachowaniem, uwagą, treścią, informacją i wiedzą podczas korzystania z mediów oraz nowych technologii cyfrowych” (ibidem: 163). To zaangażowanie w środowisko cyfrowe należy rozumieć nie w kontekście zwiększenia nakładów na wykorzystywanie rozmaitych urządzeń cyfrowych jako ostatecznego celu, a jako środek do osiągnięcia celu w postaci zrozumienia rozmaitych mechanizmów, które rządzą środowiskiem mediów, w tym również odbiorców mediów.

Rozwój dalszych badań nad podjętą w niniejszej rozprawie problematyką ma duży potencjał, ponieważ analiza konwergencji i edukacji medialnej oraz ich związku z użytkownikami mediów pozwala na lepsze zrozumienie współczesnej kultury mediów i jej wpływu na społeczeństwo. Istotność kompetencji medialnych w erze cyfrowej i konieczność ich nabywania przez użytkowników mediów są szczególnie ważne w kontekście stale rosnącej nadpodaży informacji.

Regularne badania nad kompetencjami medialnymi mogą pomóc w identyfikacji braków w systemie edukacji, zarówno w zakresie programów nauczania, jak i narzędzi i struktur organizacyjnych. Istnieje nieustanna potrzeba dostosowywania programów nauczania do zmieniających się wymagań mediów cyfrowych oraz rozwijania umiejętności praktycznych związanych z krytyczną analizą treści medialnych. Ponadto badania nad kompetencjami medialnymi mogą być nieocenionym wsparciem podczas opracowywania strategii i narzędzi edukacyjnych, które pomogą użytkownikom mediów w skutecznym poruszaniu się w przestrzeni wirtualnej. Ważne jest, aby umożliwić im świadome korzystanie z mediów, rozpoznawanie informacji wiarygodnych i prawdziwych oraz zrozumienie zagrożeń związanych z dezinformacją i manipulacją.

Rozwój badań nad kompetencjami medialnymi może również prowadzić do opracowania nowych metod diagnostyki i oceny tych kompetencji. Badania empiryczne, prowadzone w oparciu o nowoczesne metody, mogą stanowić nie tylko ciekawą formę, ale przede wszystkim mogą okazać się skuteczniejsze od tradycyjnych metod badawczych. Stworzenie funkcjonalnego narzędzia do badania kompetencji medialnych stwarza możliwości poszerzenia zakresu badanych kompetencji na kolejne obszary. Dzięki temu możliwe będzie przeprowadzenie kolejnych badań i połączenie ich efektów w jedno większe badanie dające pełną diagnozę poziomu kompetencji medialnych społeczeństwa.

Prognoza badanego zjawiska wskazuje na dalszy jego rozwój i znaczący potencjał. Wraz z postępowaniem technologicznym i rosnącą cyfryzacją społeczeństwa kompetencje medialne staną się coraz bardziej istotne dla użytkowników mediów. Wielokrotnie wymieniane zagrożenia związane z nadmiarem informacji, dezinformacją, fake newsami i manipulacją w przestrzeni mediów będą wzmacniać wyzwania, z którymi społeczeństwo będzie musiało się mierzyć. Badania w dziedzinie kompetencji medialnych oraz edukacji medialnej będą się rozwijać, aby lepiej zrozumieć i skutecznie radzić sobie z tymi zagrożeniami. Będzie istotne kontynuowanie badań dotyczących różnic między deklaracyjnym a rzeczywistym poziomem kompetencji medialnych użytkowników mediów oraz zidentyfikowanie skutecznych strategii nauczania tych kompetencji.

Autorka szacuje, że instytucje edukacyjne i organizacje będą dążyć do zwiększenia integracji kompetencji medialnych w programach nauczania. Konieczne będzie jednak poniesienie dużego nakładu pracy, polegającego na dostosowaniu tych programów do zmieniających się realiów i potrzeb społeczeństwa cyfrowego. Wprowadzenie praktycznych umiejętności związanych z krytyczną analizą przekazów medialnych oraz nauką o mediach stanie się w najbliższych latach priorytetem.

Wzrost konwergencji mediów, czyli łączenia różnych platform i formatów mediów, będzie kontynuowany. Użytkownicy mediów będą mieć coraz większe możliwości aktywnego uczestnictwa i tworzenia treści. W przestrzeni mediów powstanie wiele nowych, konwergentnych produktów medialnych i komunikacyjnych, które będą wymagały od użytkowników posiadania odpowiednich kompetencji medialnych. Można oczekiwać, że w miarę upływu czasu społeczeństwo będzie coraz bardziej świadome roli mediów i ich wpływu na życie codzienne. Wzrośnie potrzeba krytycznego myślenia, umiejętności oceny wiarygodności informacji oraz zdolności do skutecznego poruszania się w przestrzeni wirtualnej.

Autorka zakłada, że z biegiem lat kompetencje krytycznej analizy przekazów medialnych zyskają na znaczeniu i staną się kluczowe dla społeczeństwa. Wraz z rosnącym dostępem do internetu i rozwijającymi się technologiami łatwiej jest szerzyć dezinformację i manipulować treściami medialnymi. Prognozuje się, że liczba manipulacyjnych treści będzie nadal wzrastać, co podkreśla konieczność krytycznej analizy mediów jako narzędzia obrony przed tymi zagrożeniami.

BIBLIOGRAFIA

- Ahmed S. (2022). *Disinformation Sharing Thrives with Fear of Missing Out among Low Cognitive News Users: A Cross-national Examination of Intentional Sharing of Deep Fakes*, „Journal of Broadcasting & Electronic Media”, 66(1), Singapur.
- Allaby M. (2015). *A Dictionary of Geology and Earth Sciences (4 ed.)*, hasło: *convergence*, Nowy Jork.
- Ananiadou K., Claro M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, „EDU Workingpaper”, no. 4, Paryż.
- Arke E.T., Primack B.A. (2009). *Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure*, „Educational Media International”, Vol. 46, No. 1, March 2009, Pittsburgh.
- Aufderheide P., Firestone C.M. (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*, Cambridge.
- Babbie E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa.
- Backstrom L., Boldi P., Rosa M., Ugander J., Vigna S. (2012). *Four Degrees of Separation*, Mediolan.
- Baker F. (2013). *History of Media Literacy*, źródło: <https://frankwbaker.com/mlc/media-literacy-history/> [dostęp: 12.09.2019].
- Banasik A. (2020). *Jest rozporządzenie wprowadzające ograniczenia w przemieszczaniu się osób*, Serwis Samorządowy PAP, źródło: <https://samorzad.pap.pl/kategoria/aktualnosci/jest-rozporzadzenie-wprowadzajace-ograniczenia-w-przemieszczaniu-sie-osob> [dostęp 20.04.2023].
- Baran S.J., Davis D.K. (2007). *Teorie komunikowania masowego*, Kraków.
- Basavanna M. (2007). *Dictionary of Psychology*, hasło: *efekt konwergencji*, New Delhi.
- Batorski D., Czerniawska-Szejda D., Drabek M., Fenrich W., Jasiewicz J., Kielan J., Strzemińska A., Wala K. (2014). *Zaradność w Sieci. Diagnoza kompetencji medialnych Polaków*, „Kultura–Media–Teologia”, Warszawa.
- Benway J.P. (1998). *Banner blindness: The irony of attention grabbing on the World Wide Web*, „Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 42nd Annual Meeting”, Vol. 42, Issue 7, Houston.
- BFI, *British Film Institute*, źródło: <https://bfi.org.uk/about-bfi> [dostęp: 02.03.2020].
- Bhagat S., Burke M., Diuk C., Edunov S., Filiz I.O. (2016). *Three and a half degrees of separation*, Facebook research, źródło: <https://research.fb.com/blog/2016/02/three-and-a-half-degrees-of-separation> [dostęp: 29.11.2019].
- Biela B. (2016). *Typy i mechanizmy manipulacji w mediach*, „Studia Pastoralne”, nr 12, Katowice.
- Bittner J. (1996). *Mass Communication*, Needham Heights.
- Bogunia-Borowska M., Łuczaj K. (2017). *Kompetencje medialne młodzieży w wieku gimnazjalnym. Co i w jaki sposób badać?*, „Państwo i Społeczeństwo”, XVII(3), Kraków.

- Bolas T. (2009). *Screen Education: From Film Appreciation to Media Studies*, Bristol, Chicago.
- Boldi P., Rosa M., Vigna S. (2011). *HyperANF: Approximating the Neighbourhood Function of Very Large Graphs on a Budget*, Mediolan.
- Bormann E.G. (1982). *The Symbolic Convergence Theory of Communication: Applications and Implications for Teachers and Consultants*, „Journal of Applied Communication Research”, 10(1), Abingdon-on-Thames.
- Botler J.D., Grusin J. (2000). *Remediation. Understanding New Media*, Cambridge.
- Brown T., Shetty B. (2012). *A Turn of the Page for Newsweek*, „The Daily Beast”, źródło: <https://www.thedailybeast.com/a-turn-of-the-page-for-newsweek?>, [dostęp: 10.12.2018].
- Brzyszczyk E. (2017). *Cyfrowi tubylcy i cyfrowi imigranci we współczesnej szkole. Kompetencje medialne nauczycieli – teoria, rozwój, implikacje*, „Rynek – Społeczeństwo – Kultura”, Dobrzeń Wielki.
- Buckingham D. (1998). *Media Education in the UK: Moving beyond Protectionism*, „Journal of Communication”, no. 48(1).
- Buckingham D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: Review of the Research Literature on Behalf of Ofcom*, Londyn.
- Bunz M., Meikle G. (2017). *The Internet of Things*, Cambridge, Medford.
- Burton T. (1997). *Kształcenie dorosłych: zestaw materiałów*, Warszawa.
- Calvani A., Cartelli A., Fini A., Ranieri M. (2008). *Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School*, „Journal of e-Learning and Knowledge Society”, no. 4(3).
- Castells M. (2009). *Communication Power*, Oxford.
- Castells M. (2010). *Społeczeństwo sieci*, Warszawa.
- Castells M. (2013). *Władza komunikacji*, Warszawa.
- Celot P. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report*, Bruksela.
- Chaffey D. (2021). *What happens online in 60 seconds in 2021?*, „Smart Insights”, źródło: <https://www.smartinsights.com/internet-marketing-statistics/happens-online-60-seconds/> [dostęp: 25.01.2022].
- Chang C., Liu E., Lee C., Chen N. (2011). *Developing and validating a media literacy self-evaluation scale (MLLS) for elementary school students*, „The Turkish Online Journal of Educational Technology”, 10(2), Tajwan.
- Cholewiński A. (2018). *Wzory wielkości próby*, źródło: <https://e-asystem.com.pl/audyt-i-kontrola/27-dobor-proby/31-wzory-wielkosci-proby> [dostęp: 15.02.2023].
- Chomętowska B., Żarczyńska-Dobiesz A. (2015). *Pokolenie „Z” na rynku pracy – wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 350, Wrocław.
- Chyliński M. (2017). *Kompetencje informacyjne i kompetencje medialne wobec procesów zarządzania uwagą masowej publiczności*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, Opole.
- Cialdini R. (2016). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk.

