

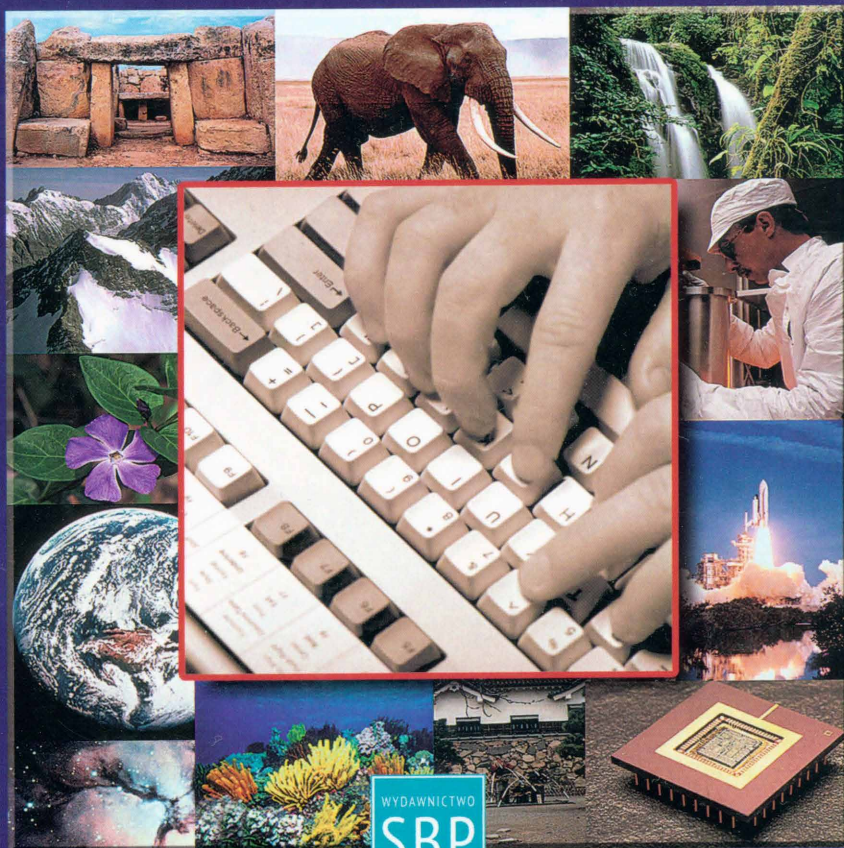
NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

28721

10.21

JUSTYNA JASIEWICZ

# KOMPETENCJE INFORMACYJNE MŁODZIEŻY



WYDAWNICTWO  
SBP



# Kompetencje informacyjne młodzieży

S B P

STOWARZYSZENIE  
BIBLIOTEKARZY  
POLSKICH



**Polish Librarians Association**  
**SCIENCE-DIDACTICS-PRACTICE**

Justyna Jasiewicz

**YOUTH INFORMATION LITERACY**

Analysis – actual state – education  
in Poland, Germany and Great Britain



Warsaw 2012

**Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich**  
NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

Justyna Jasiewicz

**KOMPETENCJE INFORMACYJNE  
MŁODZIEŻY**

Analiza – stan faktyczny– kształcenie  
na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii



Warszawa 2012

Komitet Redakcyjny serii wydawniczej  
<< NAUKA – DYDAKTYKA – PRAKTYKA >>

Jacek WOJCIECHOWSKI (przewodniczący), Stanisław CZAJKA, Artur JAZDON, Danuta KONIECZNA,  
Dariusz KUŹMINA, Krzysztof MIGON, Mieczysław MURASZKIEWICZ, Janusz NOWICKI (sekretarz),  
Joanna PAPUZIŃSKA-BEKSIĄK, Wanda PINDEL, Maria PRÓCHNICKA, Jadwiga SADOWSKA,  
Barbara SOSIŃSKA-KALATA, Barbara STEFANIAK, Elżbieta STEFAŃCZYK, Hanna TADEUSIEWICZ.

**Książka wydana przy pomocy finansowej Instytutu Informacji Naukowej  
i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego**

Recenzenci  
prof. dr hab. Mieczysław MURASZKIEWICZ  
dr hab. prof. UJ Wanda PINDEL

Projekt okładki:  
Grzegorz HAMERA

Redakcja techniczna i korekta:  
Anna LIS

© Copyright by Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich

ISBN 978-83-61464-90-7

CIP - Biblioteka Narodowa

Jasiewicz, Justyna  
Kompetencje informacyjne młodzieży : analiza, stan  
faktyczny, kształcenie : na przykładzie Polski,  
Niemiec i Wielkiej Brytanii / Justyna Jasiewicz ;  
Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. - Warszawa :  
Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich,  
2012. - (Nauka, Dydaktyka, Praktyka ; 138)

# Spis treści

Wstęp .....	13
<b>1. Przemiany społeczne w perspektywie rozwoju ICT .....</b>	<b>23</b>
1.1. Konwergencja mediów determinantem przemian społecznych .....	26
1.2. Wybrane koncepcje społeczeństwa przełomu wieków .....	30
1.2.1. Społeczeństwo informacyjne .....	31
1.2.1.1. Substrat technologiczny .....	35
1.2.1.2. Substrat ekonomiczny .....	36
1.2.1.3. Substrat społeczny .....	37
1.2.1.4. Substrat kulturowy .....	38
1.2.1.5. Społeczeństwo sieciowe .....	39
1.3. Wykorzystanie nowych technologii – dane <i>Diagnozy społecznej</i> .....	41
<b>2. Google generation – próba charakterystyki młodzieży jako pokolenia użytkowników nowych mediów .....</b>	<b>47</b>
2.1. Wykorzystanie nowych technologii przez młodzież – wyniki wybranych badań empirycznych .....	48
2.1.1. Dostęp do technologii .....	49
2.1.2. Miejsce korzystania .....	50
2.1.3. Czas, częstotliwość i staż korzystania .....	51
2.1.4. Cel korzystania .....	52
2.1.5. Sposób korzystania .....	53
2.1.6. Umiejętności .....	55
2.1.7. Źródła kompetencji .....	57
2.2. Pomędzy stereotypem a rzeczywistością – młodzi ludzie jako użytkownicy nowych mediów .....	58
2.2.1. Problemy terminologiczne .....	59
2.2.2. Miejsce nowych mediów w życiu młodzieży .....	64
2.2.2.1. Utrzymywanie stałego kontaktu z przyjaciółmi .....	64
2.2.2.2. Szybkość przekazu a kompetencje językowe i zdolność koncentracji .....	66
2.2.2.3. Kontakt z dobrami kultury a korzystanie z Internetu .....	67
2.3. Zachowania informacyjne młodzieży w świetle literatury przedmiotu .....	69
2.3.1. Nabywanie umiejętności informatycznych .....	69
2.3.2. Wyszukiwanie informacji – materiały drukowane i Internet .....	73
2.3.2.1. Korzystanie z materiałów drukowanych .....	74
2.3.2.2. Wyszukiwanie w Internecie .....	75
2.3.3. Ocena wiarygodności informacji .....	79
<b>3. Kompetencje informacyjne jako warunek aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie XXI wieku .....</b>	<b>85</b>
3.1. Ramy teoretyczne i terminologiczne rozważań nt. kompetencji informacyjnych ...	86
3.1.1. Rozważania terminologiczne .....	87

3.1.2.	Zagadnienie kompetencji w ujęciu teoretycznym .....	90
3.1.2.1.	Klasyfikacja kompetencji .....	92
3.1.2.2.	Wybrane rodzaje kompetencji .....	93
3.2.	Kompetencje informacyjne – próba zdefiniowania problemu .....	98
3.2.1.	Wybrane definicje <i>information literacy</i> .....	101
3.2.2.	<i>Information literacy</i> jako nowa sztuka wyzwolona .....	107
3.2.2.1.	Komponenty kompetencji informacyjnych .....	109
3.2.3.	Siedem aspektów <i>information literacy</i> .....	110
3.3.	Wybrane modele <i>information literacy</i> .....	113
3.3.1.	SCONUL – Information Skills Model .....	115
3.3.2.	Model Big6 Skills .....	117
3.3.3.	Reflective Internet Searching .....	120
3.4.	Od przysposobienia bibliotecznego do edukacji informacyjnej .....	122
<b>4.</b>	<b>Edukacja informacyjna w Niemczech, Wielkiej Brytanii i Polsce.</b>	
	<b>Analiza programów nauczania .....</b>	<b>127</b>
4.1.	Edukacja informacyjna w Dolnej Saksonii – Niemcy .....	128
4.1.1.	Elementy edukacji informacyjnej w szkole podstawowej (Grundschule) ...	129
4.1.2.	Elementy edukacji informacyjnej w szkole ponadpodstawowej (Sekundarstufe I – Gymnasium) .....	132
4.1.3.	Elementy edukacji informacyjnej w szkole ponadpodstawowej (Sekundarstufe II – Gymnasiale Oberstufe) .....	135
4.2.	Edukacja informacyjna w Wielkiej Brytanii .....	140
4.2.1.	Elementy edukacji informacyjnej w programie pierwszego etapu kształcenia – key stage 1 .....	143
4.2.2.	Elementy edukacji informacyjnej w programie drugiego etapu kształcenia – key stage 2 .....	145
4.2.3.	Elementy edukacji informacyjnej w programie trzeciego etapu kształcenia – key stage 3 .....	146
4.2.4.	Elementy edukacji informacyjnej w programie czwartego etapu kształcenia – key stage 4 .....	147
4.3.	Edukacja informacyjna w Polsce .....	151
4.3.1.	Elementy edukacji informacyjnej w szkole podstawowej (etap I i II) .....	154
4.3.2.	Elementy edukacji informacyjnej w szkole gimnazjalnej (etap III) .....	158
4.3.3.	Elementy edukacji informacyjnej w szkole ponadgimnazjalnej (etap IV – licea ogólnokształcące) .....	163
4.4.	Ocena polskiego systemu kształcenia w zakresie <i>information literacy</i> .....	170
<b>5.</b>	<b>Kompetencje informacyjne młodzieży – wyniki badań własnych .....</b>	<b>175</b>
5.1.	Metodologia badań .....	175
5.1.1.	Przedmiot badania .....	175
5.1.2.	Charakterystyka badanej populacji .....	177
5.1.3.	Cele i hipotezy badawcze .....	177
5.1.4.	Wybór metod i technik badawczych .....	178
5.1.5.	Opracowanie i struktura kwestionariusza ankiety .....	180
5.1.6.	Przebieg badań i opracowanie ich wyników .....	181
5.2.	Omówienie wyników badań .....	182
5.2.1.	Co? Gdzie? Kiedy? Intensywność korzystania z nowych mediów .....	183
5.2.1.1.	Staż korzystania z Internetu .....	183
5.2.1.2.	Częstotliwość korzystania z Internetu .....	184
5.2.1.3.	Miejsce korzystania z Internetu .....	185
5.2.1.4.	Czas poświęcany na korzystanie z Internetu .....	185



5.2.1.5. Częstotliwość wykonywania różnych czynności w Internecie . . . .	186
5.2.1.6. Ocena kompetencji w poszczególnych obszarach . . . . .	190
5.2.2. Jak mam to znaleźć? Potrzeby informacyjne młodzieży szkolnej . . . . .	196
5.2.2.1. Korzystanie z poszczególnych źródeł informacji . . . . .	197
5.2.2.2. Ocena wiarygodności informacji dostępnych w poszczególnych źródłach informacji . . . . .	200
5.2.2.3. Problemy z wyszukiwaniem informacji w Internecie i sposoby ich rozwiązywania . . . . .	206
5.2.3. Sam się nauczyłem! Rola edukacji formalnej i nieformalnej w kształtowaniu kompetencji informacyjnych . . . . .	211
<b>Zakończenie . . . . .</b>	<b>217</b>
<b>Bibliografia . . . . .</b>	<b>225</b>
<b>Ankieta . . . . .</b>	<b>235</b>



3.2.	Information literacy – definition of the concept	98
3.2.1.	Selected definitions of information literacy	101
3.2.2.	Information literacy as a new liberal art	107
3.2.2.1.	Information literacy components	109
3.2.3.	Seven aspects of information literacy	110
3.3.	Selected models of information literacy	113
3.3.1.	SCONUL – Information Skills Model	115
3.3.2.	Big6 Skills Model	117
3.3.3.	Reflective Internet Searching	120
3.4.	From library training to information literacy education	122
<b>4.</b>	<b>Information literacy education in Germany, Great Britain and Poland.</b>	
	<b>Analysis of curricula</b>	<b>127</b>
4.1.	Information literacy education in the Lower Saxony – Germany	128
4.1.1.	Elements of information literacy education in first level schools (Grundschule)	129
4.1.2.	Elements of information literacy education in second level schools (Sekundastufe I – Gymnasium)	132
4.1.3.	Elements of information literacy education in third level schools (Sekundarstufe II – Gymnasiale Oberstufe)	135
4.2.	Information literacy education in Great Britain	140
4.2.1.	Elements of information literacy education in first level schools – key stage 1	143
4.2.2.	Elements of information literacy education in second level schools – key stage 2	145
4.2.3.	Elements of information literacy education in third level schools – key stage 3	146
4.2.4.	Elements of information literacy education in fourth level schools – key stage 4	147
4.3.	Information literacy education in Poland	151
4.3.1.	Elements of information literacy education in first level schools – stages 1 and 2	154
4.3.2.	Elements of information literacy education in second level schools – stage 3	158
4.3.3.	Elements of information literacy education in third level schools – stage 4 – high school	163
4.4.	Evaluation of the Polish system of information literacy education	170
<b>5.</b>	<b>Youth information literacy – research findings</b>	<b>175</b>
5.1.	Methodology	175
5.1.1.	Research topic	175
5.1.2.	Characteristics of population	177
5.1.3.	Goals and hypothesis	177
5.1.4.	Selection of research methods and techniques	178
5.1.5.	Questionnaire development and structure	180
5.1.6.	Description of research and results	181
5.2.	Discussion	182
5.2.1.	What? Where? When? Intensity of the new media usage	183
5.2.1.1.	The Internet practice	183
5.2.1.2.	Frequency of use of the Internet	184
5.2.1.3.	Place of use	185
5.2.1.4.	Time of use	185

5.2.1.5. Frequency of selected activities in the Internet . . . . .	186
5.2.1.6. Evaluation of competencies in particular fields . . . . .	190
5.2.2. How am I to find it? Information needs of school children and teens . . . .	196
5.2.2.1. The use of particular information sources . . . . .	197
5.2.2.2. Evaluation of credibility of information available in particular information sources . . . . .	200
5.2.2.3. Problems with information searching in the Internet – and solutions . . . . .	206
5.2.3. I have learned it myself! The role of formal and informal education in information literacy development . . . . .	211
<b>Conclusions</b> . . . . .	<b>217</b>
<b>Literature</b> . . . . .	<b>225</b>
<b>Questionnaire</b> . . . . .	<b>235</b>

*Moim Rodzicom*



# WSTĘP

Życie w świecie, niemal na wskroś przeziąkniętym nowymi technologiami sprawiało, iż nie można nie dostrzec ogromnego wpływu, jaki rozwój technologii komputerowych wywarł na wszelkie dziedziny działalności człowieka. Przemiany, dla których impulsem było wynalezienie komputera osobistego, wyposażonego w pojemne dyski twarde oraz rozmaite programy z przejrzystymi interfejsami, są widoczne w gospodarce, życiu kulturowym, społecznym i osobistym każdego człowieka, a technologie informacyjne przenikają każdy z aspektów współczesności. „Techniczna zdolność błyskawicznego przesyłania znaków i symboli w skali całego globu, a tym samym dostarczanie tych samych treści i emocji milionom czy miliardom ludzi, stała się dzisiaj powszechna i codzienna. Każdy z nas korzysta z wielu urządzeń telekomunikacyjnych i informacyjnych, i tak już do nich przywykliśmy, że przestaliśmy się im dziwić i je podziwiać. Nie zmienia to jednak faktu, że wszechobecność środowiska komunikacyjnego i powszechna dostępność rozmaitych mediów komunikowania, pokonujących czas i przestrzeń, jest świeżej daty i bezspornie ma rewolucyjną doniosłość w historii ludzkości”<sup>1</sup>.

Rewolucyjność ta polega przede wszystkim na niespotykanej wcześniej możliwości szybkiego przetwarzania i przesyłania informacji w dowolne miejsce na świecie. Zaś zmiany, sięgające głęboko w strukturę społeczną doprowadziły do stworzenia całkowicie nowych koncepcji współczesnego społeczeństwa: informacyjnego i sieciowego, które wyraźnie ze sobą korespondując, wzajemnie się uzupełniają. W teorii społeczeństwa informacyjnego zwraca się szczególną uwagę na wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (*Information and Communication*

---

<sup>1</sup> T. Goban-Klas: *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa-Kraków 1999, s. 13.

*Technologies - ICT*)<sup>2</sup> w ekonomii i gospodarce oraz fakt, że informacja jest postrzegana jako jeden z podstawowych zasobów ekonomicznych. W jednej z koncepcji określającej właśnie ten typ społeczeństwa, podkreśla się istnienie czterech substratów, które nakładając się na siebie tworzą wielowymiarową rzeczywistość. Są to substraty: technologiczny (istnienie infrastruktury umożliwiającej dostęp do rozmaitych kanałów przesyłania danych), ekonomiczny (silnie rozwinięty sektor informacyjny gospodarki), społeczny (wysoki odsetek osób korzystających z nowych technologii) i kulturowy (wysoki stopień kultury informacyjnej i informatycznej)<sup>3</sup>. W koncepcji społeczeństwa sieciowego, która jako taka nie odrzuca idei społeczeństwa informacyjnego, ciężar rozważań przesuwają się w stronę sieci powiązań i kontaktów międzyludzkich podtrzymywanych głównie za pośrednictwem nowych mediów. Twórca tej koncepcji, Manuel Castells pisze: „badanie struktur społecznych wyłaniających się w różnych dziedzinach ludzkiej działalności i doświadczenia prowadzi do ogólniejszego wniosku: jako trend historyczny, dominujące funkcje i procesy Wieku Informacji są w coraz większym stopniu organizowane wokół sieci. Sieci stanowią nową morfologię społeczną naszych społeczeństw, a rozprzestrzenianie się logiki usieciowienia w sposób zasadniczy zmienia funkcjonowanie i wyniki w procesach produkcji, doświadczenia, władzy i kultury. Mimo że sieciowa forma organizacji społecznej istniała także w innych okresach i miejscach, nowy paradygmat technologii informacyjnych dostarcza materialnej podstawy do jej szerokiej ekspansji w całej strukturze społecznej”<sup>4</sup>.

Oczywiście koncepcje społeczeństwa informacyjnego i sieciowego w swej najgłębszej istocie są związane z powszechnym wykorzystywaniem narzędzi ICT, a dane gromadzone przez Główny Urząd Statystyczny, Radę Monitoringu Mediów czy firmę MillwardBrown SMG/KRC są jednoznacznym dowodem szerokiego dostępu do nowych mediów w Polsce. Zgodnie

<sup>2</sup> Termin *technologie informacyjne i komunikacyjne* odnosi się do rodziny technologii, które przetwarzają, gromadzą i przesyłają informacje w formie elektronicznej. Należy zauważyć, że w literaturze przedmiotu często pojawiają się inne terminy, jak choćby *technologie informacyjno-telekomunikacyjne*, *teleinformatyczne* lub *techniki informacyjne*. Na użytek niniejszej publikacji przyjęty został termin *technologie informacyjne i komunikacyjne* oraz równoważny akronim ICT. Podkreślić też trzeba, że wykorzystywany przez niektórych termin *technologie informatyczne* jest zakresowo węższy od wyżej wspomnianego i odnosi się do technologii związanych wyłącznie z komputerami oraz oprogramowaniem; pomija aspekt wykorzystania tych narzędzi w komunikacji oraz związanych z tym następstw.

<sup>3</sup> M. Łuszczuk, A. Pawłowska: *Stan zaawansowania społeczeństwa informacyjnego w Polsce*. Warszawa 2000. Podano wg: J. S. Nowak: *Spółeczeństwo informacyjne – geneza i definicje*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.silesia.org.pl/upload/Nowak\\_Jerzy\\_Spoleczenstwo\\_informacyjne-geneza\\_i\\_definicje.pdf](http://www.silesia.org.pl/upload/Nowak_Jerzy_Spoleczenstwo_informacyjne-geneza_i_definicje.pdf).

<sup>4</sup> M. Castells: *Spółeczeństwo sieci*. Warszawa 2007, s. 467.



z wynikami *Diagnozy społecznej*, w pierwszej połowie 2011 r. w 66% gospodarstw domowych w Polsce znajdował się komputer<sup>5</sup>. Dane zgromadzone przez Millward/Brown SMG/KRC wskazują, że niemal połowa Polaków korzysta z Internetu, a ponad 1/3 z nich robi to codziennie lub prawie codziennie. Mieszkańcy Polski mają również dostęp do telewizji kablowej bądź satelitarnej (70%), odtwarzaczy DVD (62%), a połowa posiada telewizor LCD lub plazmowy<sup>6</sup>. Naturalnie, dostęp do nowych technologii nie jest równy w całym społeczeństwie, co potwierdzają autorzy raportu *Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu*, dowodząc, że nowe technologie są znacznie częściej wykorzystywane przez ludzi poniżej 50. roku życia.

W kontekście rozważań dotyczących samej dostępności sprzętu kluczowe znaczenie ma fakt, że wśród barier utrudniających lub nawet uniemożliwiających korzystanie z Internetu osobom „po pięćdziesiątce”, mniejsze znaczenie mają czynniki finansowe, brak odpowiedniego sprzętu lub możliwości łączenia się z siecią. „Kluczowe są obecnie czynniki mentalne i «miękkie». W tej grupie wiekowej [50+ – przyp. J.J.] głównymi ograniczeniami są niska motywacja do korzystania z sieci, mała wiedza na temat jej zastosowań, niewystarczające kompetencje oraz obawy, wynikające po części z niewiedzy”<sup>7</sup>. Również wśród ogółu respondentów biorących udział w badaniach prowadzonych na potrzeby *Diagnozy społecznej* można zauważyć, że coraz więcej osób wymienia brak odpowiednich umiejętności oraz wyraźnej potrzeby korzystania z Internetu, jako podstawowe bariery w dostępie do sieci. W związku z tym coraz ważniejsze stają się nie tyle zapewnianie dostępu do sprzętu komputerowego i łączy internetowych, ile przygotowywanie użytkowników do korzystania z nowych technologii<sup>8</sup>.

Wyjaśnić należy, że problem przygotowania użytkowników do właściwego i pełnego korzystania z zasobów informacyjnych, wcześniej występujący w literaturze przedmiotu przede wszystkim w odniesieniu do działalności bibliotek<sup>9</sup>, w ostatnich latach stał się szczególnie istotny. Związane jest to głównie z powiększającymi się zasobami informacji elektronicznej. Wobec takich przemian oczywiste staje się, że jedynie właściwe przygotowanie ogółu społeczeństwa do korzystania z zasobów informa-

<sup>5</sup> D. Batorski: *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*. „Contemporary Economics” 2011, vol. 5, iss. 3 (special issue), s. 299.

<sup>6</sup> Tamże, s. 75.

<sup>7</sup> *Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu. Raport Otwarcia Koalicji „Dojrzałość w sieci”*. Pod red. D. Batorskiego, J. M. Zająca. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://dojrzaloscwsieci.pl/tl\\_files/pliki/Raport.pdf](http://dojrzaloscwsieci.pl/tl_files/pliki/Raport.pdf), s. 5.

<sup>8</sup> D. Batorski: *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych...* dz. cyt., s. 304.

<sup>9</sup> Por.: W. Pindłowa: *Kształcenie studentów jako użytkowników informacji naukowej. Z pogranicza informatologii i pedagogiki*. Kraków 1984.

cyjnych, jest skutecznym sposobem zapobiegania wykluczeniu cyfrowemu oraz działania na rzecz dalszego rozwoju, również w sferze gospodarki. Jasno piszą o tym autorzy dokumentu *Polska Cyfrowa Równych Szans. Memoriał w sprawie koniecznych zmian w zarządzaniu rozwojem społeczeństwa informacyjnego w Polsce*: „Brak kompetencji cyfrowych jest jedną z głównych przyczyn niskiego poziomu innowacyjności polskiej gospodarki oraz silnie oddziaływującym czynnikiem zapóźnienia cywilizacyjnego sektora publicznego, a także systemu edukacji. Ta dotkliwa luka kompetencyjna cechująca większość Polaków po 45. roku życia zasadniczo osłabia dynamikę rozwoju polskiej gospodarki. (...) Kompetencje cyfrowe pracowników będą w najbliższych latach istotnym czynnikiem zwiększania wydajności, efektywności oraz innowacyjności i konkurencyjności w gospodarce. Analfabeci cyfrowi nie rozwiną nam polskiej gospodarki wiedzy”<sup>10</sup>. Nie można zatem zaprzeczyć, że odpowiedni poziom kompetencji warunkujących efektywne korzystanie z technologii komputerowych oraz zasobów informacyjnych jest jednym z kluczowych czynników decydujących o tym, czy i w jakim stopniu całe grupy społeczne będą mogły czerpać z dobrodziejstw nowych technologii.

Znaczenie posiadania odpowiednich umiejętności podkreśla również Tibor Koltay, który pisze: „Korzystanie z nowych mediów wymaga nowych kompetencji i nie jest zaskakującym fakt, że koncepcja ta jest zazwyczaj utożsamiana z korzystaniem z ICT. Niemniej jednak, jednostronnym byłoby utożsamianie tych umiejętności jedynie z efektywnym wykorzystaniem ICT”<sup>11</sup>. Z takim ujęciem problemu kompetencji, warunkujących sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, koresponduje pogląd Tomasza Goban-Klasa, który zaznacza, że „społeczeństwo informacyjne – to nie tyle społeczeństwo z komputerem i Internetem w każdym domu, co społeczeństwo przygotowane do odbioru informacji (...), umiejące selekcjonować i wykorzystywać informacje z różnych źródeł, a także społeczeństwo korzystające intensywnie z multimediiów we wszelkich aspektach życia indywidualnego i zbiorowego”<sup>12</sup>. Wyraźnie zatem widać, że sprawne funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie przełomu XX i XXI w. wymaga nie

<sup>10</sup> *Polska Cyfrowa Równych Szans. Memoriał w sprawie koniecznych zmian w zarządzaniu rozwojem społeczeństwa informacyjnego w Polsce*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.mwi.pl/aktualnosci/206-memorial-polski-internet-rownych-szans.html>.

<sup>11</sup> T. Koltay: *New media and literacies. Amateurs vs. professionals*. „First Monday” 2011, vol. 16, nr 1-3. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3206/2748>.

<sup>12</sup> T. Goban-Klasa: *Od społeczeństwa masowego do społeczeństwa medialnego*. W: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Red: W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Poznań 2004, s. 12.

tylko umiejętności związanych z wykorzystaniem sprzętu i oprogramowania komputerowego, czyli kompetencji informatycznych, lecz i innych, wśród których centralne znacznie wydają się mieć kompetencje informacyjne.

W tym miejscu należy poczynić zastrzeżenie dotyczące wyraźnego rozróżnienia kompetencji informacyjnych i informatycznych, które bywają mylone<sup>13</sup>. Kompetencje informatyczne rozumie się jako techniczną umiejętność obsługi sprzętu i oprogramowania komputerowego oraz innych narzędzi komunikacji elektronicznej<sup>14</sup>, zaś kompetencje informacyjne to zespół umiejętności i wiedzy warunkujących właściwe określenie i sformułowanie potrzeby informacyjnej, dokonanie wyboru właściwych źródeł informacji, wyszukiwanie w nich pożądaných informacji oraz późniejszą ich ocenę pod kątem przydatności, jakości i wiarygodności<sup>15</sup>.

Samo zagadnienie kompetencji informacyjnych nie jest nowym problemem na gruncie informatologii czy komunikacji społecznej, zaś termin „kompetencje informacyjne” (ang. *information literacy* – IL) został pierwszy raz użyty w 1974 r. przez Paula Zukowskiego, prezesa Information Industry Association w Stanach Zjednoczonych, który użył go określając ludzi przygotowanych do wykorzystywania zasobów informacyjnych w wykonywanej przez nich pracy<sup>16</sup>. Przełomowym momentem dla rozwoju koncepcji *information literacy* było przedstawienie w 1991 r. na konferencji Stowarzyszenia Bibliotek Amerykańskich (American Library Association – ALA) programu *Empowering People: Information Literacy*, którego celem było popularyzowanie koncepcji IL oraz dodanie w 1992 r. terminu *information literacy* do listy deskryptorów stosowanych przez ERIC Clearinghouse of Information Resources. Wyjaśnić jednak należy, że w tamtym okresie przygotowanie do korzystania z różnych źródeł informacji utożsamiane było głównie z korzystaniem z zasobów bibliotecznych i tradycyjnych źródeł informacji, a obowiązek kształcenia użytkowników w tym zakresie spoczywał przede wszystkim na bibliotekarzach.

<sup>13</sup> B. Kędzierska: *Kompetencje informacyjne – podstawą funkcjonowania społeczeństwa opartego na wiedzy*. W: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Red. Waclaw Strykowski, Wojciech Skrzydlewski. Poznań 2004, s. 82.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> I. Derfert-Wolf: *Information literacy – kształcenie umiejętności informacyjnych w bibliotekach akademickich*. W: *Przestrzeń informacyjna biblioteki akademickiej – tradycja i nowoczesność*. Praca zbior. pod red. B. Antczak-Sabali, M. Kowalskiej, I. Tkaczyk. Toruń 2009, s. 185.

<sup>16</sup> Za: S. M. Saad, A. N. Zainab: *Information Literacy Programmes in Malaysian Public Universities: An Observation*. W: *68th IFLA Council and General Conference, August 18-24, 2002*. Glasgow 2002. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://myais.fsktm.um.edu.my/1019/>.

Wraz ze wzrostem ilości dostępnych źródeł informacji, okazało się, że podejście takie nie jest właściwe, a przygotowanie do korzystania z zasobów informacyjnych stało się osią zainteresowań wielu autorów i organizacji. Szczególny wkład w propagowanie i usystematyzowanie pojęcia kompetencji informacyjnych mają organizacje bibliotekarskie, w tym m.in. Stowarzyszenie Bibliotek Amerykańskich (ALA), Stowarzyszenie Bibliotek Akademickich i Naukowych (Association of College and Research Libraries – ACRL), Amerykańskie Towarzystwo Bibliotekarzy Szkolnych (American Association of School Librarians – AASL) oraz Międzynarodowa Federacja Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich (The International Federation of Library Associations and Institutions – IFLA), które podjęły szereg inicjatyw związanych właśnie z tym zagadnieniem<sup>17</sup>. Na szczególną uwagę zasługuje działalność Information Literacy Section (ILS) w IFLA, której głównym celem jest popieranie współpracy międzynarodowej w rozwoju edukacji użytkowników informacji. W obszarze zainteresowań sekcji mieszczą się również i inne zagadnienia dotyczące rozwijania kompetencji informacyjnych: style nauczania, wykorzystywanie komputera i nowych mediów w procesie kształcenia, kształcenie na odległość, czy korzystanie z zasobów sieciowych. Jak podkreśla Renata Piotrowska, członkowie sekcji przyjęli za swoją misję rozpowszechnianie informacji i najnowszych tendencji w zakresie *information literacy* oraz wiedzy o programach kształcenia w tym zakresie<sup>18</sup>. Wynikiem prac członków ILS było opublikowanie w 2006 r. wytycznych dotyczących kształtowania kompetencji informacyjnych, przedstawionych w dokumencie *Guidelines of Information Literacy for Lifelong Learning*<sup>19</sup>, przetłumaczonych w 2011 r. na język polski, oraz stworzenie w 2005 r. tematycznej bazy InfoLit Global, w której można znaleźć standardy i wytyczne kształcenia kompetencji informacyjnych, również wyniki badań, opinie i teksty osób zajmujących się tą problematyką<sup>20</sup>.

Zapoczątkowane w latach 90. XX w. badania dotyczące kompetencji informacyjnych są rozwijane, a lata 2005-2009 to czas szczególnego zainte-

---

<sup>17</sup> Por.: E. Kurkowska: *Edukacja informacyjna a rozwój społeczeństwa wiedzy*. Praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr. hab. Mieczysława Muraszkiwicza. Warszawa 2012, s. 107-135.

<sup>18</sup> R. Piotrowska: *Kompetencje informacyjne uczniów. Analiza porównawcza standardów i programów kształcenia*. Niepublikowana rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr. hab. Bogumiły Staniów. Wrocław 2010, s. 71.

<sup>19</sup> J. Lau: *Guidelines of Information Literacy for Lifelong Learning*. IFLA 2006. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>.

<sup>20</sup> InfoLit Global. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.infolit-global.info/en/>.

resowania badaczy tym problemem. Świadczą o tym choćby wyniki poszukiwań bibliograficznych, z których wynika, że w samej tylko bazie danych Library and Information Science Abstracts (LISA) można znaleźć niemal 900 abstraktów publikacji poświęconych temu zagadnieniu, powstałych właśnie w tym czasie<sup>21</sup>. Dowodem wciąż wzrastającego zainteresowania problemem kompetencji informacyjnych jest też szereg konferencji poświęconych temu zagadnieniu<sup>22</sup> oraz wypracowanie przez rozmaite instytucje międzynarodowe i narodowe wytycznych kształcenia w tym zakresie<sup>23</sup>.

Problem kompetencji informacyjnych jest szczególnie interesujący w odniesieniu do młodych ludzi, którzy urodzili się i dorastali w erze powszechnego dostępu do nowych technologii kształtujących otaczającą ich rzeczywistość. Zarówno w Polsce, jak i za granicą, wielu badaczy analizuje sposoby wykorzystywania nowych mediów przez nastolatków oraz wpływ ICT na zachowania informacyjne młodzieży urodzonej w latach 90. XX w. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że do tej pory nie wypracowano wspólnego stanowiska w tej sprawie, o czym świadczą rozbieżności terminologiczne w zakresie określeń stosowanych w odniesieniu do tego pokolenia. Badacze niemieccy często posługują się terminem *Computerkinder*, a anglosascy – *born digital* i *digital natives*. Polscy naukowcy korzystają z takich określeń, jak: „pokolenie SMS-ów”, określenia „pokolenie Y”, „pokolenie Google” czy „net-generacja”. W innych miejscach można odnaleźć takie określenia jak „cyfrowy tubylec” (będące niezgrabnym tłumaczeniem terminu *digital native*) czy „generacja Y”. Analogicznie, jak w przypadku mnogości terminów, w publikacjach poświęconych problemowi korzystania z nowych technologii przez młodych ludzi spotkać można też rozmaite opinie na ich temat. Niektórzy autorzy, jak na przykład Don Tapscott twierdzą, że młodzież w naturalny sposób „chłonie” nowe media, obsługuje je całkowicie intuicyjnie, a że stanowi – jak to określa Łukasz Gołbiewski – pokolenie szperaczy, z łatwością znajduje wszystko, czego szuka w Internecie. Inni podkreślają, że korzystanie z technologii cyfrowych oraz częste korzystanie z mediów masowych skutkuje pogarszaniem się kompetencji językowych młodych ludzi<sup>24</sup>, możliwości koncentracji podczas lekcji

<sup>21</sup> A. K. Shenton: *Information literacy and scholarly investigation: a British perspective*. „IFLA Journal” 2009, nr 3, s. 226.

<sup>22</sup> Por.: InfoLit Global, International actions, meetings, programs. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.infolitglobal.info/directory/en/browse/category/communication/international\\_actions](http://www.infolitglobal.info/directory/en/browse/category/communication/international_actions).

<sup>23</sup> Por.: R. Piotrowska: *Kompetencje informacyjne uczniów...* dz. cyt.

<sup>24</sup> Por.: T. Goban-Klas: *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*. Warszawa 2005, s. 248.

szkolnych<sup>25</sup>, a coraz bardziej powszechne kopiowanie opracowań dostępnych w Internecie oraz ściąganie plików muzycznych i filmowych „tworzy” pokolenie notorycznych drobnych przestępców<sup>26</sup>. Tomasz Goban-Klas twierdzi, że „młodzież wychowana na mediach audiowizualnych, przyzwyczajona do pisania e-maili oraz SMS-ów nie wykazuje zainteresowania grą książką, poszukiwaniem źródeł archiwalnych, gromadzeniem danych statystycznych. Wybiera swobodne żeglowanie w Internecie, o którym sądzi, że jest Wszeczną Wiedzą Wszelakiej, a nie e-Śmietniskiem. Wystarczy poklikać myszką, wyszukać kilka tekstów na zadany przez profesora lub szefa temat, zapisać na dysku, skopiować do edytora tekstów, wyciąć co trzeba i opatrzyć własnym nazwiskiem”<sup>27</sup>.

Bez względu jednak na przyjętą terminologię czy podejście badawcze, wszyscy autorzy rozważający problem wykorzystania nowych mediów przez młodzież podkreślają, że świat współczesnych nastolatków jest na wskroś przesiąknięty ICT. Relacje koleżeńskie i przyjacielskie, spędzanie czasu wolnego, rozwijanie zainteresowań i pasji czy poszukiwanie wiadomości potrzebnych do przygotowania pracy domowej są, jak to nazywają autorzy raportu *Młodzi i media*, „zapośredniczone” przez nowe media<sup>28</sup>.

Szczególnie ciekawe dla nauki o informacji są zachowania informacyjne uczniów: nabywanie kompetencji informatycznych i informacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem roli szkoły w tym zakresie, wyszukiwanie informacji w materiałach elektronicznych i drukowanych oraz metody weryfikacji i oceny jakości informacji. Niestety, większość opinii dotyczących kompetencji i zachowań informacyjnych młodzieży była do tej pory formułowana na podstawie osobistych doświadczeń dydaktycznych i obserwacji autorów, a nie wyników badań ilościowych. Widoczną lukę w tym zakresie wypełnia książka autorstwa Barriego Guntera, Iana Rowlandsa i Davida Nicholasa *The Google Generation: Are ICT Innovations Changing Information Seeking Behaviour?* Jak dowodzą autorzy tej publikacji, Internet faktycznie pełni rolę ważnego źródła informacji wykorzystywanego w procesie edukacji, występując w nim przede wszystkim w roli podręcznej biblioteki elektronicznej<sup>29</sup>. Analizując przyczyny coraz częstsze wykorzystywania

<sup>25</sup> W. Cwalina: *Generacja Y – ponury mit czy obiecująca rzeczywistość*. W: *Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego*. Praca zbior. pod red. ks. prof. T. Zasepy. Częstochowa 2001, s. 38.

<sup>26</sup> A. Keen: *Kult amatora : jak Internet niszczy kulturę*. Warszawa 2007, s. 137.

<sup>27</sup> T. Goban-Klas: *Cywilizacja medialna...* dz. cyt., s. 251.

<sup>28</sup> Por.: M. Filiciak et al.: *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Warszawa 2010. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf>, s. 11.

<sup>29</sup> B. Gunter, I. Rowlands, D. Nicholas: *The Google Generation: Are ICT Innovations Changing Information Seeking Behaviour?* London 2009, s. 12.

zasobów sieciowych w procesie edukacji autorzy dowiedli, że zdecydowana większość młodzieży (71%) wybiera Internet jako źródło informacji z uwagi na wygodę i łatwość dostępu. Inni młodzi ludzie podejmując taką decyzję, kierują się przekonaniem, że informacje dostępne w sieci są dokładniejsze niż w innych źródłach (13%) lub, że nie można ich znaleźć nigdzie indziej (12%)<sup>30</sup>. Szczególnie ciekawy jest wniosek autorów, którzy stwierdzili, że nawet jeśli uczniowie korzystają z zasobów elektronicznych, często za bardziej wiarygodne uważają informacje dostępne w tradycyjnych, drukowanych źródłach<sup>31</sup>. Przytoczone powyżej opinie dowodzą, że problem kompetencji i zachowań informacyjnych młodzieży jest zagadnieniem nie do końca opracowanym, wymagającym dalszych badań i prac.

Przedmiotem rozważań prezentowanych w niniejszej publikacji jest zagadnienie kompetencji oraz zachowań informacyjnych młodzieży. Moją intencją było stworzenie jak najbardziej kompletnego opracowania, w którym – z jednej strony – zostałyby uwzględnione takie zagadnienia, jak wykorzystanie nowych mediów przez ogół społeczeństwa oraz nastolatków, nabywanie kompetencji informatycznych i informacyjnych oraz zachowania informacyjne młodych użytkowników nowych mediów, z drugiej zaś zbadana zostałaby rola szkoły w procesie nabywania wymienionych wyżej kompetencji przez młodzież. Decydując się na wybór tematu pracy, kierowałam się głębokim przekonaniem, że rolą systemu kształcenia jest przygotowywanie młodzieży do życia we współczesnym świecie oraz wyposażenie uczniów we wszystkie „narzędzia” niezbędne do sprawnego w nim funkcjonowania i które – choć w niewielkim stopniu – wypełni lukę w badaniach dotyczących kompetencji informacyjnych młodzieży. Wydaje mi się, że cel ten może być osiągnięty poprzez przedstawienie analizy polskiej i zagranicznej literatury przedmiotu oraz zaprezentowanie wyników badań prowadzonych w ramach rozmaitych projektów. Uzupełnieniem prezentacji przeglądu literatury oraz badań ilościowych są wyniki sondażu przeprowadzonego przeze mnie na grupie niemal 150 uczniów w wieku 14-16 lat z Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii. Wykorzystałam takie metody badawcze, jak analiza i krytyka piśmiennictwa oraz badania ankietowe na grupie reprezentatywnej.

W wyniku zastosowania podejścia założenia badawcze zostały zrealizowane, a cel pracy osiągnięty. Ustalenia, jakie poczyniono – dotyczące źródeł informacji wykorzystywanych przez młodzież w procesie kształcenia, oceny wiarygodności informacji, kłopotów, z jakimi młodzi ludzie spotykają się prowadząc poszukiwania w środowisku sieciowym – mogą

---

<sup>30</sup> Tamże, s. 60.

<sup>31</sup> Tamże, s. 12.

z powodzeniem stanowić podstawę dalszych badań dotyczących kompetencji, nie tylko informacyjnych, młodych ludzi oraz być zaczątkiem kolejnych projektów badawczych.

Jeśli obserwacje i badania opisane w niniejszej publikacji przełożą się w nawet najmniejszym stopniu na modyfikację programów edukacji informacyjnej w polskich szkołach, tak by w większym stopniu odpowiadały potrzebom i oczekiwaniom młodzieży, moje zamierzenia osiągną swój cel.

Na koniec pozostał mi miły obowiązek wyrażenia wdzięczności Wszystkim, którzy przyczynili się do powstawiania niniejszej pracy. Pragnę szczególnie podziękować prof. dr hab. Elżbiecie Barbarze Zybert za pokierowanie pracą oraz wiele cennych uwag i sugestii. Dziękuję za serdeczność, wyrozumiałość i słowa wsparcia, które działały cuda wtedy, kiedy traciłam wiarę we własne siły oraz za to, że mimo ogromu obowiązków zawsze znajdowała czas na rozmowę ze mną, udzielenie rad i zapoznawanie się z pracą w miarę jej powstawania. Serdeczne podziękowania kieruję do Dyrekcji Instytutu Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW: prof. Dariusza Kuźminy – za wiarę w moje siły, motywowanie mnie do pracy oraz zapewnienie wsparcia finansowego i organizacyjnego, bez którego badania nie mogłyby być zrealizowane, prof. Annie Kamler – za wsparcie, ogromną serdeczność i przychylność w sprawach organizacji pracy dydaktycznej, dr. Michałowi Zajacowi – za wiele rozmów i wskazówek oraz udostępnienie własnych materiałów badawczych. Dziękuję Pracownikom Instytutu za przychylne zainteresowanie moją pracą oraz Wszystkim, którzy pomogli w przeprowadzeniu badań: Irenie Nowak, Paulinie Wilgosiewicz, Iwonie Harris, Elaine Hayhurst oraz Anke Wittich i jej córce, w szczególności zaś dr. Dominikowi Batorskiemu, którego pomoc w zakresie pracy z danymi ilościowymi była bezcenna. Dziękuję również dr. Hubertowi Kowalskiemu, który mimo odmiennych zainteresowań badawczych, zawsze służył mi radą i wsparciem oraz moim przyjaciółkom – Katarzynie Łukaszewkiej, dr Annie Mierzeckiej, Anecie Polak i Agnieszce Stankiewicz – które przez cały okres powstawania pracy cierpliwie mnie wspierały.