- Cialdini R. (2017). *Pre-swazja. Jak w pełni wykorzystać techniki wpływu społecznego*, Gdańsk.
- CluePR (2022). *Generacja Z wchodzi do gry. Raport na temat konsumpcji treści przez młodych*, źródło: https://cluepr.pl/raporty/Raport_Generacja_Z_wchodzi_do_gry.pdf [dostęp: 10.12.2022].
- Coyne I., Bartman D. (2006). *Design and development of the ITC guidelines on computer-based and internet-delivered testing*, „International Journal of Testing”, no. 6, Londyn.
- Culkin J. (1964). *Film Study in the High School: An Analysis and Rationale*, źródło: <https://www.medialit.org/reading-room/why-study-media-thoughts-john-culkin> [dostęp: 10.09.2019].
- Curran J., Fenton N., Freedman D. (2012). *Misunderstanding the Internet*, Londyn.
- Czerski W.M. (2020). *Przeciążenie informacyjne wyzwaniem dla edukacji doby cyfrowej*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, Lublin.
- Dailey L., Demo L., Spillman M. (2007). *The Convergence Continuum: A Model for Studying Collaboration Between Media Newsrooms*, „Atlantic Journal of Communication”, 13(3), Londyn.
- Davenport T.H., Beck J.C. (2001). *The attention economy: Understanding the new currency of business*, Boston.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011). *Future Work Skills 2020*, Palo Alto.
- Deleersnyder B., Geyskens I., Gielen K., Dekimpe M.G. (2002). *How cannibalistic is the Internet channel? A study on the newspaper industry in the United Kingdom and the Netherlands*, „International Journal of Research in Marketing”, vol. 19, no. 4, Amsterdam.
- Demagog (2018). *Aplikacja Fajnie Że Wiesz*, źródło: <https://aplikacja.fajniezewiesz.pl/> [dostęp: 15.01.2022].
- Demagog (2020). *Nie, Robert Lewandowski nie rozdaje pieniędzy na Facebooku*, źródło: https://demagog.org.pl/fake_news/nie-robert-lewandowski-nie-rozdaje-pieniedzy-na-facebooku/ [dostęp: 14.04.2022].
- Demagog (2022). *Polskie dzieci są wyrzucane ze szpitali onkologicznych? Nie ma dowodów!*, źródło: https://demagog.org.pl/fake_news/polskie-dzieci-sa-wyrzucane-ze-szpitali-onkologicznych-nie-ma-dowodow/ [dostęp: 14.04.2022].
- Demczak G. (2010). *Perswazja i manipulacja w środkach masowego przekazu*, Profesor.pl, źródło: https://www.profesor.pl/mat/na8/na8_g_demczak_030920_1.php [dostęp: 30.03.2022].
- Dench E.A. (1917). *Motion Picture Education*, Cincinnati.
- Deuze M. (2004). *What is Multimedia Journalism?*, „Journalism Studies”, vol. 5, no. 2, Londyn.
- Deuze M. (2007). *Media Work*, Cambridge.
- Dobek-Ostrowska B. (2007). *Podstawy komunikowania społecznego*, Warszawa.
- Doktorowicz K. (2012). *Konwergencja technologiczna i strukturalna we współczesnych mediach. Skutki dla komunikacji, rynku i polityki* [w:] Oniszczyk Z., Wielopolska-Szymura M. (red.), „Konwergencja mediów masowych i jej skutki dla współczesnego dziennikarstwa”, Katowice.
- Doliński D., Grzyb T. (2022). *Sto technik wpływu społecznego*, Sopot.

- Domingo D. (2007). *Four Dimensions of Journalistic Convergence: A preliminary approach to current media trends at Spain*, Austin.
- Donosy.info, *Donosy*, źródło: <https://donosy.info/najnowszy.php> [dostęp: 20.08.2021].
- Drożdż M. (2007). *Różne wymiary konwergencji technologicznej*, „Tarnowskie Studia Teologiczne”, t. XXVI, Tarnów.
- Dubberly H. (2011). *Convergence 2.0 = Service + social + physical*, „ACM – Interactions – Volume XIX.3”, Nowy Jork.
- Duda A. (2020). *Kompetencje medialne – próba pomiaru*, „Studia medioznawcze”, tom 21, nr 4 (83), Warszawa.
- Dz.U. 2018 poz. 1000, Ustawa o ochronie danych osobowych z dnia 10 maja 2018 roku.
- Dzikija N. (2010). *Newsweek: Legendarny amerykański tygodnik sprzedany. Za jednego dolara*, „Dziennik Gazeta Prawna”, źródło: <https://biznes.gazetaprawna.pl/artykuly/440668.newsweek-legendarny-amerykanski-tygodnik-sprzedany-za-jednego-dolara.html> [dostęp: 10.12.2018].
- Edubaza (2020). *Licea wielkopolskie*, źródło: <https://wielkopolskie.liceum.edubaza.pl/> [dostęp: 10.07.2020].
- Euromonitor International (2011). *Make Way for Generation Z: Marketing to Today's Tweens and Teens*, źródło: <https://oaltabo2012.files.wordpress.com/2012/03/make-way-for-generation-z1.pdf> [dostęp: 12.08.2020].
- European Union (2008). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*, „Official Journal of the European Union” (2006/962/EC), L394/10-18, Bruksela.
- Fedorov A. (2008). *On Media Education*, Moskwa.
- Fichtenholz G.M. (1994). *Rachunek różniczkowy i całkowity* (tom 1), Warszawa.
- Fidler R. (1997). *Mediamorphosis. Understanding New Media*, Thousand Oaks.
- Fidler R. (2000). *Newspapers in 2020: Paper vs. Digital Delivery and Display Media*, „Future of Print Media Journal”, źródło: <http://www.futureprint.kent.edu/articles/fidler04.html> [dostęp: 23.09.2019].
- Filiciak M. (2006). *Umiejętności niezbędne uczestnikowi współczesnej kultury*, „Polityka”, Kultura 2.0, źródło: <http://kultura20.blog.polityka.pl/?p=64> [dostęp: 12.09.2019].
- Fold.it, *The Science Behind Foldit*, źródło: <https://fold.it/portal/info/about> [dostęp: 29.09.2019].
- Forbes (2012), Amerykański „Newsweek” tylko online, <https://www.forbes.pl/wiadomosci/amerykanski-newsweek-tylko-online/mfzctks> [dostęp 10.12.2018].
- Frau-Meigs D. (2017). *Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy*, Paryż.
- Freinet C. (1976). *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław.
- Friedrich R., Peterson M., Koster A. (2011). *The rise of generation C*, „Strategy+Business”, issue 62, Nowy Jork,

- Fundacja Nowoczesna Polska (2014). *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*, Warszawa, źródło: http://edukacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Katalog_kompetencji_medialnych_2014_EudBrrI.pdf [dostęp: 4.08.2019].
- Fundacja Orange (2013). *Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce – 2013 rok*, Warszawa, źródło: <https://fundacja.orange.pl/strefa-wiedzy/post/kompetencje-cyfrowe-mlodziezy-w-polsce-2013-rok> [dostęp: 4.08.2019].
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Nowy Jork.
- Gee J.P. (2010). *New digital media and learning as an emerging area and „worked examples” as one way forward*, Cambridge, MA.
- Gentry J. (2004). *Toward a cross – platform curriculum*, St. Petersburg.
- Głomb K., Książ A. (2019). *Kompetencje przyszłości w czasach cyfrowej dysrupcji. Studium wyzwań dla Polski w perspektywie roku 2030*, Warszawa.
- Głowacka D., Obem A., Szumańska M. (2017). *Stop dezinformacji. Przewodnik dla dziennikarzy i redakcji*, Warszawa.
- Goban-Klas T. (1999). *Media i komunikowanie społeczne*, Kraków.
- Goban-Klas T. (2005). *Edukacja medialna. Społeczeństwo medialne*, Warszawa.
- Goban-Klas T. (2006). *Radiomorfoza w kontekście ewolucji, adaptacji i konwergencji mediów*, „Studia Medioznawcze”, nr 3, Warszawa.
- Goban-Klas T. (2008). *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa.
- Goban-Klas T. (2011). *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia informacji*, Kraków.
- Google Ads (2022). *Pliki cookie: definicja*, źródło: <https://support.google.com/google-ads/answer/2407785?hl=pl&sjid=6096453759249324752-EU> [dostęp: 13.03.2022].
- Google Inc. (2007). *FORM 10-K, ANNUAL REPORT PURSUANT TO SECTION 13 OR 15(d) OF THE SECURITIES EXCHANGE ACT OF 1934*, Waszyngton.
- Google Inc. (2021). *O nas*, źródło: <https://about.google> [dostęp: 10.05.2021].
- Gordon R. (2003). *The Meanings and Implications of Convergence* [w:] Kawamoto K. (red.), „Digital Journalism: Emerging Media and the Changing Horizons of Journalism”, Lanham.
- Górecki P. (2011). *Złapani w sieci*, „Newsweek”, źródło: <https://www.newsweek.pl/wiedza/zlapani-w-siec/y1s0wp6> [dostęp: 1.01.2019].
- Griffin E. (2003). *Podstawy komunikacji społecznej*, Warszawa.
- Groble A. (2006). *Metodologia nauk*, Kraków.
- Grochowski P. (2013). *NETLOR. Wiedza cyfrowych tubylców*, Toruń.
- GUS (2014). *Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2014*, Warszawa.
- GUS (2022). *Rocznik Demograficzny*, Warszawa.
- GUS, US w Szczecinie (2018). *Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2014–2018*, Warszawa, Szczecin.

- Guzowski R. (2012). *Konwergencja mediów jako naturalne „przejście do przyszłości”* [w:] Zieliński Z.E. (red.), „Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych. Innowacje i implikacje interdyscyplinarne”, Kielce.
- Hallaq T. (2016). *Evaluating Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA)*, „Journal of Media Literacy Education”, no. 8(1).
- Hanas Z. (2000). *Różne formy manipulacji człowiekiem*, „Communio: międzynarodowy przegląd teologiczny”, r. 20, nr 1, Lublin.
- Heifetz T. (2005). *The Multimedia Assignment Editor and Producer* [w:] Quinn S., Filak V.F. (red.), „Convergent journalism: an introduction: writing and producing across media”, Amsterdam.
- Hobbs R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*, Waszyngton.
- Hobbs R., Jensen A. (2009). *The Past, Present, and Future of Media Literacy Education*, „Journal of Media Literacy”, no. 1.
- Hobbs R., McGee S. (2014). *Teaching about Propaganda: An Examination of the Historical Roots of Media Literacy*, „Journal of Media Literacy Education”, no. 6(2).
- Hoechsmann M., Poyntz S. (2012). *Media literacies: a critical introduction*, New Jersey, Oxford.
- Ihlström C. (2005). *The e-newspaper innovation – converging print and online*, Halmstad.
- Indurthi V., Oota S.R. (2017). *Clickbait detection using word embeddings*, źródło: <https://arxiv.org/abs/1710.02861> [dostęp: 20.05.2022].
- Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) (2013). *Kompetencje Komputerowe i Informacyjne Młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych ICILS 2013*, Warszawa.
- Interia Biznes (2022). *Chiny sprzedają Europie gaz z USA*, źródło: <https://biznes.interia.pl/gospodarka/news-chiny-odsprzedaja-europie-gaz-z-usa,nId,5894432> [dostęp: 12.04.2022].
- Interia Kobieta (2022). *Jakie właściwości odżywcze mają szparagi?*, źródło: <https://kobieta.interia.pl/zdrowie/news-co-dobrego-maja-w-sobie-szparagi,nId,5929780> [dostęp: 14.04.2022].
- Jabłońska M. (2019). *Personalizacja internetu – zagrożenie czy naturalny proces rozwoju sieci?*, „Com/Press”, nr 2(1), Kraków.
- Jabłońska M. (2020). *Współczesna konwergencja mediów w perspektywie użytkowników – modele oraz metody pomiaru* [w:] Konarska K., Urbaniak P. (red.), „Media w środowisku cyfrowym”, tom 2, Wrocław.
- Jakubowicz K. (2011). *Nowa ekologia mediów. Konwergencja a metamorfoza*, Warszawa.
- Jakubowicz K., Jung B., Kowalski T. (2004). *Polityka państwa polskiego w dziedzinie mediów elektronicznych w kontekście europejskiej polityki audiowizualnej*, Warszawa.
- Janus-Konarska J. (2012). *Nowe media – nowa komunikacja medialna* [w:] Borkowski I., Stasiuk-Krajewska K. (red.), „Dziennikarstwo i Media” Tom 3: *Przemiany świata mediów*, Wrocław.

- Jasiewicz J. (2012). *Edukacja informacyjna w podstawie programowej* [w:] Lipszyc J. (red.), „Cyfrowa Przyszłość: edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia”, Warszawa, źródło: <https://fundacja.wolnelektury.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-aneks-15.pdf> [dostęp: 5.09.2019].
- Jenkins H. (1992). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*, New York.
- Jenkins H. (2001). *Convergence? I Diverge*, Technology Review, źródło: <https://www.technologyreview.com/2001/06/01/235791/convergence-i-diverge/> [dostęp: 20.03.2021]
- Jenkins H. (2007). *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa.
- Jenkins H., Clinton C., Purushotma R., Weigel M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Cambridge.
- Jenkins H., Jolls T. (2014). *How do Digital Media & Learning (DML) and Media Literacy Connect?*, „Confession of an Aca-Fan”.
- Jolls T., Wilson C. (2014). *The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow*, „Journal of Media Literacy Education”, no. 6(2).
- Jupowicz-Ginalska A., Kisilowska-Szurmińska M., Iwanicka K., Baran T., Wysocki A., Dudziak-Kisio M., Wróblewska K., Borkowska A., Witkowska M. (2022). *FOMO 2022. Polacy a lęk przed odłączeniem*, Warszawa, źródło: <https://www.nask.pl/pl/aktualnosci/5138,FOMO-2022-Polacy-a-lek-przed-odlaczeniem-raport-z-IV-edycji-badan.html> [dostęp: 20.03.2023].
- Kaiser U., Kongsted H.C. (2005). *Do magazines' companion websites cannibalise the demand for the print version?*, „ZEW – Centre for European Economic Research, Discussion Paper No. 05-049”, Mannheim.
- Kamiński F. (2001). *Implikacje regulacyjne konwergencji w obszarze komunikacji elektronicznej*, „Telekomunikacja i techniki informacyjne”, nr 3–4, Warszawa.
- Kancelaria Senatu, Biuro Analiz i Dokumentacji (2015). *Wykluczenie cyfrowe w Polsce. Opracowania tematyczne. OT-637*, Warszawa.
- Kaniewska M., Strykowski W. (2000). *Rola edukacji medialnej w społeczeństwie demokratycznym*, „Edukacja Medialna” nr 4, Warszawa.
- Kaszewski K. (2017). *Wiedza o mediach jako składowa kompetencji medialnych młodego pokolenia Polaków – rekonesans*, „Studia Medioznawcze”, nr 2(69), Warszawa.
- Katz E., Lazarsfeld J. (1955). *Personal Influence, the Part Played by People in the Flow of Mass Communications*, Glencoe.
- Kędzierski R. (2021). *Znikające lata, przesunięta skala i obietnice. W TVP pokazali wykres wydatków na ochronę zdrowia*, „Next Gazeta.pl”, źródło: <https://next.gazeta.pl/next/7,151003,27179469,gdybym-ja-zrobil-taki-wykres-stracilbym-prace-tvp-przekracza.html> [dostęp: 29.03.2022].
- Kemp S. (2018). *DIGITAL IN 2018: WORLD'S INTERNET USERS PASS THE 4 BILLION MARK*, „We Are Social”, źródło: <https://wearesocial.com/uk/blog/2018/01/global-digital-report-2018> [dostęp: 26.11.2018].
- Killebrew K. (2005). *Managing media convergence: pathways to journalistic cooperation*, „Publizistik”, 52(2), Wiedeń.

- Kirsch I.S., Jungeblut A. (1986). *Literacy: Profiles of America's young adults* (NAEP Report No. 16-PL-01). Princeton.
- Kirsch I.S., Jungeblut A. (1992). *Profiling the Literacy Proficiencies of JTPA and ES/UI Populations, Final Report to the Department of Labor*, Princeton.
- Kirsch I.S., Yamamoto K., Norris N., Rock D., Jungeblut A., O'Reilly P. (2001). *Technical Report and Data File User's Manual For the 1992 National Adult Literacy Survey*, Princeton.
- Kleinfeld J. (2002). *The Small World Problem*, „Society”, no. 39, Piscataway Township.
- Klus-Stańska D. (2013). *Cyfrowi tubylcy w szkole cyfrowych imigrantów, czyli awatar w świecie Ptysia i Balbinki*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4(23), Gdańsk.
- Komisja Europejska (1997). *Green paper on the convergence of the telecommunications, media and information technology sectors, and the implementation for regulation. Towards and information society approach*, COM (97) 623, Bruksela.
- Komisja Europejska (1998). *Summary of the results of the public consultation on the green paper of the convergence of telecommunications, media and information technology sectors; areas for the further reflections*, Bruksela.
- Komisja Europejska (2022). *Polityka UE nie jest odpowiedzialna za 60% rachunków za energię*, „Twitter/@EUinPL”, źródło: <https://twitter.com/EUinPL/status/1489216505510309892?> [dostęp: 16.02.2022].
- Kondratek B., Pokropek A. (2013). *IRT i pomiar edukacyjny*, „Edukacja” t. 4, Warszawa.
- Konopczyński F. (2014). *Komentarz: Edukacja dla innowacyjnej gospodarki: Polska*, źródło: <http://kalecki.org/> [dostęp: 13.04.2022].
- Kopaliński W. (2007). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, hasło: *konwergencja*, Warszawa.
- Kopecka-Piech K. (2015). *Leksykon konwergencji mediów*, Kraków.
- Korolko M. (1990). *Sztuka retoryki*, Warszawa.
- Kowalski T. (2001). *Mediamorfoza – rzecz o przyszłości mediów i mediach przyszłości w aspekcie konwergencji*, „Studia Medioznawcze”, nr 1, Warszawa.
- Kozłowski P. (2020). *Dziennikarz TVP wyjmuje z kosza śmieci i je rozrzuca, by zrobić materiał o brudnym Lublinie. Miastem rządzi prezydent z PO*, „Wyborcza Lublin”, źródło: <https://lublin.wyborcza.pl/lublin/7,48724,26208670,dziennikarz-tvp-wyjmuje-smieci-z-kosza-i-je-rozrzuca-pozniej.html> [dostęp: 30.03.2022].
- Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji (2011). *Dyrektywa medialna*, źródło: <http://krrit.gov.pl/dla-mediow-i-analitykow/dyrektywa-medialna/pytania-i-odpowiedzi> [dostęp: 2.09.2019].
- Kreft J. (2010). *Zagrożenie kanibalizacją w przenoszeniu zawartości gazet do ich internetowych wydań, Zarządzanie produktem. Kreowanie marki*, „Zeszyty Naukowe” nr 154, Poznań.
- Kreft J. (2011). *Limity konwergencji – doświadczenia rynku mediów*, „Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Społeczeństwo informacyjne stan i perspektywy rozwoju”, nr 22, Rzeszów.
- Kreft J. (2011a). *Problemy z konwergencją*, „Studia Medioznawcze”, nr 3 (46), Warszawa.