Serdecznie dziękuję mojemu Tacie, który dzieląc się ze mną doświadczeniami z pracy dydaktycznej w gimnazjum, w znacznym stopniu przyczynił się do charakteru niniejszej pracy oraz mojej Mamie, która zawsze wspierała mnie w każdym przedsięwzięciu.



# PRZEMIANY SPOŁECZNE W PERSPEKTYWIE ROZWOJU ICT

Podczas kilkudziesięciu ostatnich lat dokonała się rewolucja cyfrowa. Wynalezienie komputera, wyposażenie go w pojemne dyski magnetyczne oraz przystępne programy obsługi pociągnęło za sobą przemiany społeczne porównywalne z tymi, które nastąpiły wskutek trzech wcześniejszych wynalazków kluczowych dla komunikacji społecznej: wprowadzeniem alfabetu fonetycznego, „wynalazkiem” druku oraz upowszechnieniem mediów masowych, czyli radia i telewizji.

Wprowadzenie alfabetu fonetycznego w najgłębszych konsekwencjach spowodowało linearyzację postrzegania oraz oddzieliło sferę ludzkiego działania od sfery myślenia<sup>1</sup>. Wcześniej komunikowanie, sprowadzające się do zasygnalizowania czegoś gestem czy dźwiękiem było zawsze związane z „tu i teraz”, zaś alfabet fonetyczny położył kres temu ograniczeniu. Język i alfabet umożliwiły bowiem przenoszenie się za pomocą systemu symboli w przestrzeni i czasie, oderwały człowieka od miejsca, w którym faktycznie się znajdował. Drugim wynalazkiem o porównywalnym znaczeniu było opracowanie przez Jana Gutenberga techniki wytwarzania ruchomych czcionek i powielania tekstu za pomocą prasy drukarskiej. Znaczenia tego wynalazku nie sposób przecenić – wszak współczesna cywilizacja jest właśnie cywilizacją druku, rozwijającą się w Galaktyce Gutenberga<sup>2</sup>. Trzecim

<sup>1</sup> M. Muraszkiewicz: *Esej: nowy paradygmat, czyli od systemu do sieci*. W: *Od informacji naukowej do technologii społeczeństwa informacyjnego*. Praca zbior. pod red. B. Sosińskiej-Kalaty i M. Przystek-Samokowej przy współpracy A. Skrzypczaka. Warszawa 2005. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bbc.uw.edu.pl/dlibra/doccontent?id=20&dirids=1>.

<sup>2</sup> Twórcą tego określenia jest Marshall McLuhan, który w książce *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man* wydanej w 1962 r. dokonał analizy wpływu masowych mediów drukowanych na kulturę europejską oraz człowieka jako takiego. Analiza ta była okazją do przeprowadzenia rozważań dotyczących wpływu masowych mediów elektronicznych na życie ludzi w XX w. M. McLuhan: *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto 1963.

wynalazkiem – zrodzonym już w XX w. – były elektroniczne media masowe: radio i telewizja, które umożliwiły przesyłanie informacji na ogromne odległości. Daleko idące konsekwencje korzystania z tych mediów są nadal badane<sup>3</sup> i nie można jeszcze jednoznacznie wyrokować o ich wpływie na współczesną kulturę. Najważniejsze z punktu widzenia tej publikacji wynalazki, które pociągnęły za sobą głębokie przemiany społeczne: komputer i Internet.

Rozwój technik komputerowych, języków programowania i narzędzi umożliwiających sprawne przetwarzanie i analizowanie informacji doprowadził do przyspieszenia i usprawnienia procesu komunikowania. Nowe narzędzia komunikacji elektronicznej – od telefonu komórkowego, poprzez komunikatory internetowe, aż po programy umożliwiające rozmowy w technologii VoIP (Voice over Internet Protocol) i serwisy społecznościowe – są wszechobecne. Technologie informacyjne i komunikacyjne weszły tak mocno w codzienność, że nie sposób już sobie wyobrazić sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie bez ich wykorzystania. Zjawisko to doskonale opisuje Luke Tredinnick: „Pomruk informacji jest nieustannie słyszalny w tle; informacja delikatnie acz nieustępliwie opada na nas niczym niewidzialny i niewyczuwalny elektryczny deszcz. W cyfrowej erze fale radiowe przenikają eter, wszechobecne sieci łączą miasta, a światłowody pokrywają dna oceanów. Gdy korzystamy z kart lojalnościowych, nasze zakupy są śledzone i analizowane. Każde wejście do pracy lub na uczelnię jest rejestrowane przez czytniki kart magnetycznych. Nasze kontakty społeczne rozwijają się za pośrednictwem e-maili, SMS-ów i sieci. „Plastikowe pieniądze” zastępują monety i banknoty. Podczas podróży kierujemy się wytycznymi przesłanymi z satelity, zaś kamery rejestrują każdy samochód wjeżdżający do centrum Londynu i wyjeżdżający z niego. Szacuje się, że statystyczny mieszkaniec dużego miasta każdego dnia jest filmowany przez kamery przemysłowe kilkaset razy. W telewizji informacje nadawane z odległych miejsc na świecie przeplatane są tymi z kraju, te zaś dodatkowo wypowiedziami komentatorów. Przyjaciele z innych kontynentów są nam nierzadko bliżsi niż sąsiedzi. Ucieczka z cyfrowego świata być może jest nadal możliwa, jednak coraz trudniej uciec z cyfrowej codzienności”<sup>4</sup>. Już na podstawie przytoczonej powyżej opinii widać, że technologie informacyjne i komunikacyjne otacza-

<sup>3</sup> Pracami o szczególnym znaczeniu w tej dziedzinie są: N. Postman: *Zabawić się na śmierć*. Warszawa 2002; G. Satori: *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*. Warszawa 2007.

<sup>4</sup> L. Tredinnick: *Digital information culture. The individual and society on the digital age*. Oxford 2008, s. 21.

ją każdego współczesnego człowieka, a całe społeczeństwo jest nimi tak dalece nasycone, że przestało je zauważać. Można zatem parafrazować jeden z najbardziej znanych cytatów z twórczości Marshalla McLuhana<sup>5</sup> i powtórzyć, że tak samo jak ryba nie wie nic o wodzie, w której żyje, tak i my nie wiemy już nic o ICT – jesteśmy w nich bowiem „zanurzeni” tak samo, jak rzeźona ryba w wodzie.

To życie w cyfrowym świecie, ta cyfrowa rzeczywistość jest wynikiem rozwoju technik komputerowych i Internetu. Wynalazki te zrewolucjonizowały nie tylko sposoby komunikacji, ale również sposób życia i działania. Badacze podkreślają, że „żadne urządzenie nie zdeterminowało naszego życia bardziej niż komputer i sieć oraz wszystko co ma z nimi związek. (...) [Komputer – przyp. aut.] odwrócił tendencję, zgodnie z którą kolejne media były coraz łatwiejsze w użyciu, dlatego że jest interaktywny. Żadna maszyna w dotychczasowej historii nie dostarczyła człowiekowi tylu ekstensji jego zmysłów, czyli «organów pomocniczych», co właśnie komputer”<sup>6</sup>. Nie bez przyczyny mówi się więc o daleko idących zmianach w mentalności i percepcji osób korzystających z ICT, a co za tym idzie dalszych przemianach w szerszej skali, czyli w funkcjonowaniu całego społeczeństwa. Przemiany te są w gruncie rzeczy trudne do przeanalizowania, a ich zakresu i głębokości we wszystkich aspektach życia nikt nie jest w stanie przewidzieć<sup>7</sup>.

By uchwycić istotę przemian dokonujących się obecnie w społeczeństwie kluczowe wydaje się przeanalizowanie zmian zachodzących w technologii Internetu, czyli ewolucja Internetu pierwszej generacji do drugiej, wybranych teorii dotyczących przemian społecznych, czyli koncepcji społeczeństwa informacyjnego i sieciowego oraz wybranych danych empirycznych dotyczących wykorzystywania nowych technologii w polskim społeczeństwie.

---

<sup>5</sup> W jednej ze swoich książek McLuhan pisał: „One thing about which fish know exactly nothing is water, since they have no anti-environment which would enable them to perceive the element they live in”. Za: M. McLuhan, Q. Fiore: *War and peace in the global village*. Toronto 2003. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.goodreads.com/quotes/show/187497>.

<sup>6</sup> K. Krzysztofek, M. S. Szczepański: *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice 2005, s. 169.

<sup>7</sup> Za: M. Muraszkwicz: *Esej: nowy paradygmat...* dz. cyt.

## 1.1. Konwergencja mediów determinantem przemian społecznych

Najsłynniejszym, choć wbrew obiegowej opinii nie najstarszym<sup>8</sup>, komputerem świata był ENIAC (ang. *Electronic Numerical Integrator And Computer*) uruchomiony po raz pierwszy wiosną 1945 r. Ta ogromna maszyna licząca, zbudowana podczas II wojny światowej w USA, niczym nie przypominała znanych dziś komputerów osobistych. Zespół kilkudziesięciu szaf zajmujący powierzchnię 140 m<sup>2</sup> nie miał pamięci operacyjnej, a operacje obliczeniowe wykonywał dzięki przełączaniu kabli pomiędzy odpowiednimi gniazdkami. Początki Internetu z kolei sięgają końca lat 60. XX w., kiedy to Departament Obrony Stanów Zjednoczonych, po szoku wywołanym wysłaniem przez ZSRR Sputnika w kosmos, powołał Agencję Zaawansowanych Obronnych Projektów Badawczych (*Advanced Research Project Agency, ARPA*). Zadaniem nowo powołanej jednostki było wspieranie uniwersyteckich inicjatyw naukowych o szczególnym znaczeniu dla obronności Stanów Zjednoczonych. Jednym z innowacyjnych pomysłów był koncept sieci komputerowej zaprojektowanej tak, by mogła działać bez fizycznie istniejących central, które mogłyby zostać łatwo zniszczone podczas konfliktu zbrojnego.

Gdy dziś, zaledwie kilkadziesiąt lat później mówi się o tych – jakże rewolucyjnych na tamten czas – wynalazkach, wydają się one pochodzić z zamierzchłej epoki i nie mieć nic wspólnego z cyfrową erą. Stwierdzenie to nie jest dalekie od rzeczywistości, gdy weźmie się pod uwagę stały, dynamiczny rozwój sektora ICT. „Komputery – rozumiane jako artefakty przemysłu elektronicznego – stają się coraz szybsze i efektywniejsze, jednak to nie wzrastająca moc obliczeniowa stanowi o ich coraz większej użyteczności dla ludzi. To, co poczyna być istotne, to sposób ich wykorzystania, zastosowania technologii. W przypadku zaś informatyki nie decyduje już sam sprzęt, lecz także jego oprogramowanie”<sup>9</sup>. Coraz bardziej przejrzyste interfejsy, łatwiejsze w obsłudze programy operacyjne oraz komputery o znacznej mocy obliczeniowej to konglomerat czynników decydujących o powszechnym zastosowaniu technik komputerowych. Dzisiejsza rze-

<sup>8</sup> W rzeczywistości pierwszymi komputerami elektronicznymi były maszyny Z3 i Z4. Por.: P. Gawrysiak: *Cyfrowa rewolucja. Rozwój cywilizacji informacyjnej*. Warszawa 2008, s. 124.

<sup>9</sup> P. Gawrysiak: *Cyfrowa rewolucja...* dz. cyt., s. 165.

czywistość ma niewiele wspólnego z realiami czasów projektowania sieci, która dała początek Internetowi. Współczesny Internet to Facebook, blogi, RSS-y, YouTube, Nasza Klasa i Wikipedia, chmury tagów, Slide Share i Gadu-Gadu. Artykuły zamieszczone na stronach najpoważniejszych gazet i magazynów są obszernie komentowane przez internautów. Jednokierunkowy serwis internetowy, który nie daje szansy wypowiedzenia się użytkownikowi, znika po kilku miesiącach od powstania. Zjawisko to ma w rzeczywistości bardzo poważne konsekwencje dla funkcjonowania mediów masowych, a problem ten jest przedmiotem badań wielu polskich i zagranicznych medioznawców<sup>10</sup>.

W 2006 r. Henry Jenkins napisał: „W którąkolwiek stronę spojrzeć, ludzie biorą media we własne ręce – prowadzą dialog z mediami masowymi, tworzą własne społeczności sieciowe, uczą się myśleć, pracować i przetwarzać kulturę na nowe sposoby. Nie mówimy już o rewolucji cyfrowej, która przewidywała, że stare media zostaną zastąpione nowymi. Teraz mówimy o konwergencji mediów, gdzie stare i nowe media wchodzą w coraz bardziej skomplikowane interakcje”<sup>11</sup>. Proces konwergencji, o którym pisze Jenkins, w szerokim ujęciu odnosi się do sytuacji, w której współegzystują ze sobą różne systemy medialne, a treści medialne przepływają pomiędzy nimi bez przeszkód, a sama konwergencja nie jest ustalonym porządkiem, lecz ciągłym procesem lub serią zderzeń pomiędzy różnymi systemami medialnymi. W ujęciu węższym termin ten określa technologiczne, przemysłowe i społeczne zmiany sposobów cyrkulacji mediów w obrębie kultury. Tak rozumiana konwergencja odwołuje się zarówno do przepływu treści pomiędzy różnymi platformami medialnymi i poszukiwania nowych struktur finansowania mediów, jak również do zachowań migracyjnych publiczności medialnej, która może dowolnie się przemieszczać pomiędzy poszczególnymi przekazaniami medialnymi, w poszukiwaniu pożądanej przez siebie rozrywki<sup>12</sup>. Konsekwencją tego zjawiska jest tzw. fragmentacja (odmasowienie) audytorium.

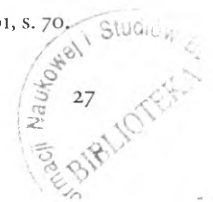
Słowa Jenkinsa, dotyczące użytkowników biorących media we własne ręce, prowadzących z nimi dialog i przetwarzających wytwory kultury, to najwyższy przejaw odmasowienia audytorium, tzw. fragmentacji audytorium<sup>13</sup>. W fazie tej, odbiorcy w dowolny sposób kierują przepływem treści

<sup>10</sup> Por.: T. Kowalski: *Między twórczością i biznesem: wprowadzenie do zarządzania w mediach i rozrywce*. Warszawa 2008; T. Kowalski, B. Jung: *Media na rynku: wprowadzenie do ekonomiki mediów*. Warszawa 2006; Ł. Gołębiewski: *E-książka/e-book. Szerokopasmowa kultura*. Warszawa 2009.

<sup>11</sup> H. Jenkins: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa 2007, s. VII.

<sup>12</sup> Tamże, s. 256.

<sup>13</sup> Por.: M. Mrozowski: *Media masowe. Władza, rozrywka, biznes*. Warszawa 2001, s. 70.



medialnych: wybierają kanały telewizyjne, sięgają po tytuły prasowe w najwyższym stopniu odpowiadające ich zainteresowaniom i poglądom czy – w końcu – współtworzą zasoby medialne, zwłaszcza Internetu. I właśnie przede wszystkim w odniesieniu do wykorzystywania zasobów sieciowych, Henry Jenkins stosuje termin konwergencja oddolna (*grassroot convergence*), dotyczący nieformalnego, a czasem również nieautoryzowanego przepływu treści medialnych, następującego w sytuacji, gdy konsumenci mogą łatwo archiwizować, komentować, przejmować i redystrybuować treści medialne<sup>14</sup>. Taki rodzaj korzystania, ściśle związany ze współtworzeniem mediów, ma swoje konsekwencje. „Nie mówimy już o interaktywnych technologiach medialnych. Mówimy o kulturze uczestnictwa. Gdy porozmawiamy z twórcami reklam, producentami mediów, osobami zarządzającymi siecią, twórcami gier, fanami, graczami i blogerami, powiedzą oni zgodnie, że konsument staje się coraz bardziej widoczny i ma coraz większy wpływ na tę nowo powstającą kulturę”<sup>15</sup>. Wyrazem tego, jak ważne – oraz głęboko analizowane – są zachowania konsumentów związane z wykorzystywaniem treści medialnych dostępnych online są możliwości indywidualizacji i personalizacji serwisów internetowych. „Dzięki korzystaniu z odpowiedniego oprogramowania, cyfrowe treści (czyli tzw. *content*) mogą być dostarczone w zindywidualizowany sposób do konkretnego odbiorcy, a jednostkowy koszt takiej indywidualizacji jest znikomy w stosunku do ceny całego produktu. (...) Praktyczne przykłady to m.in. strona startowa portalu internetowego, która pod wpływem odwiedzin danego odbiorcy zmienia swój wygląd, gdyż monitorowanie jego zachowań sugerowało np. rozbudowanie serwisu sportowego lub plotek z życia gwiazd muzyki hip-hop. (...) Innym spojrzeniem na indywidualizację i personalizację jest tworzenie przez odbiorcę własnych składanek muzycznych z przeznaczeniem dla siebie lub dla znajomych do wykorzystania, np. na przenośnych odtwarzaczach MP3 lub do słuchania w samochodzie, personalizacja wyglądu komputera osobistego poprzez dobór schematu tapet, kolorów, dźwięków, dobór koloru i faktury obudowy do multimedialnego telefonu komórkowego czy odtwarzacza muzycznego, zakup odtwarzacza z wygrawerowanym swoim podpisem lub autografami ulubionego zespołu muzycznego. Personalizacji ulegać więc może w nowoczesnym produkcie medialnym zarówno samo urządzenie, jak i zawartość i forma korzystania z niego”<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> H. Jenkins: *Kultura konwergencji...* dz. cyt., s. 256.

<sup>15</sup> Tamże, s. VII.

<sup>16</sup> T. Kowalski, B. Jung: *Media na rynku...* dz. cyt., s. 266.

Opisane procesy leżą u podstaw zjawiska określanego mianem Internetu drugiej generacji, Web 2.0<sup>17</sup>. Internet pierwszej generacji można śmiało określić jako medium jednokierunkowe. Jego najbardziej charakterystycznym komponentem była strona internetowa – statyczna, zamknięta, w znacznej mierze tekstowa i nieprzygotowana do spontanicznej komunikacji z użytkownikiem<sup>18</sup>. Korzystanie z sieci tego rodzaju było swego typu przedłużeniem Galaktyki Gutenberga – użytkownik nawigował pomiędzy stronami, jednak nie brał udziału w ich edytowaniu, był jedynie odbiorcą treści zamieszczonych na stronach WWW. Zbudowanie własnej strony i dołączenie do grona osób nadających komunikaty w sieci wymagało obsługi skomplikowanych programów komputerowych, pracy w zaawansowanym środowisku technologicznym oraz wykorzystania specjalistycznego sprzętu. Przeciętny użytkownik miał zatem wiele trudności z „wypowiedzeniem się” w Internecie.

Szybko powstawały natomiast komercyjne (stąd określenie *dotcom* od *.com*) witryny internetowe nastawione na sprzedaż i reklamę, których funkcjonowanie opierało się na przeświadczeniu, że Internet jest doskonałym – być może nawet najdoskonalszym – nośnikiem reklamy i kanałem dystrybucji. Powstałe w tym czasie liczne przedsiębiorstwa, tworzone z niespotykanym wcześniej entuzjazmem, szybko zyskały wirtualną wartość liczoną w miliardach dolarów. Większość z nich jednak dramatycznie straciła na wartości jesienią 2001 r. w związku z załamaniem na giełdzie. „Pęknięcie bańki *dotcomów* było momentem zwrotnym w rozwoju Internetu i przeniosło medium w nowy wymiar: współuczestnictwa. Komunikacja oraz wszelkie usługi realizowane za pośrednictwem sieci zostały zorientowane na użytkownika, który stał się co najmniej tak ważny jak sam nadawca”<sup>19</sup>. Dowodem takich właśnie przemian jest fakt, że krach 2001 r. przetrwały tylko te firmy, których serwisy internetowe były interaktywne, dynamiczne oraz otwarte na współpracę i współtworzenie przez użytkowników.

W tej chwili chyba już nikt nie ma wątpliwości, że zarówno teraźniejszość jak i przyszłość Internetu związana jest z narzędziami umożliwiającymi swobodne wypowiedzanie się wszystkim użytkownikom sieci, bez względu na ich status społeczny, wykształcenie, przekonania. Zapewne właśnie z tego powodu Internet bywa określany mianem medium demo-

<sup>17</sup> H. Jenkins: *Kultura konwergencji*.. dz. cyt., s. VII.

<sup>18</sup> Za: M. Zajęc: *Biblioteka dziecięca 2.0 – najnowsze tendencje komunikacyjne i organizacyjne*. W: *Biblioteki w systemie kultury jednoczącej się Europy*. Praca zbior. pod red. M. Zajęcą, E. B. Zybort. Warszawa 2007, s. 94.

<sup>19</sup> M. Zajęc: *Biblioteka dziecięca 2.0...* dz. cyt., s. 93.

kratycznego, które otwiera przed społecznościami (nie tylko wirtualnymi) możliwości nowych form aktywności społecznej<sup>20</sup>, nieograniczonej komunikacji i wymiany informacji.

## 1.2. Wybrane koncepcje społeczeństwa przełomu wieków

W literaturze przedmiotu można znaleźć przynajmniej kilka, jeśli nie kilkanaście, koncepcji próbujących uchwycić istotę społeczeństwa przełomu XX i XXI w. Analizy przemian w zakresie kultury, sztuki, relacji społecznych i ekonomicznych prowadzone z rozmaitych punktów widzenia nie zaowocowały jeszcze ogólnie przyjętą myślą. Różnice pomiędzy poszczególnymi koncepcjami są znaczne i dotyczą szeregu zagadnień: od przyjętej perspektywy badawczej, poprzez metodologię badań, aż po samo nazewnictwo<sup>21</sup>. W samym już nazewnictwie można zauważyć różnice dotyczące przyjętych założeń badawczych – w części koncepcji podkreśla się przede wszystkim zakończenie jednego etapu rozwoju społecznego i przejście do kolejnego i w tych przypadkach zazwyczaj używane są terminy z przedrostkiem *post* lub *po*, jak *postindustrialny*, *ponowoczesny*. Inne terminy są tworzone przez dodanie do rzeczownika „społeczeństwo” przymiotnika mającego określić jego podstawową cechę. W tym przypadku należy wymienić takie terminy jak *społeczeństwo informacyjne*, *społeczeństwo sieciowe*, czy też *społeczeństwo wiedzy* (lub *oparte na wiedzy*).

Najważniejsze różnice pomiędzy poszczególnymi koncepcjami, nie odnoszą się jednak do nazewnictwa, lecz do przyjętej perspektywy badawczej i osadzonej w niej koncepcji bazowej. Zależnie od tego, czy problem przemian społecznych będzie rozpatrywany z perspektywy socjologicznej, ekonomicznej czy też medioznawczej, inne będą zagadnienia kluczowe. I tak, w przypadku koncepcji społeczeństwa informacyjnego mamy do czy-

<sup>20</sup> Przykładem tu może być niedawna kampania prezydencka Baracka Obamy, przeprowadzona głównie dzięki zbiórce funduszy dokonanej wśród internautów. Por.: M. Castells; rozm. przepr. A. Tarkowski, M. Filiciak: *Sieć nasza powszednia*. „Gazeta Wyborcza” 2009, nr 137, s. 21.

<sup>21</sup> K. Krzysztofek, M. S. Szczepański: *Zrozumieć rozwój...* dz. cyt., s. 169.



nienia z perspektywą socjologiczną, w przypadku koncepcji społeczeństwa rynkowego i wiedzy – z ekonomiczną, medialnego – medioznawczą, sieciowego zaś – z perspektywą strukturalno-technologiczną<sup>22</sup>.

### 1.2.1. Społeczeństwo informacyjne

Najbardziej ogólnym, ale i najbardziej rozpowszechnionym terminem występującym w literaturze przedmiotu jest *społeczeństwo informacyjne*. Mimo powszechnego stosowania tego określenia, nie występuje jedno, ogólnie przyjęte jego rozwinięcie, a samo definiowanie tego typu społeczeństwa jest bardzo trudne, przede wszystkim ze względu na jego wieloaspektowość. Ponadto na przestrzeni lat wśród badaczy wykształciły się różne sposoby rozumienia jego idei, czego dowodem jest szereg definicji odnoszących się właśnie do tego terminu<sup>23</sup>.

Samo określenie *społeczeństwo informacyjne* zostało zastosowane po raz pierwszy w 1963 r. przez japońskiego socjologa Tadao Umesao, który w artykule na temat ewolucyjnej teorii społeczeństwa opartego na „przemysłach informacyjnych” użył terminu *johoka shakai* (społeczeństwo informacyjne) dla oznaczenia społeczeństwa komunikującego się za pośrednictwem komputera. Określenie zostało spopularyzowane przez Keinichi Koyama w pracy *Introduction to Information Theory* z 1968 r., a sama koncepcja społeczeństwa informacyjnego szybko zakorzeniła się w Japonii, gdzie wskutek inicjatywy Ministerstwa Handlu Zagranicznego i Przemysłu już w 1972 r. utworzono Komitet Komputeryzacji oraz przygotowano dokument „Zadania dla społeczeństwa informacyjnego – raport o rozwoju przemysłów przetwarzania informacji”. W Europie termin «społeczeństwo informacyjne» pojawił się w 1978 r. za sprawą raportu na temat społecznych skutków i kosztów informatyzacji we Francji, przedłożonego prezydentowi Francji przez Simona Norę i Alaina Minca. Wskazano w nim na źródło sukcesów gospodarczych Japonii i zaproponowano podobne rozwiązanie

<sup>22</sup> Za: W.A. Meier, H. Bonfadelli: *Informationsgesellschaft oder Mediengesellschaft?* W: K. Imhof, R. Blum, H. Banfadelli, O. Jarren: *Mediengesellschaft: Strukturen, Merkmale, Entwicklungsdynamiken*, Wiesbaden 2004, s. 63.

<sup>23</sup> J. S. Nowak: *Społeczeństwo informacyjne – geneza i definicje*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.silesia.org.pl/upload/Nowak\\_Jerzy\\_Spoleczenstwo\\_informacyjne-geneza\\_i\\_definicje.pdf](http://www.silesia.org.pl/upload/Nowak_Jerzy_Spoleczenstwo_informacyjne-geneza_i_definicje.pdf).

dla Francji. Projekt ten zyskał poparcie polityczne i można go uznać za podstawę pierwszej narodowej strategii politycznej budowania społeczeństwa informacyjnego w Europie<sup>24</sup>. Sama koncepcja społeczeństwa informacyjnego nie cieszyła się powszechnym uznaniem na Starym Kontynencie jeszcze przez dłuższy czas, prawdopodobnie ze względu na brak inicjatyw centralnych, kondycję wolnego rynku i proces liberalizacji, który nie był w tamtym czasie jeszcze wystarczająco zaawansowany<sup>25</sup>.

Symboliczną datą wymienianą jako początek ery społeczeństwa informacyjnego w Europie jest rok 1994, kiedy Komisja Europejska opublikowała dokument „Europa i społeczeństwo globalnej informacji. Zalecenia dla Rady Europejskiej” (ang. *Europe and the Global Information Society. Recommendations to the European Council*), zwany raportem Bangemanna. Podstawową wartością tego opracowania było wyznaczenie perspektyw i kierunków działań, w jakich powinny zmierzać kraje europejskie, by osiągnąć poziom rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Zaproponowana koncepcja przemian skupiała się wokół inicjatyw dotyczących rozwoju takich obszarów, jak telepraca, szkolenia na odległość, usługi teleinformatyczne dla małych i średnich przedsiębiorstw oraz komputeryzacja sektora zamówień publicznych.

Koncepcja społeczeństwa informacyjnego funkcjonująca na gruncie europejskim nawiązuje właśnie do raportu Bangemanna, w którym terminem społeczeństwo informacyjne określono takie, które charakteryzuje się „przygotowaniem i zdolnością do użytkowania systemów informatycznych i wykorzystywaniem usług telekomunikacyjnych do przekazywania i zdalnego przetwarzania informacji”<sup>26</sup>. W raporcie podkreślono również, że „społeczeństwa, które pierwsze wkroczą w erę informatyki, zbiorą największe profity. Wytyczą szlaki, po których podążać będą następni. Natomiast kraje, które zwlekają, lub stosują rozwiązania połowiczne, mogą już w ciągu najbliższej dekady stanąć wobec dramatycznego spadku inwestycji i liczby miejsc pracy”<sup>27</sup>. Widać zatem, że pierwotne rozumienie społeczeństwa informacyjnego ogniskowało się głównie wokół problematyki wykorzystania technologii komputerowych w procesach przetwarzania informacji i wykorzystywania sieci teleinformatycznych do ich przesyłania.

<sup>24</sup> D. Grodzka: *Społeczeństwo informacyjne – idea, programy, badania*. „Studia Biura Analiz Sejmowych” 2009, nr 3, s. 14.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> M. Bangemann: *Europe and the Global Information Society. Bangemann report recommendations to the European Council*. Bruksela 1994. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.epractice.eu/files/media/media\\_694.pdf](http://www.epractice.eu/files/media/media_694.pdf), s. 5.

<sup>27</sup> Tamże, s. 6.

Z początkiem lat 90. XX w. zaczęto przykładać coraz większą wagę do problemu, nie tyle przetwarzania i przesyłania informacji, ale ich wykorzystywania oraz dominującej roli w gospodarce. Dowodem takiego podejścia mogą być definicje, w których coraz wyraźniej rysuje się problem wykorzystania informacji w społeczeństwie. Wspomina o tym m.in. Stanisław Juszczyk, który podkreśla, że w społeczeństwie informacyjnym to właśnie produkcja informacji oraz wartości o charakterze niematerialnym stają się siłą napędową gospodarki, wskutek czego jedną z jego głównych cech jest układ stosunków opartych na gospodarce informacyjnej. Juszczyk zaznacza też, że w społeczeństwie informacyjnym siła robocza składa się głównie z pracowników informacyjnych<sup>28</sup>. Tomasz Goban-Klas i Piotr Sienkiewicz podkreślają z kolei, że „społeczeństwo informacyjne to społeczeństwo, które nie tylko posiada rozwinięte środki przetwarzania informacji i komunikowania, lecz środki te są podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarczają źródła utrzymania większości społeczeństwa”<sup>29</sup>. Odnosząc się do analiz innych badaczy, Goban-Klas i Sienkiewicz piszą, że tak „jak dawniej uprawiana ziemia, a później również przetwarzane surowce były głównym źródłem bogactwa, tak od ponad dwudziestu lat przetwarzanie (chciałoby się powiedzieć uprawa, czyli w dosłownym łańcuchowym sensie słowa, kultura) informacji jest źródłem największych dochodów. Obrazowo tę zmianę można przedstawić wskazując na najbogatszych ludzi – w XVIII w. w Stanach Zjednoczonych byli nimi właściciele wielkich plantacji wykorzystujący pracę licznych murzyńskich niewolników. W XIX wieku głównym źródłem bogactwa było posiadanie zasobów naturalnych, środków transportowych (kolej), fabryk przemysłowych. Aktualnie najbogatszym Amerykaninem jest Bill Gates, założyciel Microsoftu, firmy, która tylko tworzy oprogramowanie, a więc operuje czystą informacją”<sup>30</sup>. Również Kazimierz Krzysztofek i Marek Szczepański podkreślają znaczenie informacji dla rozwoju gospodarki, definiując społeczeństwo informacyjne jako takie, „w którym informacja jest intensywnie wykorzystywana w życiu ekonomicznym, społecznym, kulturalnym i politycznym; to społeczeństwo, które posiada bogate środki komunikacji i przetwarzania informacji, będące podstawą tworzenia większości dochodu narodowego oraz zapewniające źródło utrzymania większości ludzi”<sup>31</sup>. Ciekawym uzupełnieniem przyto-

<sup>28</sup> S. Juszczyk: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice 2000, s. 11 i nast.

<sup>29</sup> T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz: *Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków 1999, s. 53.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> K. Krzysztofek, M. S. Szczepański: *Zrozumieć rozwój... dz. cyt.*, s. 170.

czonych wyżej definicji jest ujęcie Williama J. Martina, który stwierdził, że w społeczeństwie informacyjnym jakość życia oraz perspektywa zmian społecznych i rozwoju ekonomicznego zależą coraz bardziej od informacji i jej wykorzystania. W takim społeczeństwie standardy życia, wzorce pracy i spędzania wolnego czasu, system edukacyjny oraz rynek są pod znacznym wpływem rozwijającej się informacji i wiedzy<sup>32</sup>.

Na przełomie XX i XXI w. zaczęto podkreślać kolejny aspekt funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego: przygotowanie jego członków do korzystania z gigantycznych zasobów informacyjnych dostępnych przede wszystkim w środowisku internetowym, o czym zwięźle i trafnie pisał Tomasz Goban-Klas: „W społeczeństwie takim kluczową rolę odgrywa racjonalizacja zasobów informacyjnych, w tym ograniczanie zbędnych danych. Społeczeństwo informacyjne, traktując informację jako podstawowy zasób, zarządzanie nią powierza fachowcom, konsultantom organizacyjnym, nowoczesnym archiwistom i researcherom”<sup>33</sup>. Ten, jakże istotny wymiar funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego, czyli przygotowanie do korzystania z zasobów informacyjnych, uwzględnili też w swojej koncepcji Michał Łuszczuk i Agnieszka Pawłowska, według których społeczeństwo informacyjne – jako wielowymiarowa rzeczywistość – jest tworzone przez cztery substraty:

- technologiczny – oznaczający dostępność urządzeń służących gromadzeniu, przetwarzaniu, przechowywaniu i udostępnianiu informacji, mnogość kanałów przesyłania danych oraz możliwość łączenia ich w rozmaite konfiguracje,
- ekonomiczny – określający sektor informacyjny gospodarki, czyli te gałęzie produkcji i usług, które zajmują się wytwarzaniem informacji oraz technik informacyjnych, a także ich dystrybucją,
- społeczny – oznaczający wysoki odsetek osób korzystających w pracy, szkole i domu z technologii informatycznych, co jest zbieżne z wysokim poziomem wykształcenia społeczeństwa,
- kulturowy – odnoszący się do wysokiego poziomu kultury informacyjnej, przez którą rozumie się stopień akceptacji informacji jako dobra strategicznego i towaru, a także odpowiedni poziom kultury informatycznej, przez którą rozumie się opanowanie umiejętności związanych z obsługą urządzeń informatycznych<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> W. J. Martin: *The global information society*. Alderskot 1997, s. 3.

<sup>33</sup> T. Goban-Klas: *Od społeczeństwa masowego...* dz. cyt., s. 10.

<sup>34</sup> M. Łuszczuk, A. Pawłowska: *Stan zaawansowania...* dz. cyt.

Substraty te definiują nie tylko kolejne płaszczyzny, na których społeczeństwo informacyjne przejawia swą aktywność, ale są też pewnego rodzaju drogą, którą ludzkość pokonała na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat. Przejście od początkowego etapu, podczas którego wzrastała dostępność komputerów i innych urządzeń pozwalających na przetwarzanie i przesyłanie informacji dzięki wykorzystaniu kolejnych kanałów komunikacji, aż do etapu czwartego, na którym informacja jest rozumiana jako dobro strategiczne, a kultura informacyjna jest na wysokim poziomie – to najwyraźniejsze ukazanie rozwoju społecznego w perspektywie rozwoju ICT. Podejście takie uwzględnia bowiem nie tylko czynnik technologiczny – dostępność urządzeń, sieci, oprogramowania – ale proces, podczas którego dobra te są w coraz większym stopniu akceptowane, „wchłaniające” przez społeczeństwo, aż do uznania je za elementy o zasadniczym znaczeniu.

#### **1.2.1.1. Substrat technologiczny**

Pierwszy z wymienionych substratów – technologiczny – ma szczególne znaczenie. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że to wynalezienie komputerów wyposażonych w pojemne dyski twarde, z których korzysta się za pomocą programów posiadających przejrzyste interfejsy stało się zaczątkiem przemian, które mają swoje odbicie w gospodarce, ekonomii, kulturze i relacjach społecznych. Współcześnie, komputery podłączone do Internetu stanowią element codzienności: ponad dwie trzecie Polaków ma w domu komputer, większość ma również telefon komórkowy, a znaczny odsetek – dostęp do Internetu, telewizji (również kablowej i satelitarnej) oraz sprzętu RTV nowej generacji. Bez wątpienia, powszechna dostępność wymienionych urządzeń i usług nie pozostaje bez wpływu na życie każdego człowieka: jego kontakty ze znajomymi i rodziną, poznawanie informacji z kraju i świata, rozrywka oraz sposoby spędzania wolnego czasu zachodzą coraz częściej za pośrednictwem, czy raczej – przy udziale – nowych mediów.

Najpełniej wykorzystanie nowych mediów oddają wskaźniki proste, zaprezentowane w dalszej części tego rozdziału. Z uwagi na fakt, że w moim przekonaniu wykorzystanie nowych mediów nie powinno być utożsamiane z jedną koncepcją społeczeństwa przełomu XX i XXI w., dane te prezentowane są oddzielnie. Dzięki temu stanowią tło rozważań dotyczących koncepcji współczesnego społeczeństwa.

### 1.2.1.2. Substrat ekonomiczny

Według niektórych badaczy szczególne znaczenie dla procesu formowania się społeczeństwa informacyjnego ma informatyzacja gospodarki, później zaś wszelkich innych dziedzin życia. Bywa, że wśród trzech etapów rozwoju społeczeństwa informacyjnego na pierwszym miejscu stawiane są właśnie przemiany gospodarcze – jako pierwotne i niejako inicjujące kolejne kroki. „Pierwszy etap [rozwoju społeczeństwa informacyjnego – przyp. J.J.] to powstanie przedsiębiorstw i korporacji tworzących nowe techniki informacyjno-komunikacyjne, drugi to informatyzacja podstawowych działów gospodarki i instytucji, a trzeci to wykorzystywanie w szerokim zakresie nowych technologii do codziennego życia”<sup>35</sup>. Podejście takie wynika z przekonania, że dla funkcjonowania społeczeństw szczególnie istotne znaczenie ma gospodarka, która tworzy podstawy materialne dla pozostałych obszarów aktywności społecznej, dla różnych dziedzin życia<sup>36</sup>.

Jeden z największych teoretyków zmian społecznych dokonujących się w następstwie rozwoju ICT, Manuel Castells twierdzi, że „żyjemy w czasach rozwoju społeczeństwa informacyjnego w jego różnorodnych postaciach. Fundamentem tego społeczeństwa jest informacjonizm, co oznacza, że najważniejsze czynności we wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności opierają się na technologiach informacyjnych (IT), są zorganizowane (globalnie) w sieci informacyjne oraz skupione wokół przetwarzania informacji (symboli). Jądrzem gospodarki informacyjnej jest zaś, oparta na technologiach informacyjnych, globalna sieć rynków finansowych, gdzie inwestorzy nieustannie przemieszczają swój kapitał i obracają papierami wartościowymi, posługując się w tym celu komputerowymi modelami, zdolnymi do przetwarzania informacji z dużą prędkością w czasie rzeczywistym. Przedsiębiorstwa maksymalizują swoją wydajność, wartość giełdową oraz, w ostatecznym rozrachunku zyski, poprzez zorganizowanie się w sieci, wdrażanie technologii informacyjnych a także tworzenie produktów opierających się w coraz większym stopniu na przetwarzaniu informacji (symboli). (...) W nowym systemie produkcji i zarządzania siła robocza operuje jako stale zmieniająca się sieć podejmowania decyzji oraz realizacji zadań. Praca wymaga zatem nie tylko zdolności posługiwania się technologiami informacyjnymi i przetwarzania informacji, ale również umiejętności uczenia się: siła robocza potrafiąca się «samozaprogramować» jest źródłem produk-

<sup>35</sup> A. Dąbrowska, M. Janoś-Kreśło, A. Wódkowski: *e-usługi a społeczeństwo informacyjne*. Warszawa 2009, s. 26.

<sup>36</sup> Tamże, s. 9-10.

tywności oraz konkurencyjności. Wynika z tego, że ukształtowana w danym społeczeństwie samopogramująca się siła robocza wysokiej jakości stanowić będzie najważniejszy czynnik produkcji, umożliwiający pozyskanie przewagi konkurencyjnej w gospodarce informacyjnej<sup>37</sup>. Siła robocza, o której pisze Castells to przede wszystkim pracownicy sektorów usług i informacji, tzw. białe kołnierzyki czyli pracownicy wykonujący zadania nie wymagające wysiłku fizycznego. Frank Webster w tekście *The information society revisited* odwołując się do koncepcji społeczeństwa postindustrialnego Daniela Bella, pisze: „Sugestia jest następująca: wraz z przewagą zatrudnienia w sektorze informacji społeczeństwo staje się informacyjnym. (...) Dowodem, który sam rzuca się w oczy i nie wymaga dalszych rozważań jest fakt, że w Europie Zachodniej oraz Ameryce Północnej ponad 70% siły roboczej stanowią pracownicy sektora usług oraz że większość pracowników to tzw. białe kołnierzyki. Jedynie na podstawie tych danych można by stwierdzić, że żyjemy w społeczeństwie informacyjnym, jako że – jak pisał Daniel Bell – dominującą grupą są pracownicy informacji”<sup>38</sup>.

Proces ten jest charakterystyczny nie tylko dla Stanów Zjednoczonych czy krajów Zachodniej Europy, ale dla całego świata. Jest on naturalną konsekwencją zmian gospodarczych polegających na przejściu od zorientowania na produkcję do przetwarzania informacji. W gospodarkach tego typu podstawowym źródłem dochodu jest przetwarzanie informacji i przekazywanie ich kolejnym odbiorcom w odpowiedniej formie, natomiast wytwarzanym produktem jest wiedza i przenoszenie jej do sfery praktycznych działań – również w dziedzinie techniki – poprzez wdrażanie nowo wypracowanych idei<sup>39</sup>. Widocznym przejawem ewolucji tego typu jest „wypychanie” przez gospodarki informacyjne zakładów produkcyjnych i fabryk poza swój obszar i przenoszenie ich do krajów gorzej rozwiniętych pod względem informacyjnym<sup>40</sup>.

### 1.2.1.3. Substrat społeczny

Mianem substratu społecznego Michał Łuszczuk i Agnieszka Pawłowska określają zjawisko wzrastania odsetka osób korzystających z ICT, za-

<sup>37</sup> M. Castelles, P. Himanen: *Spoleczeństwo informacyjne i państwo dobrobytu. Model fiński*. Warszawa 2009, s. 21.

<sup>38</sup> F. Webster: *The information society revisited*. W: *Handbook of new media. Social shaping and consequences of ICTs*. Red. L.A. Lievrouw, S. Livingstone. Londyn 2002, s. 24.

<sup>39</sup> Za: K. Krzysztofek, M. S. Szczepański: *Zrozumieć rozwój...* dz. cyt., s. 173.