- Kukuła E., Piskorska A. (2015). *Uczeń jako odbiorca i konsument kultury konwergencji a zmiany we współczesnej szkole* [w:] Zalewska-Pawlak M., Soczyński P. (red.), „Sztuka i wychowanie w kulturze konwergencji. Wyzwoleni i zagubieni w sieci”, Łódź.
- Kwiatkowski S.M. (red.) (2018). *Kompetencje przyszłości*, Warszawa.
- Łakomski P. (2021). *Bezpieczeństwo danych na Windows 10*, „Niebezpiecznik”, <https://niebezpiecznik.pl/post/bezpieczenstwo-danych-na-windows-10-urzedzenia-surface/> [dostęp: 14.04.2022].
- Latzer M. (2013). *Media convergence* [w:] Towse R., Handke C. (red.), „Handbook on the Digital Creative Economy”, Northampton.
- Laudon K.C., Guercio Traver C. (2014). *E-commerce. Business. Technology. Society*, Londyn.
- Lawson-Borders G. (2003). *Integrating New Media and Old Media: Seven observations of convergence as a strategy for best practices in media organizations*, „The International Journal on Media Management”, vol. 5, Londyn.
- Le Soir (2017). «Fake news» sacré nouveau mot de l'année par les lecteurs du Soir, źródło: <https://www.lesoir.be/131431/article/2017-12-28/fake-news-sacre-nouveau-mot-de-lannee-par-les-lecteurs-du-soir> [dostęp: 12.09.2022].
- Ledzińska M. (2009). *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*, Warszawa.
- Lehman-Wilzig S., Cohen-Avigdor N. (2004). *The Natural Life Cycle of New Media Evolution: Inter-Media Struggle for Survival in the Internet Age*, „New Media Society”, vol. 6.
- Lievrouw L.A. (2012). *Media alternatywne i zaangażowane społecznie*, Warszawa.
- Lipszyc J. (2012). *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, Warszawa.
- Lischka J.A., Garz M. (2021). *Clickbait news and algorithmic curation: A game theory framework of the relation between journalism, users, and platforms*, „New Media & Society”, 0(0), Thousand Oaks, źródło: <https://doi.org/10.1177/14614448211027174> [dostęp: 15.01.2023].
- Literat I. (2014). *Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool*, „Journal of Media Literacy Education”, vol. 6(1).
- Livingstone S. (2004). *What is media literacy?* „Intermedia”, 32(3), Londyn.
- Łódzki B. (2017). *Fake News – dezinformacja w mediach internetowych i formy jej zwalczania w przestrzeni międzynarodowej*, „Polityka i Społeczeństwo” 4 (15), Rzeszów.
- Lowenstein G. (1994). *The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation*, „Psychological Bulletin”, vol. 116, Waszyngton.
- Łukaszewski J. (2021). *TVP na ratunek PiS. Zmanipulowany wykres wydatków na zdrowie*, „Wyborcza”, źródło: <https://wyborcza.pl/7,75398,27181992,txp-na-ratunek-pis-zmanipulowany-wykres-ws-wydatkow-na-zdrowie.html> [dostęp: 29.03.2022].
- Łukaszewski J. (2021). *TVP na ratunek PiS. Zmanipulowany wykres wydatków na zdrowie*, Wyborcza.pl, źródło: <https://wyborcza.pl/7,75398,27181992,txp-na-ratunek-pis-zmanipulowany-wykres-ws-wydatkow-na-zdrowie.html> [dostęp: 29.03.2022].
- Łukaszewski W., Doliński D., Maruszewski T., Ohme R. (2009). *Manipulacja*, Sopot.

- Lytvynenko J. (2019). *Find Out If You Got Duped By The Internet With This Week's Fake News Quiz*, „Buzz Feed News”, źródło: <https://www.buzzfeednews.com/article/janellytvynenko/fake-news-quiz-feb-8> [dostęp: 20.02.2022].
- Maj A., Derda-Nowakowski M., de Kerckhove D. (2009). *Kody McLuhana. Topografia nowych mediów*, Katowice.
- Martin E.A. (2015). *A Dictionary of Science*, 6 ed., hasło: *convergence*, Nowy Jork.
- Martineau M. (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*, Paris.
- Maslow A.H. (1943). *A Theory of Human Motivation*, „Psychological Review” no. 50, Waszyngton.
- Masterman L. (1985). *Teaching the Media*, Londyn.
- McGraw-Hill Dictionary of Bioscience*, Second edition, hasło: *convergence*, Nowy Jork.
- McIntyre L. (2018). *Post-Truth*, Cambridge.
- McNair B. (2018). *Fake News: Falsehood, fabrication and fantasy in Journalism*, New York.
- McQuail D. (2008). *Teoria komunikowania masowego*, Warszawa.
- Medonet (2021). *To nieporozumienie dotyczące cukrzycy może kosztować cię więcej niż myślisz!*, źródło: <https://www.medonet.pl/zdrowie,cukier---cichy-zabojca--jakie-choroby-wywoluje-nadmiar-cukru-w-dziecie-,artykul,1735149.html> [dostęp: 26.04.2022].
- Meyer P. (2004). *The Vanishing Newspaper Saving Journalism in the Information Age*, Columbia.
- Miāso J. (2013), *Kompetencje medialne jako strategiczne i kluczowe kompetencje każdego człowieka w społeczeństwie informacyjnym, medialnym, sieciowym* [w:] Lukáč M. (red.), „Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie”, Preszów.
- Michalak M. (2022). *Szczerba i Joński oskarżają Sasina o billboardy z żarówką*, Interia, <https://wydarzenia.interia.pl/kraj/news-szczerba-i-jonski-oskarzaja-sasina-o-billboardy-z-zarowka.nId.5831755> [dostęp: 16.02.2022].
- Migoń P., Grykień S., Pawlak R., Sobik M. (2007). *Geografia. Słownik encyklopedyczny*, hasło: *konwergencja*, Wrocław.
- Mihailidis P., Thevenin B. (2013). *Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy*, „American Behavioral Scientist”, no. 57, Thousand Oaks.
- Milgram S. (1967). *The small world problem*, „Psychology Today”, vol. 1, no. 1, Waszyngton.
- Miller D., Madianou M. (2012). *Migration and New Media: Transnational Families and Polymedia*, Londyn.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2018). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum 5-letnie technikum. Język polski*, Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2018a). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum 5-letnie technikum. Informatyka*, Warszawa.

- Morbitzer J. (2012). *O istocie medialności młodego pokolenia*, „Neodidagmata”, nr 33/34, Poznań.
- Morbitzer J. (2014). *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*, „Psychologia Wychowawcza” nr 5, Warszawa.
- Nagowska M. (2009). *Nowa podstawa programowa: z pomocą biblioteki szkolnej*, Warszawa.
- NAMLE, *Media Literacy Defintitions*, „National Association for Media Literacy Education”, źródło: <https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/> [dostęp: 12.09.2019].
- NASK (2017). *Nastolatki 3.0. Raport z badania*, Warszawa.
- NASK (2019). *Nastolatki 3.0. Raport z badania*, Warszawa.
- NASK (2021). *Raport z badań Nastolatki 3.0*, Warszawa.
- Negroponte N. (1997). *Cyfrowe życie: Jak odnaleźć się w świecie komputerów*, Warszawa.
- Netcraft (2018). *January 2018 web server survey*, <https://www.netcraft.com/blog/january-2018-web-server-survey/> [dostęp: 22.11.2018].
- Newman N., Fletcher R., Kalogeropoulos A., Levy D.A.L., Nielsen R.K. (2017). *Digital News Report*, źródło: <https://www.digitalnewsreport.org/survey/2017/> [22.04.2022].
- News Literacy (2019). *New Literacy Summer Institute*, źródło: <http://newsliteracyconf2019.wnpid.amu.edu.pl/news-literacy-summer-institute-2020/> [dostęp: 20.04.2021].
- Newseria, Szapiro Business Advisory (2017). *Fake news, czyli jak kłamstwo rządzi światem*, Warszawa.
- Newsweek Polska (2013). *Amerykański „Newsweek” kończy 80 lat*, źródło: <https://www.newsweek.pl/swiat/historia-amerykanskiego-newsweeka-amerykanska-prasa-media-usa/kcqth4h> [dostęp: 10.12.2018].
- Newsweek Polska (2014). *Amerykanie znowu drukują „Newsweek”*, źródło: <https://www.newsweek.pl/biznes/amerykanski-newsweek-znowu-w-druku-media-prasatygodniki-opinii-newsweekpl/hs60rfn>, [dostęp: 10.12.2018].
- Nosal C. (2004). *Psychologia kompetencji w dobie nowej technologii informacyjnej* [w:] Strykowski W., Skrzydlewski W. (red.), „Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy”, Poznań.
- Nowak K. (2016). *17 bajek i książek dla dzieci, które uwielbiamy czytać u nas w domu*, „Blog Ojciec”, źródło: <https://www.blogojciec.pl/dzieci/najlepsze-bajki-ksiazki-dla-dzieci-przedszkolaka/> [dostęp: 14.04.2022].
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 5 sierpnia 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o radiofonii i telewizji (Dz.U. 2022 poz. 1722).
- OECD (2013). *The Survey of Adult Skills: Reader’s Companion*, Paryż.
- Ofcom (2007). *The International Communication Market Report 2007*, źródło: www.ofcom.org.uk/research-and-data/multi-sector-research/cmr/cmr-2017/international [dostęp: 15.04.2022].
- Ofcom (2019). *About Media Literacy*, źródło: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/media-literacy> [dostęp: 12.09.2019].