<sup>40</sup> P. Gawrysiak: *Cyfrowa rewolucja...* dz. cyt., s. 22.

równy w pracy czy szkole oraz w domu. Proces ten korespondować ma z wysokim poziomem wykształcenia społeczeństwa. Wydaje się, że ten czynnik ma szczególne znaczenie, gdyż, jak słusznie zauważają autorzy raportu *Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2004-2007* „społeczeństwa informacyjnego nie tworzy tylko rozwinięta technika przetwarzania i przesyłania informacji – dzięki niej powstają niezbędne warunki jego rozwoju, lecz najważniejsi są ludzie. To przez nich i dla nich tworzone są coraz sprawniejsze, lecz także coraz bardziej skomplikowane i wyspecjalizowane rozwiązania organizacyjne oraz sieci wzajemnych relacji społecznych. Dlatego tak ważnym obszarem badań nad procesem przechodzenia z ery przemysłowej do ery informacji jest określenie zasięgu rozpowszechnienia technik teleinformatycznych oraz ich wpływu na życie mieszkańców naszego kraju”<sup>41</sup>. Prawdziwą zaś miarą dostępności i wykorzystania ICT w społeczeństwie jest upowszechnienie Internetu nie tyle w przedsiębiorstwach i szkołach, ile w gospodarstwach domowych<sup>42</sup> i wykorzystanie tego medium na co dzień w rozmaitych celach, od informacyjnych aż po rozrywkowe.

#### 1.2.1.4. Substrat kulturowy

Przytoczone wcześniej słowa Tomasza Goban-Klasa, który podkreśla, że społeczeństwo informacyjne musi być przede wszystkim przygotowane do odbioru, przetwarzania i wykorzystywania informacji, łączą się ściśle – czy też raczej zapowiadają – kolejny, najważniejszy z punktu widzenia niniejszej publikacji, warunek zaistnienia społeczeństwa informacyjnego: substrat kulturowy. Odnosi się on do poziomu kultury informacyjnej, przez którą rozumie się przede wszystkim akceptację informacji, jako dobra strategicznego i towaru oraz odpowiedni poziom kultury informatycznej rozumianej, jako opanowanie umiejętności związanych z obsługą urządzeń informatycznych. Zagadnienie kultury informacyjnej zajmuje coraz ważniejsze miejsce w najnowszym piśmiennictwie dotyczącym miejsca technologii informacyjnych we współczesnym społeczeństwie oraz ich wpływu na nie. Hanna Batorowska twierdzi, że „obszar badań nad kulturą informacyjną koncentruje się wokół teoretycznych zagadnień zwią-

---

<sup>41</sup> *Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2004-2007*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_NTS\\_spolczenstwo\\_informacyjne\\_w\\_Polsce\\_2004\\_2007.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_NTS_spolczenstwo_informacyjne_w_Polsce_2004_2007.pdf), s. 48.

<sup>42</sup> Tamże.



zanych z kompetencjami informacyjnymi i ich systematyką oraz działań związanych z wypracowywaniem metod zmierzających do efektywnego propagowania kultury informacji (*information culture, information literacy*) w społeczeństwie<sup>43</sup>.

Dla istoty rozważań prowadzonych przeze mnie, kluczowe znaczenie ma właśnie substrat kulturowy. Stanowi on bowiem nie tylko finalny etap akceptacji informacji jako zasobu kluczowego dla rozwoju społeczeństwa informacyjnego, ale jest również swego rodzaju kluczem do dalszych etapów rozwoju procesu komunikowania w społeczeństwie. Zagadnienie kultury informacyjnej, jak również kompetencji informacyjnych będących jednym z jej elementów zostanie dokładnie zaprezentowane w trzecim rozdziale. W tym miejscu pragnę jedynie zasygnalizować wagę tego problemu, jak również istotną rolę kompetencji informacyjnych w procesie budowania aktywnego społeczeństwa opartego na informacji.

#### 1.2.1.5. Społeczeństwo sieciowe

Rozważania dotyczące natury społeczeństwa XXI w. doprowadziły do przyjęcia innego ważnego konceptu mającego oddać jego specyfikę: *społeczeństwo sieciowe*. Jego wprowadzenie było związane m.in. z krytycznym podejściem do terminu społeczeństwo informacyjne, które w znacznym stopniu wynikało z nadawania mu zabarwienia ideologicznego, o czym wspomina Mieczysław Muraszkwicz: „Wolimy używać za Manuelem Castellem określenia *społeczeństwo sieciowe*, co kładzie nacisk na sposób komunikacji, a nie na jej treść. Z metodycznego, czy jak kto woli, z naukowego punktu widzenia jest to zabieg godny pochwały, bo dyskursowi na temat przemian cywilizacyjnych powodowanych wynalazkami i nowymi technologiami nadaje bardziej obiektywny charakter, ograniczając wpływy głosów zabarwionych ideologicznie. Uwolnieni w ten sposób od ideologicznego balastu możemy swobodnie poruszać się, by nie powiedzieć nawigować, w świecie sieci. Czynimy to bez łatwego optymizmu, tak charakterystycznego dla entuzjastów podejścia *technologie über alles*, dostrzegając liczne zagrożenia związane z sieciami i nowymi technologiami. Jesteśmy wszak zwolennikami postawy, którą można nazwać asymetryczną: w sieciach dostrzegamy więcej potencjału pozytywnego i korzyści dla człowieka współczesnego niż możliwych szkód i niebezpieczeństw”<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa 2009, s. 10.

<sup>44</sup> M. Muraszkwicz: *Esej: nowy paradygmat...* dz. cyt., s. 14.

Pojęcie społeczeństwa sieciowego wprowadził w 1996 r. Manuel Castells. Zgodnie z jego koncepcją, Internet oraz nowe środki komunikacji i przesyłania informacji stały się swoistym kluczem otwierającym przejście do nowej formy społeczeństwa, czyli społeczeństwa sieci właśnie<sup>45</sup>. „Nasze badanie struktur społecznych wyłaniających się w różnych dziedzinach ludzkiej działalności i doświadczenia prowadzi do ogólniejszego wniosku: jako trend historyczny, dominujące funkcje i procesy Wieku Informacji są w coraz większym stopniu organizowane wokół sieci. Sieci stanowią nową morfologię społeczną naszych społeczeństw, a rozprzestrzenianie się logiki usieciowienia w sposób zasadniczy zmienia funkcjonowanie i wyniki w procesach produkcji, doświadczenia, władzy i kultury. Mimo że sieciowa forma organizacji społecznej istniała także w innych okresach i miejscach, nowy paradygmat technologii informacyjnych dostarcza materialnej podstawy do jej szerokiej ekspansji w całej strukturze społecznej. (...) Obecność lub nieobecność w sieci i dynamika każdej sieci w stosunku do innych są kluczowymi źródłami dominacji i zmiany w naszym społeczeństwie: społeczeństwie, które możemy zatem nazwać sieciowym, charakteryzującym się przewagą społecznej morfologii nad społecznym działaniem”<sup>46</sup>.

W teorii społeczeństwa sieciowego zwraca się uwagę na dwa czynniki, które występują jednocześnie. Po pierwsze, w społeczeństwie tego typu obecne są wyrafinowane, prawie wyłącznie cyfrowe, technologie komunikacji sieciowej i zarządzania dystrybucją informacji. Technologie te tworzą podstawową infrastrukturę coraz większego układu społecznych, politycznych i ekonomicznych praktyk. Drugą cechą społeczeństwa sieciowego jest reprodukcja i instytucjonalizacja sieci, rozumianych jako podstawowe formy społecznej organizacji oraz relacje w poprzek szerokiego zakresu społecznych, politycznych i ekonomicznych konfiguracji i połączeń<sup>47</sup>. „Sieci składają się z trzech głównych elementów: punktów węzłowych, powiązań oraz przepływów. Węzeł to wyraźny punkt, połączony przynajmniej z jednym innym punktem, chociaż często funkcjonuje jako punkt łączący dwa lub więcej punktów. Powiązanie łączy jeden węzeł z innym. Przepływy są tym, co przechodzi pomiędzy węzłami wzdłuż powiązań”<sup>48</sup>. Widać zatem, że teoria społeczeństwa sieciowego koncentruje się przede wszystkim na specyficznych rodzajach struktur społecznych,

<sup>45</sup> M. Castells: *Galaktyka Internetu*. Poznań 2003, s. 12-13.

<sup>46</sup> M. Castells: *Społeczeństwo sieci*. Warszawa 2007, s. 467.

<sup>47</sup> Za: D. Barney: *Społeczeństwo sieci*. Warszawa 2008, s. 36.

<sup>48</sup> Tamże, s. 37.

lecz w żadnym przypadku nie odrzuca wcześniejszej teorii społeczeństwa informacyjnego, w którym podstawową wartością jest informacja<sup>49</sup>. Teorii tej nie należy więc traktować, jako finalnej koncepcji zrodzonej podczas dwóch dekad debat poświęconych analizom społeczeństwa ukształtowanego przez wszechobecne technologie komputerowe. Jej sednem jest raczej to, że ogniskuje uwagę badaczy na więziach nowego typu, powstałych właśnie w okresie wkraczania w erę społeczeństwa informacyjnego<sup>50</sup>, czy też – jak powiedziałby Castells – w Wiek Informacji. Istotą tych więzi są całkowicie zindywidualizowane wzory odbioru coraz szerszej oferty mediów masowych oraz korzystania z mediów teleinformatycznych (Internet, telefony komórkowe)<sup>51</sup>.

### 1.3. Wykorzystanie nowych technologii – dane Diagnozy społecznej

Badania *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków* są prowadzone od 2000 r. w dwu- lub trzyletnich odstępach czasowych. Badania te mają charakter panelowy, co oznacza, że ankieta jest powtarzana wśród tych samych respondentów w cyklach kilkuletnich. Taka metoda pozwala na uchwycenie zmian społecznych dokonujących się w tym samym środowisku. „Wyniki *Diagnozy Społecznej* pokazują nie tylko dzisiejszy obraz polskiego społeczeństwa, ale pozwalają także śledzić jego zmiany w okresie dziesięciu lat, a uwzględniając wcześniejsze badania na temat jakości życia Polaków (...) także w dłuższym okresie, niemal od początku procesu transformacji systemowej”<sup>52</sup>.

Badania prowadzone w ramach *Diagnozy społecznej* dowodzą, że systematycznie rośnie odsetek gospodarstw domowych wyposażonych w komputery: w 2005 r. było to 45%, w 2007 r. – 54, w 2009 r. – 60,

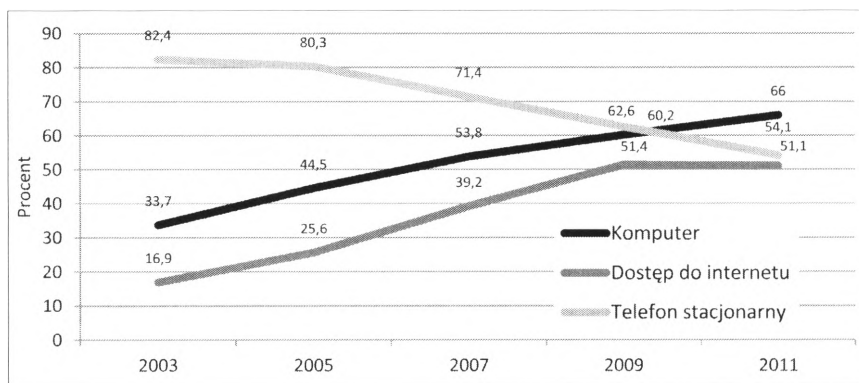
<sup>49</sup> Za: T. Goban-Klas: *Cywilizacja medialna...*, dz. cyt., s. 39.

<sup>50</sup> Za: T. Goban-Klas: *Od społeczeństwa masowego...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>51</sup> Tamże.

<sup>52</sup> *Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.diagnoza.com/>.

a już dwa lata później – 66%. Wyraźny jest też wzrost liczby gospodarstw mających dostęp do Internetu. W 2003 r. było to 26%, w 2007 – 39, w 2009 – 51,4, a w 2011 – 61%. Coraz częściej w domach jest więcej niż jeden komputer. W 2005 r. zaledwie 12% spośród wszystkich gospodarstw wyposażonych w komputer miało więcej niż jedno takie urządzenie. W 2009 r., czyli zaledwie cztery lata później było to już 30% tej populacji.



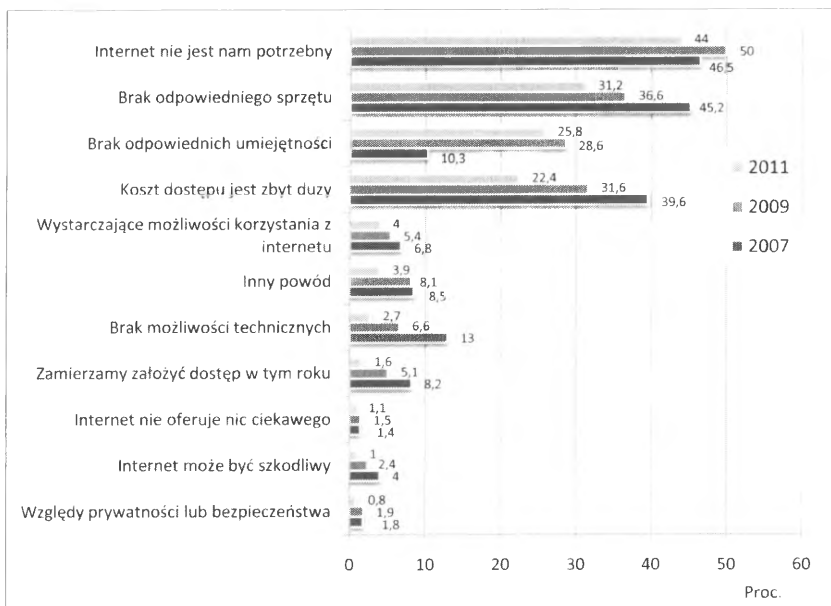
Wykres 1. Wyposażenie gospodarstw domowych w komputer, dostęp do Internetu i telefon stacjonarny w latach 2003-2011.

Źródło: D. Batorski: *Diagnoza społeczna 2009*.

Coraz częściej też posiadanie komputera jest równoznaczne z posiadaniem dostępu do Internetu w domu. Tendencję tę najlepiej ilustruje wykres 1, na którym widać, że linie reprezentujące przyrost gospodarstw posiadających komputer i Internet zbliżają się do siebie oraz dane, zgodnie z którymi w 2011 r. zaledwie 8% skomputeryzowanych gospodarstw domowych nie miało dostępu do Internetu.

Dane *Diagnozy społecznej* wskazują na stały wzrost wykorzystania łączy szerokopasmowych. „Zdecydowana większość gospodarstw domowych z dostępem do Internetu łączy się z nim za pomocą stałego łącza. Taki rodzaj dostępu ma obecnie już ponad połowa wszystkich gospodarstw domowych (50,1%). Modemy łączące się z Internetem przez zwykłe linie telefonii stacjonarnej odeszły w przeszłość – praktycznie nikt z nich już nie korzysta. Już cztery lata temu było to tylko 5% gospodarstw z Internetem, podczas gdy w 2003 r. stałe łącze posiadało tylko kilkanaście procent gospodarstw domowych łączących się z siecią. Ostatnie lata to również upowszechnienie dostępu mobilnego – już 15% łączących się z Internetem posiada dostęp od operatora telefonii komórkowej, a dalsze 3% wykorzystuje do łączenia

się z siecią telefon komórkowy. Coraz mniejszy udział w dostarczaniu dostępu do sieci mają operatorzy telefonii stacjonarnej”<sup>53</sup>.



Wykres 2. Powody braku dostępu do Internetu w gospodarstwach domowych w latach 2007-2011.

Źródło: *Diagnoza społeczna 2011*.

Warto przyrzeć się przyczynom, dla których w gospodarstwach domowych nie ma dostępu do Internetu. Mimo, iż bariery finansowe wciąż odgrywają istotną rolę, ich znaczenie z roku na rok spada, co obrazuje wykres 2. W 2005 r. zbyt wysokie koszty dostępu zostały wskazane przez 63% gospodarstw nie mających dostępu do Internetu, w 2007 r. – 40, w 2009 – 32, a w 2011 już tylko 22%. Spada też znaczenie braku odpowiedniego sprzętu (z 45 w 2007 r. do 31% w 2011 r.), czy technicznych możliwości instalacji stałego łącza (z 13 w 2007 do 3% w 2011 r.). Zaskakujące jednak, że zgodnie z wynikami omawianych badań bardzo wysoki jest odsetek osób twierdzących, że Internet nie jest im do niczego potrzebny i wskazujących tę przyczynę jako decydującą o braku dostępu do Internetu. Na przestrzeni kolejnych trzech lat wskaźnik ten kształtował się następująco: 2005 r. – 16,9%, 2007 r. – 46,5, 2009 r. – 50%. W 2011 r. wskaźniki te nieco spadły, choć – co należy podkreślić – nadal utrzymują się na niebezpiecznie wysokim poziomie, się-

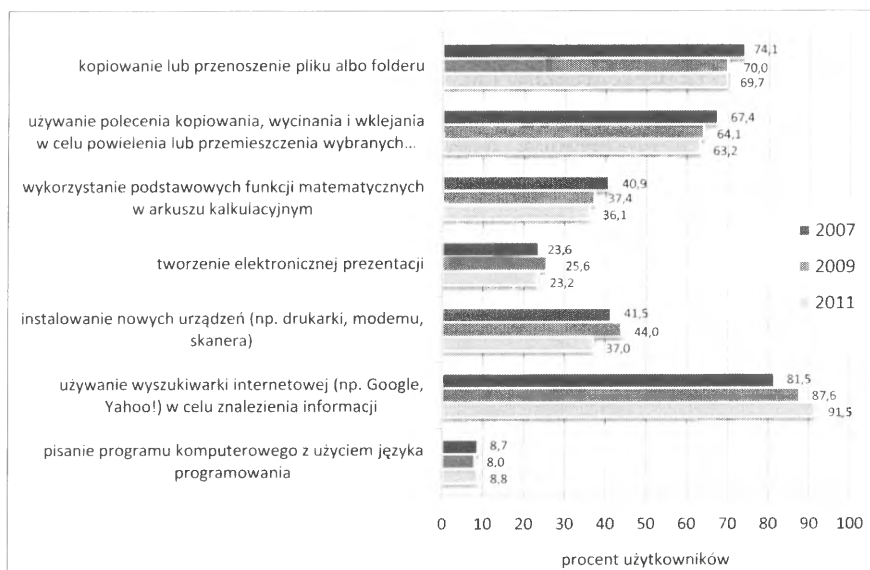
<sup>53</sup> D. Batorski: *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*. „Contemporary Economics” 2011, vol. 5, s. 300.

gając 44%. Kolejną przyczyną decydującą o braku dostępu do Internetu jest fakt nieposiadania odpowiednich umiejętności niezbędnych do korzystania z sieci. W tym przypadku odsetek wzrósł z 19% w 2007 r. do 29% w 2009 r., a w 2011 r. sięgnął 26%. „Oznacza to, że twarde bariery (infrastrukturalne czy finansowe) są coraz mniej znaczące, natomiast coraz większymi barierami upowszechnienia nowych technologii są bariery miękkie – mentalne i kompetencyjne. Trend ten będzie się zapewne w najbliższych latach pogłębiał, dlatego też byłoby wskazane, aby programy na rzecz upowszechnienia dostępu do Internetu lub przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu skupiały się przede wszystkim na tych barierach miękkich. Cały czas bowiem wiele osób, które z Internetu nie korzystają, nie wie do czego mogłyby go wykorzystać, a właściwie jak mogłyby z pomocą Internetu zaspokajać swoje potrzeby lub rozwiązywać problemy. Istotną barierą jest też brak odpowiednich umiejętności, co nie tylko powoduje, że wiele gospodarstw domowych nie pozyskuje komputerów i łączy do Internetu, ale również wpływa na to, że wiele osób, które mają do niego dostęp w domu, w ogóle z niego nie korzysta. Niestety jednak praktycznie wszystkie duże programy, które są w Polsce realizowane, koncentrują się na dostarczaniu sprzętu i łączy, a problem braku motywacji i kompetencji traktowany jest marginalnie”<sup>54</sup>.

Kolejnym ważnym problemem poruszonym w *Diagnozie społecznej* jest poziom umiejętności związanych z wykorzystaniem komputera, który jest szczególnie istotny w kontekście rozważań prowadzonych w niniejszej książce. I tak, pierwsza rzecz którą warto podkreślić to stały – choć nieznaczny – spadek liczby osób deklarujących umiejętność przeprowadzenia części badanych operacji. I tak na przykład umiejętność kopiowania i przenoszenia plików lub folderów w 2007 r. deklarowana była przez 74% badanych, a w 2011 r. przez 70%. Podobny spadek można zaobserwować przyglądając się danym odnoszącym się do umiejętności używania komend „kopiuj – wklej” – tu w 2007 r. wskaźniki sięgnęły 67%, a cztery lata później – 63%. Podobnie prezentują się dane lustrujące umiejętność korzystania z podstawowych funkcji matematycznych w arkuszu kalkulacyjnym czy instalowania urządzeń peryferyjnych, takich jak drukarki i skanery. Oznacza to, że mimo stale wzrastającej liczby osób korzystających z komputerów i Internetu poziom kompetencji informatycznych spada. Jediną czynnością, której wykonywanie deklaruje każdego roku coraz więcej osób jest korzystanie z wyszukiwarki internetowej. Tutaj można zauważyć wzrost o 10 punktów procentowych na przestrzeni czterech lat – z 81% w 2007 r. do 91% w 2011 r. Niestety, w badaniu nie uwzględniono innych czynników, które mogłyby

<sup>54</sup> Tamże, s. 287.

zobrazować poziom kompetencji informacyjnych respondentów, czyli dowiedzieć się z jakich zapytań informacyjno-wyszukiwawczych korzystają, czy też z jakimi problemami borykają się najczęściej.



Wykres 3. Umiejętności w zakresie korzystania z komputera w latach 2007-2011.

Źródło: *Diagnoza społeczna 2011*.

Niestety, już od kilku lat wnioski płynące z analizy zaprezentowanych danych prowadzą do smutnej konstatacji wyrażonej w bardzo ostry sposób przez Dominika Batorskiego. W 2007 r. napisał: on „należy stwierdzić, że umiejętności korzystania z komputerów są niskie. Osoby, które umieją korzystać z podstawowych programów biurowych i z Internetu to zaledwie 7,5 proc. Polaków. Jeżeli jest więc jakiś sens mówienia o społeczeństwie informacyjnym w Polsce to na pewno obejmuje ono tylko niewielką część polskiego społeczeństwa”<sup>55</sup>. Dwa lata później Batorski zauważył, że „ogólnie rzecz biorąc poziom umiejętności korzystania z komputerów jest wśród obecnych użytkowników podobny do poziomowi, jaki był dwa lata temu. Nieco większe są umiejętności związane z korzystaniem z Internetu, co wynika przede wszystkim z tego, że więcej użytkowników komputerów z niego korzysta. Z drugiej strony przyrost nowych użytkowników wiąże się także z tym, że wiele innych podstawowych umiejętności korzystania, czy obsługi chociażby edytora tekstu czy arkusza kalkulacyjnego jest wśród obecnie

<sup>55</sup> J. Czapiński, T. Panek: *Diagnoza społeczna 2007*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza\\_raport\\_2007.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2007.pdf), s. 280.

korzystających mniej rozpowszechniona. Przyrost nowych użytkowników nie posiadających wysokich kwalifikacji jest więc szybszy niż zwiększanie kompetencji dotychczasowych użytkowników. (...) Podsumowując, należy stwierdzić, że umiejętności korzystania z komputerów są niskie. Osoby, które umieją korzystać z podstawowych programów biurowych i z Internetu to zaledwie 7,5 proc. Polaków (sic!). Jednak znacznie bardziej niepokojące jest to, że nie obserwujemy właściwie wzrostu tych kompetencji”<sup>56</sup>.

W świetle przytoczonych danych dotyczących wykorzystania ICT w Polsce, można wysnuć wnioski o niemal powszechnym dostępie i wykorzystywaniu technologii komputerowych. Dobre prognozy na przyszłość można wysnuć nie tylko na podstawie coraz większej dostępności sprzętu komputerowego, ale przede wszystkim na podstawie wykorzystania łączy internetowych o dużej mocy przesyłu. Tego typu łącza pozwalają na wykorzystanie większości najważniejszych urządzeń ICT, od dostępu do internetowego radia i telewizji, poprzez prowadzenie rozmów w technologii VoIP, aż do przesyłania dużych plików cyfrowych.

Z badań Głównego Urzędu Statystycznego oraz *Diagnozy społecznej* wynika, że zarówno w przypadku wyposażenia gospodarstw domowych w komputer z dostępem do Internetu oraz poziomu posiadanych kompetencji informatycznych, dużo lepsze wyniki są w grupie ludzi młodszych. Zdecydowanie najlepiej zaś kształtują się wyniki w odniesieniu do gospodarstw domowych, gdzie są dzieci uczące się. „Generalnie obecność dzieci w wieku szkolnym ma ogromne znaczenie dla posiadania nowych technologii. W gospodarstwach, w których są osoby uczące się, komputery i Internet występują znacznie częściej niż w gospodarstwach bez uczniów i studentów. Aż 91 proc. gospodarstw w których jest osoba ucząca się ma komputer, a 79 proc. również dostęp do Internetu. Natomiast w gospodarstwach, w których nie ma uczniów i studentów komputer jest zaledwie w 40 proc., a dostęp do sieci w co trzecim gospodarstwie”<sup>57</sup>. Obecnie aż 91,4% uczniów i studentów ma komputer w domu, a 79% również dostęp do Internetu. Widać tu wyraźnie, co trafnie podkreślają autorzy *Diagnozy społecznej*, jak wielką siłą motywującą Polaków do inwestowania w nowe technologie oraz pośrednio również ich wykorzystania jest fakt posiadania dzieci w wieku szkolnym.

---

<sup>56</sup> J. Czapiński, T. Panek: *Diagnoza społeczna 2009* Dostępny w World Wide Web: [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza\\_raport\\_2009.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2009.pdf), s. 305.

<sup>57</sup> Tamże, s. 285.



## 2. *GOOGLE GENERATION* – PRÓBA CHARAKTERYSTYKI MŁODZIEŻY JAKO POKOLENIA UŻYTKOWNIKÓW NOWYCH MEDIÓW

W poprzednim rozdziale udowodniłam, że wykorzystanie nowych technologii w społeczeństwie jest wysokie, oraz że większość ludzi może korzystać z Internetu w domu. Naturalnie taki stan rzeczy nie pozostaje bez wpływu na młodzież, która dorastając w domach wyposażonych w sprzęt komputerowy, szybkie łącze internetowe i telewizję kablową, chłonie nowe technologie i korzysta z nich nie mniej intensywnie niż ich rodzice.

Dlatego też istotą drugiego rozdziału jest nakreślenie charakterystyki młodzieży jako użytkowników nowych technologii. Należy w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że choć wpływ mediów cyfrowych na młodzież jest badany zaledwie od kilkunastu lat, w dostępnej literaturze przedmiotu można odnaleźć krańcowo odmienne teorie dotyczące konsekwencji wykorzystywania nowych technologii przez nastolatków. Autorzy niektórych koncepcji podkreślają niemal zbawczą rolę mediów cyfrowych, które są w stanie rozbudzić drzemiącą w każdym dziecku ciekawość, kreatywność oraz chęć do nauki. Inni podkreślają zgubny wpływ, jaki nowe media będą miały na najmłodszych. Podnoszą oni liczne zagrożenia czyhające na młodych w sieci, uzależnienie od gier, hazardu czy treści obscenicznych oraz materiałów szerzących nienawiść rasową dostępnych w Internecie. Pośrodku tych krańcowo odmiennych rozważań sytuują się wyniki badań empirycznych, które świadczą o wysokim wykorzystaniu nowych technologii przez młodych ludzi z jednej, oraz o niskim poziomie posiadanych przez nich kompetencji informacyjnych, z drugiej strony. Dlatego też budowanie charakterystyki pokolenia młodych użytkowników nowych mediów należy rozpocząć od zaprezentowania wskaźników prostych określających stopień wykorzystania nowych technologii przez młodzież.

W drugiej kolejności omówiona zostanie sama dyskusja dotycząca wpływu ICT na nastolatków oraz zespół podstawowych cech charakterystycznych dla młodych ludzi, jak również stanowiska różnych badaczy dotyczące młodego pokolenia. Ostatnia część rozdziału zostanie poświęcona zagadnieniu kompetencji informacyjnych i informatycznych młodych ludzi.

## **2.1. Wykorzystanie nowych technologii przez młodzież – wyniki wybranych badań empirycznych**

Analiza danych ilościowych została przeprowadzona w oparciu o podejście problemowe. Zrezygnowano z prezentacji wyników poszczególnych projektów badawczych na rzecz zaprezentowania wyników rozmaitych badań w odniesieniu do następujących kwestii dotyczących korzystania z nowych technologii przez młodych ludzi:

- dostęp do technologii,
- miejsce korzystania,
- czas korzystania,
- częstotliwość i staż korzystania,
- cel korzystania,
- sposoby korzystania,
- umiejętności,
- źródła kompetencji.

Przedstawienie wyników badań ilościowych w taki sposób pozwala nie tylko na uchwycenie najważniejszych zjawisk, związanych z wykonywaniem nowych technologii przez młodzież, ale przede wszystkim na uniknięcie rozbieżności prezentowanych wyników.

### 2.1.1. Dostęp do technologii

Naturalnie, wszelkiego rodzaju czynności związane z koniecznością skorzystania z komputera, Internetu czy mediów masowych wymagają fizycznego dostępu do nich. Warto więc od razu stwierdzić, że kolejne badania społeczne dowodzą, że coraz większy odsetek młodych ludzi ma stały dostęp do nowych mediów.

I tak na przykład badania NetTrack prowadzone przez firmę MillwardBrown SMG/KRC wskazują, że odsetek osób w wieku od 15. do 17. roku życia korzystających z Internetu stale wzrasta. W 2005 r. było to 68,1%, w 2006 – 78, w 2007 – 81,3, w 2008 – 83,2, w 2009 – 87,4, a w 2010 r. już 90,1%. Również raport PISA jest cennym źródłem informacji na temat konsumpcji mediów przez młodzież. Czytamy w nim m.in., że 94% badanych ma w domu przynajmniej jeden komputer, a w samej tylko Polsce odsetek ten wzrósł niemal o 50 punktów procentowych w ciągu dziewięciu lat, oraz że w tym samym czasie odsetek uczniów posiadających w domu dostęp do komputera i Internetu podwoił się, wzrastając z 45 do 89%<sup>1</sup>. Z kolei badania przeprowadzone na potrzeby raportu *EU Kids Online* sytuują Polskę w grupie krajów cieszących się wysokim wykorzystaniem nowych technologii przez młodzież<sup>2</sup>. Jednak nowe media to nie tylko komputery podłączone do Internetu, ale również telefony komórkowe, dające możliwość pozostawania ze znajomymi i przyjaciółmi w kontakcie. Jak wynika z badań zaprezentowanych w raporcie Mediapro, już w 2006 r. aż 90% spośród polskich ankietowanych posiadało telefon komórkowy<sup>3</sup>.

Oczywiście podczas analizy danych świadczących o tak wysokim wykorzystaniu ICT przez młodzież w codziennym życiu, rodzi się pytanie: kosztem czego nowe technologie wkraczają w życie uczniów. Jak się

<sup>1</sup> PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.oecd.org/document/57/0,3746,en\\_32252351\\_46584327\\_48265529\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/57/0,3746,en_32252351_46584327_48265529_1_1_1_1,00.html), s.147.

<sup>2</sup> *EU Kids online. Comparing children's online opportunities and risks across Europe. European Research in Cultural, Contextual and Risk Issues in Children's Safe Use of the Internet and New Media (2006-2009)*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://eprints.lse.ac.uk/21656/1/D3.2\\_Report-Cross\\_national\\_comparisons.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/21656/1/D3.2_Report-Cross_national_comparisons.pdf). W raporcie przyjęto podział krajów uczestniczących w badaniach ze względu na średnie wykorzystanie Internetu przez młodzież: wysokie wykorzystanie – kraje o średnim wskaźniku powyżej 65%, średnie wykorzystanie – pomiędzy 40 a 57%, niskie – mniej niż 39%.

<sup>3</sup> *Wykorzystanie nowych mediów w Polsce. Wyniki międzynarodowego projektu badawczego Mediapro*. Pod. red. J. Wenglorz. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/mediapro\\_final.pdf?page=info&action=showdoc&oid=322096](http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/mediapro_final.pdf?page=info&action=showdoc&oid=322096).

okazuje największym przegranym w rywalizacji o czas młodzieży jest telewizja. Z raportu Mediapro wynika, że aż 54% polskich i 40% ankietowanych z pozostałych krajów rezygnowało z oglądania telewizji, aby korzystać z sieci. Niemal połowa polskich ankietowanych uważa też, że dzięki korzystaniu z Internetu częściej może słuchać muzyki. Ciekawie prezentują się wskaźniki dotyczące kontaktu z materiałami drukowanymi. Większość polskich badanych (60%) twierdzi, że poświęca tyle samo czasu na czytanie książek i magazynów „co poprzednio”, czyli zanim zaczęło regularnie korzystać z sieci; w innych krajach wskaźnik ten jest na poziomie 58%. Warto zauważyć, że zaledwie 12% ankietowanych całkowicie zgadzało się z opinią, iż Internet stanowi ważny element życia codziennego, podczas gdy zdecydowana większość młodzieży uważała, że całkowicie zmienił świat<sup>4</sup>.

### 2.1.2. Miejsce korzystania

Jeśli chodzi o miejsce korzystania z nowych technologii, na przestrzeni ostatnich lat można zauważyć bardzo wyraźne zmiany w tym zakresie: wyraźnie spada odsetek osób korzystających z komputerów i Internetu w szkołach, oraz innych miejscach jak kafejki internetowe czy biblioteki, a wzrasta grupa młodych ludzi korzystających w domu.

Dane NetTrack wskazują, że w 2010 r. 82,2% nastolatków w wieku 15-17 lat korzystało z nowych technologii w domu, podczas gdy w 2005 r. było to zaledwie 34%. Odwrotna tendencja jest wyraźna w przypadku korzystania z komputerów i internetu w szkołach – tu w 2005 r. wskaźnik sięgał 40,1%, a pięć lat później – 22,8% – i kawiarenkach internetowych (z 11,6 w 2005 do 0,7% w 2010 r.). Wyniki te wyraźnie korespondują z wcześniejszymi badaniami zaprezentowanymi w raporcie Mediapro, z którego dodatkowo wynika, że odsetek respondentów z Polski, którzy korzystali z Internetu w miejscach publicznych, takich jak kawiarenki internetowe czy biblioteki wynosi zaledwie 1%.

Dane zaprezentowane w raporcie PISA pozwalają stwierdzić, że nowe technologie znajdują swoje miejsce nawet w życiu tych młodych ludzi, którzy ze względu na różne czynniki mają do nich utrudniony dostęp. Potwier-

<sup>4</sup> Tamże.

dzeniem tego, na pozór paradoksalnego stwierdzenia, jest fakt, że średnio zaledwie co dziesiąty nastolatek z krajów biorących udział w badaniach nie może korzystać z sieci w domu, a nawet znajduje się w takiej sytuacji, że musi korzystać z niej gdzie indziej – w szkole, u znajomych i przyjaciół, w bibliotekach, w ośrodkach kultury. Dowodem tego są wyniki wskazujące, że w 2009 r. mniej niż 1% biorących udział w badaniu PISA nigdy nie miało styczności ze sprzętem ICT<sup>5</sup>.

### 2.1.3. Czas, częstotliwość i staż korzystania

Jak wynika z danych zgromadzonych w ramach badań *Diagnozy społecznej*, uczniowie szkół średnich w wieku 16+ przeznaczają na korzystanie z sieci około 15 godzin i 40 minut tygodniowo, podczas gdy uczniowie ze szkół zawodowych średnio o godzinę mniej<sup>6</sup>.

Ze wskaźnikami tymi wyraźnie korespondują wyniki polskiej edycji badań World Internet Project. Wskazują one, że młodzież w wieku 15+ na korzystanie z sieci w domu poświęcają około 16 godzin w tygodniu, podczas gdy na korzystanie z Internetu w szkole zaledwie około trzech godzin lekcyjnych, czyli niewiele powyżej dwóch godzin zegarowych w tygodniu. Korzystanie z nowych technologii w innych miejscach, takich jak biblioteki, ośrodki kultury lub wspomniane już kafejki internetowe, pozostaje na bardzo niskim poziomie, choć odgrywa pewną rolę w zapewnianiu dostępu do ICT młodzieży zagrożonej wykluczeniem cyfrowym ze względów finansowych lub innych<sup>7</sup>.

Jeśli chodzi o częstotliwość korzystania z nowych technologii przez młodzież szkolną, wszystkie dostępne wyniki badań potwierdzają fakt, że młodzi ludzie korzystają z Internetu codziennie lub prawie codziennie. Wskazują na to m.in. dane NetTrack, z których wynika, że w 2010 r. 74% badanych deklarowało, że korzysta z sieci codziennie, prawie codziennie, bądź kilka razy w tygodniu.

<sup>5</sup> PISA 2009 Results... dz. cyt., s. 149.

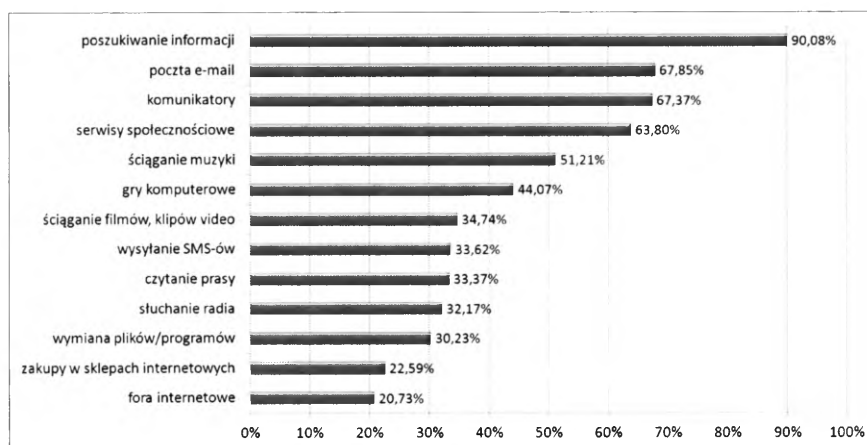
<sup>6</sup> Dane: *Diagnoza Społeczna 2009*. Oprac. D. Batorski.

<sup>7</sup> World Internet Project: International Report. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.worldinternetproject.net/\\_files/\\_//768\\_2012\\_wip\\_report\\_third\\_revised2.pdf](http://www.worldinternetproject.net/_files/_//768_2012_wip_report_third_revised2.pdf), s. 58.

W badaniach dotyczących korzystania z nowych mediów przez młodzież znaleźć można potwierdzenie faktu, że znaczna część nastolatków w Polsce i Europie korzysta z Internetu od dość dawna. Wyniki NetTrack wskazują, że w 2010 r. najwięcej (32,6%) użytkowników sieci deklaroowało, że korzysta z niej od 3 do 5 lat, podczas gdy odsetek osób korzystających z Internetu powyżej 5 lat wynosił 19%, zaś od 2 do 3 lat – 26,5%. Raport Mediapro pozwala zlokalizować te dane w nieco szerszej, bo europejskiej perspektywie. Jak się zatem okazuje, już w 2006 r. dwie trzecie młodych Europejczyków korzystało z sieci od kilku lat (35% od roku do 3 lat, 31% powyżej 4 lat). W tym samym czasie większość ankietowanych z Polski korzystała z Internetu ponad rok.

## 2.1.4. Cel korzystania

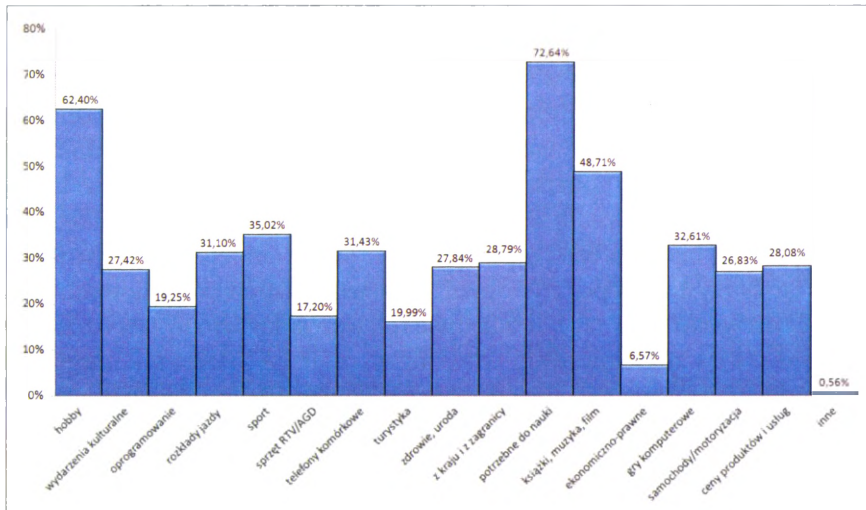
W przeważającej większości badań dotyczących celów korzystania z nowych technologii przez młodzież dominuje kilka podstawowych działań: wyszukiwanie informacji, komunikowanie się ze znajomymi i przyjaciółmi oraz rozrywka.



Wykres 4. Działania podejmowane w sieci przez internautów w wieku 15-17 lat.  
Źródło: NetTrack 2010, oprac. J. Jasiewicz.

Według danych zgromadzonych w ramach projektu NetTrack z 2010 r., aż 90% respondentów w wieku 15-17 lat deklaruje, że wykorzystuje sieć w celu

wyszukiwania potrzebnych informacji. Pośród poszukiwanych informacji na pierwszym miejscu znalazły się te, których młodzież potrzebuje do nauki (73%), związane z hobby (62%) oraz książką, muzyką lub filmem (49%). Na wykresie 5 przedstawiono, jak kształtują się odpowiedzi respondentów w wieku od 15. do 17. roku życia na pytanie, jakich informacji poszukują w sieci.



Wykres 5. Informacje poszukiwane w sieci przez internautów w wieku 15-17 lat.  
Źródło: NetTrack 2010, oprac. J. Jasiewicz.

Jak wynika z danych NetTrack, kolejne motywy korzystania z sieci są związane z rozrywką, grami i zabawami, szeroko rozumianą komunikacją, w tym przede wszystkim korzystaniem z serwisów społecznościowych (z których korzysta 64% respondentów w wieku 15-17 lat) oraz wymianą informacji i doświadczeń. Również raport PISA wskazuje, że uczniowie najczęściej surfują w Internecie dla rozrywki, korzystają z czatów lub e-maila bądź ściągają muzykę, filmy lub oprogramowanie.

### 2.1.5. Sposób korzystania

Jak już stwierdzono trzy podstawowe cele korzystania z Internetu przez młodych ludzi to poszukiwanie informacji, komunikowanie się oraz rozrywka. Warto się zastanowić w jaki sposób młodzi ludzie dążą do zreali-

zowania swoich celów, tj. jak poszukują pożądaných informacji, jak się komunikują i jakie działania podejmują dla rozrywki. Niestety, w polskiej literaturze przedmiotu niewiele miejsca poświęca się problemowi zachowań informacyjnych młodzieży. Zazwyczaj są one omawiane niejako przy okazji poruszania innych zagadnień. Co więcej, z uwagi na istotę i cel niniejszego opracowania zachowaniom tym poświęcono dużo uwagi, a wyniki przeprowadzonych badań zaprezentowano w dalszej części niniejszego rozdziału. W związku z powyższym w tym miejscu omówione zostaną inne sposoby korzystania z nowych mediów przez młodych ludzi. W pierwszej kolejności warto więc się zastanowić nad zachowaniami komunikacyjnymi młodzieży.