- Ogonowska A. (2013). *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków.
- Ogonowska A. (2015). *Kompetencje medialne* [w:] Federowicz M., Ratajski S. (red.), „O potrzebie edukacji medialnej w Polsce”, Warszawa.
- Olechnicki K., Załęcki P. (2004). *Słownik Socjologiczny*, hasło: *konwergencja*, Toruń.
- Opas R. (2022). *Plakaty krytykujące UE na polskich ulicach. Ekspert: To próba manipulacji*, „Wiadomości Wirtualna Polska”, źródło: <https://wiadomosci.wp.pl/plakaty-krytykujace-ue-na-polskich-ulicach-ekspert-to-proba-manipulacji-6735491779218144a> [dostęp: 22.05.2022].
- Osiński A. (2017). *Życie po papierze*, „Press” <https://www.press.pl/magazyn-press/artykul/48979,Zycie-po-papierze> [dostęp: 12.12.2018].
- Oxford Learners's Dictionaries, hasło *fake news*, źródło: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/fake-news?q=fake+news> [dostęp: 30.04.2022].
- Pacewicz A., Ptaszek G. (2019). *Model Edukacji Medialnej Informacyjnej i Cyfrowej (MEMIC)*, Warszawa.
- Palczewski M. (2019). *Dyskurs fake newsa*, „Studia de Cultura” 11(1), Warszawa.
- Pallus P. (2012). *Znika drukowany „Newsweek”*. *Kiedy kres tygodników w Polsce?*, Wirtualne Media, źródło: <https://www.wirtualnemedialna.pl/artykul/znika-drukowany-newsweek-kiedy-kres-tygodnikow-w-polsce> [dostęp: 10.12.2018].
- Pariser E. (2011). *The Filter Bubble. What the Internet is hiding from You*, Nowy Jork.
- Pasiewicz L. (red.) (1981). *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, hasło: *konwergencja*, Warszawa.
- Pew Research Center (2013). *The State of the News Media 2013*, Waszyngton.
- Picard R. (2003). *Cash Cows or Entrecote: Publishing Companies and New Technologies*, „Trends in Communication”, vol. 11, no. 2, Mahwah.
- Pieprzycza P. (2022). *Niebywały numer na konferencji Igi Świątek. Tego Polka jeszcze nie grała*, „Interia Sport”, źródło: <https://sport.interia.pl/iga-swiatek/news-idze-swiatek-zabraklo-angielskich-slow-i-powiedziala-dzienni.nId,5894291> [dostęp: 15.03.2022].
- Pisarek W. (red.) (2006). *Słownik terminologii medialnej*, hasło: *konwergencja*, Kraków.
- Pollock J. (1952). *Convergence*, <http://jacksonpollock.com/art.shtml> [dostęp: 08.07.2018].
- Polska Times (2021). *UOKiK bierze się za celebrytów i influencerów. Urząd sprawdzi, na jakiej zasadzie reklamują produkty w sieci*, źródło: <https://polskatimes.pl/uokik-bierze-sie-za-celebrytow-i-influencerow-urząd-sprawdzi-na-jakiej-zasadzie-reklamuja-produkty-w-sieci/ar/c3-15829213> [dostęp: 20.06.2022].
- Pomponik.pl (2022). *Książę William zdradził sekret Kate! Powiedział to publicznie!*, „Pomponik”, źródło: <https://www.pomponik.pl/plotki/news-książe-william-zdradził-sekret-kate-powiedział-to-publicznie.nId,4806162> [dostęp: 14.04.2022].
- Pool I. (1983). *Technologies of Freedom*, Cambridge.
- Postman N. (1992). *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa.

- Postman N. (2001). *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Warszawa.
- Potter J.W. (2019). *Media Literacy*, 9th edition, Santa Barbara.
- Potthast M., Gollub T., Komlossy K., Schuster S., Wiegmann M., Garces Fernandez E.P., Hagen M., Stein B. (2018). *Crowdsourcing a large corpus of clickbait on Twitter*, „Proceedings of the 27th international conference on computational linguistics”, Santa Fe, Stroudsburg.
- Ptaszek G. (2014). *Pomiar indywidualnych kompetencji medialnych*, „Kultura Popularna”, nr 3(41), Warszawa.
- Ptaszek G. (2019). *Edukacja Medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*, Kraków.
- Public Dialog (2017). *Raport: Fake news z perspektywy polskich dziennikarzy*, Warszawa.
- Quinn S. (2005). *Convergence's Fundamental Question*, „Journalism Studies”, vol. 6, no. 29, Londyn.
- Reber A., Reber E. (2002). *Słownik psychologii*, hasło: *myślenie konwergencyjne*, Warszawa.
- Rifkin J. (2004). *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, Wrocław.
- Rosen J. (2006). *The People Formerly Known as the Audience*, „PRESSthink, Ghost of democracy in the media machine”, źródło: http://archive.pressthink.org/2006/06/27/ppl_frmr.html [dostęp: 27.03.2021].
- Rosińska K. (2021). *Fake news. Geneza, istota, przeciwdziałanie*, Warszawa.
- Rozporządzenie KRRiT z dnia 28 września 2017 r. w sprawie sposobów utrwalania i przechowywania przez nadawców audycji, reklam i innych przekazów (Dz.U. 2017 poz. 1862).
- Rozporządzenie KRRiT z dnia 30 czerwca 2011 r. w sprawie sposobu prowadzenia w programach radiowych i telewizyjnych działalności reklamowej i telesprzedaży (Dz.U. 2011 nr 150 poz. 895).
- Rozporządzenie KRRiT z dnia 30 czerwca 2011 r. w sprawie szczegółowych warunków lokowania produktów (Dz.U. 2011 nr 161 poz. 977).
- Rozporządzenie KRRiT z dnia 6 lipca 2000 r. w sprawie sposobu sponsorowania audycji lub innych przekazów (Dz.U. 2000 nr 65 poz. 785).
- Ruhrberg S.D., Kirstein G., Baran K.S. (2017). *User acceptance of personalized and context-specific online advertising*, „Open Journal of Social Sciences”, 5(3).
- Rynko M. (2013). *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC*, Warszawa.
- Sauer N. (2017). *„Fake news” ogłoszone słowem roku 2017*, źródło: <https://wiadomosci.onet.pl/swiat/fake-news-ogloszone-slowem-roku-2017/ztm0l8b> [dostęp: 12.09.2022].
- Seredyński A. (2013). *Oddziaływanie mediów na zachowanie się nieletnich*, „Problemy Nauk Stosowanych”, tom 1, Szczecin.
- Siemieniecki B. (2007). *Pedagogika medialna. Tom 1*, Warszawa.

- Silverman C. (2015). *Lies, Damn Lies, and Viral Content: How News Websites Spread (and Debunk) Online Rumors, Unverified Claims and Misinformation*, źródło: <https://towcenter.columbia.edu/news/lies-damn-lies-and-viral-content-how-news-websites-spread-and-debunk-online-rumors-unverified> [dostęp: 20.05.2022].
- Sitefy (2022). *How Many Websites Are There in the World?*, źródło: <https://sitefy.com/how-many-websites-are-there/#How-Many-Websites-Are-There> [dostęp: 20.09.2022].
- Skrzydlewski W. (1990). *Technologia kształcenia, przetwarzanie informacji, komunikowanie: zarys koncepcji środków dydaktycznych*, Poznań.
- Słownik Języka Polskiego PWN, hasło: kompetencja, źródło: <https://sjp.pwn.pl/sjp/kompetencja;2564077> [dostęp: 12.01.2022].
- Snapcenter, *Snapchat. Praktyczny poradnik od A do Z*, źródło: <https://snapcenter.pl/snapchat> [dostęp: 01.10.2018].
- Sobczyk P. (2014). *10 sekund skupienia – Snapchat*, „Marketing w Praktyce”, nr 8.
- Solis B. (2011). *The End of Business As Usual: Rewire the Way You Work to Succeed in the Consumer Revolution*, New Jersey.
- Solla Price D.J., de (1967). *Mała nauka – wielka nauka*, Warszawa.
- Soulo T. (2021). *Top Google Searches (2021)*, źródło: <https://ahrefs.com/blog/top-google-searches/#top-google-searches-global> [dostęp: 10.01.2022].
- Stalder F. (2012). *Manuel Castells. Teoria Społeczeństwa Sieci*, Kraków.
- Stock W.G. (2020). *N-ary Information Markets: Money, Attention, and Personal Data as Means of Payment*, „Journal of Information Science Theory and Practice”, 8(3), Daejeon.
- Strykowski W. (2004). *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia* [w:] Strykowski W., Skrzydlewski W. (red.), „Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy”, Poznań.
- Strzelecki A., Abramek E., Sołtysik-Piorunkiewicz A. (2018). *Adblock Usage in Web Advertisement in Poland*, „Future of Information and Communication Conference (FICC) 2018”, Singapur.
- Stunża G. (2014). *Edukacja kulturalna i medialna nowe trendy i wyzwania*, Gdańsk.
- Świerczek A. (2022). *Dziennikarka dobitnie wyjaśniła, na czym polegają manipulacje TVP. Wystarczył do tego krótki filmik*, „Na Temat”, źródło: <https://natemat.pl/393291.prezenterka-wyjasnila-jak-manipuluje-tvp-tak-uzyto-slow-tuska-film> [dostęp: 20.05.2022].
- Szwast T. (2021). *Czym jest clickbait? Dlaczego clickbaity są irytujące?*, „Scroll”, źródło: <https://scroll.morele.net/poradniki/czym-jest-clickbait-dlaczego-clickbaity-sa-irytujace/> [dostęp: 20.05.2022].
- Szymczak J. (2021). *TVP chwali PiS za nakłady na zdrowie i bije rekord: cztery manipulacje w jednym wykresie*, „OKO.Press”, źródło: <https://oko.press/pieniadze-na-zdrowie-2020-pkb/> [dostęp: 29.03.2022].
- Szynol A. (2012). *Konwergencja mediów w praktyce*, „MEDIA – KULTURA – SPOŁECZEŃSTWO”, nr 7–8, Wrocław.
- Tapscott D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa.