By pozostawać w kontakcie ze znajomymi i przyjaciółmi młodzi ludzie korzystają z poczty e-mail, serwisów społecznościowych i komunikatorów. Jak wykazują badania NetTrack, w 2010 r. 67,8% ankietowanych w wieku 15-17 lat korzystało z poczty e-mail, z serwisów społecznościowych 64%, przy czym warto zauważyć, że zaledwie rok wcześniej było to 54% badanych. W 2010 r. 67% ankietowanych w wieku 15-17 lat korzystało z komunikatorów, podczas gdy w 2005 r. było to 33% badanych. Około 1/5 ankietowanych bierze też udział w dyskusjach prowadzonych na forach internetowych lub uczestniczy w czatach. Niewielki odsetek młodzieży uczestniczy w tworzeniu zasobów sieciowych – zaledwie 4,5% prowadzi własne blogi, a niecałe 3% współtworzy serwisy internetowe. W 2009 r. pierwszy raz zainteresowano się tym, jaka część młodych internautów czyta blogi; w 2009 r. było to 16%, a rok później – 18,3%.

Oczywiście, młodzi ludzie komunikują się również – o ile nawet nie przede wszystkim – za pomocą telefonów komórkowych. Z badań przeprowadzonych na potrzeby raportu Mediappro wynika, że najczęściej młodzież wykorzystuje telefony komórkowe do SMS-ów – robi to 85% uczniów w Polsce i 79% z innych krajów. Z rozmów korzysta zaś 66% polskich i 65% zagranicznych posiadaczy telefonów komórkowych. Ankietowani ze wszystkich krajów biorących udział w badaniach korzystają z telefonów przede wszystkim po to, by poinformować o czymś swoich rodziców, flirtować, zapytać o coś, umówić się lub powiedzieć komuś, że się o nim myśli; 14% polskich ankietowanych wykorzystuje telefon, by żartować. Ciekawe natomiast, że wspomniana wcześniej ponad 20-osobowa lista osób, z którymi kontaktują się polscy ankietowani za pośrednictwem komunikatorów pokrywa się w znacznej części z kontaktami zapisanymi w pamięci telefonu.

Internet pełni też ważną rolę w zakresie dostarczania szeroko rozumianej rozrywki. Znaczna część ankietowanych przyznaje się do wymiany różnych plików (MP3, filmów, programów komputerowych) ze znajomy-



mi. W 2005 r. mniej niż 1/3 ankietowanych (dokładnie 28%) przyznała się do ściągania lub wysyłania programów bądź plików, kolejne 35% potwierdziło, że ściąga z sieci pliki muzyczne (MP3, wav), a 21,4% – filmy i klipy wideo. Pięć lat później odsetek osób ściągających/wysyłających pliki lub programy za pośrednictwem sieci sięgnął 30,2%, czyli mniej niż można byłoby się spodziewać. Należy jednocześnie zaznaczyć, że wskaźnik ten na przestrzeni omawianych lat był dość stabilny i oscylował w granicach 30-40%. Ciekawe, że w tym samym czasie odsetek osób deklarujących ściąganie z sieci plików muzycznych wzrósł z 34,9% w 2005 r. do 50,4% w 2008 r., zaś w 2010 r. sięgnął 51,2%; pobieranie filmów z Internetu w 2004 r. zadeklarowało 20,2% ankietowanych, w 2010 r. – już 34,7%.

Interesujące są też wskaźniki dotyczące innych rodzajów uczestnictwa w kulturze realizowanych za pośrednictwem Internetu. Mowa tu przede wszystkim o słuchaniu radia, oglądaniu telewizji oraz czytaniu prasy, którym można się przyjrzeć dzięki danym NetTrack. W 2005 r. zaledwie 11% ankietowanych w wieku 15-17 lat zadeklarowało, że słucha radia w Internecie. W 2010 r. tej samej odpowiedzi udzieliło już 32,2% badanych, a kolejne 19,1% zadeklarowało, że ogląda telewizję za pośrednictwem sieci. Dane za 2010 r. dowodzą też, że znaczny odsetek młodych (33,4%) czyta prasę w Internecie. Coraz więcej młodych ludzi robi zakupy w sklepach internetowych lub na aukcjach dostępnych za pośrednictwem takich portali jak Allegro.pl czy Ebay.pl. W 2005 r. wskaźniki te sięgały odpowiednio 7,6 i 5,8%. W 2010 r. pierwszy był już na poziomie 22,6%, drugi – 18,9%. Wzrasta też odsetek nastolatków korzystających z bankowości elektronicznej – z 1,1% w 2005 r. do 4,6% w 2010 r.

## 2.1.6. Umiejętności

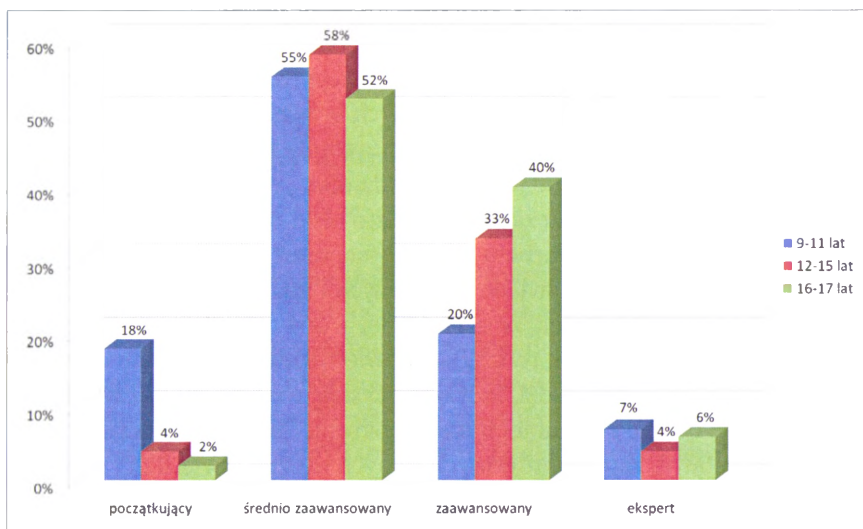
W świetle zaprezentowanych powyżej danych nie ulega wątpliwości, że młodzi ludzie korzystają z nowych mediów bardzo intensywnie. Czy jednak robią to świadomie? Warto się zastanowić, jakimi umiejętnościami dysponują młodzi internauci, zarówno w sferze kompetencji informatycznych, jak i informacyjnych i medialnych.

Wiele interesujących danych na ten temat można odnaleźć w raporcie *EU Kids Online*, w którym czytamy, że wraz z wiekiem dzieci, wzrasta po-

ziom ich sprawności w zakresie korzystania z Internetu. Hipoteza ta wydaje się logiczna: podobnie jak w przypadku wykonywania przez pewien czas określonych, powtarzalnych czynności, również i korzystaniu z Internetu, towarzyszy wzrost sprawności. Starsze dzieci są bardziej doświadczone jeśli chodzi o korzystanie z Internetu, co przekłada się nie tylko na podniesienie poziomu ich kompetencji, ale również bezpieczeństwa towarzyszącego ich aktywności w sieci. Wyniki badań przeprowadzonych we Francji wskazują, że wraz z wiekiem wzrasta odsetek młodych ludzi umiejących sprawnie przeprowadzić szereg zadań związanych z obsługą komputera. I tak na przykład, aż 97% badanych w wieku 16-17 lat umie surfować w Internecie, podczas gdy tę samą odpowiedź wskazało 73% badanych w wieku 11-13 lat. Spośród ankietowanych 16- i 17-latków umiejętność skorzystania z drukarki zadeklarowało 99%, a skasowania historii odwiedzanych stron – 57%. Dla grupy wiekowej 11-13 lat wskaźniki te są niższe i wynoszą odpowiednio 92% oraz 26%. Wraz z upływem czasu młodzież jest coraz bardziej pewna swoich umiejętności związanych z korzystaniem z komputerów. I tak w Portugalii 82% badanych w wieku 16-18 lat uważało, że w rodzinnym domu to oni są ekspertami jeśli chodzi o korzystanie z Internetu. Takiej samej odpowiedzi udzieliło zaledwie 42% badanych w wieku 9-12 lat. Również w Wielkiej Brytanii zauważono podobny związek. Spośród badanych w wieku 9-11 lat 20% uznało, że są zaawansowani jeśli chodzi o korzystanie z Internetu, podczas gdy takiej samej odpowiedzi udzieliło już 33% badanych w wieku 12-15 lat oraz 40% ankietowanych 16- i 17-latków. Omawiane wskaźniki zaprezentowano na wykresie 6.

Ciekawe wnioski można wysnuć na podstawie danych *EU Kids Online* dotyczących różnic pomiędzy poziomem deklarowanych umiejętności przez chłopców i dziewczęta. Chłopcy we własnej ocenie są bardziej zaawansowanymi użytkownikami Internetu niż dziewczęta. Deklarują też wyższy poziom umiejętności związanych z wykorzystaniem technologii komputerowych, w tym z wymianą plików, tworzeniem stron internetowych i prezentacji multimedialnych oraz obsługą poczty e-mail. Dziewczęta są bardziej pewne siebie jeśli chodzi o umiejętność wyszukiwania informacji w Internecie, czego dowodem mogą być dane wskazujące, że to chłopcy częściej mają trudności ze znalezieniem tego, czego szukają w sieci. Jak sugerują autorzy raportu, różnice w poziomie deklarowanej sprawności w zakresie korzystania z zasobów internetowych, mogą wynikać z różnych rodzajów działań podejmowanych przez chłopców i dziewczęta. Dziewczęta są częściej nastawione na działania związane z komunikowaniem oraz poszukiwaniem informacji, podczas gdy chłopcy koncentrują swoją uwagę na narzędziach umożliwiających wymianę plików, projektowanie stron i współtworzenie serwisów internetowych. Bardzo

ciekawe jest również to, że w opinii młodych nauka korzystania z Internetu jest łatwa i szybka, co może tłumaczyć komentarze młodych użytkowników, takie jak „przecież tu nie ma czego się uczyć”. Jak wynika z raportu, podstawowe umiejętności oraz zasób wiedzy niezbędny do korzystania z zasobów sieciowych, młodzi ludzie zdobywają w domu od rodziców. W późniejszym procesie nabywania kompetencji informatycznych i informacyjnych centralne miejsce zajmuje samokształcenie oraz wsparcie i instrukcje uzyskiwane od rówieśników.



Wykres 6. Odczucia dotyczące sprawności korzystania z Internetu deklarowane przez młodzież w Wielkiej Brytanii.

Źródło: UE Kids Online, oprac. J. Jasiewicz.

### 2.1.7. Źródła kompetencji

Jeśli chodzi o źródła kompetencji cyfrowych, można napotkać pewne rozbieżności pomiędzy wynikami poszczególnych badań. I tak na przykład dane GUS z 2007 r. skłaniałyby do wniosku, że rola edukacji formalnej w procesie nabywania kompetencji informacyjnych i medialnych – czy szerzej: cyfrowych – jest znacząca. Ich analiza wskazuje bowiem, że aż 87% uczniów w wieku od 15. do 19. roku życia wymienia szkołę, jako miejsce zdobywania kompetencji cyfrowych. Jednocześnie bardzo liczne jest również grono tych,

którzy umiejętności zdobywali samodzielnie, metodą prób i błędów (dwie trzecie uczniów), a także korzystających z pomocy rodziny, przyjaciół i znajomych (60%). Inne sposoby zdobywania umiejętności mają znacznie mniejsze znaczenie. Widać zatem, że edukacja formalna i nieformalna w zakresie korzystania z nowych technologii przenika się i uzupełnia. Warto się zatem zastanowić, jaki jest rzeczywisty udział szkoły w procesie kształtowania kompetencji informacyjnych młodych ludzi. Podobne wnioski można wysnuć z lektury raportu *Internet literacy among children and young people*, w którym zawarto informacje dotyczące roli edukacji formalnej i nieformalnej w procesie nabywania kompetencji informatycznych i informacyjnych przez młodzież z Wielkiej Brytanii. Spośród ponad 1300 badanych w wieku od 9 do 19 lat – 66% stwierdziło, że pomoc w zakresie nauki korzystania z Internetu otrzymało od nauczyciela; kolejne 44% – od jednego z rodziców, 33% – od kolegi, a 16% – od brata lub siostry. W badaniu zaobserwowano niski odsetek osób, które deklarowały, że korzystania z Internetu nauczyły się same (4%) lub uczestniczenie w kursach online (3%). W świetle powyższych danych liczbowych, organizatorzy badań wysnuli wniosek, że dla badanej grupy najważniejsza jest pomoc udzielana przez nauczycieli, rodziców i rówieśników<sup>8</sup>. Wydaje się jednak, że wysoki odsetek młodych ludzi, którzy korzystają z pomocy nauczycieli w zakresie obsługi nowych technologii można określić, jako „brytyjską specyfikę”.

Na podstawie zaprezentowanych danych można stwierdzić, że młodzi ludzie intensywnie korzystają z nowych mediów, zarówno w celach związanych z pozyskiwaniem pożądaných informacji, jak również zachowaniami komunikacyjnymi oraz ukierunkowanymi na rozrywkę.

## 2.2. Pomędzy stereotypem a rzeczywistością – młodzi ludzie jako użytkownicy nowych mediów

Powszechne wykorzystanie nowych mediów przez młodzież jest punktem wyjścia do dyskusji dotyczącej wpływu, jaki ICT wywiera na młodych użytkowników. Jej charakter jest – co należy podkreślić z całą mocą – dychotomiczny. Ze względu na taki charakter dyskusji dotyczącej wpływu

<sup>8</sup> S. Livingstone, M. Bober, E. Helsper: *Internet literacy among children...*, dz. cyt., s. 10.

nowych technologii na młodzież, zdecydowano się na wyjaśnienie kilku towarzyszących jej niejasności. W pierwszej kolejności, celem uporządkowania kwestii metodologicznych, zaprezentowane zostaną niejasności w zakresie terminologii używanej w publikacjach dotyczących wpływu nowych technologii na młodzież. Później zaś przedstawiono zagadnienie determinizmu technologicznego mającego decydujący wpływ na charakter dyskusji, która jest w wysokim stopniu naznaczona dynamiką charakterystyczną dla tzw. schematu paniki moralnej.

### 2.2.1. Problemy terminologiczne

W większości rozważań dotyczących wpływu, jaki nowe technologie wywierają na młodzież podnoszony jest – bardzo słusznie – jeden argument: młodzi ludzie nie pamiętają świata bez komputerów i Internetu. Technologie te są przez nich postrzegane jako element codzienności, jako coś tak naturalnego i zwyczajnego, że nie poświęcają temu większej uwagi. Warto powtórzyć za Donem Tapscottem, że dla młodych obecność technologii jest tak samo naturalna jak oddychanie i przytoczyć słowa Idit Harel Caperton: „Dla tych dzieci jest to tak samo oczywiste jak używanie ołówka. Ich rodzice nie rozmawiają o ołówkach – rozmawiają o pisaniu. Dzieci natomiast nie rozmawiają o technologii – rozmawiają o zabawie, tworzeniu własnej strony internetowej, pisaniu do przyjaciół, o lesie deszczowym”<sup>9</sup>. W świetle słów Alana Kaya, który stwierdził, że technologia jest technologią tylko dla ludzi, którzy się urodzili zanim została wynaleziona<sup>10</sup>. Opisany powyżej stosunek młodych ludzi do ICT nie powinien dziwić; obecność ICT w życiu młodych ludzi jest zatem niezaprzeczalna. Argument ten dominuje w dyskusji poświęconej rozwojowi i edukacji młodych w XXI w.

Dowodem takiego stanu rzeczy jest szereg terminów stosowanych jako określenia pokolenia urodzonych na przełomie lat 80. i 90. XX w. (lub później), które można odnaleźć w polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu. Jednocześnie występują więc takie określenia jak „net-generacja”, „pokolenie SMS-ów/SMS gener@tion”, „generacja Y”, „pokolenie Google”, *digital*

<sup>9</sup> D. Tapscott: *Growing up digital. The rise of the Net Generation*. New York 1998, s. 39.

<sup>10</sup> Por.: Tamże, [plannersphere/useful quotes](http://plannersphere/useful+quotes). [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://plannersphere.pbworks.com/useful+quotes>.

*native*, „pokolenie stale podłączone” (ang: *generation always-on*), „e-generacja”. W niemieckiej literaturze przedmiotu często pojawia się określenie *Computerkinder*, zaczerpnięte z jednej z najwcześniejszych publikacji dotyczących wpływu nowych technologii na młodzież, czyli książki Clausa Euricha *Computerkinder*<sup>11</sup>. Badacze z krajów anglosaskich, w tym przede wszystkim z Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych, stosują najczęściej terminy *born digital* i *digital natives*, choć część brytyjskich badaczy skłania się ku określeniu *digital generation* lub *Internet generarion* – można je przede wszystkim odnaleźć w publikacjach Davida Buckinghama i Sonii Livingstone.

Marc Prensky, zastanawiając się jak powinno się nazywać współczesną młodzież, wprowadził do literatury przedmiotu termin *digital natives*. „Niektórzy określają ich jako N-gen lub D-gen. Jednak moim zdaniem najodpowiedniejsze określenie to *digital natives*. Nasi uczniowie są dziś *native speakerami* cyfrowego języka komputerów, gier wideo i Internetu. Tych, którzy nie urodzili się w cyfrowym świecie, ale jednak w późniejszym wieku zafascynowali się ICT i przyswoili większość aspektów wykorzystania nowych technologii, można określić jako *digital immigrants*”<sup>12</sup>. Rozróżnienie zaproponowane przez Prensky’ego jest oparte na założeniu, że młodzież otoczona przez cyfrowe media jest zupełnie inna niż ich rodzice, a nawet starsi koledzy. Dzieci te przez całe życie są otoczone komputerami, gramami i kamerami wideo, cyfrowymi odtwarzaczami muzyki, telefonami komórkowymi oraz innymi narzędziami i zabawkami cyfrowej ery. Według przytoczonych przez niego danych, statystyczny absolwent college’u poświęcił w swoim życiu mniej niż 5 tys. godzin na czytanie, ale ponad 10 tys. godzin na gry wideo, nie wspominając o 20 tys. godzin przeznaczonych na oglądanie telewizji. Wobec tego wszystkie wymienione narzędzia i „zabawki” cyfrowego świata stanowią nieodłączną część życia młodych ludzi, wskutek czego młodzi ludzie myślą oraz przetwarzają informacje inaczej niż ich poprzednicy. „Cyfrowi tubylcy” są według Prensky’ego przede wszystkim przyzwyczajeni do otrzymywania informacji bardzo szybko, są wielozadaniowi (mogą wykonywać kilka czynności naraz: surfować w sieci, pisać maila, rozmawiać ze znajomym za pośrednictwem komunikatora oraz pisać SMS-a w tym samym czasie), preferują przekaz obrazkowy niż sam tekst i najlepiej funkcjonują w szeroko rozumianej sieci. Prensky w swo-

<sup>11</sup> C. Eurich: *Computerkinder. Wie die Computerwelt das Kindsein zerstört*. Hamburg 1985.

<sup>12</sup> M. Prensky: *Digital natives, digital immigrants*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

im tekście koncentruje się głównie na tym, jak młodzież zdobywa wiedzę. Twierdzi, że szkoła często nie spełnia oczekiwań młodych ludzi, a oni sami aby dostosować się do wymagań nauczycieli muszą „zwolnić”. Zdaniem badacza przekonanie to bierze się z faktu, że młodzi „cyfrowi tubylcy” mają za nauczycieli „cyfrowych imigrantów”, posługujących się innym językiem, przyswajających i – co najważniejsze w szkolnictwie – prezentujących wiedzę w odpowiedni dla siebie (a nie dla cyfrowych uczniów) sposób.

Określenie *digital natives* pojawia się również w publikacji *Born digital. Understanding the first generation of digital natives*. Jej autorzy twierdzą, że dzieci urodzone po 1980 r., dorastające w czasach cyfrowych technologii, posiadają szczególne zdolności do wykorzystywania tych technologii. „Jedna rzecz jest pewna: te dzieci są inne. Uczą się, pracują, piszą i komunikują się w sposób dalece odmienny od tego, jak ty to robisz, gdy dorastałeś. Chętniej czytają blogi niż gazety. Często najpierw spotykają się online, a dopiero później osobiście. Całkiem możliwe, że nie wiedzą nawet jak wygląda karta biblioteczna; posiada ją bardzo niewielu i nawet jeśli ją mają – nigdy jej nie używali. Muzykę, której słuchają ściągają z sieci – często za darmo, nielegalnie – nie kupują w sklepach muzycznych. Żeby umówić się na spotkanie tego samego popołudnia raczej skorzystają z komunikatora, niż sięgną po telefon. Przygarniają i opiekują się wirtualnymi zwierzętami, a nie prawdziwymi szczeniakami, a to, co ich przede wszystkim wyróżnia to wspólna kultura. Większość aspektów ich życia – społeczne interakcje, przyjaźnie, aktywność społeczna – jest realizowana za pośrednictwem mediów cyfrowych”<sup>13</sup>.

Kolejnym, bardzo często występującym, terminem jest określenie net-generacja. Do literatury przedmiotu wprowadził je Don Tapscott, który charakteryzuje nowe pokolenie tworząc pełne kontrastów zestawienie z pokoleniem ludzi dorosłych, którzy dorastali w czasach największej popularności telewizji. Pokolenie „telewizyjnych kanapowców”, to bierni konsumenci obrazów wyświetlanych na ekranach telewizorów – zagapieni, milczący, znudzeni. „Te technologie są jednokierunkowe i poddane kontroli dorosłych. Są hierarchiczne, nieelastyczne i scentralizowane. Nie dziwi więc, że odbijają się w nich wartości istotne dla dorosłych decydentów. W odróżnieniu, nowe media są interaktywne, plastyczne, kontrolowane w sposób rozproszony”<sup>14</sup>. Net-generacja definiowana i w znacznym stopniu

<sup>13</sup> J. Palfrey, U. Gasser: *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New York 2008, s. 1-2.

<sup>14</sup> D. Tapscott: *Growing up digital...* dz. cyt., s. 26.

kształtowana przez nowe media jest zatem krańcowo odmienna od swych starszych poprzedników.

Badacze<sup>15</sup> posługujący się określeniem „pokolenie Google” również kładą szczególny nacisk na rolę, jaką odgrywają nowe media w życiu młodych ludzi. Termin ten można znaleźć w publikacjach Agnieszki Koszowskiej lub Iana Rowlandsa. Różnica pomiędzy określeniami *digital natives* i *pokolenie Google* dotyczy przede wszystkim lat, w których urodzili się przedstawiciele nowego, „cyfrowego” pokolenia. W przypadku pierwszego terminu mowa o czasie po 1980 r., w przypadku drugiego – po 1996 r.<sup>16</sup> W charakterystykach poświęconych „pokoleniu Google” szczególny nacisk jest kładziony na jeden z aspektów wykorzystania nowych technologii, czyli na częstotliwość używania wyszukiwarek internetowych. Przytoczone przez Rowlandsa wyniki badań dowodzą, że skorzystanie z wyszukiwarki jest dla przytłaczającej większości studentów pierwszym etapem w procesie wyszukiwania informacji oraz, że prawie wszyscy są usatysfakcjonowani znalezionymi wiadomościami<sup>17</sup>.

W literaturze przedmiotu można też odnaleźć pojęcie „pokolenie/generation/gen Y”<sup>18</sup>, nawiązujące do terminu „pokolenie X”, którym określa się ludzi urodzonych w latach 1965-1985. Pokolenie X to ludzie nie umiejący się odnaleźć w świecie przesiąkniętym konsumpcyjnym stylem życia, kontestujący wartości uznane przez swoich rodziców, sprzeciwiający się wojnie w Wietnamie, wyścigowi zbrojeń. Pokolenie Y, kilkanaście lat młodsze od „iksów”, to dzieci osób urodzonych niedługo po II wojnie światowej, czyli tak zwanego pokolenia baby-boom stanowiącego absolutny szczyt demograficzny w większości krajów rozwiniętych. Nie dziwi zatem liczebność pokolenia „igreków”. W Stanach Zjednoczonych pokolenie to liczy 70 z 300 milionów Amerykanów. Członkowie tego pokolenia stanowią więc niezaprzeczalnie ogromną liczbę konsumentów, odbiorców informacji, a już wkrótce znaczący odsetek aktywnych zawodowo osób,

<sup>15</sup> A. Koszowska: *Biblioteka 2.0 – usługi biblioteczne z wykorzystaniem technologii i narzędzi Web 2.0*. W: *Nowe technologie w bibliotekach publicznych. Materiały z VIII ogólnopolskiej konferencji pt. „Automatyzacja bibliotek publicznych”* Warszawa, 26-28 listopada 2008 r. Red. tomu E. Górską. Warszawa 2009, s. 76; A. Koszowska: *Web 2.0 a biblioteki – możliwości, narzędzia, zastosowania*. W: *Internet w bibliotece dla dzieci i młodzieży. Od teorii do praktyki. Poradnik*. Praca zbior. pod red. G. Lewandowicz-Nosal. Warszawa 2009, s. 8-12; I. Rowlands (i in.): *The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future*. „Aslib Proceedings: New Information Perspectives” 2008, vol. 60, nr 4, s. 290-310.

<sup>16</sup> Wyszukiwarka Google została uruchomiona w 1996 r.

<sup>17</sup> I. Rowlands (i in.): *The Google generation...* dz. cyt., s. 292-293.

<sup>18</sup> D. Lombard: *Globalna wioska cyfrowa...* dz. cyt., T. Ericsson: *Plugged in. The generation Y guide to thriving at work*. Boston 2008, W. Cwalina: *Generacja Y...* dz. cyt., s. 29-42.



urodzonych w świecie mediów cyfrowych. Lombard podkreśla, że członkowie pokolenia Y rodzili się lub dorastali w świecie nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, zanurzeni są w nich od najmłodszych lat, wobec czego nie musieli się wysilać, by je sobie przyswoić<sup>19</sup>. Porażająco prostym przykładem tego zjawiska jest rysunek humorystyczny zamieszczony w jego książce.



Ilustracja 1.

Źródło: D. Lombard: *Globalna wiosna cyfrowa...* dz. cyt., s. 94.

Tomasz Goban-Klas z kolei proponuje stosowanie nazwy „pokolenie SMS-ów” lub *SMS gener@tion*, odwołującej się do ulubionej formy komunikowania młodzieży, która oddaje w pełni również osobowość młodych użytkowników mediów<sup>20</sup>. Według Goban-Klasa pokolenie młodych użytkowników nowych mediów to pokolenie żyjące szybciej niż ich poprzednicy, nie umiejące się skoncentrować na jednej czynności przez dłuższą chwilę. Jego zdaniem jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być fakt, że komunikowanie za pośrednictwem nowych mediów zmusza niejako młodych ludzi do konstruowania krótkich wypowiedzi, wyrażania się w sposób lapidarny i zwięzły. A to nie pozostaje bez wpływu na ich charakter.

Rozbieżności w zakresie stosowanej terminologii wynikają z szeregu problemów, wśród których niebagatelne znaczenie ma fakt, że problem wpływu nowych technologii na młodzież, analizowany z różnych perspektyw badawczych, skłania badaczy do wprowadzania nowych określeń.

<sup>19</sup> D. Lombard: *Globalna wiosna cyfrowa...* dz. cyt., s. 114.

<sup>20</sup> T. Goban-Klas: *Cywilizacja medialna...* dz. cyt., s. 245.

## 2.2.2. Miejsce nowych mediów w życiu młodzieży

Wobec zaprezentowanych wcześniej wyników badań ilościowych nie sposób odrzucić tezę dotyczącą intensywnego wykorzystywania nowych technologii przez młodzież. Dane te dowodzą całkowitego zanurzenia młodych w świecie technologii<sup>21</sup>. Wydaje się jednak, że definiowanie czy też określanie młodych internautów tylko i wyłącznie przez pryzmat intensywnego wykorzystania technologii cyfrowych, jest niesłuszne. Jak każde wcześniejsze pokolenie, poświęcają oni swój czas szeregowi rozmaitych zajęć: od edukacji szkolnej, poprzez spędzanie wolnego czasu z przyjaciółmi i bliskimi, aż po wyrażanie swoich emocji poprzez różnego rodzaju zajęcia twórcze. Nie można zatem, jak twierdzi Barbara Fatyga, ograniczyć się do myślenia o dzieciach jako o cyborgach, które cały swój czas poświęcają grom komputerowym. „Jak się bowiem okazuje, cyborgi żyją głównie w głowach dorosłych”<sup>22</sup>. Nie da się jednak zaprzeczyć, że znaczna część zajęć jakim poświęcają się młodzi ludzie, odbywa się za pośrednictwem nowych mediów.

### 2.2.2.1. Utrzymywanie stałego kontaktu z przyjaciółmi

Jedną z najczęściej podkreślanych cech współczesnej młodzieży jest pozostawanie ze znajomymi i przyjaciółmi w nieustającym kontakcie, podtrzymywanym głównie za pośrednictwem ICT. W powszechnej opinii kontakty tego typu zastępują i wypierają kontakty bezpośrednie oraz prowadzą do alienacji młodych ludzi. Przejawem takiego podejścia może być tekst Wojciecha Cwaliny, w którym autor podkreśla, że „komunikacja online jest dla młodych ludzi łatwiejsza niż bezpośrednia rozmowa. Kontakt twarzą w twarz – często hamowany przez nieśmiałość i lęk przed odrzuceniem – wymaga określonych umiejętności społecznych, w tym empatii, otwarcia na innych. Anonimowość rozmów w Internecie daje poczucie bezpieczeństwa powodujące wzrost pewności siebie”<sup>23</sup>. Cwalina jednak podkreśla, że „igrek” są spragnione bliskości w relacjach interpersonalnych: intymności, stałości, bezpieczeństwa, bardzo zależy im też na byciu docenianymi<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> Por.: I. Pugacewicz: *Tamara Erickson: Plugged in. The Generation Y Guide to Thriving at Work*. Massachusetts 2008. „Przegląd Biblioteczny” 2009, nr 4, s. 528.

<sup>22</sup> B. Fatyga: *Gdzie żyją cyborgi?...* dz. cyt.

<sup>23</sup> W. Cwalina: *Generacja Y...* dz. cyt., s. 35.

<sup>24</sup> Tamże.

Chęć bycia w nieustannym kontakcie z przyjaciółmi podkreślają też Palfrey i Gasser, którzy we właściwy sobie sposób piszą: „Może również twoja córka zawsze później schodzi na kolację, ponieważ jest zajęta pogaduszkami z przyjaciółmi prowadzonymi online. A jeśli już zasiądzie do kolacji, wysyła tym samym znajomym SMSy spod stołu”<sup>25</sup>. Zachowania takie potwierdzają badania China Mobile zgodnie z wynikami, których aż 91% młodych chińskich użytkowników telefonów komórkowych ma je zawsze w zasięgu jednego metra<sup>26</sup>. David Buckingham z kolei zwraca uwagę, że wyłączenie telefonu przez młodego człowieka może być odebrane przez jego rówieśników jako zachowanie niegrzeczne lub nawet afront<sup>27</sup>.

Utrzymaniu stałego kontaktu z przyjaciółmi sprzyja także wykorzystywanie serwisów społecznościowych takich jak MySpace, Facebook czy NaszaKlasa. Wraz z niebywałym wzrostem popularności tego typu serwisów pojawiły się obawy dotyczące spadku zainteresowania utrzymaniem tradycyjnych kontaktów przez młodzież. I tak na przykład, w publikacji Lombarda można przeczytać, iż kontakty online w ramach sieci społecznych, zwłaszcza przyjacielskich, odgrywają we wzorcu komunikacyjnym młodych ludzi większą rolę niż kontakty rzeczywiste czy telefoniczne. Autor przytacza w tym miejscu badania przeprowadzone w 2007 r. przez firmę Deloitte, które wykazały, że młodzi ludzie mają średnio w swoich komunikatorach internetowych 37 kontaktów zakwalifikowanych do grona znajomych w porównaniu do zaledwie około 17 dla populacji jako całości<sup>28</sup>.

Z drugiej jednak strony wyniki badań przeprowadzonych przez firmę Taylor Nelson Sofers na zlecenie The Walt Disney Company na grupie ponad 3 tys. osób w wieku od 8 do 14 lat z Polski, Francji, Niemiec, Włoch, Wielkiej Brytanii i Hiszpanii, wskazują, że spotkania osobiste są ulubioną formą kontaktu respondentów ze znajomymi. Taką odpowiedź wskazało 30% ankietowanych; w dalszej kolejności respondenci wymieniali utrzymywanie kontaktów przez SMS (15%), czat (14%) oraz rozmowy prowadzone przez telefon komórkowy. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na fakt, że 53% ankietowanych uważa, że Internet usprawnia ich życie pomagając w pozaszkolnych kontaktach z przyjaciółmi, a 44% badanych twierdzi, że korzystanie z Internetu ułatwia im kontakt z przyjaciółmi<sup>29</sup>. Również

<sup>25</sup> J. Palfrey, U. Gasser: *Born digital...* dz. cyt., s. 2.

<sup>26</sup> D. Lombard: *Globalna wiosna cyfrowa...* dz. cyt., s. 116.

<sup>27</sup> D. Buckingham: *Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture.* Cambridge 2007, s. 77.

<sup>28</sup> D. Lombard: *Globalna wiosna cyfrowa...* dz. cyt., s. 116.

<sup>29</sup> *The Walt Disney Company bada „Pokolenie XD”*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.marketing-news.pl/message.php?art=24810>.

wyniki polskich badań prowadzonych w ramach projektu *Młodzi i media* dowodzą, że najbardziej cenioną formą kontaktów z przyjaciółmi są kontakty osobiste. „Moglibyśmy zacząć [raport – przyp. J.J.] w tonie bardziej sensacyjnym – pokazując kogoś z podkrążonymi oczami, kto zarywa noc grając w grę komputerową, albo nie uważa na lekcji i wysyła SMS-y spod ławki. Jednak po spędzeniu z młodymi ludźmi dwóch tygodni jesteśmy przekonani, że ważne jest co innego – przyjaźń, pierwsze miłości, uściski i trzymanie się za ręce. Bliskość przy piwie, gadanie przy papierosach. To bycie razem jest najistotniejsze: nic nie zastąpi spotkań twarzą-w-twarz i patrzenia sobie w oczy”<sup>30</sup>.

#### 2.2.2.2. Szybkość przekazu a kompetencje językowe i zdolność koncentracji

Korzystanie z mediów cyfrowych nie pozostaje bez wpływu na kompetencje językowe młodzieży, gdyż przyzwyczajenie do konstruowania i odbierania skondensowanych komunikatów zmienia język, jakim posługują się młodzi ludzie. Budowane przez nich zdania są krótkie, często niepełne. Gramatyka jest traktowana lekko, a interpunkcja często uznawana za zbędną. Zwraca na to uwagę m.in. Łukasz Gołębiwski podkreślając, że młodzi ludzie w komunikacji między sobą z premedytacją łamią zasady interpunkcji i ortografii<sup>31</sup>. Goban-Klas podkreśla, że pokolenie SMS-ów, używa niechlujnego języka obfitującego w brutalizmy i wulgaryzmy, zaś zasób słownictwa jakim dysponują staje się coraz uboższy. Coraz częściej zdarzają się też problemy z akcentowaniem i wymową, za co częściową odpowiedzialnością obarczane są gry komputerowe, które nie uczą poprawnego wysławiania się<sup>32</sup>. Bardzo podobne argumenty przytacza Wojciech Cwalina pisząc: „Nowe pokolenie ma uboższe słownictwo, problemy z akcentowaniem i wymową, co jest związane z rzadszymi rozmowami z dorosłymi. Język – zwłaszcza w sytuacjach prywatnych – wzorowany na filmach akcji staje się coraz bardziej brutalny, z dodatkiem mocnych wulgaryzmów”<sup>33</sup>.

Kolejną cechą młodego pokolenia jest przyzwyczajenie do natychmiastowości, zarówno w zakresie odstępu do informacji, jak i kontaktu ze znajomymi. Problem ten podkreśla Łukasz Gołębiwski pisząc: „Na-

<sup>30</sup> M. Filiciak (i in.): *Młodzi i media...* dz. cyt., s. 24.

<sup>31</sup> Ł. Gołębiwski: *Śmierć książki...* dz. cyt., s. 15.

<sup>32</sup> T. Goban-Klas: *Cywilizacja medialna...* dz. cyt., s. 248.

<sup>33</sup> W. Cwalina: *Generacja Y...*, s. 38.

tychmiastowość to symbol młodego człowieka. Teraz albo nigdy. Nie czekać. Dostać nie wychodząc z domu, najlepiej nie wstając od komputera”<sup>34</sup>. U podstaw takiego zachowania leży częste korzystanie z Internetu i telewizji, która nierzadko pełni funkcję elektronicznej niani. Młodzi ludzie są przyzwyczajeni do szybkiej narracji, dynamicznego przekazywania treści oraz odbioru informacji wizualnych prezentowanych w formie zbliżonej do wideoklipu muzycznego. Pokolenie ekranowe (*screeny generation*) traktuje obraz jako przekaz medialny, który jest równorzędny lub nawet bardziej atrakcyjny niż przekaz książkowy. Konsekwencją przyzwyczajenia do dynamicznego przekazu informacji wizualnych są coraz częściej zauważalne u młodych ludzi kłopoty ze skupieniem uwagi przez dłuższy czas<sup>35</sup>. Zagadnienie to porusza Kazimierz Krzysztofek wyjaśniając, że pokolenia wychowane na mediach wizualnych mają inną strukturę percepcji i skrócony czas skupienia uwagi, tak więc np. 45-minutowa lekcja jest w znacznej części odbierana jako czas stracony<sup>36</sup>. Co więcej, członkowie pokolenia ekranowego znajdują tradycyjny model przekazywania informacji w szkołach jako mało atrakcyjny, statyczny i nudny. Często sami nauczyciele mają wrażenie, że przegrywają z nowymi mediami jeśli chodzi o uwagę uczniów. Wojciech Cwalina cytuje słowa amerykańskiej nauczycielki, która czuje, że informacje, które przekazuje swoim uczniom są dla nich nieciekawe i nudne. „Jestem ograniczona tym, że brakuje mi cyberpowabu. Jestem tylko nauczycielką rywalizującą z szybko przemierzającym światem, który – poza moją lekcją – oferuje im technologia”<sup>37</sup>. Problemom z dłuższym utrzymaniem uwagi towarzyszy często niepokój oraz brak cierpliwości. Poczucie natychmiastowości dostępu do wszelkich informacji powoduje, że młodzi ludzie pragną ciągłej uwagi i natychmiastowych gratyfikacji swoich zachowań<sup>38</sup>.

### 2.2.2.3. Kontakt z dobrami kultury a korzystanie z Internetu

Przy okazji rozważań dotyczących edukacji szkolnej oraz umiejętności wysławiania się, zasadne wydaje się rozważenie problemu korzystania przez młodzież z rozmaitych dóbr kultury: książek, muzyki, filmu.

<sup>34</sup> Ł. Gołębiewski: *Śmierć książki...* dz. cyt., s. 15-16.

<sup>35</sup> T. Goban-Klas: *Cywilizacja medialna...* dz. cyt., s. 248.

<sup>36</sup> K. Krzysztofek: *Rdzeń kultury a cywilizacje. „Transformacje”* 1996, s. 151.

<sup>37</sup> W. Cwalina: *Generacja Y...* dz. cyt., s. 35.

<sup>38</sup> Tamże, s. 35; T. Goban-Klas: *Cywilizacja medialna...* dz. cyt., s. 248.

Pokolenie młodych ludzi, choć dorastające w erze mediów cyfrowych jest przyzwyczajone do kontaktu ze słowem pisanym, to kontakt ten daleko odbiega od przyzwyczajień ich poprzedników. Pierwsza zasadnicza różnica polega na odbiorze tekstu jako takiego. W przypadku kontaktu z książką w formie kodeksowej czytelnik poznaje tekst linearnie – czyta kolejne strony (zazwyczaj od pierwszej do ostatniej), przesuwając wzrok od początku każdego wiersza do jego końca, kierując wzrok coraz niżej. Wraz z rozwojem ICT pojawił się nowy model przyswajania tekstu: nielinearny, hipertekstowy, właściwy dla zapoznawania się z treściami w Internecie. W tym przypadku czytelnik nie śledzi danego tekstu, ani nie zapoznaje się z informacjami dostępnymi na danej stronie od początku do końca, lecz przenosi się pomiędzy poszczególnymi witrynami za pomocą linków.

Młodzi ludzie są przyzwyczajeni od najmłodszych lat do nielinearnego odbioru tekstu i „w coraz mniejszym stopniu są przyzwyczajeni do linearnego odbioru przekazów medialnych. Ich doświadczenia kreuje internetowy hipertekst, pozwalający kierować sposobem i kierunkami zapoznawania się z treścią, łamiący charakterystyczną dla druku ciągłość przekazu, ale także pilot od wielokanałowej telewizji czy manetka od radia odbierającego setki kanałów”<sup>39</sup>. To – jak ich nazywa Łukasz Gołębiwski – pokolenie nowych czytelników, czyta (choć nie zawsze książki) i pisze więcej niż ich rodzice<sup>40</sup>. Trudno się z tym nie zgodzić wzięwszy pod uwagę fakt, że język Internetu to język słowa pisanego. „Żeby się komunikować, trzeba czytać – niekoniecznie, rzecz jasna książki, ale bez czytania nie ma komunikacji w Internecie, bo tu przekaz płynie w obydwie strony – bezpośrednio do odbiorcy i z powrotem, bo odbiorca jest jednocześnie nadawcą”<sup>41</sup>. Jak jednak podkreśla Wojciech Cwalina, książka drukowana to dla net-generacji największy koszmar: cyfrowe dzieci wolą korzystać z Wikipedii lub encyklopedii multimedialnych, niż z tradycyjnej encyklopedii drukowanej<sup>42</sup>, nowe pokolenie „wiedzy szuka w Google, a nie w encyklopedii PWN”<sup>43</sup>.

<sup>39</sup> M. Zajac: *Biblioteka dziecięca 2.0...* dz. cyt., s. 100.

<sup>40</sup> Por.: Ł. Gołębiwski: *Śmierć książki...* dz. cyt., s. 17; M. Zajac: *Biblioteka dziecięca 2.0...* dz. cyt., s. 100.

<sup>41</sup> Ł. Gołębiwski: *Śmierć książki...* dz. cyt., s. 17.

<sup>42</sup> W. Cwalina: *Generacja Y...* dz. cyt., s. 36.

<sup>43</sup> Ł. Gołębiwski: *Śmierć książki...* dz. cyt., s. 15.

## 2.3. Zachowania informacyjne młodzieży w świetle literatury przedmiotu

Dyskusja poświęcona umiejętnościom wyszukiwania i oceny informacji pochodzących z Internetu – podobnie jak całość sporu dotyczącego wykorzystania nowych technologii przez młodzież – ma charakter biegunowy. W literaturze przedmiotu można natrafić na opinie odnoszące się do wrodzonych umiejętności wyszukiwania, oceny, przetwarzania i dalszego wykorzystania informacji z sieci. Młodzi użytkownicy nowych technologii mają więc posiadać cudowną, wrodzoną umiejętność ewaluacji wiadomości, na które trafiają podczas swych wędrówek w sieci. Zdarzają się jednak poglądy całkowicie przeciwnie, podnoszące niekompetencję młodych ludzi korzystających z zasobów sieciowych, ich naiwną wiarę w to, że wszystko co można znaleźć w Internecie jest prawdziwe oraz niechęć do sprawdzania wiarygodności źródła. Podobnie jak w przypadku charakterystyk poświęconych net-generacji, tylko niewielka część z tych opinii jest poparta rzetelnymi badaniami ilościowymi lub jakościowymi ani krytyką dostępnej literatury. Większość opiera się na osobistych doświadczeniach i przekonaniach autora.

### 2.3.1. Nabywanie umiejętności informatycznych

W literaturze poświęconej wykorzystaniu nowych technologii przez młodzież obok tez dotyczących niespotykanego nasycenia codzienności nowymi technologiami, pojawiają się poglądy jakoby młodzi obsługiwali urządzenia ICT w sposób intuicyjny i żadna edukacja w tym zakresie nie była potrzebna. Takie podejście można odnaleźć w polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu, jednak największym entuzjastą w tym zakresie jest Don Tapscott. Jego zdaniem dzieci dorastające wśród nowych technologii przyswoiły (ang. *assimilation* – asymilacja, przyswojenie) je sobie. Starsi użytkownicy technologii cyfrowych jedynie się przystosowali (ang. *accommodation* – przystosowanie) do nowych warunków. Tapscott podkreśla,

że różnica pomiędzy przyswojeniem a przystosowaniem się do korzystania z mediów cyfrowych jest ogromna: młodzi ludzie traktują nowe media jako coś całkowicie naturalnego, a ich obecność w codziennym życiu jest dla nich tak samo oczywista, jak oddychanie. „Członkowie net-generacji nie dostrzegają technologii. Dostrzegają ludzi, informacje, gry, aplikacje, usługi, przyjaciół i protagonistów po drugiej stronie. Nie dostrzegają monitora, lecz wiadomości, jakie dostają od swoich przyjaciół (...)”<sup>44</sup>. Zdaniem Tapscotta, młodzi ludzie nie myślą o tym jak obsłużyć komputer czy też jak skorzystać z danego programu komputerowego. Media cyfrowe są dla nich tak „codzienne”, a ich obsługa w takim stopniu intuicyjna, że nie czytają instrukcji obsługi ani opasłych podręczników użytkownika, lecz po prostu z nich korzystają. Jego zdaniem dowodzą tego odpowiedzi, jakich dzieci udzielały na pytanie, czy korzystają z instrukcji obsługi urządzeń lub programów komputerowych. Większość jego rozmówców nie wiedziała, czym w ogóle są instrukcje obsługi, a niektórzy pytali retorycznie „a po co?”. W kolejnej publikacji Tapscott poruszył ten problem przy okazji charakteryzowania różnic w zakresie wykorzystania nowych technologii przez osoby dorosłe oraz przez net-generację. „Pobieracie treści z Internetu, oni wydają się cały czas tworzyć lub zmieniać treści dostępne online. Wchodzicie na YouTube, żeby obejrzeć klip, o którym słyszeliście; oni zaglądają tam przez cały dzień, żeby sprawdzić, co nowego się pojawiło. Kupujecie nowy gadżet i wyciągacie instrukcję obsługi. Oni kupują nowy gadżet i po prostu go używają. (...) Wydaje się, że [członkowie net-generacji – przyp. J.J.] cieszą się technologią oraz, że posiadają niesamowitą umiejętność korzystania z urządzeń elektronicznych”<sup>45</sup>. Widać zatem, że Tapscott zakłada, że młodzi ludzie posiadają cudowny dar umożliwiający im korzystanie zarówno ze sprzętu komputerowego jak i wszelkiego rodzaju oprogramowania w sposób całkowicie instynktowny. Pogląd ten nie jest też obcy niektórym autorom polskich publikacji poświęconych młodym użytkownikom mediów. Wojciech Cwalina na przykład uważa, że „dzieci z pokolenia Gen Netters samodzielnie nauczyły się radzić sobie z komputerem zarówno w domu, jak i w szkole. (...) Żartuje się, że posiadły one umiejętność wchłaniania cyfrowych informacji niemal przez osmozę. Wielu sześciolatków potrafi i konstruuje własne strony Web, czym wzbudzają podziw dorosłych i podnoszą własną samoocenę”<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> D. Tapscott: *Growing up digital...* dz. cyt., s. 39.

<sup>45</sup> D. Tapscott: *Grown up digital...* dz. cyt., s. 10.

<sup>46</sup> W. Cwalina: *Generacja Y...* dz. cyt., s. 34-36.



Wobec powyższego zasadne wydaje się rozważenie, czy młodzież faktycznie posiada wspomnianą przez Tapscotta umiejętność intuicyjnej obsługi nowych technologii. Warto w tym miejscu odwołać się do literatury przedmiotu oraz kilku raportów opartych na rzetelnych badaniach.

I tak na przykład autorzy tekstu *The Google generation* stwierdzają, że pogląd dotyczący niebywałych zdolności, jakie młodzi ludzie posiadają w zakresie obsługi sprzętu komputerowego to całkowity mit<sup>47</sup>. Również Neil Selwyn twierdzi, że opinie dotyczące wysokiego wykorzystania nowych technologii przez młodzież z jednej strony oraz wysokiego poziomu kompetencji informatycznych i informacyjnych z drugiej, są przynajmniej nadinterpretacją. Odwołując się do publikacji innych autorów dowodzi, że „dzieci i młodzież często wykazują się ograniczonymi umiejętnościami w zakresie wykorzystania Internetu i narzędzi wyszukiwawczych. Krótko mówiąc, w przypadku wielu dzieci i młodzieży korzystanie z technologii informacyjnych w domu czy szkole nie jest tak ekspansywne i umocnione, jak retoryka «cyfrowych tubylców» by na to wskazywała”<sup>48</sup>.

Także wyniki badań zaprezentowanych w kolejnych raportach są sprzeczne z tym, co sugeruje Tapscott. I tak na przykład dane zaprezentowane w raporcie *EU Kids Online* świadczą, że kluczową rolę w rozwijaniu kompetencji informatycznych młodzieży odgrywa edukacja nieformalna. Młodzi ludzie, nauczeni podstaw obsługi sprzętu komputerowego oraz korzystania z wielu programów w domu przez rodziców, rozwijają swoje umiejętności w procesie samokształcenia oraz obserwacji i rad udzielanych przez rówieśników<sup>49</sup>. Również w raporcie *Internet literacy among children and young people* można znaleźć informacje dotyczące roli edukacji formalnej i nieformalnej w procesie nabywania kompetencji informatycznych i informacyjnych. Spośród ponad 1300 badanych w wieku od 9 do 19 lat, 66% stwierdziło, że pomoc w zakresie nauki korzystania z Internetu otrzymało od nauczyciela; kolejne 44% – od jednego z rodziców, 33% – od kolegi, a 16% – od brata lub siostry. Szczególnie ciekawe, że wśród osób deklarujących otrzymywanie pomocy od rodziców, można zaobserwować różnice związane ze statusem socjoekonomicznym.

<sup>47</sup> I. Rowlands (i in.): *The Google generation...* dz. cyt., s. 300.

<sup>48</sup> N. Selwyn: *The digital native – myth and reality*. „Aslib Proceedings: New Information Perspectives” 2009, vol. 61, nr 4, s. 372.

<sup>49</sup> *EU Kids Online...* dz. cyt., s. 37.

Jak się okazuje, dwukrotnie więcej rodziców z klasy średniej<sup>50</sup> niż z klasy pracującej<sup>51</sup> instruowało swoje dzieci na temat korzystania z Internetu (59% vs 28%). Być może właśnie z tej rozbieżności wynika fakt, że 74% dzieci rodziców z klasy pracującej pozytywnie oceniło pomoc udzieloną przez nauczyciela, podczas gdy taką samą opinię wyraziło 59% dzieci rodziców z klasy średniej. W badaniu zaobserwowano niski odsetek osób, które deklarowały, że korzystania z Internetu nauczyły się same (4%) lub uczestnicząc w kursach online (3%). W świetle powyższych danych liczbowych, organizatorzy badań wysnuli wniosek, że dla badanej grupy najważniejsza jest pomoc udzielana przez nauczycieli, rodziców i rówieśników<sup>52</sup>. W polskim raporcie *Młodzi i media* również można znaleźć informacje na temat znaczącej roli, jaką w podnoszeniu poziomu kompetencji informatycznych młodych ludzi odgrywają rówieśnicy. „Nasi przewodnicy i ich znajomi niemal codziennie rozmawiają o nowych użyciach, wypróbowanych funkcjach, możliwościach wadach i zaletach, internetowych miejscach (właśnie poznanych lub odwiedzanych regularnie), interesujących, przydatnych, poruszających lub zabawnych treściach. W mniej lub bardziej świadomy sposób w tych samych rozmowach definiują też – na własny użytek – normy korzystania z nowych mediów (zarówno w sensie moralnym, jak i związanym z poprawnym korzystaniem z technologii)”<sup>53</sup>.

Widać zatem, że znaczącą rolę w procesie nabywania kompetencji informatycznych odgrywa edukacja nieformalna, w tym rozwijanie umiejętności we własnym zakresie oraz czerpanie z doświadczeń rodziców lub rówieśników. Rolę tego rodzaju uczenia się w procesie nabywania kompetencji informatycznych podkreśla też Dominik Batorski. Jego zdaniem coraz większa grupa użytkowników nowych mediów poszerza swoje umiejętności przede wszystkim korzystając z wiedzy oraz doświadczeń rodziny,

<sup>50</sup> Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęłam następujące rozumienie terminu klasa średnia (ang. *middle class*): znajduje się w strukturze społecznej pomiędzy klasą robotniczą i klasą wyższą, obejmuje najemnych pracowników umysłowych średniego i niższego szczebla, urzędników oraz techników. Za: K. Olechnicki, P. Załęcki: *Słownik socjologiczny*. Toruń 1997, s. 93.

<sup>51</sup> Na potrzeby niniejszej publikacji przyjęłam następujące rozumienie terminu klasa pracująca (ang. *working class*): klasa społeczna znajdująca się pod względem bogactwa, dostępu do władzy, prestiżu i stylu życia poniżej klasy średniej i powyżej klasy niższej; należą do niej wykwalifikowani, najemni pracownicy fizyczni (w niektórych ujęciach również umysłowi). Za: K. Olechnicki, P. Załęcki: *Słownik socjologiczny*. Toruń 1997, s. 93.

<sup>52</sup> Livingstone, M. Bober, E. Helsper: *Internet literacy among children and young people. Findings from the UK Children Go Online project*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://eprints.lse.ac.uk/397/1/UKCGOonlineLiteracy.pdf>, s. 10.

<sup>53</sup> M. Filiciak (i in.): *Młodzi i media...* dz. cyt., s. 79.

znajomych i przyjaciół. Mniejsze znaczenie w tym procesie ma edukacja formalna, realizowana podczas kształcenia w szkołach oraz na różnego rodzaju kursach<sup>54</sup>.

Można zatem stwierdzić, że net-genreacja nie jest w cudowny sposób obdarzona zdolnościami pozwalającymi na sprawne korzystanie z nowych technologii. Wiedzę oraz sprawność w tym zakresie młodzi ludzie nabywają w procesie wielostopniowego kształcenia, choć warto wspomnieć, że naukę korzystania z Internetu określają jako łatwy i szybki proces<sup>55</sup>. Pierwszy etap w tym procesie stanowi obserwacja i powtarzanie zachowań rodziców, dlatego też dzieci dorastające w rodzinach, gdzie rodzice sprawnie posługują się sprzętem komputerowym oraz oprogramowaniem, wykazują większą sprawność w tym zakresie<sup>56</sup>. W dalszej kolejności młodzi ludzie zaczynają czerpać z wiedzy i doświadczeń rówieśników – dzielą się opiniami, wrażeniami oraz nabytymi umiejętnościami. Trzeci etap podnoszenia poziomu kompetencji informatycznych i informacyjnych jest związany z procesem samokształcenia, w którym młodzież – korzystając z wcześniej zdobytych informacji – poszerza swoje umiejętności w zakresie wykorzystania nowych technologii.

### 2.3.2. Wyszukiwanie informacji – materiały drukowane i Internet

Z terminem „wyszukiwanie informacji” – zwłaszcza w odniesieniu do młodych ludzi – niejako instynktownie utożsamia się prowadzenie poszukiwań w środowisku elektronicznym, wskutek czego zatracą się jeden z elementów ważnych w charakterystyce zachowań informacyjnych młodzieży: korzystanie z materiałów drukowanych. Z tego też powodu zasadne jest rozpoczęcie rozważań dotyczących wyszukiwania informacji przez młodych ludzi od skupienia się na problemie wykorzystywania przez nich materiałów drukowanych. Już na początku rozważań należy zauważyć, że zajmując się zagadnieniem wyszukiwania informacji przez młodych

<sup>54</sup> Wypowiedź podczas konsultacji dotyczącej kompetencji informacyjnych młodzieży, 04.03.2010 r.

<sup>55</sup> *EU Kids Online...* dz. cyt., s. 37.

<sup>56</sup> Por.: Tamże, s. 36-37.

ludzi, kolejny raz można natrafić na odmienne stanowiska autorów poruszających to zagadnienie. Analogicznie, jak w przypadku całej dyskusji dotyczącej zachowań (nie tylko informacyjnych) młodych ludzi, w literaturze przedmiotu prezentowane są przez zwolenników oraz krytyków net-generacji dwa dalekie od siebie poglądy.

### 2.3.2.1. Korzystanie z materiałów drukowanych

To, co jednak przede wszystkim uderza w opracowaniach dotyczących zachowań informacyjnych młodzieży to fakt, że większość autorów podkreśla niechęć młodych ludzi do wyszukiwania informacji w tradycyjnych materiałach drukowanych. Autorzy *Born Digital* już we wprowadzeniu podkreślają, że większość młodych ludzi „pewnie nawet nie wie, jak wygląda karta biblioteczna; posiada ją bardzo niewielu. A nawet jeśli ją mają, to i tak prawdopodobnie nigdy z niej nie korzystali”<sup>57</sup>. Niechęć do korzystania z materiałów drukowanych podkreśla też Mark Perlman, który odwołując się do swoich doświadczeń pedagogicznych pisze: „Większość z moich studentów nie tylko nie czyta książek – oni nie myślą o książkach jako o wartościowym bądź nawet istotnym źródle informacji. Dla większości z nich, jeśli czegoś nie ma w Internecie, to ta rzecz po prostu nie istnieje. (...) Nowe pokolenie ludzi, którzy wyrosli korzystając z Internetu postrzega książki jako nierelevantne, niewygodne i po prostu je ignoruje. Fani Xboxów i MTV, którzy mają mały zakres uwagi, po prostu nie mają cierpliwości by przewracać setki kartek w książce, aby znaleźć informacje, których szukają. Właściwy proces czytania, lub nawet przeglądania wielu książek, by natrafić na wzmiankę o ulotnej idei jest dla nich zbyt czasochłonny, by nawet brać go pod uwagę”<sup>58</sup>.

W polskiej literaturze również można znaleźć krytyczne opinie odnoszące się do niechęci jaką młodzi ludzie przejawiają wobec książek. Przykładem może tu być tekst Wojciecha Cwaliny, w którym czytamy, że „prawdziwą klątwą nałożoną na Generację Y są «papierowe» książki. Jeden z ojców «skomputeryzowanych» dzieci uważa, że przyzwyczyli się one tak bardzo do natychmiastowego znajdowania informacji w Internecie, że przeszukanie standardowej, drukowanej encyklopedii jest dla nich

<sup>57</sup> J. Palfrey, U. Gasser: *Born digital...* dz. cyt., s. 2.

<sup>58</sup> M. Perlman: *If it isn't on the Internet, it doesn't exist. How the new generation view books as an archaic relics.* W: B. Cope, A. Philips: *The Future of the Book in the Digital Age.* Oxford 2006, s. 20.

bardzo trudnym zadaniem. Zdecydowanie preferują pracę online lub przeglądanie encyklopedii na CD-ROM. Takim dzieciom łatwiej jest poruszać się w Sieci niż w bibliotece, posługiwać się przeglądarkami niż katalogami, zdobywać informacje ze stron WWW niż z książek<sup>59</sup>. Analogiczny pogląd można znaleźć u Goban-Klasa, który podkreśla, że „młodzież wychowana na mediach audiowizualnych, przyzwyczajona do pisania e-maili oraz esemesów nie wykazuje zainteresowania grubą książką, poszukiwaniem źródeł archiwalnych, gromadzeniem danych statystycznych. Wybiera swobodne zagłowanie w interencje, o którym sądzi, że jest Wszechnicą Wiedzy Wszelakiej, a nie e-Śmietniskiem. Wystarczy poklikać myszką, wyszukać kilka tekstów na zadany przez profesora lub szefa temat, zapisać na dysku, skopiować do edytora tekstów, wyciąć co trzeba i opatrzyć własnym nazwiskiem<sup>60</sup>. To samo podkreśla cytowany wcześniej Perlman, który zauważył, że większość jego studentów przygotowując prace semestralne korzysta przede wszystkim z materiałów dostępnych w Internecie. Jednak poważniejszy problem stanowi samo podejście młodych ludzi do korzystania z informacji dostępnych online. „W ostatnich latach zaobserwowałem pewien trend – zamiast otrzymywać listę cytowanych książek, zacząłem dostawać prace zawierające listę pozornie anonimowych stron www. Oczywiście, w większości przypadków strony te mają autorów, w niektórych przypadkach ich nazwiska są nawet podane na dole strony, jednak przejrzenie strony do samego końca, zwłaszcza, że znalazło się interesującą informację na jej początku, byłoby zbyt kłopotliwe. Zatem studenci pojmują te wszystkie strony zesłane z przestrzeni Internetu, jako mannę z nieba i odwiedzwszy na przykład sześć stron internetowych uważają kwerendę za zakończoną<sup>61</sup>. Z przytoczonych wyżej opinii wynika zatem, że młodzież podczas poszukiwania informacji niechętnie sięga w pierwszej kolejności do materiałów drukowanych.

### 2.3.2.2. Wyszukiwanie w Internecie

Przystępując co do analizy literatury podnoszącej problem wyszukiwania informacji w Internecie należy zauważyć, że, niestety, brakuje rzetelnej monografii poświęconej zachowaniom informacyjnym młodzieży, a wiadomości jakie pojawiają się na ten temat w poszczególnych opracowa-

<sup>59</sup> W. Cwalina: *Generacja Y...* dz. cyt., s. 34-36.

<sup>60</sup> T. Goban-Klasa: *Cywilizacja medialna...* dz. cyt., s. 251.

<sup>61</sup> M. Perlman: *If it isn't on the Internet...* dz. cyt., s. 20.

niach, często mają charakter powierzchowny i ogólnikowy. Zdarza się też, że problem samego wyszukiwania informacji jest łączony lub nawet mylony z działaniami związanymi z oceną wiarygodności źródła informacji oraz weryfikacji samej informacji. Dopiero wskaźniki proste zaprezentowane przez Rowlandsa i innych w tekście *The Google Generation* świadczą, że dla przytłaczającej większości studentów i uczniów pierwszym krokiem w procesie wyszukiwania informacji, jest korzystanie z wyszukiwarki internetowej. Robi tak aż 89% studentów, przy czym zaledwie 2% w pierwszej kolejności korzysta z informacji dostępnych poprzez stronę internetową biblioteki. Prawie wszyscy użytkownicy wyszukiwarek internetowych (93%) deklarują, że są zadowoleni, lub bardzo zadowoleni, z wyników wyszukiwania, podkreślając jednocześnie, że korzystanie z wyszukiwarek w większym stopniu pasuje do ich stylu życia, niż z bibliotek i ich serwisów informacyjnych<sup>62</sup>. Wyniki badań zaprezentowane w raporcie *Młodzi i media* w pewnym stopniu dowodzą tezy, że faktycznie młodzież wyszukuje informacje potrzebne do nauki w szkole głównie w Internecie, choć nie tylko. W raporcie napisano: „Najczęściej spotykana przez nas formą korzystania z sieci było po prostu samodzielne wyszukiwanie informacji potrzebnych do przygotowania się do lekcji. Gośka [jedna z uczestniczek badania – przyp. J.J.], choć w domu ma mnóstwo książek, przygotowując się do referatu, prawie zawsze korzysta z Internetu – bo tak jest łatwiej i poręczniej”<sup>63</sup>. Wydaje się więc, że młodzi ludzie poszukując informacji potrzebnych do odrobienia pracy domowej lub przygotowania referatu, w pierwszej kolejności – jak to określił jeden z uczestników badań w ramach projektu *Młodzi i media* – „pytają wujka Google, to jego zagadują, gdy chcą się czegoś dowiedzieć”<sup>64</sup>. Warto też podkreślić, że młodzież wybiera elektroniczne źródła informacji kierując się łatwością i szybkością dostępu oraz przekonaniem, że w innych źródłach informacji tych nie ma lub są mniej dokładne<sup>65</sup>.

Sam proces wyszukiwania informacji w Internecie często określa się jako prosty, a nawet banalny. Łukasz Gołębiowski, charakteryzując nowe pokolenie czytelników zwraca uwagę na to, że młodzi ludzie potrafią wybierać, szukać i selekcjonować informację, są pokoleniem „szperaczy”, przyzwyczajonych do otrzymywania zadowolającej odpowiedzi zaraz po naciśnięciu ikony „szukaj”<sup>66</sup>. Don Tapscott uważa, że „w Internecie dzieci muszą szukać informacji, a nie tylko się z nimi zapoznawać. To zmusza je

<sup>62</sup> I. Rowlands (i in.): *The Google generation...* dz. cyt., s. 298.

<sup>63</sup> M. Filiciak (i in.): *Młodzi i media...* dz. cyt., s. 114-115.

<sup>64</sup> Tamże, s. 116.

<sup>65</sup> B. Gunter, I. Rowlands, D. Nicholas: *The Google generation...*, s. 60

<sup>66</sup> Ł. Gołębiowski: *Śmierć książki...* dz. cyt., s. 17.

do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia, docieklivości i szeregu innych cech. Muszą stać się krytykami. Które strony są dobre? Jak mogą ocenić co jest prawdą, a co fikcją (...)? Ponadto dzieci zaczynają podawać w wątpliwość założenia, które nigdy wcześniej nie były kwestionowane<sup>67</sup>. Tapscott zwraca uwagę, że dzieci przyzwyczajone do rozbieżności opinii zamieszczanych w Internecie, rozwijają w sobie nie tylko zmysł krytycznego myślenia, ale również umiejętność oceniania informacji. Zwraca też uwagę, że wyszukiwanie informacji w Internecie znacznie różni się od czytania książki w tradycyjnej drukowanej formie, przy czym wymaga takich samych umiejętności bazowych<sup>68</sup>. Wyszukiwanie w sieci polega – jak to opisuje Tapscott – na przeglądaniu kolejnych stron aż do momentu, gdy użytkownik natrafi na pożądaną informację. Dopiero wtedy, bazując na wyszukanych słowach kluczowych, kontynuuje *research*, poszerzając zasób zdobytych informacji. „Odwrotnie niż w przypadku czytania książek, tutaj nikt nie prowadzi nikogo za rękę. Każdy musi sobie radzić sam”<sup>69</sup>. W świetle powyższych opinii należy zastanowić się, jakie problemy towarzyszą nastolatkom podczas ich wirtualnych wędrówek.

**2.3.2.2.1. Problemy z wyszukiwaniem informacji w Internecie.** Sonia Livingstone i Magdalena Bober uważają, że pomimo dość wysokiej samooceny w zakresie wykorzystania nowych technologii, młodzi ludzie napotykać szereg kłopotów związanych z wykorzystaniem zasobów sieciowych. „Pomimo entuzjastycznego korzystania z Internetu i dumnego określenia swojego pokolenia, jako pokolenia Internetu, dzieci różnią się w zakresie oceny swoich kompetencji zwłaszcza, że wyzwaniem jest jak najlepsze wykorzystanie zasobów internetowych przy jednoczesnym uniknięciu problemów. Niektóre z tych problemów dotyczą wyszukania tego, co ich interesuje”<sup>70</sup>. Jak wykazują badania zaprezentowane przez autorki, zaledwie 22% badanych w wieku 9-19 lat zawsze znajduje to, czego szuka w Internecie. Większość – aż 68% – deklaruje, że zazwyczaj znajduje informacje, których szuka, kolejne 9% deklaruje, że nie zawsze jest w stanie dotrzeć do interesujących informacji, a 1% ma z tym często problem<sup>71</sup>. Livingstone i Bober przytaczają słowa 17-letniej uczestniczki badań z Essen,

<sup>67</sup> D. Tapscott: *Growing up digital...* dz. cyt., s. 26.

<sup>68</sup> D. Tapscott: *Grown up digital...* dz. cyt., s. 110.

<sup>69</sup> Tamże, s. 111.

<sup>70</sup> S. Livingstone, M. Bober: *Regulating the Internet At home. Contrasting the perspectives of children and parents*. W: *Digital generations. Children, young people and new media*. Red. D. Buckingham, R. Willet. New York 2008, s. 107.

<sup>71</sup> S. Livingstone, M. Bober, E. Helsper: *Internet literacy among children...* dz. cyt., s. 9.

która mówi: „Za każdym razem, gdy szukam czegoś w Internecie, nie mogę tego znaleźć. Natrafiam na szereg nierелеwantnych wyników, które nie mają nic wspólnego z tym, czego szukam”<sup>72</sup>.

Kolejny problem, z którym stykają się młodzi ludzie podczas wyszukiwania interesujących ich informacji w Internecie jest związany z wiarygodnością źródła. Warto już w tym miejscu podkreślić, że wbrew przekonaniom części autorów, młodzi ludzie doskonale zdają sobie sprawę z konieczności oceny wiarygodności źródła informacji. I tak na przykład jedna z uczestniczek badań prowadzonych w ramach projektu *Młodzi i media* wyraźnie mówi o problemie wiarygodności źródła informacji. *Internet (...) jest fajny pod tym względem, że jest szybszy, ale nic tam nie jest wiarygodne, nie wiesz, czy ma odniesienie do rzeczywistości. Każdy może coś napisać, może profesor, ale może ktoś, kto w ogóle się nie zna*<sup>73</sup>. O analogicznych trudnościach wspominają uczestnicy brytyjscy. Jeden z respondentów wydaje się w pełni podzielać obawy Goški uczestniczącej w polskich badaniach. „Faruq (15 l., Londyn) mówi nam: «Nie wiesz, kto co robi, czyja to strona, kto czego chce, kto chce ci co przekazać. Więc nie wiesz, kto podał te informacje»”<sup>74</sup>.

Znaczna część kłopotów, z którymi borykają się młodzi ludzie podczas wyszukiwania informacji w sieci, wiąże się z brakiem umiejętności pozwalających na zbudowanie odpowiedniego zapytania informacyjno-wyszukiwawczego oraz przeprowadzenie oceny zawartości informacyjnej witryny. Jak dowodzą autorzy tekstu *The Google generation*:

- „kompetencje informacyjne młodzieży nie wzrosły wraz z coraz bardziej powszechnym wykorzystywaniem nowych technologii; w rzeczywistości pozorna łatwość w zakresie obsługi komputerów ujawnia pewne frapujące problemy,
- badania internetowe wykazały, że szybkość z jaką młodzi ludzie poszukują informacji oznacza, że poświęcają mało czasu na ocenę informacji, czy to pod kątem relewancji, dokładności, czy też autorytetu,
- młodzi ludzie w nikłym stopniu rozumieją swoje potrzeby informacyjne i w związku z tym mają kłopoty z opracowaniem efektywnej strategii wyszukiwania,
- w konsekwencji, preferują wyrażanie za pomocą języka naturalnego, zamiast zastanawiać się nad tym, jakie słowo kluczowe może być bardziej efektywne,

<sup>72</sup> S. Livingstone, M. Bober: *Regulating the Internet at home...* dz. cyt., s. 107.

<sup>73</sup> M. Filiciak (i in.): *Młodzi i media...* dz. cyt., s. 115.

<sup>74</sup> Livingstone, M. Bober: *Regulating the Internet at home...* dz. cyt., s. 107.



– skonfrontowani z długą listą wyników wyszukiwania, młodzi ludzie z trudem oceniają relewancję przedstawionych materiałów i często decydują się na ich wydruk zaledwie po pobieżnym przejrzeniu<sup>75</sup>.

Dalej, bazując na wcześniejszych badaniach Rowlands i inni zwracają uwagę na fakt, że młodzi ludzie (w szczególności chłopcy) bardzo szybko przeglądają wyszukane strony, intensywnie korzystając z hiperlinków, zamiast czytać linearnie. Często natomiast przenoszą się pomiędzy stronami poświęcając mało czasu na czytanie i systematyzowanie wyszukanych informacji. W związku z tym – jak sugerują autorzy artykułu – internauci nie potrafią we właściwy sposób ocenić wartości odwiedzanych stron. „Szczególnie dzieci dokonują bardzo ograniczonej oceny relewancji wyszukanych stron, opierając się przede wszystkim na obecności lub braku słów dokładnie określających przedmioty wyszukiwania. W konsekwencji pomijają wiele relewantnych dokumentów i muszą powtarzać wyszukiwanie. W przypadku młodszych dzieci wyszukiwanie informacji kończy się, gdy dokumenty znalezione są wydrukowane, bez głębszego zastanowienia się nad ich treścią<sup>76</sup>.”

Wydaje się więc, że podstawowe kłopoty, z jakimi borykają się młodzi internauci podczas wyszukiwania informacji w Internecie są związane ze znalezieniem relewantnych wyników oraz samą oceną wiarygodności źródła informacji. Z pewnością pierwszy z problemów wynika w znacznej mierze z braku umiejętności skonstruowania właściwego zapytania informacyjno-wyszukiwawczego, co – jak wcześniej dowiedziono – jest jedną z podstaw wyszukania relewantnych, a zatem najczęściej satysfakcjonujących, informacji.

### 2.3.3. Ocena wiarygodności informacji

Część autorów zajmujących się kompetencjami informacyjnymi młodzieży twierdzi, że młodzi ludzie nie zastanawiają się nad wiarygodnością informacji wyszukanych w Internecie i nie poświęcają wystarczająco dużo czasu na ich weryfikowanie. I tak na przykład według nauczycielki matematyki Maukesha (Wisconsin), sztuką jest skłonić dzieci do krytycznego

<sup>75</sup> I. Rowlands (i in.): *The Google generation...* dz. cyt., s. 295.

<sup>76</sup> Tamże, s. 297.

zastanowienia się nad treścią dostępnych im materiałów online jak i offline. Jej zdaniem są one przekonane, że wszystko, co czytają, zwłaszcza w „magicznych”, rzadko przeglądanych książkach drukowanych, jest prawdą<sup>77</sup>. Również Rowlands i inni sugerują, że młodzi ludzie niewiele czasu i uwagi poświęcają ocenie informacji, podkreślając że szybkość z jaką młodzi ludzie poszukują informacji oznacza, że poświęcają mało czasu na ocenę informacji, czy to pod kątem relewancji, dokładności, czy też autorytetu<sup>78</sup>.

Problemowi oceny wiarygodności źródeł informacji dostępnych w Internecie przyjrzeni się autorzy raportu *Młodzi i media*. Wspomniana wcześniej Gośka, prymuska, która korzysta przede wszystkim z informacji dostępnych w podręcznikach i innych materiałach drukowanych, „braku wiarygodności źródeł internetowych, przed którą ostrzegali ją nauczyciele, doświadczyła na własnej skórze. Oddała raz referat z historii pisany wyłącznie w oparciu o internetowe źródła i okazało się, że wszystkie daty były błędne”<sup>79</sup>. W raporcie czytamy też, że choć wiarygodność źródeł internetowych bywa dla młodych ludzi problematyczna, to jest poniekąd wkalkulowana w ryzyko związane z bazowaniem wyłącznie na materiałach elektronicznych. „Możliwość uzyskania nierzetelnej informacji w sieci zaczyna przynależeć do *common sense*, a sięgając do internetowych zasobów można stosować różne strategie minimalizacji tego ryzyka. Częściej ryzykuje się, gdy chodzi o przedmiot mniej ważny, który nie będzie zdawany na maturze. (...) Widać wyraźnie, że kluczowym problemem dla wykorzystania Internetu do nauki jest kompetencja polegająca na trafnej ocenie jakości zdobytych informacji. O ile tradycyjne publikacje są niejako «umocowane» przez wskazania wydawcy, który – przynajmniej teoretycznie – jest gwarantem jakości (poprzez publikowanie tekstów, które zostały pozytywnie zrecenzowane lub chociaż przeszły proces korekty redakcyjnej), publikacje internetowe bywają efemeryczne, anonimowe czy też pozbawione jakiegokolwiek reakcji”<sup>80</sup>. Również badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii w ramach projektu *UK Children Go Online* (UKCGO), świadczą o tym, że młodzi ludzie zdają sobie sprawę z niskiej wiarygodności części informacji dostępnych online. „Badania UKCGO wykazały, że czterech na dziesięciu (38%) uczniów w wieku 9-19 lat, ufa większości informacji dostępnych w Internecie, połowa (49%) uważa, że niektóre informacje są godne zaufania, a jedna osoba na dziesięć (10%) sceptycznie

<sup>77</sup> W. Cwalina: *Generacja Y...* dz. cyt., s. 35.

<sup>78</sup> I. Rowlands (i in.): *The Google generation...* dz. cyt., s. 295.

<sup>79</sup> M. Filiciak (i in.): *Młodzi i media...* dz. cyt., s. 114.

<sup>80</sup> Tamże, s. 114-115.

podchodzi do wielu informacji dostępnych w Internecie. Młodzi ludzie, którzy oceniają siebie jako początkujących użytkowników Internetu częściej są podejrzliwi w stosunku do treści dostępnych online, niż eksperci. Jest zatem nieprawdą, że początkujący użytkownicy są bardziej naiwni i przez to bardziej ufni w stosunku do informacji dostępnych w Internecie. Wydaje się raczej, że doświadczone osoby posiadają umiejętności pozwalające im na dotarcie do materiałów, które w ich opinii są wiarygodne, na przykład poprzez sprawdzanie informacji na kilku stronach<sup>81</sup>.

Jak wskazują wyniki brytyjskich badań, to właśnie porównywanie informacji na kilku stronach jest najczęściej stosowaną techniką oceny wiarygodności informacji pochodzących z Internetu – robi tak niemal 37% badanych. Osoby wskazujące tę dopowiedź podkreślały, że porównują informację na kilku stronach, by upewnić się, że treść jest wiarygodna<sup>82</sup>. Również polskie badania prowadzone w ramach projektu *Młodzi i media* wykazały, że porównywanie treści z różnych źródeł i poleganie na tych informacjach, które pojawiają się najczęściej, jest jedną z najpopularniejszych strategii. Bliższych informacji na ten temat znowu udzieliła Gośka: *Z reguły są to informacje szkolne, na przykład z fizyki – do której nie mam książek, żeby sprawdzić – sprawdzam wtedy w necie, wpisuję na Google, wchodzę na trzy strony, jak sprawdzę na trzech to mam pewność. Kompiluję z kilku definicji, trochę tu, trochę tam, pierwsze strony są najlepsze. (...) Gosia mniej lub bardziej świadomie, zdaje się na algorytm wyszukiwarki Google: im wyżej widnieje strona w wynikach wyszukiwania, tym większy postrzegany «autorytet» strony. Jednak i jej zaufanie jest mocno warunkowane; informację uzna za wiarygodną, dopiero gdy znajdzie potwierdzenie na innej stronie, również wybranej spośród googlowych wyników<sup>83</sup>.*

Kolejny zabieg stosowany w celu weryfikacji informacji pochodzących z sieci, o którym wspominają autorzy omawianych publikacji, to monitorowanie procesu powstawania danego artykułu w Internecie, co dokładnie widać na przykładzie analizy haseł zamieszczonych w Wikipedii. Jak pisze Elżbieta Mańczak-Wohlfeld „nazwa omawianej encyklopedii odzwierciedla jej charakter, gdyż wyraz *wiki*, pochodzący z hawajskiego, oznacza «szybko», co odnosi się do prędkości z jaką użytkownicy mogą redagować, modyfikować nieograniczoną liczbę tekstów w sieci. Warto także podkreślić łatwość, z jaką współtwórcy mogą wprowadzać lub zmieniać hasło. (...) W Wikipedii role autora i czytelnika łatwo ulegają zmianie, gdyż odbiorcy

<sup>81</sup> Livingstone, M. Bober, E. Helsper: *Internet literacy among children...* dz. cyt., s. 9.

<sup>82</sup> Tamże.

<sup>83</sup> M. Filiciak (i in.): *Młodzi i media...* dz. cyt., s. 115.

żywo reagują na treści wprowadzane przez autorów haseł, niejednokrotnie je modyfikując, rozszerzając, dodając nowe hasła, lub wręcz odwrotnie, usuwając je. Jako przykład niech posłuży hasło *United Nations*, które było zmieniane ponad cztery tysiące razy w ciągu sześciu lat przez siedmiuset autorów!<sup>84</sup> Wydawać by się mogło, że młodzi ludzie nie zdają sobie sprawy z zasad funkcjonowania Wikipedii. Jednak w raporcie *Młodzi i media* czytamy: „Janek z Zahaczewa najchętniej korzysta z Wikipedii. Sam uczestniczył w opracowywaniu kilku haseł historycznych, zna i rozumie wikpedyjny mechanizm kolektywnego wytwarzania wiedzy. Każdy może wejść w rolę współautora hasła i swobodnie modyfikować zawartość artykułu, ale równocześnie jego wkład poddawany jest nieustannej ocenie innych osób zainteresowanych tematem. Przejrzystość procesu redakcyjnego pozwala sprawdzić, kto i kiedy dodał jakie treści, zaglądając na podstronę encyklopedycznego artykułu można zapoznać się z kontrowersjami i uwagami odnośnie kształtu hasła. Do najpopularniejszego serwisu ściągawego (Sciaga.pl) nie ma zaufania: *nie wiadomo, kto pisze te teksty, poza tym w większości są one na marnym poziomie*. Wikipedia natomiast, traktowana jest jako encyklopedia ograniczonego zaufania (sprawdza się nie tylko samo hasło, ale przegląda również proces jego powstawania), bywa bardzo pomocna – wiele haseł jest opracowanych dużo obszerniej niż w tradycyjnym kompendium wiedzy”<sup>85</sup>.

Ciekawe, że poza wymienionymi wyżej technikami stosowanymi w procesie oceny wiarygodności informacji, rzadko pojawiają się inne metody. Zaledwie 19% ankietowanych biorących udział w brytyjskich badaniach UKCGO sprawdza kiedy treści dostępne na danej stronie były aktualizowane<sup>86</sup>.

Przy okazji rozważań dotyczących oceny wiarygodności treści dostępnych w Internecie, warto zastanowić się nad tym, jakie źródła informacji cieszą się największym zaufaniem dzieci i młodzieży dorastających w czasie powszechnego dostępu do nowych technologii. W cytowanym już tekście *The Google generation*, Rowlands i inni odnoszą się do dość popularnego twierdzenia, jakoby młodzi ludzie wyżej cenili wiadomości pochodzące z Internetu oraz od znajomych i przyjaciół, niż informacje przekazywane przez nauczycieli i rodziców. „Badania poświęcone zachowaniom informacyjnym młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście szkolnym dowodzą,

<sup>84</sup> E. Mańczak-Wohlfeld: *Wikipedia jako źródło wiedzy językoznawczej*. W: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Koralikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2009, s. 253.

<sup>85</sup> M. Filiciak (i in.): *Młodzi i media...* dz. cyt., s. 115.

<sup>86</sup> Livingstone, M. Bober, E. Helsper: *Internet literacy among children...* dz. cyt., s. 9.

że informacje pochodzące od nauczycieli, krewnych oraz z podręczników są konsekwentnie oceniane jako bardziej wiarygodne, niż te pochodzące z Internetu”<sup>87</sup>. Również w polskich badaniach zwrócono uwagę na konsekwencje, jakie dla procesu nauczania szkolnego i odwoływania się do tzw. autorytetu kolektywnego ma wyszukiwanie informacji w Internecie. „W praktyce więc wszyscy poszukujący informacji w sieci są w dużym stopniu zdani na autorytet kolektywny. Nie pozostaje to bez wpływu na funkcjonowanie autorytetu szkoły, a więc nauczyciela obsadzonego w roli eksperta, przekazującego hierarchicznie usankcjonowaną wiedzę. W rozmowach z nami młodzi ludzie otwarcie wyrażali potrzebę obcowania z nauczycielem posiadającym rozległą wiedzę z nauczanego przedmiotu, wtedy można polegać na jego wiedzy – jednak niebezkrytycznie. Nauczyciele z kolei przyznawali się, że czują wzmożoną presję w sytuacji, gdy uczniowie jeszcze w trakcie lekcji potrafią przez komórkę zweryfikować poprawność przekazywanych im treści. Sytuacja bywa szczególnie dojmująca dla nauczycieli starszych stażem: kiedyś również trafiał się klasowy mądrała, który lubował się w punktowaniu pomyłek lub braków nauczyciela, dziś jednak, z Internetem w telefonie, każdy staje się potencjalnym mądrałą”<sup>88</sup>.

Na podstawie zebranych i zaprezentowanych wyżej danych dotyczących umiejętności oceny wiarygodności informacji dostępnych w Internecie można wysnuć wniosek, że młodzi ludzie nie są bezkrytyczni jeśli chodzi o treści dostępne w sieci, zdają sobie sprawę z istnienia błędów lub nieścisłości w materiałach dostępnych online i aby zmniejszyć ryzyko związane z wykorzystaniem takich danych, stosują konkretne techniki mające na celu określenie wiarygodności informacji. Podstawowe z nich to porównywanie informacji na kilku stronach oraz śledzenie procesu powstawania i redagowania danego tekstu (jeśli istnieje taka możliwość techniczna). Inne zabiegi, jak choćby sprawdzenie kiedy wiadomości były ostatni raz aktualizowane, bądź porównanie informacji znalezionych w Internecie z danymi na ten sam temat opublikowanymi w materiałach drukowanych, należy do rzadkości.

<sup>87</sup> I. Rowlands (i in.): *The Google generation...* dz. cyt., s. 300.

<sup>88</sup> M. Filiciak: *Młodzi i media...* dz. cyt., s. 116.



### 3. KOMPETENCJE INFORMACYJNE JAKO WARUNEK AKTYWNEGO UCZESTNICTWA W SPOŁECZEŃSTWIE XXI WIEKU

Pojęcie kompetencji informacyjnych, choć funkcjonuje w literaturze przedmiotu od ponad 30 lat, nadal jest zagadnieniem nie do końca sprecyzowanym, wymagającym dalszych rozważań teoretycznych i towarzyszących im prac badawczych. Dowodem takiego stanu rzeczy jest niespójność terminologiczna, która wyraźnie pojawia się w literaturze przedmiotu. W publikacjach zagranicznych występują równolegle pojęcia takie jak *digital skills*, *information competencies*, czy najpopularniejszy z terminów, *information literacy*, w pracach polskich obok terminu *kompetencje informacyjne*, funkcjonują określenia takie *sprawność informacyjna* czy *umiejętności informacyjne*. Wobec tego zdecydowano się na wybór jednego określenia, które najlepiej oddaje charakter sformułowania *information literacy*. Wydaje się, że określeniem takim jest termin **kompetencje informacyjne**.

Za stosowaniem tego pojęcia przemawia zarówno teoretyczne ujęcie problemu kompetencji spotykane w literaturze z zakresu psychologii czy komunikacji społecznej, jak i terminologia pojawiająca się w literaturze zagranicznej. Nie sposób przecież nie wspomnieć, że w niemiecko- czy francuskojęzycznej literaturze występują takie określenia jak: *die Informationskompetenz* (w języku niemieckim) czy *la competence informationnelle* (w języku francuskim)<sup>1</sup>.

Aby uzasadnić wybór wymienionego terminu, w pierwszej kolejności omówię pojęcie kompetencji: jego zakres, znaczenie oraz poszczególne typy. Dopiero dalej dokonam charakterystyki kompetencji informacyjnych oraz przedstawię wybrane modele *information literacy*.

<sup>1</sup> B. Kędzierska: *Kompetencje informacyjne...* dz. cyt., s. 82. Zob. też: *Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Bibliotheken*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.informationskompetenz.de/>; *Informationskompetenz für Schüler*.