- The Economist (2019). *The Inclusive Internet Index 2019*, źródło: <https://theinclusiveinternet.eiu.com/explore/countries/PL> [dostęp 4.01.2020].
- Thomas S., Joseph C., Laccetti J., Mason B. (2007). *Transliteracy: Crossing divides*, „First Monday”, vol. 12, no. 12, Bridgman.
- Thwaites R. (2002). *The Power of Convergence*, Londyn.
- Tkaczyk P. (2013). *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice.
- Toffler A. (1970). *Future Shock*, Nowy Jork.
- Tulgan B. (2009). *Not Everyone Gets A Trophy: How to Manage Generation Y*, San Francisco.
- Turow J. (2013). *The Daily You. How the New Advertising Industry is Defining Your Identity and Your Worth*, New Haven, Londyn.
- TVN24 (2016). *30 lat i wystarczy. Londyńska gazeta rosyjskiego oligarchy kończy żywot*, źródło: <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiate,2/the-independent-po-raz-ostatni-ukazal-sie-w-druku,630535.html> [dostęp: 10.12.2018].
- TVN24 BiS (2016). „*The Independent*” znika z kiosków. *Przenosi się do sieci*, źródło: <https://tvn24bis.pl/media,81/the-independent-zamyka-drukowane-wydanie,618700.html> [dostęp: 10.12.2018].
- Twenge J.M. (2020). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood – and What That Means for the Rest of Us*, Nowy Jork, Londyn, Toronto, New Delhi.
- UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*, Paryż.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).
- Ustawa z dnia 16 kwietnia 1993 r. o zwalczaniu nieuczciwej konkurencji (Dz.U. 1993 nr 47 poz. 211).
- Ustawa z dnia 16 lutego 2007 r. o ochronie konkurencji i konsumentów (Dz.U. 2007 nr 50 poz. 331).
- Ustawa z dnia 23 sierpnia 2007 r. o przeciwdziałaniu nieuczciwym praktykom rynkowym (Dz.U. 2007 nr 171 poz. 1206).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1984 r. Prawo prasowe (Dz.U. 1984 nr 5 poz. 24).
- Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji (Dz.U. 1993 nr 7 poz. 34).
- Van Dijk J. (2006). *Digital divide research, achievements and shortcomings*, „Poetics”, no. 34.
- Van Dijk J. (2010). *Spoleczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*, Warszawa.
- Van Dijk J., van Deursen A. (2014). *Digital skills. Unlocking the Information Society*, Nowy Jork.
- Walat W. (2010). *Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu*, „Edukacja–Technika–Informatyka”, 1(1), Rzeszów.
- Wardle C. (2017). *Fake news. It's complicated*, „First Draft News”, źródło: <https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/> [dostęp: 28.05.2022].

- Wardle C., Derakhshan H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*, Strasbourg.
- WeAreSocial (2023)/ *Digital 2023. Global overview report*, źródło: <https://wearesocial.com/uk/blog/2023/01/digital-2023/> [dostęp 01.04.2023].
- Website Hosting Rating (2018). *100+ INTERNET STATS AND FACTS FOR 2018*, źródło: <https://www.websitehostingrating.com/internet-statistics-facts-2018>, [dostęp: 22.11.2018].
- Wilensky H.L. (1975). *The Welfare State And Equality*, Los Angeles.
- Wojciechowska A. (2022). *UOKiK posypał kary na influencerów. Zapłacić muszą m.in. Maffashion i Kruszvil*, Bankier.pl, źródło: <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Maffashion-Kruszvil-i-inni-ukarani-przez-UOKiK-na-prawie-140-tys-zl-8365813.html> [dostęp: 13.07.2022].
- Wright B.D., Stone M. (1979). *Best test design*, Chicago.
- Żabiński R. (2013). *Źródła przewagi konkurencyjnej na rynku medialnym*, „Nauki o zarządzaniu”, nr 2(15), Wrocław.
- Zaraźński G. (2006). *Komunikacja i media. Wprowadzenie*, Siedlce.
- Zichermann G., Linder J. (2013). *The gamification revolution: how leaders leverage game mechanics to crush the competition*, Nowy Jork.
- Zieliński J. (2000). *Manipulacja w sektach, manipulacja w mediach – podobieństwo metod*, Warszawa.
- Zijlstra T., Wijgergangs K., Hoogendoorn-Lansera S. (2018). *Traditional and mobile devices in computer assisted web-interviews*, „Transportation Research Procedia”, vol. 32, Amsterdam.
- Zimbardo P.G. (1999). *Psychologia i życie*, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Leippe M.R. (2004). *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Poznań.
- Żmigrodzki P. (red.) (2017). *Wielki słownik języka polskiego*, hasło: kompetencja, źródło: https://wsjp.pl/haslo/do_druku/6956/kompetencja [dostęp:10.01.2022].
- Zwoleński A. (2003). *Słowo w relacjach społecznych*, Kraków.
- Zychmański K. (2022). *Jak dobrać oczyszczacz powietrza do powierzchni mieszkania?*, Onet, źródło: <https://facet.onet.pl/warto-wiedziec/jak-dobrac-oczyszczacz-powietrza-do-powierzchni-mieszkania/nd3dsrw> [dostęp: 26.04.2022].

SPIS ILUSTRACJI

Ilustracja 1. Zagrożenia wynikające z konwergencji mediów	55
Ilustracja 2. Budowanie zaangażowania nieprofesjonalnego nadawcy treści medialnych z odbiorcą.....	59
Ilustracja 3. Aktywność internautów w każdej minucie w ciągu dnia	154
Ilustracja 4. Billboard informujący o wysokich cenach energii elektrycznej wynikających z polityki klimatycznej UE	159
Ilustracja 5. Siedem typów dezinformacji według C. Wardle.....	170
Ilustracja 6. Witryna internetowa MEDIASFERA poświęcona realizowanym badaniom	186
Ilustracja 7. Podsumowanie uzyskanych w rozgrywce wyników	190
Ilustracja 8. Post opublikowany na Facebooku na profilu „R.Lewandowski pro” oraz fragment informacji o koncie użytkownika.....	197
Ilustracja 9. Wydatki na ochronę zdrowia jako % PKB (przykład 1)	199
Ilustracja 10. Wydatki na ochronę zdrowia jako % PKB (przykład 2)	199
Ilustracja 11. Wydatki na ochronę zdrowia jako % PKB (przykład 3)	200
Ilustracja 12. Przykłady historii wskazujących na stosowanie określonych technik perswazji w treściach medialnych – przykłady 1–4.	201
Ilustracja 13. Przykłady komunikatów umożliwiających dostęp do określonych treści medialnych – przykłady 1-4.....	204
Ilustracja 14. Fragmenty artykułów o charakterze informacyjnym oraz reklamowym – przykłady 1–4.....	207
Ilustracja 15. Przykłady artykułów z tytułami o charakterze informacyjnym i <i>clickbaitowym</i>	209
Ilustracja 16. Przykład komentarza będącego <i>fake newsem</i>	211

SPIS SCHEMATÓW

Schemat 1. Zakres badawczy rozprawy „Kompetencje medialne w kontekście współczesnej konwergencji mediów”	15
Schemat 2. Proces konwergencji mediów według Nicholasa Negroponte (1980)	29
Schemat 3. Koewolucyjne etapy konwergencji w komunikacji elektronicznej.....	32
Schemat 4. Konwergencja mediów wg Henry’ego Jenkinsa	35
Schemat 5. Model dwustopniowego przepływu informacji Lazarsfelda i Katza.....	50
Schemat 6. Proces konwergencji użytkowników mediów	51
Schemat 7. Kontinuum konwergencji	63
Schemat 8. Komponenty warunkujące postęp konwergencji użytkowników mediów.....	69
Schemat 9. Kompetencje medialne	125
Schemat 10. Struktura narzędzia badawczego uwzględniającego możliwość weryfikacji podstaw teoretycznych oraz umiejętności praktycznych w badanym obszarze	192