### 3.1. Ramy teoretyczne i terminologiczne rozważań nt. kompetencji informacyjnych

Niestety, w dalszym ciągu w literaturze przedmiotu nie występuje jedna, powszechnie stosowana definicja kompetencji informacyjnych. Po szczególności badacze zwracają uwagę na konkretne aspekty korzystania z informacji, które ich zdaniem są kluczowe, posługując się przy tym wybraną przez siebie terminologią. Jak twierdzi Carla Basili, źródeł takiego stanu rzeczy należy szukać w samym charakterze dyskursu poświęconego *information literacy* (IL). Badaczka zwraca uwagę na trzy perspektywy badawcze, które mogą przyjmować badacze rozważając omawiane zagadnienie:

1. Perspektywa dyscypliny naukowej (*disciplinary perspective*), w której IL jest rozumiana jako jedna z form (czy też gałęzi) nauki o informacji; w tym przypadku kluczowym zagadnieniem będzie kultura informacyjna.
2. Perspektywa socjopolityczna (*socio-political perspective*), gdzie rozważa się IL jako kolejną formę alfabetyzacji (po umiejętności czytania, pisanania i liczenia); w tej perspektywie szczególnie dużo uwagi poświęca się problemowi *information literacy*.
3. Perspektywa poznawcza (*cognitive perspective*), w której kompetencje informacyjne rozpatrywane są z punktu widzenia indywidualnych osób, a kluczowe terminy to umiejętności informacyjne i e-umiejętności<sup>2</sup>.



Ilustracja 2. Przestrzeń dyskursu nt. *information literacy*

Źródło: C. Basili: *Theorems of information literacy*. W: C. Basili (red): *Information literacy at the crossroad of education and information policies in Europe*. Roma 2008, s. 35.

<sup>2</sup> C. Basili: *Theorems of information literacy...* dz. cyt., s. 35.



Naturalnie, z uwagi na charakter rozważań prowadzonych w niniejszej publikacji, najciekawsze wydaje się ujęcie socjopolityczne, w którym kompetencje informacyjne są rozumiane przede wszystkim jako jeden z warunków aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym, a ich brak może zadecydować o wykluczeniu cyfrowym nawet całych grup społecznych. Perspektywa ta jest również interesująca z uwagi na fakt, że jednym ze szczególnie istotnych zagadnień jest tu szeroko rozumiana edukacja informacyjna, mająca przygotować obywateli do aktywnego korzystania z informacji. Z uwagi na te przesłanki, decyduję się na przyjęcie właśnie perspektywy socjopolitycznej (czy też edukacyjnej) i z rozmysłem nie poświęcam wiele uwagi chociażby zagadnieniu kultury informacyjnej (choć pojęcie to pojawi się w dalszej części rozdziału w kontekście rozważań o charakterze terminologicznym).

### 3.1.1. Rozważania terminologiczne

Termin *information literacy* został wprowadzony do szeroko rozumianego zespołu nauk o informacji w 1974 r. przez Paula Zukowskiego, prezesa Information Industry Association, który stwierdził, że „ludzie, którzy są przygotowani do wykorzystywania zasobów informacyjnych w ich pracy mogą być nazywani *information literates*”<sup>3</sup>. Mimo lakonicznego charakteru przytoczonej tu definicji, od połowy lat 70. XX w. zagadnienie *information literacy* cieszy się dużym zainteresowaniem badaczy, zaś od początku lat 90. XX w. często pojawia się w literaturze z zakresu informacji naukowej, bibliotekoznawstwa czy komunikacji społecznej. Dowodem tej – wciąż wzrastającej – popularności poruszanego przedmiotu badań są wyniki poszukiwań bibliograficznych, z których wynika, że w samej tylko bazie danych Library and Information Science Abstracts (LISA) można znaleźć niemal 900 abstraktów publikacji poświęconych temu zagadnieniu, powstałych zaledwie w ciągu 4 lat (2005-2009)<sup>4</sup>.

Mimo powszechnego zainteresowania pojęcie *information literacy* nie doczekało się przyjętej definicji, a w literaturze przedmiotu występuje szereg terminów odnoszących się do niego, czemu dużo uwagi poświęca

<sup>3</sup> Za: S. M. Saad, A. N. Zainab: *Information Literacy Programmes ...* dz. cyt.

<sup>4</sup> A. K. Shenton: *Information literacy and scholarly investigation...* dz. cyt., s. 226.

Lidia Derfert-Wolf, która wymienia kilkanaście odpowiedników terminu *information literacy*, zarówno polsko- jak i anglojęzycznych. Wśród wymienionych przez nią określeń są m.in. *umiejętność korzystania z informacji*, *umiejętność posługiwania się informacją*, *umiejętność wyszukiwania informacji w różnych źródłach i mediach*, *jej selekcji*, *krytycznej oceny oraz przetwarzania jej na własny użytek*, *biegłość w użytkowaniu informacji*, *umiejętności informacyjne*, *sprawność informacyjna*, *sprawne korzystanie z informacji*, *świadomość informacyjna*, czy nawet niezgrabnie brzmiący termin *alfabetyzm informacyjny*<sup>5</sup>.

Niestety, polscy badacze nie są zgodni co do przyjęcia jednego terminu stanowiącego odpowiednik *information literacy*. I tak na przykład autorka przytoczonego wyżej zestawienia postuluje, by w polskiej literaturze przedmiotu używać określenia *umiejętności informacyjne*<sup>6</sup>. Hanna Batorowska<sup>7</sup> i Katarzyna Materska<sup>8</sup> opowiadają się za określeniem *kultura informacyjna*. Pierwsza z wymienionych badaczek definiuje pojęcie to jako sferę aktywności człowieka, kształtowaną przez jego świadomość informacyjną, wartości wspierające potrzebę alfabetyzacji informacyjnej, postawy emitujące zachowania charakterystyczne dla dojrzałych informacyjnie użytkowników, wynikające z oddziaływania na siebie wymienionych komponentów kultury. Zachowania te powstałe pod wpływem bodźców motywacyjnych i kompetencji informacyjnych oceniane są w procesie wiedzy pozytywnie; są równocześnie podporządkowane społecznym wzorom opartym na etyce korzystania z informacji. Odnoszą się do przedmiotów i innych wytworów związanych z działalnością informacyjną lub uczestnictwem w procesie informacyjnym<sup>9</sup>. Katarzyna Materska definiuje natomiast pojęcie kultury informacyjnej w instytucji, w odniesieniu do jej kultury organizacyjnej<sup>10</sup>, podkreślając, iż „zakłada się, że wysoki poziom kultury informacyjnej implikuje dbałość o in-

<sup>5</sup> L. Derfert-Wolf: *Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://eprints.rclis.org/4949/1/derfert\\_II..pdf](http://eprints.rclis.org/4949/1/derfert_II..pdf).

<sup>6</sup> Por.: tamże, L. Derfert-Wolf: *Information literacy – kształcenie...* dz. cyt., s. 189.

<sup>7</sup> H. Batorowska: *Kultura informacyjna...* dz. cyt.

<sup>8</sup> K. Materska: *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*. Warszawa 2007.

<sup>9</sup> H. Batorowska: *Kultura informacyjna...* dz. cyt., s. 73.

<sup>10</sup> Wiele uwagi pojęciu kultury organizacyjnej poświęciła E. B. Zybert, definiując ją w odniesieniu do biblioteki jako zespół cech decydujący o jej osobowości, a więc ujednoczone zasady postępowania i postrzegania, które wyrażają przyjęty przez nią system wartości, tworzą pewien klimat organizacyjny, pozwalają na jej identyfikację i wyróżniają ją z otoczenia, znajdują odzwierciedlenie w organizacyjnej przejrzystości, w filozofii w zakresie zarządzania czy nastawieniu władz do pracowników i użytkowników biblioteki. Por.: E. B. Zybert: *Kultura organizacyjna w bibliotekach. Nowe i stare idee w zarządzaniu*. Warszawa 2004.

formację i wynikającą z nich wiedzę, a organizacje, które to dostrzegły cechuje traktowanie informacji jako dobra wspólnego, gotowość do dzielenia się informacją, otwarty system informacyjny, stymulowanie komunikacji bezpośredniej, szybkie pozyskiwanie i przetwarzanie informacji, niwelowanie chaosu informacyjnego, korzystanie z wielu źródeł wiedzy, gromadzenie i rozpowszechnianie wiedzy”<sup>11</sup>. Autorka czyni cenną uwagę odnośnie rozbieżnych terminów stosowanych w polskiej literaturze poświęconej koncepcji *information literacy*. Jak podkreśla, stosowane najczęściej w literaturze polskiej terminy „sprawność informacyjna” oraz „alfabetyzacja informacyjna” kładą nacisk na odmienne aspekty poruszanego zagadnienia, inaczej rozkładając akcenty. „Słowem «alfabetyzacja» podkreśla się, że *information literacy* jest czymś absolutnie niezbędnym, że jest fundamentalnym składnikiem wykształcenia i traktuje się je na równi z umiejętnością czytania i pisania. «Sprawność» akcentuje wymiar wyższej biegłości, doskonalenia i profesjonalizmu”<sup>12</sup>.

Maria Próchnicka z kolei opowiada się za używaniem oryginalnego anglojęzycznego terminu *information literacy*, podkreślając, że polskie odpowiedniki słowa *literacy* (biegłość, sprawność, umiejętności, kompetencje) są znaczeniowo węższe od oryginalnego terminu. Jak zauważa, „słowo *literacy* oznacza w języku angielskim dosłownie umiejętność czytania i pisania. Może także oznaczać wiedzę o jakimś specyficznym przedmiocie lub specyficzny rodzaj wiedzy. Oba zakresy znaczeniowe słowa *literacy*, będącego elementem złożenia *information literacy* zarówno w sensie dosłownym, jak i przenośnym oddają istotę tego terminu. Rzeczownik «piśmienność» (*literacy*) szczególnie dobrze odzwierciedla istotę pojęcia *information literacy*. Człowiek piśmienny (*literate*) nie tylko bowiem posługuje się sprawnie tekstem pisanim, to znaczy potrafi go odczytać, zrozumieć i wykorzystać zawartą w nim treść. Człowiek «piśmienny» umie także tekst piśmienniczy utworzyć i zapisać. (...) Bycie *information literate* oznacza jednocześnie posiadanie specyficznego rodzaju wiedzy, a jej specyficzny charakter jest określony nie tylko przez przedmiot, ale wynika także ze specyfiki zastosowania tej wiedzy we wszelkich sferach życia indywidualnego i społecznego”<sup>13</sup>. Wydaje się, że opinia ta koresponduje z zaprezentowanym wcześniej poglądem Katarzyny Materskiej.

<sup>11</sup> K. Materska: *Informacja w organizacjach...* dz. cyt., s. 194.

<sup>12</sup> Tamże, s. 340.

<sup>13</sup> M. Próchnicka: *Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI wieku*. W: J. Dzieńniakowska (red.): *Książka, biblioteka, informacja. Między podziałami a wspólnotą*. Kielce 2007, s. 435.

### 3.1.2. Zagadnienie kompetencji w ujęciu teoretycznym

Termin *kompetencja* wywodzi się od łacińskiego rzeczownika *competentia*, oznaczającego zgodność i odpowiedniość<sup>14</sup>, ale również przynależność, uprawnienie, właściwość czy zakres działalności<sup>15</sup>. Rzeczownik ten zaś pochodzi od czasownika *competere*, który tłumaczy się jako „przysługiwać, należeć się komuś, być odpowiednim, stosownym, właściwym”<sup>16</sup>. W języku polskim termin ten jest używany w różnych gałęziach nauki i odnosi się do rozmaitych sfer działalności człowieka. „Mówi się o kompetencjach kluczowych, przedmiotowych, językowych, społecznych, życiowych, zawodowych, komunikacyjnych, informacyjnych itp. (...) Mówimy o kompetencjach jako ustalonym zakresie pełnomocnictwa i uprawnień organizacji lub poszczególnych osób. Jest to typ kompetencji instrumentalnych, pojawiających się z momentem nadania komuś określonego zestawu władzy, uprawnień do działania, podejmowania decyzji, wydawania opinii, na przykład kompetencje: sądu, rady nadzorczej, rady pedagogicznej, dyrektora, przewodniczącego itd. Używamy tego terminu również w odniesieniu do określonych kwalifikacji, umiejętności i sprawności, które ujawniają się w takich lub innych zachowaniach człowieka. (...) Można wyróżnić węższe i szersze rozumienie kompetencji jako kwalifikacji. Węższe utożsamia się z umiejętnością i sprawnością, szersze stanowi połączenie wiedzy, opartych na niej umiejętnościach, a także motywacji”<sup>17</sup>.

W ciekawy sposób pojęcie kompetencji definiuje Maria Czerepaniak-Walczak, która podkreśla, że kompetencja stanowi harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia, przez co sam termin ma szerszy zakres znaczeniowy niż sprawność lub umiejętność. Autorka podkreśla też, że „termin kompetencja można stosować do określenia uświadamianej sobie przez człowieka jego dyspozycji osiągananej w ciągu życia poprzez wyuczenie. Istotną jej właściwością jest to, że jest ona ujawniana, a więc możliwa do zaobserwowania przez innych oraz powtarzalna, nie jest więc jednorazowym aktem w następstwie olśnienia, natchnienia, intuicji itp. Ponadto cechuje ją interaktywność, to znaczy ustawiczne aktualizowanie stosowne do kontekstu oraz stałość ponadsytuacyjna, co oznacza, że możliwe jest włączanie nowych informacji i doświadczeń do istniejących

<sup>14</sup> W. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa 1994, s. 270.

<sup>15</sup> J. Pieńkos: *Słownik łacińsko-polski. Łacina w nauce i kulturze*. Zakamycze 2001, s. 86.

<sup>16</sup> J. Mańkowski (oprac.): *Praktyczny słownik łacińsko-polski*. Warszawa 2008, s. 109.

<sup>17</sup> W. Strykowski: *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.): *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań 2004, s. 31.

już struktur. (...) Jest to zatem taka dyspozycja człowieka, która jest uświadamiana przez niego samego oraz dostrzegana przez innych, którzy mogą orzekać, że według nich osoba jest kompetentna w wybranej dziedzinie”<sup>18</sup>.

Widać zatem, że kompetencje, w przeciwieństwie do umiejętności, są dynamiczne – poszerzają się wraz z postępującym tokiem socjalizacji czy upływem czasu. Podkreśla to również Czesław Nosal, który uważa, że „kompetencje są nowymi, funkcjonalnymi strukturami czynności intelektualnych, które kształtują się pod wpływem wymagań stawianych w toku socjalizacji, edukacji, pracy zawodowej, uczestnictwa w kulturze itd. Innymi słowy, środowisko społeczne wyznacza standardy kompetencji oraz warunkuje procesy ich kształtowania, oceniania i sankcjonowania. Lakonicznie rzecz ujmując, kompetencje łączą architekturę umysłu (np. podstawowe dyspozycje umysłowe) z określonymi standardami społecznymi, zawodowymi i kulturowymi”<sup>19</sup>.

Kompetencje mają też dualny charakter. Z jednej bowiem strony opierają się na naturalnych, podstawowych zdolnościach poznawczych, z drugiej zaś są czymś zewnętrznym, egzogennym i społecznie sankcjonowanym, jako że powstają w wyniku treningu socjalizacyjnego oraz zorganizowanej edukacji. Dwoistość kompetencji wynika również z ich charakteru: relacyjnego i relatywnego zarazem. „Relacyjny aspekt kompetencji wyraża się tym, że łączą one umysł z kulturą i cywilizacją, tj. łączą podstawowe zdolności umysłowe z wymaganiami, zadaniami, strukturami symbolicznymi dostępnymi w formie różnorodnych przekazów kulturowych i technicznych możliwości. (...) Relatywny charakter kompetencji wyraża zmienność ich form i standardów oceny stopnia opanowania kompetencji, warunkowaną przez zmiany społeczne, kulturowe i technologiczne. Dobrej ilustracji tego relatywnego charakteru kompetencji dostarczają zmiany w zakresie struktury zawodów i czynności związanych z obsługiwaniem wielu urzędzeń codziennych, w tym i nowoczesnych mediów łączności”<sup>20</sup>. Wacław Strykowski podkreśla, że kompetencja to świadomy, wyuczalny i satysfakcjonujący, choć nie niezwykły, poziom sprawności warunkujący efektywne działanie, tudzież zachowanie się w jakiejś dziedzinie<sup>21</sup>. To, co jednak wydaje się szczególnie ważne to fakt, że kompetencje mają charakter podmiotowy, tzn. są własnością określonej osoby. Istotna jest też konstatacja, iż szczególnym atrybutem kompetencji jest ich dynamika, ujawniająca się w działaniu i relacji człowie-

<sup>18</sup> M. Czerepaniak-Walczak: *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?* „Neodidagmata” XXIV, s. 60.

<sup>19</sup> C. Nosal: *Psychologia kompetencji w dobie technologii informacyjnej*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.): *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań 2004, s. 23.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> W. Strykowski: *Kompetencje medialne: pojęcie...* dz. cyt., s. 31-32.

ka z rzeczywistością oraz ciągły ich rozwój, zarówno pod wpływem oddziaływań zewnętrznych, jak i samodzielnych decyzji podmiotu<sup>22</sup>.

Nie można zatem zaprzeczyć, że kompetencje są dynamiczne: ich poziom zmienia się w toku socjalizacji, współuczestnictwa w kulturze i życiu społecznym. Umiejętności zaś są stałe, a ich poziom i zakres się nie zmienia. Każdy człowiek posiadający umiejętność wykonywania określonej czynności (chodzenia, mówienia, jeżdżenia na rowerze), bez względu na jej charakter nie będzie zmuszony do poszerzania swojej wiedzy w tym zakresie. Kompetencje zaś jako struktury dynamicznie zmieniają się pod wpływem otoczenia. Jednocześnie, jako czynnik łączący przyrodzone właściwości intelektualne każdego człowieka z wymaganiami społecznymi, sytuują każdą jednostkę w konkretnym położeniu społecznym.

### 3.1.2.1. Klasyfikacja kompetencji

Obok rozważań dotyczących zakresu znaczeniowego omawianego terminu należy zastanowić się nad podziałem lub prostą klasyfikacją kompetencji. Cytowani wcześniej Maria Czerapaniak-Walczak oraz Wacław Strykowski proponują by na użytek teorii i praktyki edukacyjnej dokonać podziału kompetencji w oparciu o różne kryteria. W proponowanej przez nich koncepcji kompetencje podzielić należy w następujący sposób:

- ze względu na zasięg ujawniania:
- powszechne – będące rezultatem kształcenia ogólnego; ich źródłem są sytuacje i procesy umożliwiające każdej osobie osiągnięcie dyspozycji niezbędnych jej do satysfakcjonującego funkcjonowania w świecie, ujawniają się w szerokim spektrum sytuacji życiowych; są to kompetencje komunikacyjne, negocjacyjne, poznawcze, krytyczne, organizatorskie, emancypacyjne itp.,
- specyficzne – będące rezultatem kształcenia specjalistycznego w danej dziedzinie bądź zawodzie; ich źródłem są procesy bądź sytuacje edukacyjne ukierunkowane na szczególną sferę rzeczywistości oraz realizowane w specyficznym środowisku,
  - ze względu na źródło:
- ogólne – na tyle uniwersalne, że mogą być osiągnięte nie tylko na zajęciach z różnych przedmiotów, wspomagają naukę różnych przedmiotów,
- przedmiotowe – osiąmane w procesie realizacji zadań z poszczególnych dziedzin edukacji,

<sup>22</sup> Tamże.

- ze względu na stopień ogólności:
- kluczowe – o wysokim stopniu ogólności, będące harmonijną strukturą wielu wiadomości, sprawności, rozumienia i pragnień; umożliwiającą przyjmowanie szerokiej perspektywy w postrzeganiu, interpretowaniu i zmienianiu poszczególnych sfer rzeczywistości,
- szczegółowe – wyrażające się w wiedzy, sprawnościach, rozumieniu i pragnieniu zmieniania wybranego wycinka rzeczywistości; nie są jednak prostymi częściami składowymi kompetencji kluczowych, lecz koherentnymi elementami ich struktury,
  - ze względu na rolę w generowaniu określonych zachowań osoby:
- wyjściowe (adaptacyjne) – podmiotowe dyspozycje, które są podstawą intelektualnej i moralnej otwartości na informacje o sobie i o świecie; wyrażają się w umiejętności i gotowości do zaktualizowanego posługiwania się nimi,
- dojrzałe (rekonstrukcyjne) – dają poczucie pewności siebie w danej dziedzinie, pozwalają na adekwatne postępowanie według ustalonych przez inne osoby schematów, algorytmów, wzorów,
- zmiany (transgresyjne) wyrażające się w otwartości na nowości i towarzyszącą im niepewność, w radzeniu sobie ze stresem oraz naciskiem zewnętrznym, generują otwartość na konflikty i gotowość do ich rozstrzygania,
- rdzeniowe, esencjonalne (emancypacyjne) – wyrażające się zarówno w racjonalnym, refleksyjnym dostosowaniu i kontynuacji, jak i w gotowości do zmiany, krytycznej ocenie aktualnego stanu oraz odważnym projektowaniu i odpowiedzialnym wprowadzaniu nowości<sup>23</sup>.

Ta relatywnie nieskomplikowana, czterowymiarowa klasyfikacja kompetencji jest wystarczająca by wykazać, że kompetencje informacyjne są niezwykle ważnym składnikiem determinującym aktywne uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym. Powinny być one zatem powszechne (jako rezultat kształcenia ogólnego), ogólne (uniwersalne i prezentowane na zajęciach z rozmaitych przedmiotów), kluczowe (o wysokim stopniu ogólności, ale umożliwiające przyjęcie szerokiej perspektywy poznawczej) i adaptacyjne (stanowiące podstawę otwartości na nowe informacje o świecie).

### 3.1.2.2. Wybrane rodzaje kompetencji

**3.1.2.2.1. Kompetencje językowe i komunikacyjne.** Pojęcie kompetencji po raz pierwszy zostało użyte w 1965 r. przez Noama Chomsky'ego

<sup>23</sup> Za: M.Czcrepaniak-Walczak: *Kompetencja – słowo kluczowe...* dz. cyt., s. 83; W. Strykowski: *Kompetencje medialne: pojęcie...* dz. cyt., s. 32.

w publikacji *Aspects of the Theory of Syntax*, która dotyczy zagadnień z zakresu teorii syntaktycznej i składni języka angielskiego. Kompetencja językowa według Chomsky'ego to wrodzona zdolność człowieka do przyswajania języka. Początkowo zdolność ta jest ukryta i nie przejawia się w wykonaniu, czyli umiejętności tworzenia gramatycznych wypowiedzi<sup>24</sup>. W koncepcji Chomsky'ego ciekawe jest to, że wyraźnie rozróżnia on kompetencję językową od wykonania. Jego zdaniem proces nabywania języka jest zdeterminowany wrodzonymi strukturami mózgowymi, które można porównać z wyspecjalizowanym urządzeniem zaprojektowanym do przyswajania języka. Wraz z rozwojem jednostki i przyswajania języka kompetencja przejawia się coraz wyraźniej w wykonaniu, lecz wymaga to od każdego użytkownika języka nie tylko kilku lat ćwiczeń, ale przede wszystkim ekspozycji na działanie konkretnego języka naturalnego<sup>25</sup>.

Teoria lingwistyczna, którą zajmował się Chomsky ogniskuje się na zachowaniach językowych idealnego użytkownika języka, tj. osoby, która należy do całkowicie jednorodnej społeczności językowej i zna jej język w sposób doskonały. Taki użytkownik podczas czynnych zachowań językowych nie podlega nieistotnym – jak je nazywa Chomsky – uwarunkowaniom, jak ograniczoność pamięci, rozproszenie lub przerzucenie uwagi oraz błędy (przypadkowe lub systematyczne). Oczywiście, podczas zachowań językowych osoba mówiąca podlega wpływowi najróżniejszych czynników zewnętrznych: uczestniczy w rozmowie, znajduje się w otoczeniu obfitującym w najróżniejsze impulsy mogące doprowadzić do rozproszenia uwagi, może mieć kłopoty z przywołaniem konkretnych słów lub informacji i po prostu – wskutek nieuwagi czy zwykłego pośpiechu – popełnić błąd językowy. Dlatego Chomsky wprowadza wyraźne rozróżnienie między kompetencją rozumianą jako znajomość języka, a wykonaniem (zwanym też czasami performancją), pojmowanym jako wykorzystanie języka w konkretnych sytuacjach. Jedynie w warunkach idealnych, wykonanie jest rzeczywistym odbiciem kompetencji językowych<sup>26</sup>. Warto zauważyć, że Chomsky rozumiał wykonanie jako niedoskonałe odbicie kompetencji językowej i z tego właśnie powodu był nim zainteresowany w mniejszym stopniu.

Uzupełnienie koncepcji Chomsky'ego o aspekt rozumienia i wykorzystywania wypowiedzi gramatycznie niepoprawnych oraz pozajęzykowych środków komunikowania, doprowadziło do stworzenia terminu kompe-

<sup>24</sup> E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura: *Psychologia poznawcza*. Warszawa 2006, s. 637.

<sup>25</sup> Tamże, s. 603.

<sup>26</sup> Za: N. Chomsky: *Zagadnienia teorii składni*. Wrocław 1982, s. 14-15.



tencja komunikacyjna. Określenie to jest pełniejsze od zaproponowanej przez Chomsky'ego koncepcji kompetencji językowej. Ludzie komunikują się przecież nie tylko za pomocą poprawnych konstrukcji gramatycznych, tworzonych w warunkach idealnych. Proces porozumiewania się jest zawsze osadzony w konkretnych okolicznościach, gdzie istotny jest czas i przestrzeń, cechy nadawcy, odgrywane przez niego role społeczne, jego poglądy, uznawany przez niego system wartości, właściwości osób, do których wypowiedź jest kierowana oraz relacje między osobami uczestniczącymi w akcie komunikacji<sup>27</sup>. To właśnie dzięki kompetencjom komunikacyjnym uczestnicy aktu komunikacji są w stanie odpowiednio dobrać styl mówienia, słownictwo, tembr głosu. Kompetencja ta pozwala bowiem zidentyfikować daną sytuację komunikacyjną – np. czy jest spotkanie oficjalne czy też towarzyskie – i we właściwy sposób dobrać środki wyrazu i zaprojektować wypowiedź. „O kompetencji komunikacyjnej człowieka świadczy jego sprawność w posługiwaniu się językiem i innymi systemami zgodnie z posiadaną wiedzą, w tym także umiejętność przeredagowywania własnych wypowiedzi stosownie do kontekstu społecznego, wiedzy o odbiorcach i sytuacji komunikowania. Od kompetencji komunikacyjnej partnerów komunikowania zależy w znacznym stopniu jego wynik, a tym samym skuteczność działania w życiu osobistym, zwłaszcza w życiu publicznym. Z tego względu coraz większą wagę przywiązuje się w edukacji na wszystkich etapach – od przedszkolnego po akademickie – do kształtowania i doskonalenia nadawczej oraz odbiorczej kompetencji komunikacyjnej uczniów i studentów. Jadwiga Kowalikowa rozumie ją jako teoretyczną i praktyczną gotowość oraz zdadność do pełnienia ról nadawcy i odbiorcy różnorodnych treściowo, formalnie i funkcjonalnie komunikatów, transmitowanych i przyjmowanych w rozmaitych sytuacjach, determinowanych typem kontaktu pomiędzy partnerami, stosunkiem, okolicznościami zewnętrznymi. Im większa zdolność widzenia owych czynników-modyfikatorów zachowania się językowego danej jednostki, tym szerszy zakres i większa pojemność owej kompetencji, większa szansa jej posiadacza na skuteczne, uwieńczone powodzeniem uczestnictwo zarówno w przekazywaniu, jak i przejmowaniu informacji”<sup>28</sup>. Również Wincenty Okoń podkreśla, że jako kompetencję komunikacyjną rozumie się zarówno sprawność językową, jak i zdolność komunikacji interpersonalnej, czyli wymiany informacji między nadawcą i odbiorcą za pośrednictwem jakiegoś kanału<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> W. Pisarek: *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. Warszawa 2008, s. 64.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2007, s. 186.

**3.1.2.2.2. Kompetencje informatyczne.** Kolejnym typem kompetencji, który należy omówić zanim analizie zostanie poddane zagadnienie kompetencji informacyjnych, są kompetencje informatyczne. Niestety, kompetencje informatyczne bywają często mylone z kompetencjami informacyjnymi. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy zapewne poszukiwać w podobnym brzmieniu wyrazów *informatyczny* i *informacyjny* oraz powszechnym przekonaniu, że informatyka sprowadza się do biegłości w zakresie obsługi sprzętu komputerowego, a fakt posiadania komputera podłączonego do Internetu jest równoznaczny ze znajomością elektronicznych zasobów informacyjnych. Problem utożsamiania kompetencji informatycznych z informacyjnymi podkreśla m.in. Barbara Kędzierska pisząc: „bardzo często określeń kompetencje informacyjne i kompetencje informatyczne używa się zamiennie, przesuując ciężar ich znaczenia w stronę technicznych umiejętności korzystania z nowych technologii informacyjnych. Charakterystyczne, że również w dokumentach dotyczących budowy społeczeństwa informacyjnego w Polsce (...) główny nacisk jest położony na informatyzację (komputery, okablowanie, nauczanie wykorzystania narzędzi informacyjno-komunikacyjnych)”<sup>30</sup>. Carla Basili podkreśla jednak wyraźnie, że kompetencje informacyjne i informatyczne nie są tożsame i, cytując tekst Foresta Hortona Jr. z 1983 r. (sic!), określa je jako stopień rozumienia, co maszyna może, a czego nie może zrobić<sup>31</sup>. Sam Horton Jr. w publikacji wydanej pod auspicjami UNESCO niemal ćwierć wieku później, określa kompetencje informatyczne jako zespół umiejętności, postaw i wiedzy niezbędnych by rozumieć oraz umieć skorzystać z podstawowych funkcji ICT, włączając w to takie urządzenia jak komputery osobiste, laptopy, telefony komórkowe, iPody, BlackBerry itp.

Kompetencje informatyczne są zazwyczaj dzielone na kompetencje w zakresie wykorzystania sprzętu (*hardware literacy*) oraz oprogramowania (*software literacy*), gdzie pierwsze odnoszą się na przykład do wykorzystania podstawowych funkcjonalności komputerów osobistych lub laptopów, takich jak korzystanie z myszki, podłączenie monitora, korzystanie z drukarki itp., drugie zaś dotyczą umiejętności korzystania z różnego rodzaju programów, jak edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, programy graficzne pozwalające na przygotowanie prezentacji multimedialnych<sup>32</sup>. Horton wyróżnia również trzeci typ kompetencji informatycznych, dotyczących

<sup>30</sup> B. Kędzierska: *Kompetencje informacyjne...* dz. cyt., s. 82.

<sup>31</sup> C. Basili: *Theorems of information literacy...* dz. cyt., s. 42.

<sup>32</sup> F. W. Horton Jr.: *Understanding information literacy: a primer*. Paris 2007, s. 54. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>.

wykorzystania specjalistycznych aplikacji (*applications literacy*), które rozumie jako zespół umiejętności i wiedzy pozwalających na efektywne wykorzystywanie specjalistycznego oprogramowania, np. przeznaczonego do zarządzania różnymi zasobami firmy lub instytucji<sup>33</sup>.

Ciekawego przeglądu definicji dotyczących kompetencji informatycznych dokonała Ewa Kurkowska, nakreślając ewolucję pojęcia na przestrzeni ponad dwudziestu lat. Pisze ona, że w połowie lat 80. XX w. pojawiały się „definicje «alfabetyzacji komputerowej», które kładły nacisk na społeczne aspekty istnienia tego zjawiska. Na przykład R. A. Scher określił *computer literacy* jako zaznajomienie się z urządzeniem, które we współczesnym świecie wspomaga możliwości człowieka i dawanie sobie z nim rady z jednej strony, a z drugiej strony także jako umiejętność posługiwania się tym urządzeniem. Podobnie brzmi wypowiedź B. Hunter, z której dowiadujemy się, że *computer literacy* to „umiejętności i wiedza potrzebne wszystkim obywatelom po to, by przeżyć i rozwijać się w społeczeństwie, które jest uzależnione od technologii operowania informacją i rozwiązywania skomplikowanych problemów z nią związanych. Wśród wielu propozycji pojawiła się też definicja bardzo lakoniczna: *computer literacy* to przyswojenie sobie takich umiejętności, które powodują, że to człowiek kontroluje komputer, a nie odwrotnie (...)”<sup>34</sup>. Taki przegląd definicji, czy raczej rozmaitych prób uściślenia kompetencji informatycznych jest o tyle ciekawy, że pozwala stwierdzić, że problem posiadania odpowiednich umiejętności warunkujących efektywne wykorzystanie ICT, był istotny już w latach 80. XX w.

Należy podkreślić, że kompetencje informatyczne i informacyjne nie są tożsame, mimo że te pierwsze w wielu przypadkach warunkują dostęp do elektronicznych źródeł informacji. Jasno tłumaczy to Ewa Kurkowska podkreślając, że choć *computer literacy* stało się integralną częścią *information literacy*, nie może być z nią utożsamiana<sup>35</sup>. „O ile to ostatnie pojęcie dotyczy zagadnień związanych z wykorzystaniem informacji w ogóle – w każdej jej postaci i na każdym nośniku, to pierwszy termin odnosi się wyłącznie do umiejętności używania komputera do różnych celów, wśród których znajdują się także cele informacyjne. *Computer literacy* wspomaga edukację informacyjną, ale obejmuje także inne zagadnienia. Z kolei *information literacy* także nie ogranicza się do wykorzystywania jedynie tego, co umożliwia komputer i Internet”<sup>36</sup>. Podobnie omawiany

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> E. Kurkowska: *Edukacja informacyjna...* dz. cyt., s. 134.

<sup>35</sup> Tamże, s. 136, 139.

<sup>36</sup> Tamże, s. 139.

problem widzi Barbara Kędzińska, która pisze, że „o ile kompetencje w zakresie technologii informacyjnej i mediów pozwalają efektywnie wykorzystać możliwości sprzętu i oprogramowania do pozyskania potrzebnych informacji, wprzęgając nowoczesne technologie do rozwiązania konkretnego zadania, o tyle kompetencje informacyjne skupiają się na istocie informacji – potrzebie i kryteriach doboru, metodach i źródłach pozyskiwania, rozumieniu, krytycznej analizie i ocenie przydatności, sposobach efektywnego i mądrego wykorzystania w budowaniu własnej wiedzy i mądrości”<sup>37</sup>. Jak jednak argumentuje Ewa Kurkowska, posiadanie kompetencji informatycznych jest niezbędne, by efektywnie korzystać z elektronicznych zasobów informacyjnych. „Oczywiście może się wydawać, że ważniejsza dla edukacji informacyjnej jest na przykład umiejętność stworzenia efektywnej strategii wyszukiwawczej czy krytycznego myślenia. Jednak dziś na niewiele się to zda, gdy nie będziemy znali oprogramowania zastosowanego w systemach informacyjno-wyszukiwawczych, nie damy sobie rady z maszyną”<sup>38</sup>.

### 3.2. Kompetencje informacyjne – próba zdefiniowania problemu

Jak już wspomniano, pojęcie *information literacy* funkcjonuje w literaturze poświęconej zachowaniom informacyjnym użytkowników od połowy lat 70. XX w. Początkowo z terminem tym utożsamiano umiejętności pozwalające na sprawne korzystanie z tradycyjnych źródeł informacji oraz narzędzi informacyjno-wyszukiwawczych oferowanych przez biblioteki. Stąd też podczas szkoleń w zakresie kompetencji informacyjnych szczególny nacisk kładziony był na eksplorowanie narzędzi bibliotecznych, takich jak indeksy, katalogi czy schematy klasyfikacyjne oraz korzystanie z poszczególnych rodzajów źródeł<sup>39</sup>. Obecnie termin ten odnosi się przede wszystkim do umiejętności korzystania z informacji w wersji elektronicznej.

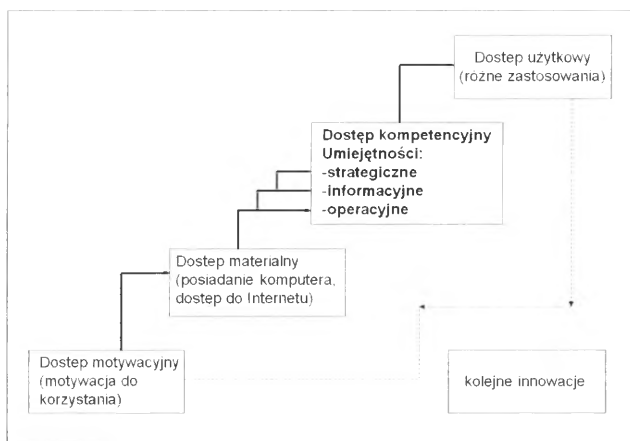
<sup>37</sup> B. Kędzińska: *Kompetencje informacyjne...* dz. cyt., s. 85.

<sup>38</sup> E. Kurkowska: *Edukacja informacyjna...* dz. cyt., s. 136.

<sup>39</sup> A. K. Shenton: *Information literacy...*, s. 226.

Badaczem, który poświęca dużo uwagi zagadnieniu kompetencji (czy też umiejętności) informacyjnych jest Jan van Dijk, który w swoich publikacjach posługuje się pojęciem *digital skills*, a nie cieszącym się większą popularnością terminem *information literacy*<sup>40</sup>.

Przedstawiony poniżej model dostępu do nowych mediów został wypracowany przez van Dijka na potrzeby rozważań dotyczących wykluczenia cyfrowego. W koncepcji tej van Dijk wyróżnił cztery poziomy dostępu do nowych mediów: motywacyjny (*motivational access*), materialny (*material access*), kompetencyjny (*skills access*) oraz użytkowy (*usage access*). Mimo że poszczególne poziomy następują po sobie na zasadzie kolejnych stopni, stanowią one zamknięty cykl, w którym początkiem nowej „pętli” są kolejne innowacje technologiczne. Istotę tego modelu oddaje poniższa ilustracja.



Ilustracja 3. Poziomy dostępu do nowych mediów.

Źródło: J. van Dijk: *Spoleczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*. Warszawa 2010, s. 250.

W swojej koncepcji van Dijk zwrócił uwagę, że kwestią mającą największe znaczenie, jeśli chodzi o dostęp do nowych mediów, jest motywacja (dostęp motywacyjny) do korzystania z nich. To od niej zależą decyzje o zakupie komputera i połączenia sieciowego oraz zdobywania niezbędnych umiejętności do używania odpowiednich aplikacji. Dopiero kolejnym poziomem jest dostęp do komputerów i Internetu w domu, pracy, szkole lub innym miejscu (dostęp materialny), a także samo korzystanie z nich, gdyż dostęp nie musi jeszcze oznaczać użytkowania (szczególnie przy braku motywacji). Jako trzeci poziom cyfrowego wykluczenia van Dijk wyróżnia poziom dostępu kompetencyjnego, szczególnie interesujący z punktu

<sup>40</sup> Por.: J. van Dijk: *The deepening divide. Inequality in the information society*, London 2005; J. van Dijk: *The network society*. London 2006.

widzenia rozważań prowadzonych w niniejszej pracy. Według niego, korzystanie z komputerów i Internetu wymaga odpowiednich kompetencji do obsługi oprogramowania, ale także umiejętności wyszukiwania informacji w sieci, oceny jej wiarygodności i przydatności oraz zdolności jej przetworzenia i wykorzystania do własnych celów. Cztery poziomy dostępu do nowych technologii (dostęp użytkowy) stanowią według van Dijka sposoby korzystania z komputerów i Internetu. W opinii badacza najbardziej istotne jest to, jaki wpływ na sytuację i szanse życiowe użytkowników ma korzystanie z nowych technologii. Technologie te bowiem mogą być wykorzystywane w bardzo różny sposób, zarówno przynoszący korzyści, jak również szkodzący użytkownikom<sup>41</sup>.

Fragment zaprezentowanego modelu, który jest szczególnie istotny dla rozważań prowadzonych w niniejszym rozdziale (wyróżniony na powyższym wykresie) dotyczy oczywiście dostępu kompetencyjnego, który warunkuje faktyczne wykorzystanie nowych technologii. Wyróżnione przez van Dijka kluczowe obszary kompetencji warunkujących efektywne wykorzystywanie nowych mediów, dotyczą następujących grup umiejętności:

- operacyjne (*operational*) – dotyczące umiejętności sprawnego korzystania z komputera, zainstalowanego na nim oprogramowania i Internetu,
- informacyjne (*informational*) – umożliwiające prawne wyszukiwanie informacji, późniejszą ich selekcję, ocenę przydatności i wiarygodności oraz dalsze ich przetwarzanie,
- strategiczne (*strategic*) – warunkujące takie korzystanie z nowych mediów, które przynosi korzyści w różnych sferach życia.

Oczywiście, z punktu widzenia rozważań prowadzonych w niniejszym rozdziale najważniejsze kompetencje to te, które van Dijk nazywa informacyjnymi (*informational*). Pozwalają one bowiem nie tylko szukać pożądaną informację, ale również krytycznie je ocenić, uwzględniając zarówno ich wiarygodność jak i przydatność oraz przetworzyć w celu ponownego wykorzystania. Warto zwrócić uwagę, że na ilustracji 3. wyraźnie widać, że poszczególne zespoły umiejętności są ze sobą ściśle powiązane, wynikając z siebie. Można zatem wnioskować, że umiejętności związane z wykorzystaniem sprzętu komputerowego oraz oprogramowania są podstawą do rozwoju kompetencji informacyjnych, te zaś stanowią bazę umiejętności strategicznych, przynoszących korzyści w różnych sferach życia. Konstatacja ta jest szczególnie ważna i warta podkreślenia, jako że często

<sup>41</sup> J. van Dijk: *The Deepening Divide...* dz. cyt.; D. Batorski: *Wykluczenie cyfrowe w Polsce*. „Studia Biura Analiz Sejmowych” 2009, nr 3, s. 226.

kompetencje informatyczne (czyli właśnie operacyjne) bywają mylone z informacyjnymi, o czym była mowa we wcześniejszych częściach niniejszego rozdziału. To, co szczególnie ważne w tym miejscu to fakt, że przytoczona tu koncepcja pozwala sądzić, że kompetencje warunkujące sprawne korzystanie z zasobów informacyjnych, efektywne wyszukanie, krytyczną ocenę oraz późniejsze wykorzystanie informacji są kluczowymi umiejętnościami, jakie powinni posiadać członkowie społeczeństwa informacyjnego. Brak takich kompetencji wyklucza czerpanie korzyści z nowych mediów w różnych sferach życia i może skutkować wykluczeniem społecznym – zwanym też wykluczeniem lub podziałem cyfrowym – będącym jednym z największych zagrożeń społeczeństwa XXI w. Analizując problem wykluczenia społecznego, Jan van Dijk zwrócił też uwagę, że trzy typy kompetencji cyfrowych są coraz bardziej nierównomiernie rozłożone w społeczeństwie, zwłaszcza umiejętności informacyjne i strategiczne. „Nierówności w tym obszarze wynikają rzecz jasna z nierównej dystrybucji zasobów intelektualnych (a nie materialnych): umiejętności zdobywania i przetwarzania informacji oraz pozycyjnych umiejętności strategicznych. Osoby posiadające dobrze opanowaną umiejętność czytania i pisanie wykazują się również wysokim poziomem umiejętności informacyjnych. Drugim najważniejszym typem zasobów wpływających na kompetencje cyfrowe są zasoby kulturowe i społeczne. Społeczny kontekst, w jakim żyją użytkownicy komputerów i Internetu, decyduje o otrzymywanej przez nich liczbie szans na opanowania kompetencji cyfrowych. Więcej mogą nauczyć się z codziennej praktyki i od innych osób niż dzięki formalnej edukacji”<sup>42</sup>.

W kontekście rozważań prowadzonych w tym opracowaniu, konkluzja van Dijka jest szczególnie cenna. Potwierdza ona, że najbardziej oczywistym i potencjalnie najbardziej efektywnym środkiem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu powinna być edukacja informacyjna.

### 3.2.1. Wybrane definicje *information literacy*

Jak już wspomniano *information literacy* nie ma powszechnie uzgodnionej, jednej definicji, a większość z nich ujmuje ten termin jako ze-

---

<sup>42</sup> J. van Dijk: *Społeczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*. Warszawa 2010, s. 253.

staw umiejętności związanych ze zdobywaniem informacji, poczynając od rozpoznania potrzeb informacyjnych aż do właściwego jej wykorzystania<sup>43</sup>. Obszernego przeglądu definicji oraz ujęć problemu *information literacy* dokonała Sirje Wirkus, która zakwalifikowała je do dwóch kategorii: węższej oraz szerszej<sup>44</sup>. „W wąskim rozumieniu, pojęcie *information literacy* jest określane jako rozszerzenie umiejętności korzystania z biblioteki o nowe kwalifikacje, których opanowanie, w wyniku rozpowszechniania się Internetu, stało się koniecznością. Rozszerzenie to uwzględnia obok aspektu instrumentalnego, związanego z wyszukiwaniem i lokalizowaniem dokumentów i informacji – dominującego w instrukcji korzystania z bibliotek i systemów informacyjnych oraz szkoleniu użytkowników – także aspekt intelektualny, odnoszący się do analizy, selekcjonowania, oceny, wartościowania, syntezy i efektywnego wykorzystania informacji”<sup>45</sup>. W ujęciu szerszym kompetencje informacyjne są traktowane jako harmonijna kompozycja wiedzy i umiejętności, sprzężona z celowymi działaniami człowieka, w które uwikłane jest poszukiwanie informacji w zróżnicowanym i dynamicznym środowisku informacyjnym, połączone np. z kształceniem, podejmowaniem decyzji w różnych sferach życia społecznego i indywidualnego, czy też z działalnością badawczą<sup>46</sup>.

Jedną z powszechnie stosowanych i akceptowanych jest definicja *information literacy* wypracowana przez Stowarzyszenie Bibliotek Amerykańskich – American Library Association (ALA) w 1989 r. Zgodnie z nią kompetencje informacyjne są rozumiane jako zespół umiejętności pozwalających użytkownikowi stwierdzić, kiedy informacja jest potrzebna oraz wyszukać, ocenić i wykorzystać informacje pochodzące z rozmaitych źródeł<sup>47</sup>. Ludzie posiadający te umiejętności wiedzą, jak się uczyć, ponieważ znają organizację wiedzy, umieją też znaleźć informację i wykorzystać ją w taki sposób, by była przydatna innym. Dzięki umiejętności wyszukiwania informacji oraz późniejszego podejmowania na ich podstawie decyzji i rozwiązywania problemów, są przygotowani do uczenia się przez całe życie. W późniejszych publikacjach ALA można odnaleźć rozszerzoną

<sup>43</sup> L. Derfert-Wolf: *Information literacy – kształcenie...* dz. cyt., s. 186.

<sup>44</sup> S. Wirkus: *Information literacy in Europe: a literature review*. „Information Research” 2003, vol. 8, nr 4.

<sup>45</sup> M. Próchnicka: *Information literacy – nowa sztuka...* dz. cyt., s. 435.

<sup>46</sup> Tamże, s. 436.

<sup>47</sup> *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>.



koncepcję kompetencji informacyjnych oraz model IL opierający się na zespołe praktycznych umiejętności pozwalających:

- określić rodzaj i zakres potrzeby informacyjnej,
- zapewnić sobie efektywny dostęp do źródeł informacji,
- krytycznie ocenić informację i jej źródła oraz zintegrować wyselekcjonowaną informację z dotychczas posiadaną wiedzą i systemem wartości,
- selektywnie wykorzystać informację w sposób sprzyjający realizacji określonego celu,
- określić i zrozumieć społeczne, ekonomiczne, prawne aspekty dostępu do informacji i korzystania z niej<sup>48</sup>.

Kolejną z pionierskich definicji *information literacy*, o której należy wspomnieć jest ujęcie zaproponowane przez Christine S. Doyle w 1992 r. W późniejszym okresie stało się ono podstawą wypracowywanych standardów międzynarodowych i wielu modeli kształcenia w zakresie IL. Zgodnie z tą koncepcją, osoba posiadająca kompetencje informacyjne ma przede wszystkim świadomość, że odpowiednia i kompletna informacja jest podstawą inteligentnego podejmowania decyzji. Rozpoznaje potrzeby informacyjne i w oparciu o nie formułuje zapytania informacyjno-wyszukiwawcze, identyfikuje potencjalne źródła informacji, buduje efektywne strategie wyszukiwawcze, uzyskuje dostęp do źródeł informacji rozmaitego typu, zaś wyszukane informacje ocenia i porządkuje w celu praktycznego zastosowania, włącza je w istniejący zasób wiedzy oraz wykorzystuje w procesach krytycznego myślenia i podejmowania decyzji<sup>49</sup>.

Największy rozkwit definiowania kompetencji informacyjnych nastąpił w pierwszych latach XXI w. – wtedy swoje koncepcje opublikowały takie instytucje, jak CILIP, UNESCO czy ACRL. Początek temu ruchowi dało właśnie Stowarzyszenie Bibliotek Akademickich i Naukowych (Association of College and Research Libraries – ACRL), które rozwinęło koncepcję *information literacy*, dając podstawę do opracowywania standardów kształcenia w tym zakresie<sup>50</sup>. Zgodnie z definicją ACRL, osoba posiadająca kompetencje informacyjne potrafi określić zakres potrzebnej informacji, efektywnie uzyskać oraz krytycznie ocenić informację

<sup>48</sup> *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, American Library Association, 2000. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>.

<sup>49</sup> C. S Doyle: *Outcome Measures For Information Literacy Within The National Education Goals Of 1990. Final Report To National Forum On Information Literacy. Summary Of Findings*. 1992. ERIC Digest. Cyt. za: *Information Literacy in an Information Society. ERIC Digest*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ericdigests.org/1995-1/information.htm>.

<sup>50</sup> I. Derfert-Wolf: *Information literacy – kształcenie...* dz. cyt., s. 187.

i jej źródła, oraz włączyć wybrane informacje do zasobu swojej wiedzy; tak pozyskana informacja może być efektywnie wykorzystana dla osiągnięcia określonego celu. Koncepcja ta ściśle koresponduje z definicją wypracowaną przez Christine S. Doyle. To, co jednak jest szczególnie ważne w ujęciu zaproponowanym przez ACRL to fakt, że jednym z elementów kompetencji informacyjnych jest zdolność zrozumienia ekonomicznych, prawnych i społecznych problemów związanych z pozyskiwaniem i wykorzystywaniem informacji. Można zatem wnioskować, że osoba posiadająca kompetencje informacyjne pozyskuje i wykorzystuje informacje w sposób etyczny i zgodny z prawem<sup>51</sup>.

Kolejna definicja, której nie można pominąć jest przygotowana w 2004 r. przez brytyjski Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP), według której *information literacy* jest wiedzą o tym, kiedy i dlaczego potrzebna jest informacja, gdzie ją znaleźć i jak ocenić, wykorzystać i zaprezentować zgodnie z etyką. Co ważne, informacja może pochodzić z różnego rodzaju źródeł: drukowanych, cyfrowych lub z przekazów ustnych od osób trzecich. Jednocześnie zakłada się, że na kompetencje informacyjne składa się szereg praktycznych umiejętności, wśród których wyróżnia się potrzebę rozumienia potrzeb informacyjnych i dostępności źródeł. Ważna jest też umiejętność wyszukania informacji w rozmaitych źródłach, oceny jej wiarygodności i umiejętność dalszego wykorzystania, w tym umiejętność jej zaprezentowania i ewentualnego zapisania na odpowiednim nośniku. W ujęciu zaproponowanym przez CILIP podkreśla się też potrzebę rozumienia zagadnień etycznego i odpowiedzialnego korzystania z informacji<sup>52</sup>.

Ostatnia z wybranych definicji *information literacy* została wypracowana przez ekspertów UNESCO i zaprezentowana najpierw tzw. Deklaracji praskiej<sup>53</sup> w 2004 r., później zaś rozwinięta we współpracy z IFLA i *National Forum on Information Literacy* i ponownie przedstawiona w tzw. Proklamacji aleksandryjskiej<sup>54</sup>. Doskonałej syntezy stanowiska UNESCO dokonała Lidia Derfert-Wolf, która pisze: „według tej prokla-

<sup>51</sup> ACRL: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>.

<sup>52</sup> C. Armstrong [i in.]: *CILIP defines Information Literacy for the UK*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://eprints.rclis.org/6087/1/Article\\_Update\\_25102004.pdf](http://eprints.rclis.org/6087/1/Article_Update_25102004.pdf).

<sup>53</sup> *The Prague declaration „Towards an information literate society”* [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>.

<sup>54</sup> *Beacons of the information society. The Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>.

macji [aleksandryjskiej – przyp. J.J.], *information literacy* leży u podstaw kształcenia ustawicznego i razem są „światłem” dla społeczeństwa informacyjnego. IL umożliwia ludziom wszystkich zawodów i ze wszystkich środowisk efektywnie szukać, oceniać, wykorzystywać i tworzyć informacje, by osiągać swoje cele osobiste, społeczne, zawodowe i edukacyjne. Jest to podstawowe prawo człowieka w cyfrowym świecie i promuje społeczną integrację wszystkich narodów. *Information literacy*:

- obejmuje umiejętności rozpoznawania potrzeb informacyjnych, lokalizowania, oceny, zastosowania i tworzenia informacji w kontekście kulturowym i społecznym,
- ma zasadnicze znaczenie dla przewagi konkurencyjnej osób, przedsiębiorstw (szczególnie średnich i małych), regionów i narodów,
- stanowi klucz do skutecznego dostępu, wykorzystania i tworzenia treści w celu wsparcia rozwoju gospodarczego, edukacji, ochrony zdrowia i usług oraz wszelkich innych aspektów życia współczesnych społeczeństw,
- wykracza poza obecne technologie, obejmując uczenie się, krytyczne myślenie i umiejętności interpretacyjne, bez względu na przynależność do określonego środowiska zawodowego czy społeczeństwa<sup>55</sup>.

Jak konstatuje cytowana autorka, analiza różnych definicji *information literacy* prowadzi do wniosku, że wszystkie one traktują zdobywanie umiejętności informacyjnych jako proces/cykl, który przyczynia się do skutecznego i właściwego wykorzystania informacji i jest związany z krytycznym myśleniem. Zgodnie uznaje się, że umiejętności informacyjne są niezbędne bez względu na wiek i pełnią rolę społeczną oraz, że warunkują bycie aktywnymi obywatelami społeczeństwa informacyjnego<sup>56</sup>. Również Maria Próchnicka podkreśla konieczność nabywania kompetencji informacyjnych przez wszystkich członków społeczeństwa. Píše ona: „*Information literacy* stanowi zintegrowany zespół wiedzy, umiejętności, postaw świadomości i wartości, które są konieczne do działania we współczesnym społeczeństwie, we wszystkich sferach życia społecznego. Kompetencje informacyjne są niezbędne nie tylko dla tych członków społeczeństwa, którzy uczestniczą w działaniu poszczególnych organizacji, ale i tych, którzy znajdują się w zasięgu ich oddziaływania, czyli dla całego społeczeństwa. Konieczność bycia *information literate* obejmuje wszystkich członków społeczeństwa (...)”<sup>57</sup>.

Na podstawie przytoczonych opinii można stwierdzić, że kompetencje informacyjne są jednym z determinantów aktywnego uczestnictwa w społe-

<sup>55</sup> L. Derfert-Wolf: *Information literacy – kształcenie...* dz. cyt., s. 188.

<sup>56</sup> Tamże.

<sup>57</sup> M. Próchnicka: *Information literacy – nowa sztuka...* dz. cyt., s. 442.

czeństwie informacyjnym. Jan van Dijk zwraca uwagę, że brak odpowiednich umiejętności (*digital skills*) – w tym umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji, przeprowadzenia oceny jej przydatności i wiarygodności oraz dalszego jej przetworzenia – może skazywać na wykluczenie społeczne. Należy wyraźnie podkreślić, że problem wykluczenia cyfrowego jest znaczący, gdy mowa o kompetencjach informacyjnych, które są jednym z determinantów aktywnej partycypacji w społeczeństwie informacyjnym. Jak bowiem podkreśla Carla Basili, kompetencje informacyjne są jednym z podstawowych warunków funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego jako takiego. Basili, odwołując się do terminów występujących w teorii *information society* (jak np. przeciążenie informacyjne, smog informacyjny, wykluczenie informacyjne), podkreśla, że wśród badaczy zajmujących się tą problematyką panuje przekonanie o ścisłej korelacji pomiędzy posiadanymi kompetencjami informacyjnymi, a procesami podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów<sup>58</sup>. Z kolei Christine Bruce uważa, że kompetencje informacyjne są jedną z przesłanek przemian zachodzących w systemie edukacji. „Kompetencje informacyjne wydają się być fundamentem uczenia się we współczesnym środowisku, które nieustannie podlega zmianom. (...) IL jest postrzegane jako zasadnicze dla dążenia do uczenia się przez całe życie oraz osiągnięcia zarówno umocnienia jednostki oraz rozwoju ekonomicznego”<sup>59</sup>. Bruce twierdzi również, że kompetencje informacyjne, rozumiane jako umiejętność wyszukiwania, ewaluacji oraz dalszego wykorzystania informacji są czynnikiem niezbędnym w procesie uczenia się, jak również kluczem do rozwoju ludzi pragnących uczyć się przez całe życie. Badaczka, odwołując się do publikacji Denisa Ralpa z 1999 r. w obrazowy sposób przedstawia związek pomiędzy kompetencjami informacyjnymi a *lifelong learning*.

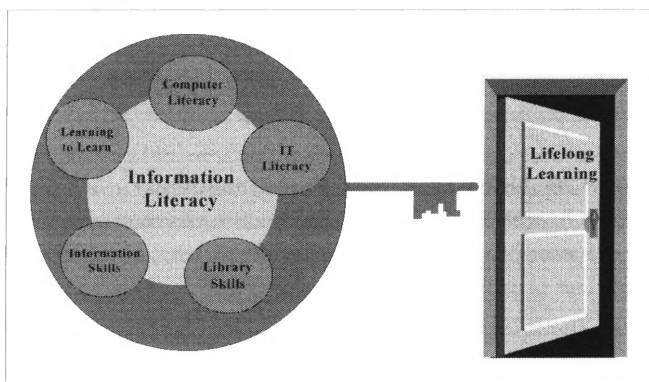
Na ilustracji 4 wyraźnie widać, że na kompetencje informacyjne składa się kilka pomniejszych umiejętności praktycznych: umiejętność korzystania z bibliotek i z informacji, umiejętność korzystania ze sprzętu IT oraz czytania i rozumienia tekstów multimedialnych i hipertekstu, jak również umiejętność uczenia się. Dopiero ten konglomerat sprawności decyduje o byciu *information literate*, co z kolei przekłada się na zdolność uczenia się przez całe życie.

Wobec zaprezentowanych powyżej definicji oraz ujęć zagadnienia kompetencji informacyjnych, nie można zaprzeczyć, że są one niezwykle

<sup>58</sup> C. Basili: *Theorems of information literacy...* dz. cyt., s. 44.

<sup>59</sup> C. S. Bruce: *Information literacy as a catalyst for educational change*. W: P. A. Danaher, Patrick Alan (red.): *Proceedings „Lifelong Learning: whose responsibility and what is your contribution?”*, the 3<sup>rd</sup> International Lifelong Learning Conference. Queensland 2004. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977\\_1.pdf](http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf).

istotne zarówno w perspektywie rozwoju jednostki, jak i całego społeczeństwa. Wydaje się, że właśnie takie cechy kompetencji informacyjnych, jak powszechność i uniwersalność doprowadziły do powstania przełomowej koncepcji, w której proponuje się uznanie *information literacy* jako nowej sztuki wyzwolonej XXI w.



Ilustracja 4. Kompetencje informacyjne jako klucz do uczenia się przez całe życie.

Zródło: C. S. Bruce: *Information literacy as a catalyst for educational change*. [dostęp: 18.06.2010].

Dostępny w World Wide Web: [http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977\\_1.pdf](http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf).

### 3.2.2. *Information literacy* jako nowa sztuka wyzwolona

W tekście z 1996 r. Jeremy J. Shapiro i Shelley K. Huges przedstawili koncepcję *information literacy* jako nowej sztuki wyzwolonej XXI w. Naturalnie, zaproponowane przez nich ujęcie odwołuje się do średniowiecznego systemu nauczania uniwersyteckiego, który obejmował siedem sztuk wyzwolonych (*artes liberales*) podzielonych na *trivium* i *quadrivium*. Jednak Shapiro i Huges odwoływali się również do *Szkicu obrazu postępu ducha ludzkiego przez dzieje* autorstwa Jeana Condorceta, oświeceniowego myśliciela, jednego z piewców idei liberalizmu ekonomicznego. Nawiązując do słów Condorceta, którego zdaniem szerzenie wiedzy poprzez udoskonalanie oraz demokratyzację edukacji wiedzie do wolności politycznej i ludzkiego szczęścia<sup>60</sup>, autorzy przedstawiają *information literacy* jako coś

<sup>60</sup> J. J. Shapiro, S. K. Huges: *Information literacy as liberal art*. „Educom Review” 1996, vol. 31, nr 2, s. 31.

„co pozwala ludziom nie tylko efektywnie korzystać z informacji i technologii informacyjnych oraz dostosowywać się do ciągłych zmian w tym zakresie, ale również myśleć krytycznie o przemyśle informacyjnym i społeczeństwie informacyjnym”<sup>61</sup>. Ich zdaniem *information literacy* jest czymś na kształt jednej ze sztuk wyzwolonych – zasobu wiedzy, który decyduje o wolności człowieka w początkach wieku informacji. „Kompetencje informacyjne i informatyczne w typowym rozumieniu są pojmowane jako ważne umiejętności techniczne. Jednak *information literacy* powinno być rozumiane szerzej, jako nowa sztuka wyzwolona, która wykracza poza wiedzę o tym, jak korzystać z komputerów oraz docierać do informacji i obejmuje krytyczną refleksję na temat natury informacji jako takiej, jej techniczną infrastrukturę a nawet jej społeczny, kulturowy i filozoficzny kontekst oraz wpływ. (...) W rzeczywistości takie szerokie ujmowanie kompetencji informacyjnych jest niezbędne dla przyszłości państwa, w którym obywatele są aktywnymi uczestnikami kształtującymi społeczeństwo informacyjne, a nie tylko marionetkami, oraz kultury humanistycznej, w której informacja jest rozumiana jako składnik głębokiego życia, a nie tylko produkt podlegający rutynowej konsumpcji. (...) Informacja jest komponentem wiedzy, ludzkiego umysłu oraz komunikacji. Dlatego właśnie [kompetencje informacyjne – przyp. J.J.] powinny być składnikiem rozszerzonego *trivium* – z tego samego powodu, dla którego gramatyka, logika i retoryka były jego oryginalnymi składnikami: jest to coś fundamentalnego dla naszego człowieczeństwa”<sup>62</sup>. Jak widać Shapiro i Huges ujmują zagadnienie *information literacy* w sposób filozoficzny i rozumieją je jako jeden z warunków prowadzenia pełnego, głębokiego życia w społeczeństwie informacyjnym.

Bardziej pragmatycznie to samo zagadnienie ujmuje w swoim tekście Maria Próchnicka, która podkreśla, że konieczność posiadania kompetencji informacyjnych nie jest ograniczona do wybranych grup społecznych, ale obejmuje całe społeczeństwo, we wszystkich sferach życia społecznego i na różnych poziomach struktury społecznej. Jej zdaniem, „wiedza, umiejętności i kompetencje związane z *information literacy* umożliwiają ludziom inicjowanie wszelkiego rodzaju działań, a szczególnie identyfikowanie możliwości działania, porównywanie tych możliwości oraz podejmowania decyzji dotyczących wyboru określonych działań”<sup>63</sup>. Jeśli zaś chodzi o rozumienie kompetencji informacyjnych jako nowej sztuki wyzwolonej, Próchnicka zwraca raczej uwagę na takie cechy kompetencji in-

<sup>61</sup> Tamże, s. 32.

<sup>62</sup> Tamże.

<sup>63</sup> M. Próchnicka: *Information literacy – nowa sztuka...* dz. cyt., s. 444.

formacyjnych, jak uniwersalność, charakter wprowadzający, powszechność i ustawiczność wykorzystania. Kształcenie w tym zakresie uważa za uniwersalne, stanowiące podstawę adaptowania się i funkcjonowania w społeczeństwie oraz uczestniczenia we wszystkich organizacjach i korzystania z ich produktów i usług. Zdaniem badaczki, kompetencje informacyjne ze względu na nową organizację społeczną są zestawem umiejętności i wiedzy, które powinny być wykorzystywane przez całe życie.

Jak zauważają Shapiro i Huges, ujmowanie zagadnienia kompetencji informacyjnych szeroko, tak że z jednej strony stanowią nową sztukę wyzwoloną, z drugiej zaś – ścisłą dziedzinę nauki, oraz włączenie edukacji informacyjnej do programu kształcenia akademickiego, wymaga wielu zmian oraz szeroko zakrojonej dyskusji. Przyczynkiem do takiej dyskusji miało być stworzenie listy siedmiu komponentów *information literacy*.

### 3.2.2.1. Komponenty kompetencji informacyjnych

W tabeli 1. przedstawiono siedem komponentów *information literacy* opracowanych przez Jeremy'ego Shapiro i Shelley Huges, w tłumaczeniu Marii Próchnickiej.

Z analizy komponentów przedstawionych w tabeli można wysnuć wniosków, że na kompetencje informacyjne zarówno poszczególnych osób jak i społeczeństwa informacyjnego, rozpatrywanego jako całość, składa się szereg czynników. Jak jednak pisze Próchnicka, analiza komponentów *information literacy* w szerokim rozumieniu, prowadzi do wniosku, iż finalnym celem kształtowania kompetencji informacyjnych nie jest nauczenie korzystania z biblioteki, posługiwania się strategiami wyszukiwawczymi w Internecie, użytkowania sprzętu i oprogramowania komputerowego, zapoznanie się z architekturą informacji serwisów WWW itp. Opanowanie tych umiejętności, choć bardzo istotne, jest jedynie środkiem służącym osiągnięciu celu, którym jest świadome kształtowanie u członków społeczeństwa aktywnej postawy wobec informacji. Taka postawa powinna obejmować zarówno tworzenie i prezentowanie informacji, jej wyszukiwanie oraz przetwarzanie, ale także umiejętność pokonywania barier w dostępie do informacji, ocenę jej jakości, selekcjonowanie i dalsze wykorzystanie. Tak rozumiana postawa wobec informacji jest nie tylko regulatorem dynamicznych procesów rozwojowych, ale również środkiem umożliwiającym jednostkom adaptowanie się do zmian zachodzących w społeczeństwie i ciągłe odnajdowanie w nim swojego miejsca<sup>64</sup>.

<sup>64</sup> Tamże, s. 445.

Komponenty *information literacy*

Innowacyjność i adaptacyjność ( <i>emerging technology literacy</i> )	Gotowość do zmian i umiejętność adaptowania się do nich, rezygnacja z rutyny, otwartość w stosunku do nowych zasobów informacji i sposobów dostępu do nich, akceptowanie zmian w dynamicznej, elastycznej organizacji wirtualnej, wymagającej od swoich członków ustawicznego kształcenia się, poszukiwania nowych skutecznych sposobów osiągnięcia powodzenia w permanentnie zmieniającym się otoczeniu.
Zmysł krytyczny ( <i>critical literacy</i> )	Zdolność do krytycznej oceny pozytywnych i negatywnych skutków ekspansji IT dla rozwoju społeczeństwa, wykształcenie umiejętności oceniania zasobów informacyjnych oraz narzędzi dostępu do nich.
Świadomość organizacji i przepływu informacji w społeczeństwie ( <i>social-structural literacy</i> )	Wiedza o miejscach i sposobach „produkowania” informacji w społeczeństwie, instytucjach tworzących, publikujących, rozpowszechniających informację oraz różnych kanałach przepływu informacji.
Kompetencje technologiczno-informacyjne ( <i>tool literacy</i> )	Umiejętność korzystania z narzędzi (sprzętu i oprogramowania) służących do przechowywania, przesyłania i prezentacji informacji.
Biegłość w posługiwaniu się źródłami i zasobami informacji ( <i>resource literacy</i> )	Umiejętność korzystania z źródeł informacji – zdolność do wykorzystywania różnych rodzajów źródeł, zapisanych w różnych formatach, dostępnych różnymi sposobami i w różnych miejscach.
Kompetencje wyszukiwawcze ( <i>research literacy</i> )	Umiejętność skutecznego wykorzystywania różnych rodzajów źródeł informacji, wiedza o ograniczeniach źródeł wynikających z ich modelu konceptualnego.
Kompetencje w zakresie prezentacji informacji ( <i>publishing literacy</i> )	Umiejętność ustrukturalizowania i nadania odpowiedniej formy informacji przeznaczonej do przekazania odbiorcom, także przy wykorzystaniu IT.

Źródło: M. Próchnicka: *Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI w. W: Książka, biblioteka, informacja: między podziałami a wspólnotą*. Pod red. Jolanty Dzienniakowskiej. Kielce 2007, s. 433.

### 3.2.3. Siedem aspektów *information literacy*

Cytowana już wcześniej Christine Bruce to jedna z badaczek o najbardziej znaczącym wkładzie w usystematyzowanie pojęcia *information literacy*. Opracowana przez nią koncepcja siedmiu aspektów kompetencji



informatycznych jest ściśle związana z modelem siedmiu filarów kompetencji informatycznych, który z kolei znalazł zastosowanie w modelu SCONUL powszechnie wykorzystywanym w angielskim systemie edukacji.

Siedem aspektów kompetencji informatycznych to, jak pisze Barbara Kędzierska, szczeble wtajemniczenia adepta społeczeństwa informatycznego, przemierzającego drogę wyznaczoną kolejnymi filarami kompetencji informatycznych<sup>65</sup>. Jednak, jak się wydaje, istotą każdego z wyróżnionych aspektów nie jest droga rozwoju pojedynczego użytkownika, ale całego społeczeństwa. Sama autorka tej niezwyklej koncepcji pisze o niej w następujący sposób: „Kompetencje informatyczne są zazwyczaj definiowane jako umiejętność zlokalizowania, zarządzania i efektywnego wykorzystywania informacji dla rozmaitych celów. (...) O ile jednak wzrasta poparcie dla edukacji informatycznej w szkolnictwie wyższym, stosunkowo niewiele wiadomo o tym, w jaki sposób doświadczają tego osoby zajmujące się informacją. Opisane tu rozmaite aspekty kompetencji informatycznych są oparte na doświadczeniach nauczycieli akademickich dwóch australijskich uniwersytetów. Dzięki temu powstała koncepcja kompetencji informatycznych, daleko odmienna od wykazów umiejętności i zdolności, które zazwyczaj można znaleźć w literaturze przedmiotu”<sup>66</sup>. Poszczególne aspekty są niejako kategoriami pojmowania kompetencji informatycznych w coraz bardziej wysublimowany sposób i pozwalają na uchwycenie zmian w podejściu użytkowników informacji do *information literacy*. Aspekty te to:

1. Koncepcja IT, w której kompetencje informatyczne rozumie się jako umiejętność wykorzystywania technologii informatycznych w celu pozyskania informacji oraz komunikacji, a relacja pomiędzy użytkownikami a wykorzystywaną przez nich informacją jest oparta na stosowaniu narzędzi informatycznych. Centralnym punktem tej koncepcji jest uznanie wysokiego znaczenia narzędzi ICT dla samego procesu docierania do informacji. Zgodnie z tą koncepcją należałoby uznać, że użytkownik ma wysoko rozwinięte kompetencje informatyczne, jeśli jest w stanie wykorzystać narzędzia ICT w procesie wyszukiwania informacji.

2. Koncepcja źródeł informacji, w której kompetencje informatyczne są rozumiane jako znajomość źródeł informacji oraz umiejętność dotarcia do nich bezpośrednio bądź za pośrednictwem rozmaitych środków przekazu. W takim rozumieniu kompetencje informatyczne byłyby utożsamiane

<sup>65</sup> B. Kędzierska: *Kompetencje informatyczne...* dz. cyt., s. 85.

<sup>66</sup> C. Bruce: *Seven Faces of Information Literacy in Higher Education*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/il/faces.jsp>.

ze znajomością źródeł informacji, która jest wystarczająca by uzyskać požądane wiadomości.

3. Koncepcja procesów informacji, gdzie w centrum kompetencji informacyjnych leży – jak to nazywa Christine Bruce – przeprowadzanie procesu (ang. *executing a process*). W tym ujęciu *information literacy* jest rozumiana jako umiejętność radzenia sobie w nowej sytuacji dzięki stosowaniu właściwej strategii umożliwiającej wyszukanie oraz wykorzystanie informacji. Warto zauważyć, że według autorki omawianej koncepcji aktywność podejmowana w nowej sytuacji różnić się będzie w zależności od użytkownika.

4. Koncepcja zarządzania informacją, w której kompetencje informacyjne utożsamiane są z wiedzą o tym, jak operować informacjami wykorzystując w tym celu np. urządzenia ICT lub inne środki przekazu. Ludzie posiadający wysokie kompetencje informacyjne to zatem ci, którzy potrafią wykorzystać różnego rodzaju media by włączyć informację do ich sfery wpływu w taki sposób, że są stanie nią operować i dowolnie przetwarzać.

5. Koncepcja kształtowania wiedzy, w której kluczową rolę pełni umiejętność krytycznego myślenia i analizowania. W tej koncepcji przyjmuje się, że informacja staje się obiektem refleksji użytkowników, którzy sami są zaangażowani w proces oceny i ewaluacji informacji. Przyjmuje się, że proces krytycznej ewaluacji dostępnych informacji, w następstwie którego potwierdzona zostaje waga informacji włączanej do zasobu wiedzy danej osoby, jest wyznacznikiem poziomu kompetencji informacyjnych.

6. Koncepcja poszerzania wiedzy, w której kompetencje informacyjne są rozumiane jako umiejętność włączania wyselekcjonowanych informacji do zasobu wiedzy w taki sposób, że prowadzi to do nowych spostrzeżeń. Podobnie jak w przypadku poprzedniej koncepcji, również tu kluczową rolę odgrywa wykorzystywanie informacji, jednak nacisk jest położony w tym przypadku na poszerzanie wiedzy, a nie – jak poprzednio – na jej konstruowanie.

7. Koncepcja mądrości, w której kompetencje informacyjne rozumiane są jako umiejętność mądrego wykorzystywania informacji dla dobra innych. W tym przypadku przyjmuje się jednak, że istotne jest respektowanie etycznych aspektów wykorzystania informacji, a „mądre” wykorzystanie informacji wymaga umieszczenia jej w szerszym kontekście, np. historycznym, kulturowym, społecznym, dzięki czemu może być użyta w różnego rodzaju sytuacjach<sup>67</sup>.

<sup>67</sup> Za: C. Bruce: *Seven faces of...* dz. cyt.; S. Andretta: *Information literacy. A practitioner's guide*. Oxford 2005, s. 18.

Widać zatem, że koncepcja Chrisitine Bruce jest bardziej złożona, niż bywa to przedstawiane w polskiej literaturze przedmiotu<sup>68</sup>. Niestety, polscy autorzy przyjmują zubożone rozumienie koncepcji, którą sprowadzają niejako do kolejnych umiejętności, które powinien posiadać człowiek funkcjonujący w społeczeństwie informacyjnym. W rzeczywistości jednak intencją autorki omawianego pomysłu było ukazanie kolejnych stopni interakcji pomiędzy użytkownikiem i jego otoczeniem informacyjnym. W każdej z kategorii wyodrębnionej w tym koncepcie przyjęto punkt widzenia użytkownika, a nie opinie ekspertów<sup>69</sup>. Wydaje się zatem, że koncepcja siedmiu aspektów kompetencji informacyjnych to raczej wyznaczenie pewnego kierunku, zgodnie z którym powinny rozwijać się kompetencje informacyjne ogółu społeczeństwa, a nie sprawności poszczególnych osób.

### 3.3. Wybrane modele *information literacy*

W tym miejscu zaprezentowane zostaną dość powszechnie wykorzystywane modele kształtowania kompetencji informacyjnych i zaspokajania potrzeb informacyjnych, w tym te najbardziej znane: SCONUL i Big6 Skills. Należy jednak pamiętać, że podobnie jak w przypadku mnogości definicji kompetencji informacyjnych, w literaturze przedmiotu można znaleźć opisy szeregu modeli. Cennym źródłem wiedzy na ten temat jest publikacja *Information literacy: a review of the research*, w której autorzy przedstawili kilkadziesiąt rozmaitych modeli kompetencji informacyjnych<sup>70</sup>. Na szczególną uwagę zasługują jednak modele wypracowywane przez małe środowiska lub szkoły na własne potrzeby. Jeden z takich modeli to BE ALERT („bądź czujny”), stworzono w szkole im. Króla Edwarda VI w Lichfield w Wielkiej Brytanii. Celem wprowadzenia kształcenia opartego o ten model była modyfikacja zachowań informacyjnych uczniów, przede

<sup>68</sup> Por.: H. Batorowska: *Kultura informacyjna...* dz. cyt., s. 44; B. Kędzierska: *Kompetencje informacyjne...* dz. cyt., s. 83.

<sup>69</sup> S. Andretta: *Information literacy...* dz. cyt., s. 18.

<sup>70</sup> D. V. Loertscher, B. Woolls: *Information literacy: a review of the research. A guide for practitioners and researchers*. San Jose 2002, s. 106-149.

wszystkim zaś ich nawyków dotyczących samego procesu wyszukiwania informacji<sup>71</sup>. W poniższej tabeli zaprezentowano omawiany model, opatrzony polskim tłumaczeniem.

Before you start	Zanim zaczniesz
Engage your brain	Użyj mózgu
Ask yourself questions	Zastanów się
What do you need to find out?	Czego musisz się dowiedzieć
Locate resources	Zlokalizuj źródła
Remember to use a variety – books (non-fiction and reference), websites, CDroms, journals, newspapers etc.	Pamiętaj by korzystać z wielu – książek (niebeletrystycznych i literatury przedmiotu), stron WWW, CD-ROM-ów, czasopism, gazet itp.
Evaluate the sources	Oceń źródła informacji
How useful is the information you have found? Is it relevant? Is it reliable? Is it up to date?	Na ile przydatna jest informacja, którą znalazłeś? Czy jest relewantna? Czy jest wiarygodna? Czy jest aktualna?
Record what you need	Zachowaj to, czego potrzebujesz
Take notes, save it, print it off, e-mail it home, photocopy pages, highlight important information	Zrób notatki, zapisz, wydrukuj, prześlij e-mailem, powiel strony, podkreśl ważne informacje
Transform	Przekształć

Model BE ALERT jest ciekawy nie tylko dlatego, że jest autorskim projektem jednej szkoły, ale z uwagi na jego dostosowanie do potrzeb uczniów. Przedstawienie poważnego problemu przekształcania zachowań informacyjnych w lekkiej, zabawnej formie wydaje się być najlepszym sposobem przysłowiowego „dotarcia” do młodzieży. Ponadto wykorzystanie krótkich, hasłowych zaleceń by wykorzystywać różnorodne źródła, jak oceniać wyszukane informacje oraz jak je zachować, wydają się być najbardziej skuteczną metodą zmian zachowań informacyjnych młodych ludzi. Modele *information literacy* stosowane nierzadko jako ramy teoretycznych rozważań poświęconych kompetencjom informacyjnym oraz strategii kształcenia informacyjnego w szkolnictwie wyższym mają zupełnie inny charakter, choć w gruncie rzeczy nawiązują do tego samego: korzystania z rozmaitych źródeł informacji, ewaluacji wyników poszukiwań, zachowania oraz dalszego przetworzenia zdobytych informacji.

Podobnie, jak w przypadku definicji *information literacy*, które – jak wykazano – są w znacznym stopniu zbliżone do siebie, tak i modele IL mają wiele wspólnego. Przede wszystkim, zakładają pewną powtarzalność

<sup>71</sup> R. Jones: *Educating the palace of pupils and teachers: recipes for success an school libraries*. W: J. Secker, D. Boden, G. Price: *Information literacy cookbook: ingredients, recipes and tips for success*. Oxford 2007, s. 95.

zachowań informacyjnych, a sam proces wyszukiwania informacji: przygotowania strategii wyszukiwawczej, doboru odpowiednich źródeł, samego procesu wyszukiwania, ewaluacji oraz późniejszego wykorzystania i zaprezentowania informacji przedstawiają nierzadko jako cykl.

### 3.3.1. SCONUL – Information Skills Model

Model SCONUL, zbudowany przez autorkę koncepcji siedmiu aspektów kompetencji informacyjnych – Christine Susan Bruce – to jeden z najlepiej znanych modeli rozwoju kompetencji informacyjnych. „Model umiejętności informacyjnych” (*information skills model*) jest nie tylko powszechnie stosowany w angielskim systemie edukacji informacyjnej, ale stanowi często podstawę rozważań teoretycznych dotyczących kompetencji informacyjnych. Został on zaadaptowany przez Society of College, National and University Libraries, stowarzyszenie zrzeszające biblioteki narodowe i akademickie z Wielkiej Brytanii i Irlandii i stąd wzięła się jego skrócona nazwa. Jest on o tyle interesujący, że wbrew pozorom jego ideą nie jest tworzenie „klasyfikacji” użytkowników zależnie od stopnia zaawansowania w zakresie kompetencji informacyjnych, lecz założenie, że każdy użytkownik dysponując indywidualnymi doświadczeniami w zakresie korzystania z informacji może i powinien wypracować własną drogę podnoszenia swoich kwalifikacji informacyjnych. Dzięki pojmowaniu procesu nabywania kompetencji informacyjnych jako powtarzalnego, przyjmuje się tu, że użytkownicy mogą rozwijać wszystkie siedem typów umiejętności, poczynając od elementarnych a kończąc na zaawansowanych<sup>72</sup>. Ilustracja 5 przedstawia graficzną prezentację modelu SCONUL.

Dwoma filarami, na których opiera się koncepcja kompetencji informacyjnych, są podstawowe umiejętności biblioteczne oraz umiejętności z zakresu technologii informacyjnych. W pierwszej z wymienionych grup znajdują się umiejętności warunkujące efektywne zlokalizowanie oraz dotarcie do informacji, w drugiej zaś – rozumienie i późniejsze wykorzystanie informacji. Pomiędzy dwoma blokami podstawowych umiejętności, a bardziej złożonym konceptem kompetencji informacyjnych znajduje się siedem zespołów umiejętności. Powtarzanie poszczególnych czynności w procesie korzystania z zasobów informacyjnych skutkuje podnoszeniem

<sup>72</sup> H. Batorowska: *Kultura informacyjna...* dz. cyt., s. 43.

kompetencji informacyjnych, prowadząc do rozumienia informacji jako prawdziwego zasobu intelektualnego. Postęp w zakresie posiadanych kompetencji i „droga” od nowicjusza do eksperta jest na diagramie obrazowo przedstawiona za pomocą strzałki.



Ilustracja 5. Siedem filarów kompetencji informacyjnych.

Źródło: *Information skills in higher education. A SCOUNL Position Paper*. [dostęp: 5.07.2012].

Dostępny w World Wide Web: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/Seven\\_pillars.html](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars.html).

Poniżej zamieszczono krótki opis każdego z zespołów zachowań o charakterze informacyjnym, mających w dalszej perspektywie skutkować posiadaniem szerokich kompetencji informacyjnych.

1. Podstawowe umiejętności biblioteczne:
  - a) rozpoznanie potrzeb informacyjnych – wiedzieć, co jest znane, co nie jest znane, umieć zidentyfikować lukę informacyjną,
  - b) określenie sposobów uzupełnienia luki informacyjnej – wiedza, które źródła informacji (tradycyjne i elektroniczne) mogą zaspokoić potrzeby informacyjne, wybór najodpowiedniejszych źródeł informacji, określenie czynników mających wpływ na dostępność źródeł,
  - c) kształtowanie strategii dotyczącej lokalizowania informacji – „artykulacja” potrzeby informacyjnej w sposób odpowiedni do wybranych źródeł informacji, rozwinięcie i doskonalenie strategii wyszukiwania informacji, znajomość zasad konstrukcji i tworzenia baz danych,
  - d) lokalizacja i dostęp do informacji – wiedza, jak dotrzeć do źródeł informacji i wydobyć potrzebne informacje; użycie: odpowiednich technik wyszukiwania (np. operatorów logicznych), ICT, właściwych indeksów, indeksów cytowań, baz abstraktów, itp.

2. Umiejętności z zakresu technologii informacyjnych, rozumienia i efektywnego wykorzystywania informacji:
  - a) porównanie i ocena informacji uzyskanych z rozmaitych źródeł – wiedza o tym, jak ocenić wagę i jakość uzyskanych informacji; świadomość zagadnień związanych z autorytetami i stronniczością oraz procesu recenzowania materiałów w środowisku akademickim, wybór informacji zaspokajających potrzebę informacyjną,
  - b) organizacja, wykorzystanie i przekaz informacji – wiedzieć, jak wykorzystać nową wiedzę dla wypełnienia istniejących luk oraz być w stanie przekazywać w razie potrzeby tę wiedzę innym; efektywne komunikowanie z wykorzystaniem odpowiedniego medium, poszanowanie zasad własności intelektualnej,
  - c) synteza i twórczość – wiedzieć, jak połączyć nowe wiadomości z już posiadanymi, aby uzyskać nowe spojrzenie i stworzyć nową wiedzę<sup>73</sup>.

Model SCONUL zasługuje na szczególną uwagę ze względu na to, że jego twórcy zakładają samodoskonalenie użytkowników informacji poprzez powtarzalny cykl zaspokajania potrzeb informacyjnych. Włączając w ten proces swoje dotychczasowe doświadczenia, bazują na wiedzy zdobytej samodzielnie, a nie przedstawionej w procesie edukacji formalnej. Wydaje się, że szczególnie w czasach powszechnego dostępu do informacji w formie elektronicznej użytkownicy niejako „sami z siebie” powinni dążyć do budowania coraz bardziej efektywnych strategii wyszukiwawczych.

### 3.3.2. Model Big6 Skills

Model Big6 Skills stworzony przez Mike'a Eisenberga i Boba Berkowitza w 1990 r. jest najlepiej znanym modelem kompetencji informacyjnych i często jest prezentowany uczniom jako swoisty „przewodnik”, do którego powinni się stosować podczas wyszukiwania informacji<sup>74</sup>. Big6 Skills jest jedną z najpowszechniej używanych metod nauczania umiejętności informacyjnych.

<sup>73</sup> Za: H. Batorowska: *Kultura informacyjna...* dz. cyt., s. 44; B. Kędzierska: *Kompetencje informacyjne...* dz. cyt., s. 83; *Information skills in higher education*. Prepared by the SCOUNL Advisory Committee on Information Literacy. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/Seven\\_pillars2.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf).

<sup>74</sup> D. V. Loertscher, B. Wools: *Information literacy: a review of the research...* dz. cyt., s. 109.