SPIS TABEL

Tabela 1. Typologia konwergencji mediów	42
Tabela 2. Wybrane modele kompetencji medialnych	85
Tabela 3. Paradygmat tradycyjnej edukacji instytucjonalnej i paradygmat edukacji w kulturze konwergencji	130
Tabela 4. Fazy rozwoju edukacji medialnej	135
Tabela 5. Wybrane kompetencje medialne ujęte podstawą programową edukacji systemowej a kompetencje aktywnych użytkowników mediów generacji „C”	150
Tabela 6. Zakres kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych	157
Tabela 7. Rozkład demograficzny ludności w Polsce względem płci, wieku (18–19 lat) i miejsca zamieszkania w 2021 roku (w liczbach i %)	179
Tabela 8. Rozkład demograficzny ludności w Wielkopolsce względem płci, wieku (18–19 lat) i miejsca zamieszkania w 2021 roku (w liczbach i %)	179
Tabela 9. Szacunek minimalnej wielkości próby badawczej dla określonej populacji	180
Tabela 10. Rozkład próby badawczej według wieku, płci oraz lokalizacji terytorialnej	181
Tabela 11. Przykładowe hasła motywujące uczestników badania do uzyskiwania lepszych wyników	189
Tabela 12. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych	213
Tabela 13. Zależność między samooceną określonych umiejętności a rzeczywistą wiedzą	237
Tabela 14. Samoocena własnych kompetencji medialnych a płeć badanych osób	239
Tabela 15. Wybrane metody korzystania z mediów w sposób pasywny	240
Tabela 16. Częstotliwość korzystania z mediów sieciowych a poziom kompetencji medialnych	242
Tabela 17. Częstość korzystania z mediów sieciowych a poziom kompetencji medialnych bez uwzględniania osób nie wykonujących danych aktywności	243
Tabela 18. Wybrane metody korzystania z mediów w sposób aktywny	253
Tabela 19. Sposób aktywnego wykorzystania mediów sieciowych a rzeczywisty poziom kompetencji medialnych	256
Tabela 20. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a umieszczanie i komentowanie treści na Facebooku, Twitterze, Instagramie, Snapchacie	258
Tabela 21. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a tworzenie memów	259
Tabela 22. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a prowadzenie bloga / fotobloga / vloga / autorskiego podcastu	260

Tabela 23. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a ocenianie i polecanie na różnych platformach miejsc odwiedzonych.....	261
Tabela 24. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a prowadzenie komercyjnej działalności w ramach influencer marketingu.....	262
Tabela 25. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a prowadzenie transmisji na żywo za pośrednictwem platform streamingowych.....	263
Tabela 26. Poziom poszczególnych kompetencji medialnych a tworzenie materiałów prasowych dla profesjonalnych nadawców medialnych	264
Tabela 27. Korzystanie z mediów w sposób aktywny a płeć badanych osób.....	265

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Wyniki badania OECD PIAAC w zakresie rozwiązywania problemów z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.....	101
Wykres 2. Postrzeganie wiarygodności treści/źródła przez generację „Z”	121
Wykres 3. Rozkład procentowy uzyskanych punktów w trzystopniowej skali (0/1/3)	215
Wykres 4. Rozkład procentowy uzyskanych punktów w dwustopniowej skali (0/1).....	216
Wykres 5. Rozkład procentowy poziomu kompetencji z punktacją w trzystopniowej (0/1/3) i dwustopniowej skali (0/1).....	217
Wykres 6. Znajomość procesów fact-checkingowych i umiejętności weryfikacji prawdziwości przekazów medialnych u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności.....	218
Wykres 7. Rozkład odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze znajomości procesów fact-checkingowych i umiejętności weryfikacji prawdziwości przekazów medialnych	219
Wykres 8. Analizowanie doniesień medialnych pod kątem rzetelności przekazywanych informacji u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności	220
Wykres 9. Rozkład odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze umiejętności analizy doniesień medialnych pod kątem rzetelności przekazywanych informacji	221
Wykres 10. Znajomość mechanizmów wpływu mediów na odbiorcę u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności	222
Wykres 11. Rozkład procentowy odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze znajomości mechanizmów wpływu mediów na odbiorcę.....	223
Wykres 12. Znajomość procesów powstawania i działania baniek informacyjnych u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności	224
Wykres 13. Rozkład procentowy odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze znajomości procesów powstawania i funkcjonowania baniek informacyjnych.....	225
Wykres 14. Znajomość modeli biznesowych portali społecznościowych i korzyści, jakie czerpią z oferowanych usług u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności	226
Wykres 15. Rozkład procentowy odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze znajomości modeli biznesowych mediów i portali społecznościowych i korzyści, które czerpią z oferowanych usług	227
Wykres 16. Rozróżnianie treści informacyjnych od reklamowych u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności	228
Wykres 17. Rozkład procentowy odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze umiejętności rozróżniania treści informacyjnych od reklamowych.....	229
Wykres 18. Rozpoznawanie clickbaitów u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności	230
	299

Wykres 19. Rozkład procentowy odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze umiejętności rozpoznawania clickbaitów	231
Wykres 20. Rozpoznawanie fake newsów u osób o różnym poziomie samooceny tej umiejętności	232
Wykres 21. Rozkład procentowy odpowiedzi samooceny i wyników testu w obszarze umiejętności rozpoznawania fake newsów	233
Wykres 22. Rozkład procentowy samooceny kompetencji krytycznej analizy przekazów medialnych	234
Wykres 23. Rozkład procentowy oceny kompetencji krytycznej analizy przekazów medialnych rówieśników	235
Wykres 24. Ogólny poziom kompetencji u osób o różnym poziomie samooceny posiadanych umiejętności	236
Wykres 25. Ogólny poziom wiedzy przeliczony na skali dychotomicznej u osób o różnym poziomie samooceny posiadanych umiejętności	236
Wykres 26. Pasywne formy korzystania z mediów (w %)	240
Wykres 27. Czas poświęcany na oglądanie memów a ogólny poziom kompetencji medialnych	244
Wykres 28. Czas poświęcany na oglądanie telewizji / filmów / seriali w internecie a ogólny poziom kompetencji medialnych	245
Wykres 29. Czas poświęcany na oglądanie reklam a ogólny poziom kompetencji medialnych	246
Wykres 30. Czas poświęcany na oglądanie wideo na TikToku / YouTube / snapów na Snapchacie a ogólny poziom kompetencji medialnych	247
Wykres 31. Czas poświęcany na słuchanie radia / podcastów / audiobooków a ogólny poziom kompetencji medialnych	248
Wykres 32. Czas poświęcany na przeglądanie postów na Instagramie/Facebooku/Twitterze a ogólny poziom kompetencji medialnych	249
Wykres 33. Czas poświęcany na czytanie prasy drukowanej / artykułów na portalach informacyjnych a ogólny poziom kompetencji medialnych	250
Wykres 34. Czas poświęcany na śledzenie transmisji na serwisach streamingowych a ogólny poziom kompetencji medialnych	251
Wykres 35. Rozkład procentowy aktywnych oraz pasywnych użytkowników mediów	254
Wykres 36. Aktywne formy korzystania z sieci (w %).....	255

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1. Lista placówek edukacyjnych wylosowanych do udziału w badaniu	302
Załącznik 2. Matryca kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych	303

Załącznik 1. Lista placówek edukacyjnych wylosowanych do udziału w badaniu

LP	PLACÓWKA EDUKACYJNA	LOKALIZACJA	LUDNOŚĆ
1	I Liceum Ogólnokształcące im. św. Barbary w Chodzieży	Chodzież	do 50 tys.
2	II Liceum Ogólnokształcące im. Dąbrówki w Gnieźnie	Gniezno	50-100 tys.
3	Technikum Nr 3 Gorzów Wielkopolski	Gorzów Wielkopolski	100-250 tys.
4	Liceum Ogólnokształcące im. Juliusza Słowackiego	Grodzisk Wielkopolski	do 50 tys.
5	I Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Kościuszki	Jarocin	do 50 tys.
6	III Liceum im. Cypriana Kamila Norwida	Konin	50-100 tys.
7	Zespół Szkół Elektroniczno-Telekomunikacyjnych	Leszno	50-100 tys.
8	Liceum Ogólnokształcące w Luboniu	Lubon	do 50 tys.
9	Liceum Ogólnokształcące im. J. Dąbrowskiego	Międzychód	do 50 tys.
10	Zespół Szkół nr 1 w Nowym Tomysłu	Nowy Tomysl	do 50 tys.
11	IV Liceum Ogólnokształcące im. Fryderyka Chopina	Ostrów Wielkopolski	50-100 tys.
12	VI Liceum Ogólnokształcące im. Ignacego Jana Paderewskiego	Poznań	powyżej 500 tys.
13	XXXII Liceum Ogólnokształcące w Poznaniu	Poznań	powyżej 500 tys.
14	I Liceum Ogólnokształcące im. Jarosława Dąbrowskiego	Rawicz	do 50 tys.
15	II Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Staniewskiego	Swarzędz	do 50 tys.
16	I Liceum Ogólnokształcące w Świebodzinie im. H. Sienkiewicza	Świebodzin	do 50 tys.
17	Liceum Ogólnokształcące im. gen. J. Wybickiego	Śrem	do 50 tys.
18	Liceum Ogólnokształcące im. Powstańców Wielkopolskich	Środa Wielkopolska	do 50 tys.
19	Zespół Szkół Technicznych	Tarnowo Podgórne	do 50 tys.
20	I Liceum Ogólnokształcące im. Powstańców Wielkopolskich	Wągrowiec	do 50 tys.

Źródło: opracowanie własne

Załącznik 2. Matryca kompetencji w obszarze krytycznej analizy przekazów medialnych

	NISKI (0–33%)	ŚREDNI (34–75%)	WYSOKI (76–100%)
Weryfikowanie źródeł informacji	0 pkt	1 pkt	3 pkt
	<p>Nie wie, że różne typy źródeł informacji mają swoje wady, zalety i ograniczenia.</p> <p>Nie potrafi dokonać wyboru źródeł informacji, biorąc pod uwagę dodatkowe kryteria takie jak relewancja, dostępność i łatwość korzystania.</p> <p>Nie zna metod weryfikowania nadawców/autorów treści medialnych.</p>	<p>Wie, że różne typy źródeł informacji mają swoje wady, zalety i ograniczenia.</p> <p>Umie dokonać wyboru źródeł informacji, ale nie stosuje dodatkowych kryteriów takich jak relewancja, dostępność i łatwość korzystania.</p> <p>Zna metody weryfikowania nadawców/autorów treści medialnych, ale nie potrafi ich zastosować w praktyce.</p>	<p>Wie, że różne typy źródeł informacji mają swoje wady, zalety i ograniczenia.</p> <p>Umie dokonać wyboru źródeł informacji, biorąc pod uwagę dodatkowe kryteria takie jak relewancja, dostępność i łatwość korzystania.</p> <p>Zna metody weryfikowania nadawców/autorów treści medialnych i potrafi je zastosować w praktyce.</p>
Analizowanie przekazów medialnych pod kątem rzetelności.	0 pkt	-	3 pkt
	<p>Nie rozumie zagrożenia wynikającego z tendencyjnego przedstawiania informacji, np. nie wie, że wybiórczy i/albo stronniczy opis sytuacji, sformułowany zgodnie z linią programową nadawcy, może zafałszować obraz rzeczywistości.</p> <p>Nie zwraca uwagi na sposób prezentacji informacji medialnych. Nie wie, że zastosowanie określonych kolorów, rozmiaru czcionek, określonej skali etc. może wpływać na odbiór informacji.</p> <p>Każdą informację przyswaja w sposób bezrefleksyjny.</p>	-	<p>Rozumie zagrożenia wynikające z tendencyjnego przedstawiania informacji, np. wie, że wybiórczy i/albo stronniczy opis sytuacji, sformułowany zgodnie z linią programową nadawcy, może zafałszować obraz rzeczywistości.</p> <p>Zwraca uwagę na sposób prezentacji informacji w mediach. Wie, że zastosowanie wybranych kolorów, rozmiaru czcionek, określonej skali etc. może wpływać na odbiór.</p> <p>Krytycznie podchodzi do każdej informacji medialnej, poddając ją analizie i potrafi wskazać zastosowane techniki wpływu.</p>
Wykrywanie technik perswazji w przekazie medialnym	0 pkt	-	3 pkt
	<p>Nie wie, że nadawcy medialni stosują rozmaite techniki manipulacji i perswazji mające na celu wpływać na odbiorców.</p> <p>Nie zna technik manipulacji i perswazji i nie potrafi ich wychwycić z przekazu medialnego.</p>	-	<p>Wie, że nadawcy medialni stosują rozmaite techniki manipulacji i perswazji mające na celu wpływać na odbiorców.</p> <p>Zna różne techniki manipulacji i perswazji i potrafi je wychwycić z przekazu medialnego.</p>

Znajomość pojęcia banki informacyjnej	0 pkt	1 pkt	3 pkt
	<p>Nie zna pojęcia banki informacyjnych i nie wie, w jaki sposób powstają.</p> <p>Nie rozumie działania algorytmów ustalających hierarchię informacji.</p> <p>Nie zna i nie stosuje działań prewencyjnych, aby nie wpaść w bankę informacyjną.</p>	<p>Zna pojęcie banki informacyjnych, ale nie wie, jak powstają.</p> <p>Wie, że istnieją algorytmy, które ustalają hierarchię informacji, ale nie zna zasad ich działania.</p> <p>Wie, że istnieją działania prewencyjne, aby nie wpaść w bankę informacyjną, ale ich nie stosuje.</p>	<p>Zna pojęcie banki informacyjnych i wie, w jaki sposób powstają.</p> <p>Rozumie, jak działają algorytmy zarządzające hierarchią informacji.</p> <p>Zna i stosuje działania prewencyjne, aby nie wpaść w bankę informacyjną.</p>
Udostępnianie danych osobowych	0 pkt	1 pkt	3 pkt
	<p>Nie wie, czym są dane osobowe.</p> <p>Nie wie, że dane osobowe regulowane są przez unijne Rozporządzenie o Ochronie Danych Osobowych (RODO), które zawiera przepisy o ochronie osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych oraz przepisy o swobodnym przepływie danych osobowych.</p> <p>Nie wie, że nadawcy medialni, oferując dostęp do określonych usług, mogą żądać zapłaty w postaci danych osobowych.</p> <p>Nie wie, że korzystając z różnych usług i podając swoje dane osobowe, musi wyrazić zgodę na ich przetwarzanie.</p>	<p>Wie, że istnieje pojęcie danych osobowych, ale nie potrafi wskazać konkretnych przykładów.</p> <p>Nie wie, że dane osobowe regulowane są przez unijne Rozporządzenie o Ochronie Danych Osobowych (RODO), które zawiera przepisy o ochronie osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych oraz przepisy o swobodnym przepływie danych osobowych.</p> <p>Wie, że nadawcy medialni, oferując dostęp do określonych usług, mogą żądać zapłaty w postaci danych osobowych.</p> <p>Nie wie, że korzystając z różnych usług i podając swoje dane osobowe, musi wyrazić zgodę na ich przetwarzanie.</p>	<p>Wie, czym są dane osobowe i potrafi je wskazać.</p> <p>Wie, że dane osobowe regulowane są przez unijne Rozporządzenie o Ochronie Danych Osobowych (RODO), które zawiera przepisy o ochronie osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych oraz przepisy o swobodnym przepływie danych osobowych.</p> <p>Wie, że nadawcy medialni, oferując dostęp do określonych usług, mogą żądać zapłaty w postaci danych osobowych.</p> <p>Wie, że korzystając z różnych usług i podając swoje dane osobowe, musi wyrazić zgodę na ich przetwarzanie.</p>
Rozróżnianie materiałów reklamowych od informacyjnych	0 pkt	1 pkt	3 pkt
	<p>Nie potrafi rozróżnić przekazu informacyjnego od reklamowego.</p> <p>Nie wie, że nadawcy medialni są zobowiązani do informowania odbiorców o tym, że dany przekaz jest reklamą. Wie, że takie oznaczenia pojawiają się w telewizji, ale nie wie, że dotyczą one wszystkich przekazów medialnych. Nie wie, że taki obowiązek mają nie tylko profesjonalni nadawcy medialni, ale także influencerzy.</p> <p>Nie rozróżnia materiału sponsorowanego od reklamy.</p>	<p>Wie, że niektóre przekazy są informacyjne, a niektóre reklamowe, ale nie do końca potrafi rozróżnić.</p> <p>Wie, że nadawcy medialni są zobowiązani do informowania odbiorców o tym, że dany przekaz jest reklamą, ale nie wie, że taki obowiązek mają nie tylko profesjonalni nadawcy medialni, ale także influencerzy.</p> <p>Wie, że niektóre materiały mają oznaczenie – „materiał sponsorowany”.</p>	<p>Potrafi rozróżnić przekaz informacyjny od reklamowego.</p> <p>Wie, że nadawcy medialni są zobowiązani do informowania odbiorców o tym, że dany przekaz jest reklamą. Wie, że taki obowiązek mają nie tylko profesjonalni nadawcy medialni, ale także influencerzy.</p> <p>Wie, że niektóre materiały mają oznaczenie – „materiał sponsorowany” i wie, że są to materiały, które zostały stworzone na zlecenie i ktoś zapłacił, aby zostały opublikowane.</p>

Rozróżnienie tytułów clickbaitowych.	0 pkt	1 pkt	3 pkt
	<p>Wie, co to są clickbaity.</p> <p>Nie wie, że nadawcy medialni tworzą rozpoznac treści/nagłówki/tytuły wzbudzające emocje i ciekawość, zwykle niskiej jakości, po to, aby użytkownicy chcieli kliknąć w dany link.</p> <p>Nie potrafi rozpoznać tytułów clickbaitowych.</p>	<p>Wie, co to są clickbaity.</p> <p>Wie, że nadawcy medialni tworzą rozpoznac treści/nagłówki/tytuły wzbudzające emocje i ciekawość, zwykle niskiej jakości, po to, aby użytkownicy chcieli kliknąć w dany link.</p> <p>Nie potrafi rozpoznać tytułów clickbaitowych.</p>	<p>Wie, co to są clickbaity.</p> <p>Wie, że nadawcy medialni tworzą rozpoznac treści/nagłówki/tytuły wzbudzające emocje i ciekawość, zwykle niskiej jakości, po to, aby użytkownicy chcieli kliknąć w dany link.</p> <p>Potrafi rozpoznać tytuły clickbaitowe.</p>
Rozpoznawanie fake newsów	0 pkt	1 pkt	3 pkt
	<p>Wie, że istnieje coś takiego jak fake newsy.</p> <p>Nie wie, jakie są cechy charakterystyczne fake newsów.</p> <p>Nie potrafi dokonać krytycznej analizy danej informacji i stwierdzić, czy jest ona prawdziwą informacją czy fake newsem.</p>	<p>Wie, co to są fake newsy.</p> <p>Częściowo zna cechy charakterystyczne fake newsów.</p> <p>Nie potrafi dokonać krytycznej analizy danej informacji i stwierdzić, czy jest ona prawdziwą informacją, czy fake newsem.</p>	<p>Wie, co to są fake newsy.</p> <p>Wie jakie są cechy charakterystyczne fake newsów.</p> <p>Potrafi dokonać krytycznej analizy danej informacji i stwierdzić, czy jest ona prawdziwą informacją, czy fake newsem.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Katalogu Kompetencji Medialnych (Edukacja Medialna, <http://edukacjamedialna.edu.pl/kompetencje/?level=liceum&c=21>).