Stosują ją szeroko bibliotekarze szkolni na świecie, również we współpracy z nauczycielami w realizacji programów kształcenia różnych przedmiotów. Jak podkreśla Lidia Derfert-Wolf, model ten jest również wymieniany jako dobry przykład w wielu dokumentach międzynarodowych i rządowych<sup>75</sup>. Także Andrew K. Shenton podkreśla, że w literaturze dotyczącej kompetencji informacyjnych właśnie do tego modelu badacze odwołują się najczęściej. Big6 Skills cieszy się szczególną popularnością w Ameryce Północnej<sup>76</sup>, która wynika najprawdopodobniej z jego prostoty<sup>77</sup>. Nie można jednak zapomnieć, że Big6 Skills jest jednocześnie „programem nauczania *information literacy*, modelem rozwiązywania problemów informacyjnych oraz zestawem umiejętności niezbędnych do sprawnego i skutecznego wypełniania potrzeb informacyjnych. Model może być stosowany w szkole/uczelnii, w życiu prywatnym i w pracy – we wszystkich dziedzinach i na wszystkich etapach edukacji”<sup>78</sup>.

Omawiany model obejmuje 6 etapów procesu wyszukiwania informacji, z których każdy jest podzielony na dwa kolejne:

1. Zdefiniowanie zadania:
  - a) określenie problemu informacyjnego,
  - b) określenie potrzeb informacyjnych w celu wypełnienia zadania/rozwiązania problemu.
2. Strategie wyszukiwania informacji:
  - a) rozważenie wszystkich możliwych źródeł informacji,
  - b) wybór najwłaściwszego źródła.
3. Lokalizacja i dostęp:
  - a) lokalizacja źródła,
  - b) wyszukiwanie informacji ze źródeł.
4. Wykorzystanie informacji:
  - a) praca ze źródłem (czytanie, słuchanie, oglądanie, dotykanie),
  - b) uzyskanie odpowiednich informacji.
5. Synteza:
  - a) uporządkowanie informacji z różnych źródeł,
  - b) prezentowanie informacji.
6. Ewaluacja:
  - a) ocena produktu/wyniku (efektywność),
  - b) ocena procesu (wydajność)<sup>79</sup>.

<sup>75</sup> L. Derfert-Wolf: *Information literacy – koncepcje...* dz. cyt., s. 3.

<sup>76</sup> A. K. Shenton: *Information literacy and scholarly investigation...* dz. cyt., s. 229.

<sup>77</sup> D. V. Loertscher, B. Wools: *Information literacy: a review of the research...* dz. cyt., s. 109.

<sup>78</sup> L. Derfert-Wolf: *Information literacy – koncepcje...* dz. cyt., s. 3.

<sup>79</sup> Model Big6 Skills w tłumaczeniu L. Derfert-Wolf: *Information literacy – koncepcje...* dz. cyt., s. 2.

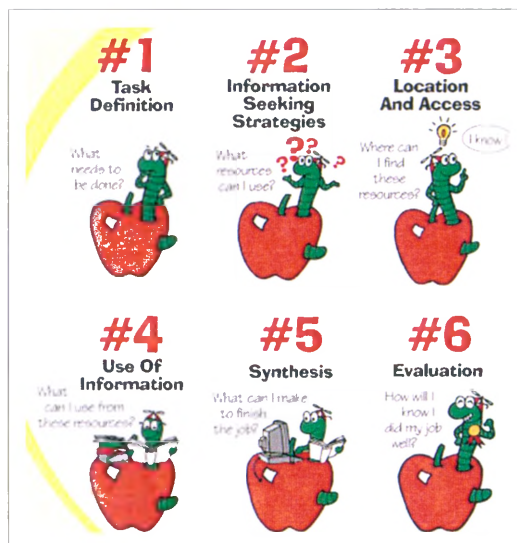


Pierwszy etap polega na ocenie problemu informacyjnego i znalezieniu odpowiedzi na pytanie, jakie informacje są niezbędne, by ukończyć zadanie lub rozwiązać problem. Etap drugi, podczas którego należy wybrać najwłaściwszą strategię wyszukiwawczą, powinien uwzględniać przede wszystkim rozważenie wykorzystania wszelkich źródeł informacji: książek, podręczników, wydawnictw multimedialnych, stron internetowych. Należy pamiętać, że szczególnie ważne kryteria doboru źródeł informacji to ich dostępność, wiarygodność oraz ważna, choć nie kluczowa, sprawa łatwości dostępu. Istotą trzeciego etapu poszukiwań jest zlokalizowanie wybranego źródła i wyszukanie pożądaných informacji. Krok czwarty obejmuje już „fizyczne” obcowanie z potrzebnymi informacjami, czyli zapoznawanie się z nimi w procesie czytania, słuchania, oglądania lub dotykania wybranego źródła w celu uzyskania pożądaných wiadomości. Przedostatni, piąty już etap polega przede wszystkim na uporządkowaniu informacji i ponownym zaprezentowaniu zabranych wiadomości. Proces ten nierzadko sprowadza się do przekodowania jednego typu przekazu medialnego w drugi, np. tekstu pisanego w mówiony, mowy w prezentację multimedialną itp. Ważne, by na tym etapie wybrać taką formę prezentacji informacji, która będzie najwłaściwsza dla odbiorcy, bez względu na to czy będzie to sam uczestnik procesu wyszukiwania informacji czy też osoba postronna. Kluczowy dla omawianego modelu jest etap szósty, czyli ewaluacja zarówno wyniku poszukiwań pod względem efektywności, jak i całego procesu pod względem jakości. Ważne, by na tym etapie rozważyć, jak zadanie zostało zrealizowane, czy proces realizacji zadania przebiegł pomyślnie, a cel został osiągnięty<sup>80</sup>.

Warto wspomnieć, że model Big6 Skills doczekał się licznych adaptacji przygotowywanych z myślą o poszczególnych grupach użytkowników informacji. Jednym z takich przykładów jest zaprezentowana ilustracja 6 przedstawiająca plakat zaprojektowany tak, by był interesujący dla dzieci.

Przedstawiony na plakacie zabawny robaczek poszukuje informacji posługując się omawianym tu modelem: drapie się w głowę definiując zadanie informacyjne, zastanawia się nad wyborem strategii wyszukiwawczej, wyszukuje i wykorzystuje informacje, łączy je z wcześniej zdobytymi wiadomościami, by w końcu przyznać sobie w nagrodę złoty medal, za świetnie zrealizowane zadanie informacyjne. Taka adaptacja modelu, podobnie jak zaprezentowany wcześniej model BE ALERT, jest o tyle ważna, że pokazuje możliwości przekształcenia istniejących już rozwiązań i dostosowania ich do potrzeb poszczególnych grup użytkowników.

<sup>80</sup> Za: T. E. Young Jr.: *The big three information literacy models*. „Knowledge Quest” 1999, vol. 27, nr 3, s. 33-36.



Ilustracja 6. Model Big6 Skills zaadaptowany na potrzeby uczniów szkół podstawowych.  
 Źródło: <http://www.big6.com/2001/12/06/posters-big6~posters-for-elementary-and-secondary-level-students/>

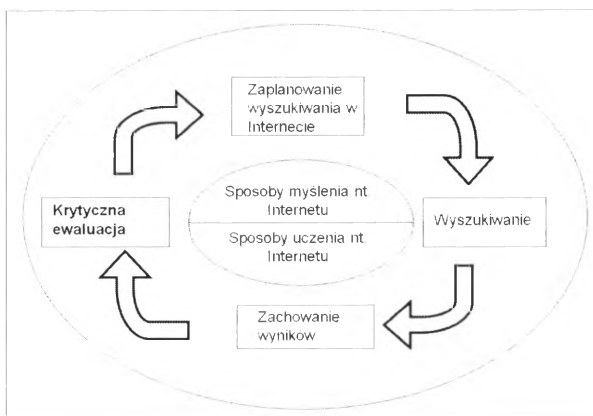
### 3.3.3. Reflective Internet Searching

Ostatni z modeli *information literacy* prezentowanych w tej części rozdziału to Reflective Internet Searching, model autorstwa Sylvi Edwards i Christie Susan Bruce. Model został oparty na analizie potrzeb informacyjnych studentów i odnosi się w szczególności do poszukiwań informacji w Internecie. Jak piszą autorki omawianego modelu, „wiele informacji jest dziś dostępnych za pośrednictwem Internetu i – praktycznie rzecz ujmując – umiejętność korzystania z niego (...) jest najważniejsza dla osób, które posiadać mają kompetencje informacyjne. Należy jednak pamiętać, że to nie przede wszystkim umiejętności techniczne decydują o byciu efektywnym użytkownikiem Internetu, ale umiejętność refleksyjnego i konceptualnego myślenia, będąca składową charakteru osoby posiadającej kompetencje informacyjne”<sup>81</sup>. W omawianym modelu odchodzi się od nauczania korzystania z Internetu skoncentrowanego na poszczególnych umiejętnościach,

<sup>81</sup> S. Lauretta, C. S. Bruce: *Reflective internet searching: an action research model*. „The Learning Organisation” 2002, nr 9, s. 180.

któremu – zdaniem autorek – brak perspektyw ze względu na zmiany w zakresie technologii jako takich oraz samego środowiska internetowego. Model podkreśla refleksyjne myślenie oraz gotowość do ciągłego uczenia się w obliczu zachodzących zmian<sup>82</sup>. Zdaniem autorek wyszukiwanie informacji w Internecie jest najlepszym przykładem zachowań w zmieniającym się środowisku, a to czego przede wszystkim muszą się nauczyć użytkownicy informacji to umiejętność krytycznej oceny roli tego medium. Osoby poszukujące różnego rodzaju informacji muszą mieć nawyk rozważania, czy w danej sytuacji najlepiej będzie skorzystać z informacji dostępnych w Internecie, czy w innych źródłach. Stąd właśnie potrzeba zastosowania nowego, konceptualnego modelu zachowań informacyjnych, w którym w mniejszym stopniu uwzględniono kompetencje informatyczne, pozwalające na sprawne korzystanie ze sprzętu komputerowego oraz poszczególnych aplikacji i programów. Więcej uwagi poświęcono umiejętności koncepcyjnego i krytycznego myślenia, która jest jednym z komponentów kompetencji informacyjnych.

Model, będący adaptacją jednej ze starszych koncepcji Christine Bruce, składa się z czterech etapów: zaplanowania wyszukiwania informacji, samego procesu wyszukiwania, zachowania wyników poszukiwań i krytycznej oceny procesu. Wszystkie etapy modelu tworzą cykl, co widać na ilustracji 7.



Ilustracja 7. *Reflective Internet Searching model* (tłumaczenie własne autorki).

Źródło: S. Lauretta, C.S. Bruce: *Reflective internet searching: an action research model*. „The Learning Organisation” 2002, nr 9, s. 182.

Drugi etap omawianego procesu to już sam akt wyszukiwania. Jak jednak podkreślają Lauretta i Bruce, osoba poszukująca informacji w In-

<sup>82</sup> C. S. Bruce: *Information literacy as a catalyst for educational change – a background paper*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977\\_1.pdf](http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf).

ternecie musi skupić się na tym działaniu, ponieważ w tym środowisku informacyjnym niezwykle łatwo o czynniki rozpraszające uwagę. Rozproszenie uwagi może skutkować wynikami o niższej relewancji, niż to możliwe. Trzeci etap poszukiwań to zachowanie wyników wyszukiwania. Internet, jako środowisko podlegające nieustającym zmianom nie gwarantuje natrafienia na te same dokumenty nawet po krótkim czasie. Dlatego też autorki rekomendują wykorzystywanie funkcji dostępnych w większości przeglądarek: „zapamiętywanie” strony i powtórne otwieranie jej z dysku twardego lub dodawanie zakładek do „ulubionych”. Oczywiście, wyniki można też wydrukować lub zanotować. Ważne, by je zachować.

Krytyczna ewaluacja całego procesu wyszukiwania, stanowiąca ostatnią fazę modelu, jest najważniejsza. „Osoba wyszukująca informacje musi zdecydować czy wyniki w rzeczywistości stanowią pełne zaspokojenie potrzeb informacyjnych, czy też w trakcie wyszukiwania pojawiły się kolejne potrzeby. Jeżeli wyniki zaspokoją potrzeby informacyjne użytkownika, proces wyszukiwania kończy się, a poczyna się faza ewaluacji wyników. (...) Jeśli nie, użytkownik musi się cofnąć do fazy planowania i udoskonalić cały proces wyszukiwania od nowa rozpoczynając cykl”<sup>83</sup>. Podczas ewaluacji wyników, które zaspokajają potrzeby informacyjne użytkownika, należy wziąć pod uwagę takie problemy, jak wiarygodność samej informacji oraz jej źródła, datę jej wyszukania oraz zamieszczenia w Internecie, jak również ewentualną stronniczość w zakresie prezentowania informacji.

### 3.4. Od przysposobienia bibliotecznego do edukacji informacyjnej

Jak pisze Ewa Kurkowska „problem edukacji informacyjnej (...) nie jest nowy – pojawił się w zasadzie wraz z szybkim rozrastaniem się bibliotek i ich szerszym otwarciem się na użytkowników, którzy pragnęli lepiej wykorzystać informację w nich zgromadzoną. W pewnym momencie okazało się, że wskazane jest wprowadzenie do oferty bibliotek specjalnych

<sup>83</sup> S. Lauretta, C. S. Brucc: *Reflective internet searching...* dz. cyt., s. 184.

szkoleń przygotowujących ludzi do efektywnego korzystania z ich zbiorów. Zaczęto więc organizować dla zainteresowanych różnego rodzaju szkolenia biblioteczne (*library orientation, library instruction*). Edukacja informacyjna była początkowo ściśle związana z bibliotekami, a odpowiedzialnością za jej realizację obarczono głównie środowisko bibliotekarskie. Pewne zmiany w podejściu do problemu można było zaobserwować w latach 70. XX w., kiedy dostrzeżono konieczność reformowania całego systemu edukacji, a biblioteki uznano za jego ważny element. (...) Ruch na rzecz edukacji informacyjnej rozwinął się szybko i zyskiwał uznanie w środowisku związanym z bibliotekami, a wkrótce ze szkolnictwem w ogóle<sup>84</sup>.

Nie można jednak zaprzeczyć, że nawet w okresie, gdy edukacja informacyjna ściśle wiązała się z użytkowaniem bibliotek i ich zasobów, dostrzeżano potrzebę wykształcenia wśród użytkowników głębszej świadomości korzystania z informacji. Przykład takiego podejścia można znaleźć w pracy Wandy Pindlowej, która rozważa, jakie powinny być cele edukacji informacyjnej. „Ogólny cel – to doprowadzenie do nabrania przez użytkownika informacji kompetencji bibliotecznej i wyrobienia zdolności celowego użytkowania odpowiednich bibliotek przy określonych zadaniach. W związku z istnieniem różnych rodzajów bibliotek, ich systemami organizacyjnymi i strukturami użytkowania, jak i w aspekcie zadań, jakie się ma wykonać, celem tym byłoby skonkretyzowanie zadań kształcenia dostosowanych do potrzeb konkretnych grup użytkowników. Ten cel ogólny można osiągnąć przez zespolenie kilku celów szczegółowych, których kolejność w całym procesie nauczania mogłaby być określona z psychologicznego punktu widzenia – od przedmiotu prostego do skomplikowanego<sup>85</sup>. Wiążąc cele kształcenia użytkowników informacji z potrzebami studentów, autorka zauważa, że „stawianie jako głównego celu zajęć z informacji naukowej nabywania umiejętności w wyszukiwaniu oraz jej wykorzystywaniu w toku studiów, a także i po studiach, wiąże się bardzo ściśle z poznaniem tak własnej biblioteki uczelnianej, jaki i innych bibliotek czy placówek informacji, odpowiednich dla profilu zainteresowań studenta. Celem głównym powinno też być wychowanie studenta w duchu rozumienia potrzeby korzystania ze źródeł informacji<sup>86</sup>. Widać zatem wyraźnie, że już w połowie lat 80. XX w., w środowisku bibliotekoznawczym dostrzegano potrzebę kształtowania wśród użytkowników informacji pozytywnego stosunku do wykorzystywania rozmaitych źródeł.

<sup>84</sup> E. Kurkowska: *Edukacja informacyjna...* dz. cyt., s. 104.

<sup>85</sup> W. Pindłowa: *Kształcenie studentów...* dz. cyt., s. 88.

<sup>86</sup> Tamże, s. 89.

Zakres edukacji związanej z wykorzystywaniem dostępnych źródeł informacji, zmieniał się wraz z przemianami dokonującymi się w społeczeństwie pod wpływem coraz bardziej powszechnego dostępu do elektronicznych zasobów informacyjnych. Wpływ tych przemian był bardzo znaczący dla bibliotek, okazało się bowiem, że zmiany technologiczne pociągają za sobą nie tylko włączanie do kolekcji nowych nośników, ale „dostępu do źródeł informacji, który może teraz omijać biblioteki”<sup>87</sup>. „Dla przeciętnego człowieka biblioteki przestały pełnić rolę głównego dostawcy informacji – obok radia i telewizji pojawiło się jeszcze atrakcyjniejsze medium. Wielu ludzi przestało odwiedzać biblioteki ulegając fascynacji Internetem. Jednak problem ich odpowiedniego przygotowania do odbioru informacji pozostaje”<sup>88</sup>. Pewnego rodzaju ratunkiem w sytuacji coraz wyraźniejszego spadku roli biblioteki jako instytucji pośredniczącej w dostępie do informacji, były szkolenia z zakresu wykorzystywania elektronicznych baz danych, co jednak przyniosło tylko chwilowy efekt. Wobec coraz bardziej intensywnego korzystania z informacji dostępnej w Internecie oczywiste się stało, że tradycyjne szkolenia biblioteczne – nawet jeśli przygotowują do korzystania z elektronicznych zasobów bibliotek – są niewystarczające, wymagają poszerzenia i dostosowania do współczesnych potrzeb. Jak podkreśla Kurkowska, stosowane do niedawna modele określane w języku angielskim jako *library instruction*, *bibliographic instruction*, *library user education*, *library orientation* czy polskie przysposobienie biblioteczne przestały korespondować z potrzebami członków społeczeństwa wiedzy<sup>89</sup>.

Również z perspektywy organizacji funkcjonujących w społeczeństwie informacyjnym, tradycyjnie rozumiane szkolenie biblioteczne nie ma racji bytu, na co zwraca uwagę Katarzyna Materska pisząc: „Umiejętności informacyjne, odnoszone zarówno do kształcenia na wszystkich poziomach, do pracy zawodowej, jak i życia codziennego, rozpatrywać możemy w trzech wymiarach – indywidualnym, korporacyjnym oraz społeczno-gospodarczym. W tych kontekstach nie do końca uzasadnione wydają się próby utożsamiania kształcenia w zakresie *information literacy* (a szczególnie *corporate information literacy*) z przysposobieniem bibliotecznym, czy typowym szkoleniem użytkowników informacji prowadzonym w bibliotekach. Obejmują one raczej indywidualny wymiar «informatycznego wyposażenia»

<sup>87</sup> W. Pindłowa: *Biblioteka elektroniczna i wirtualna – co to znaczy dla bibliotekarzy i użytkowników*. W: *Świat biblioteki elektronicznej w klasycznej bibliotece naukowej. Możliwości rozwoju, uwarunkowania i ograniczenia*. Materiały konferencyjne pod red. H. Ganińskiej. Poznań 1998, s. 18.

<sup>88</sup> E. Kurkowska: *Edukacja informacyjna...* dz. cyt., s. 105.

<sup>89</sup> Tamże.

kształcących się jednostek. W bibliotekach wiedza o tym, jak znaleźć informację, jak ją oceniać i efektywnie wykorzystywać, nie jest podawana z perspektywy interesów i celów różnych organizacji, grup zadaniowych i wymogów systemów ekonomicznych – co jest ważne w organizacjach<sup>90</sup>. Jeszcze ostrzej tradycyjne szkolenia biblioteczne w dobie powszechnego dostępu do Internetu ocenia Peter Godwin: „Już czas by skończyć z zanudzaniem naszych użytkowników wycieczkami po bibliotekach, poważnymi przewodnikami oraz niekończącymi się pokazami tajemniczych baz danych, które tak bardzo kochamy. Coś się stało. Nasi użytkownicy mają nowe nastawienie i nowe oczekiwania. (...) Musimy zdać sobie sprawę z nowego otoczenia w zakresie treści nauczania. Obecnie mamy nowy zasób dostępnych narzędzi, które pomogą zmienić nasz model kształcenia w coś przyjemniejszego i bardziej zajmującego dla naszych użytkowników. Jest to wyzwanie jakie Web 2.0 stawia przed *information literacy*”<sup>91</sup>.

Oczywista wydaje się być zatem konstatacja, że kształcenie w zakresie kompetencji informacyjnych – zwłaszcza w perspektywie zmian społecznych, zachodzących pod wpływem nowych technologii, które zostały omówione w pierwszym rozdziale – nie może być utożsamiane z tradycyjnie rozumianym przysposobieniem bibliotecznym. Nie można zapomnieć, że środowisko biblioteczne jest ze swej natury statyczne. Nawet wzięwszy pod uwagę powiększające się kolekcje, włączanie do zbioru zasobów elektronicznych, innowacje w zakresie prowadzonych katalogów elektronicznych oraz baz danych, środowisko biblioteki oraz oferowanych przez nią narzędzi informacyjno-wyszukiwawczych w samej istocie rzeczy nie ulega zmianom. Środowisko Internetu zaś jest ze swej natury całkowicie odmienne. Jego istotą – jak pisze Maria Próchnicka – jest otwarty, publiczny dostęp do sieci, zarówno w zakresie umieszczania w niej informacji, jak i korzystania z niej. Otwartość zasobów informacyjnych Internetu – przekładająca się na ich fragmentaryczny (przy pozorach kompletności) charakter, brak uporządkowania, brak jednolitych metod indeksowania, dynamiczność, różnorodność, dystrybucyjność, interaktywność – wpłynęła w istotny sposób na konieczność przełamania dotychczasowych nawyków informacyjnych, nabytych w wyniku instrumentalnego kształcenia użytkowników, prowadzonego we względnie stabilnym, uporządkowanym i stosunkowo mało zróżnicowanym środowisku informacyjnym<sup>92</sup>.

<sup>90</sup> K. Materska: *Informacja w organizacjach...* dz. cyt., s. 340.

<sup>91</sup> P. Godwin: *Introduction: making the connections*. W: P. Godwin, J. Parker: *Information literacy meets Library 2.0*. London 2008, s. 3.

<sup>92</sup> M. Próchnicka: *Information literacy – nowa sztuka...* dz. cyt., s. 436.





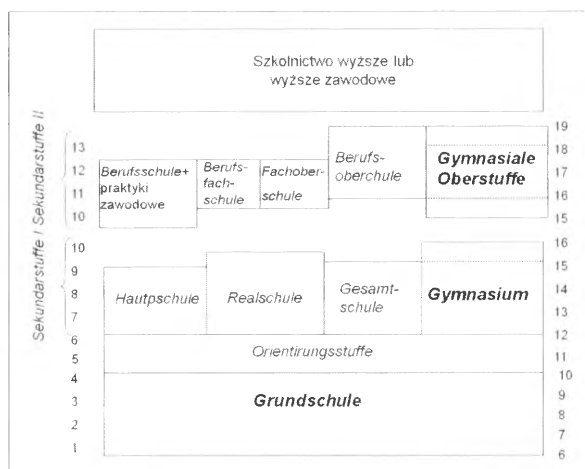
## 4. EDUKACJA INFORMACYJNA W NIEMCZECH, WIELKIEJ BRYTANII I POLSCE. ANALIZA PROGRAMÓW NAUCZANIA

Próbując określić, jak wygląda edukacja informacyjna w Niemczech (Dolna Saksonia), w Wielkiej Brytanii i w Polsce przeanalizowałam dokumenty prawne o charakterze ogólnym, będące wytycznymi na poziomie ministerialnym, pominęłam zaś projekty autorskie poszczególnych szkół czy organizacji. Podejście takie wynika z przekonania, że konieczność kształtowania kompetencji informacyjnych młodzieży powinna być określona przez instytucje zajmujące się organizacją szkolnictwa na szczeblu centralnym. W przypadku Niemiec należało zastosować inne podejście: poszczególne kraje związkowe tworzące Republikę Federalną Niemiec cieszą się daleko posuniętą autonomią, również w zakresie organizacji edukacji, a zatem wszelkie wytyczne obowiązują w poszczególnych landach. Z uwagi na to zdecydowałam się na analizę programów nauczania w szkołach typu Grundschule, Gymnasium, Gymnasiale Oberstufe (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna zbliżona charakterem do polskiego liceum ogólnokształcącego) obowiązujących w Dolnej Saksonii. Zgodnie z założeniami analizą objęłam również brytyjskie National Curriculum oraz polską *Podstawę kształcenia ogólnego* na poszczególnych etapach edukacji (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna – liceum ogólnokształcące).

Analizując dokumenty programowe określające konkretne umiejętności, jakie powinien posiadać każdy uczeń, poszukiwałam elementów szeroko rozumianej edukacji informacyjnej. Aby usystematyzować elementy edukacji w zakresie *information literacy* wykorzystałam tabelę opracowaną przez Hannę Batorowską, która stanowi optymalne narzędzie – pozwala w klarowny sposób ocenić, czy dany element kształcenia występuje w analizowanym dokumencie, a jednocześnie osadzić cały problem w szerszym, kulturowym aspekcie.

## 4.1. Edukacja informacyjna w Dolnej Saksonii – Niemcy

Analiza elementów edukacji informacyjnej w programach kształcenia obowiązujących w szkołach Republiki Federalnej Niemiec, ze względu na organizację niemieckiego systemu szkolnictwa powinna być poprzedzona jego krótką charakterystyką. Za takim rozwiązaniem przemawia przede wszystkim fakt, że niemiecki system kształcenia jest rozdrobiony i różny w poszczególnych krajach związkowych, a same szkoły cieszą się daleko posuniętą niezależnością w zakresie organizacji pracy dydaktycznej oraz opracowywania treści nauczania. Należy również nadmienić, że kształcenie w znacznej liczbie typów szkół jest nakierowane na przygotowanie do pracy zawodowej, rozwój kariery i – najogólniej rzecz ujmując – kształtowanie kompetencji zawodowych. Kształcenie ogólne, ukierunkowane na dalsze zdobywanie wiedzy na uczelniach wyższych jest osią działań nieco mniejszej liczby typów szkół. Złożoność niemieckiego systemu kształcenia najlepiej oddaje zamieszczona poniżej ilustracja 8, na której wytłuszczczonym drukiem zaznaczono typy szkół objęte analizą.



Ilustracja 8. System szkolnictwa w Niemczech.

Źródło: B. Lohmar, T. Eckhard: *The Education System in the Federal Republic of Germany 2008. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Dostępny w World Wide Web: [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_en\\_pdfs/organisation.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/organisation.pdf), s. 40.

Zdecydowałam się na przeanalizowanie wytycznych dotyczących kształcenia w szkołach podstawowych (*Grundschule*), gimnazjalnych (*Gymnasium*) i średnich typu *Gymnasium Oberstufe* w Dolnej Saksonii.

#### 4.1.1. Elementy edukacji informacyjnej w szkole podstawowej (*Grundschule*)

W niemieckim systemie edukacji, jedynie kształcenie na poziomie podstawowym jest jednolite w swej wewnętrznej strukturze, a jego organizacja jest taka sama we wszystkich landach (jedyną różnicą jest to, że w Berlinie i Brandenburgii szkoła podstawowa obejmuje okres między 6. a 12. rokiem życia dziecka, podczas gdy w pozostałych landach jest to czas pomiędzy rokiem 6. a 10.)<sup>1</sup>. Zadania i cele szkół podstawowych są zdeterminowane ich miejscem w systemie szkolnictwa, zaś ich rolą jest przeprowadzenie ucznia od uczenia się poprzez zabawę do bardziej systematycznych form kształcenia, jak również dostosowanie formy i treści kształcenia do wymagań i zdolności indywidualnych uczniów. Celem kształcenia na poziomie podstawowym jest zapewnienie uczniom podstaw do następnych stopni edukacji oraz przygotowanie do procesu uczenia się przez całe życie<sup>2</sup>. Podczas kształcenia w szkole podstawowej uczniowie dowiadują się, jak nabywać i strukturalizować wiedzę o otaczającym ich świecie, rozwijając jednocześnie umiejętności psychomotoryczne i społeczne. W tym okresie uczniowie powinni także zdobyć umiejętności warunkujące samodzielne myślenie, uczenie się oraz pracę i naukę, jak również nabyć doświadczenia w zakresie interakcji.

Treści kształcenia przedstawiane uczniom szkół podstawowych zogniskowane są przede wszystkim wokół nauki czytania, pisania i liczenia, a ich nauczanie odbywa się w dwóch formach: kształcenia zintegrowanego oraz podczas poszczególnych lekcji tematycznych. W tym okresie uczniowie rozpoczynają również naukę języka obcego, choć w tym zakresie istnieje duża rozbieżność pomiędzy podejściem wypracowanym przez systemy

<sup>1</sup> B. Lohmar, T. Eckhardt: *The educational system in the Federal Republic of Germany 2008. A description of the responsibilities, structures and developments policy for the exchange of information in Europe*. Bonn 2010. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_en\\_pdfs/organisation.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/organisation.pdf).

<sup>2</sup> Tamże, s. 91.

szkolnictwa poszczególnych landów. Obok wymienionych powyżej treści nauczania w programie kształcenia w szkole podstawowej powinny się znaleźć głównie następujące problemy:

- edukacja lingwistyczna – rozumiana przede wszystkim jako zachęcanie uczniów do rozwijania ich zdolności językowych,
- edukacja matematyczna – związana z promocją wykorzystywania elementów matematyki, umiejętności logicznego myślenia i rozwiązywania problemów w życiu codziennym,
- edukacja medialna – rozumiana jako krytyczne korzystanie z mediów,
- edukacja estetyczna,
- korzystanie z nowych technologii,
- edukacja prozdrowotna.

Dla rozważań prezentowanych w tej książce ważne są treści nauczania związane z edukacją medialną oraz korzystaniem z nowych technologii. Analiza programów nauczania obowiązujących w Dolnej Saksonii pozwoliła stwierdzić, że najwięcej elementów edukacji informacyjnej zawarto w wytycznych dotyczących realizacji dwóch przedmiotów: *Deutsch* (język niemiecki; przedmiot będący odpowiednikiem „Języka polskiego”) i *Sachunterricht*<sup>3</sup> (wiedza o przyrodzie i technice/wiedza o społeczeństwie; lekcje, podczas których uczniowie nabywają umiejętności posługiwania się wiedzą teoretyczną w życiu codziennym).

Już w pierwszych słowach programu kształcenia w zakresie języka niemieckiego w szkole podstawowej można znaleźć informacje dotyczące tego, że kształcenie w ramach tego przedmiotu „w znaczącym stopniu przyczynia się do edukacji językowej, literackiej i medialnej uczniów. Uczniowie rozwijają umiejętności komunikacyjne i logiczne, co pomaga im w zrozumieniu świata oraz podejmowaniu decyzji. Przedmiot ten przyczynia się też do rozwoju osobistego uczniów”<sup>4</sup>. Dalej zapisano, że dzięki kontaktom z mediami audiowizualnymi i multimediami przed uczniami otwiera się więcej możliwości zrozumienia, percepcji i kształcenia. „Media są narzędziem samodzielnego nabywania wiedzy, a zatem stanowią naturalny element edukacji. Wspierają aktywne i zindywidualizowane zdobywanie wiedzy oraz proces samodzielnego, kreatywnego uczenia się. Świadome korzystanie z różnorodności mediów wymaga strategii wyszukiwania i we-

<sup>3</sup> Termin ten, trudny do przełożenia na język polski, jest złożeniem dwóch słów: *Unterricht* – nauczanie, kształcenie, lekcje oraz *sachlich* – rzeczowy, konkretny, obiektywny.

<sup>4</sup> *Deutsch. Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://dbz.nibis.de/rd/cuvo/datei/kc\\_gs\\_deutsch\\_nib.pdf](http://dbz.nibis.de/rd/cuvo/datei/kc_gs_deutsch_nib.pdf), s. 7.

ryfikacji informacji, na co składają się określenie i sformułowanie potrzeb informacyjnych, identyfikacja i korzystanie z rozmaitych źródeł informacji, odnalezienie i zapisanie informacji oraz sprawdzenie ich prawdziwości i kompletności. Strategie te stanowią istotny element samodzielnego pozyskiwania wiedzy oraz rozwiązywania problemów”<sup>5</sup>.

Mimo zamieszczenia we wstępie programu nauczania tych stwierdzeń, analiza treści nauczania doprowadziła do wyodrębnienia zaledwie kilku elementów związanych z edukacją informacyjną. Szczególnie często występują zagadnienia korespondujące przede wszystkim z umiejętnością formułowania pytań oraz udzielania na nie właściwych odpowiedzi, nauczane w drugiej klasie<sup>6</sup>. I choć treści te występują w kontekście posługiwania się mówionym językiem niemieckim, nie można zaprzeczyć, że jest to jeden z kluczowych składników kompetencji informacyjnych. Uczniowie kończący czwartą klasę powinni już wykazać się znacznie bardziej zaawansowanymi umiejętnościami, w tym przede wszystkim korzystać z rozmaitych, dostosowanych do ich wieku źródeł informacji, takich jak słowniki przeznaczone dla dzieci, literatura niebeletrystyczna i czasopisma dla dzieci<sup>7</sup>. W tym samym czasie uczniowie powinni nauczyć się, jak wybierać właściwe źródła informacji oraz w jaki sposób organizować i strukturalizować informacje<sup>8</sup>, choć nie określono, jak umiejętności te mają być przez uczniów osiągnięte.

W ramach przedmiotu *Sachunterricht* poruszane są tematy związane z historią, polityką i wiedzą o społeczeństwie, przyrodą i kosmosem oraz technologią i nowymi mediami<sup>9</sup>. Jako uzasadnienie napisano, że tematy dotyczące gromadzenia informacji oraz odpowiedzialnego i krytycznego korzystania z mediów włączono do programu kształcenia, ponieważ świat wiedzy uczniów jest pod silnym wpływem mediów. Dzięki opracowywaniu zadań merytorycznych, uczniowie uczą się postrzegać komputer i Internet jako narzędzia pracy, wymiany informacji i komunikacji<sup>10</sup>. Podczas lekcji tego przedmiotu, prowadzonych w formie nauczania zintegrowanego, w którym stosowane są rozmaite techniki i formy pracy z uczniami, mające na celu stworzenie żywego i aktywnego środowiska pracy<sup>11</sup>, dzieci rozma-

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże, s. 13.

<sup>7</sup> Tamże, s. 22.

<sup>8</sup> Tamże, s. 24.

<sup>9</sup> *Sachunterricht. Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gs\\_sachunterricht\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_sachunterricht_nib.pdf), s. 8.

<sup>10</sup> Tamże, s. 9.

<sup>11</sup> B. Lohman, T. Eckhardt: *The education system...* dz. cyt., s. 97.

wiają na różne tematy, wykorzystując zdobytą wcześniej wiedzę teoretyczną. W ramach zajęć *Sachunterricht* poruszane są m.in. zagadnienia korzystania z rozmaitych źródeł informacji, w tym zbiorów bibliotecznych i Internetu<sup>12</sup>, tworzeniem różnych przekazów informacyjnych<sup>13</sup> (np. w ramach zajęć dotyczących ochrony środowiska projektują plakaty informacyjne zachęcające do segregowania odpadów), z kolei w ramach zajęć dotyczących historii poznają, na podstawie rozmaitych dokumentów historycznych, warunki życia ludzi w przeszłości<sup>14</sup>.

Analiza programów nauczania obowiązujących w Dolnej Saksonii pozwoliła stwierdzić, że nie ma jednego programu kształcenia w zakresie zajęć komputerowych lub informatyki ustalonego przez *Kultusministerium*, czyli Ministerstwo Kultury i Oświaty. Podejście takie pozwala zachować znaczną niezależność szkół oraz samych nauczycieli, którzy mogą cieszyć się dużą swobodą w zakresie wybieranych tematów, tak powszechną w niemieckim systemie szkolnictwa.

#### 4.1.2. Elementy edukacji informacyjnej w szkole ponadpodstawowej (*Sekundarstufe I – Gymnasium*)

Uczniowie kończący szkołę podstawową, kontynuują edukację na poziomie *Sekundarstufe*, dzielącym się na dwa etapy *Sekundarstufe I* i *Sekundarstufe II*. Etap *Sekundarstufe I* obejmuje kształcenie w wieku 10-15/16 lat (w zależności od landu), a *Sekundarstufe II* – kształcenie uczniów w wieku 15/16 – i 18/19 (w zależności od landu). Na poziomie *Sekundarstufe I* uczniowie mogą uczęszczać do szkół: Hauptschule, Realschule, Gesamtschule i Gymnasium.

Poszczególne typy szkół mają różne zadania. Kształcenie w Hauptschule ma dać uczniom podstawową wiedzę ogólną w zakresie następujących przedmiotów: niemiecki, język obcy (najczęściej angielski), matematyka, fizyka/chemia, biologia, geografia, historia, *Arbeitslehre* (przygotowanie zawodowe, podczas którego uczniowie zdobywają wiedzę praktyczną), na-

<sup>12</sup> *Sachunterricht. Kerncurriculum...* dz. cyt., s. 14.

<sup>13</sup> Tamże, s. 25.

<sup>14</sup> Tamże, s. 18.

uki społeczne, muzyka, sztuka, religia oraz w niektórych landach ekonomia i nauka w otoczeniu lokalnym<sup>15</sup>. Edukacja w Realschule ma charakter nieco bardziej rozległy, choć nadal ogniskuje się wokół wiedzy ogólnej. W szkole tego typu uczniowie uczęszczają na zajęcia z języka niemieckiego i obcego (najczęściej angielskiego), matematyki, fizyki, chemii, biologii, geografii, historii, polityki, muzyki, sztuki oraz wychowania fizycznego i religii. Ukończenie Realschule przygotowuje ucznia do dalszej edukacji w szkole przygotowującej do pracy zawodowej lub kształcenia wyższego<sup>16</sup>. Podczas nauki w Gymnasium uczniowie powinni zdobyć dogłębną wiedzę ogólną. Mają to osiągnąć podczas realizacji zajęć z języka niemieckiego, co najmniej dwóch języków obcych, matematyki, fizyki, chemii, biologii, geografii, historii, polityki, muzyki, sztuki oraz wychowania fizycznego i sportu.

Podczas kształcenia w szkołach ponadpodstawowych, zarówno na etapie *Sekundarstufe I* jak i *Sekundarstufe II*, uczniowie zdobywają podstawową wiedzę ogólną rozwijając jednocześnie swoje indywidualne zdolności i predyspozycje, szkoła zaś powinna zachęcać uczniów do rozwoju umiejętności korespondujących najpełniej z ich zdolnościami. Na tym etapie kształcenia młodzież kontynuuje ogólny rozwój intelektualny, emocjonalny i fizyczny, ucząc się jednocześnie podejmować samodzielne decyzje. Rolą szkoły jest zapewnienie uczniom dalszego kształcenia, dostosowanego do ich wieku i zdolności oraz zgodnego z założeniami polityki edukacyjnej<sup>17</sup>.

Analogicznie, jak w przypadku kształcenia na poziomie podstawowym, najwięcej elementów edukacji informacyjnej zawarto w programie języka niemieckiego. Na początku opisu celów kształcenia w ramach języka niemieckiego znaleźć można – identyczny z zawartym w wytycznych dotyczących kształcenia podczas lekcji tego przedmiotu w szkole podstawowej – opis potrzeby kształcenia w zakresie wyszukiwania informacji, stosowania odpowiednich strategii wyszukiwawczych oraz roli mediów masowych w poszerzaniu możliwości kształcenia. Ponownie podkreślono, że „dzięki kontaktom z mediami audiowizualnymi i multimediami przed uczniami otwiera się więcej możliwości zrozumienia, percepcji i kształcenia. Media są narzędziem samodzielnego nabywania wiedzy, a zatem stanowią naturalny element edukacji. Wspierają aktywne i zindywidualizowane zdobywanie wiedzy oraz proces samodzielnego, kreatywnego

<sup>15</sup> B. Lohman, T. Eckhardt: *The education system...* dz. cyt., s. 112.

<sup>16</sup> Tamże, s. 113.

<sup>17</sup> B. Lohman, T. Eckhardt: *The education system...* dz. cyt., s. 110.

uczenia się. Świadome korzystanie z różnorodności mediów wymaga strategii wyszukiwania i weryfikacji informacji, na co składają się określenie i sformułowanie potrzeb informacyjnych, identyfikacja i korzystanie z rozmaitych źródeł informacji, odnalezienie i zapisanie informacji oraz sprawdzenie ich prawdziwości i kompletności. Strategie te stanowią istotny element samodzielnego pozyskiwania wiedzy oraz rozwiązywania problemów<sup>18</sup>.

Szczegółowo opisane umiejętności uczniów kończących klasy 6., 8. i 10. pozwalają na wyodrębnienie szeregu umiejętności ściśle powiązanych z kompetencjami informacyjnymi. I tak na przykład, w ramach rozwoju umiejętności czytania i wyboru przedstawionych informacji, uczeń kończący 6. klasę powinien posiadać umiejętność selektywnego czytania i wybierania odpowiednich fragmentów informacji<sup>19</sup>, zapisywania najważniejszych informacji w skrótovej (hasłowej) formie<sup>20</sup> oraz przedstawiania własnymi słowami informacji dostępnych w formie tekstu linearnego i nielinearnego lub obrazów<sup>21</sup>. Dwa lata później, czyli kończąc 8. klasę uczniowie powinni dodatkowo posiadać umiejętność porządkowania informacji przedstawionych w tekstach liniarnych, nielinearnych i w formie obrazów<sup>22</sup>, zaś z końcem 10. klasy powinni już samodzielnie analizować teksty niebeletrystyczne, wybierać, porównywać, sprawdzać, porządkować przydatne informacje oraz uzupełniać te, które tego wymagają<sup>23</sup>. Widać zatem, że wymienione wyżej umiejętności – choć, gdy analizowane oddzielnie wydają się nie mieć wiele wspólnego z koncepcją *information literacy* – zestawione razem tworzą spójny zestaw umiejętności, które są na coraz wyższym stopniu zaawansowania w poszczególnych klasach.

Podobnie zorganizowane są treści nauczania związane z rozwojem umiejętności korzystania z mediów. I tak, uczniowie kończący 6. klasę powinni umieć korzystać ze zbiorów bibliotek oraz zasobów internetowych jako źródeł informacji<sup>24</sup>. Dwa lata później powinni wiedzieć, jak wyszukiwać informacje korzystając z takich źródeł, jak np. gazety, czasopisma, Internet oraz jak selekcjonować i porządkować wyszukane wiadomości.

<sup>18</sup> Deutsch. Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gym\\_deutsch\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_deutsch_nib.pdf), s. 8.

<sup>19</sup> Tamże, s. 23.

<sup>20</sup> Tamże, s. 24.

<sup>21</sup> Tamże, s. 25.

<sup>22</sup> Tamże, s. 24.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże, s. 27.



ci. Kończąc 10. klasę młodzi ludzie powinni umieć samodzielnie prowadzić poszukiwania informacji na zadany temat w książkach i mediach oraz – co szczególnie ważne – krytycznie analizować wyszukane informacje. Podkreślono również, że uczniowie na tym etapie powinni wiedzieć, jak sporządzać opisy bibliograficzne<sup>25</sup>.

Niestety, na poziomie kształcenia w gimnazjum (*Gymnasium*) nie obowiązują wytyczne opracowane przez Ministerstwo Kultury i Oświaty (*Kultusministerium*) regulujące proces kształcenia w zakresie informatyki lub zajęć komputerowych czy też przedmiotu będącego kontynuacją *Sachunterricht* ze szkoły podstawowej. W związku z brakiem regulacji na szczeblu administracji Dolnej Saksonii, szkoły mają dowolność w zakresie opracowywania programów nauczania tych przedmiotów.

### 4.1.3. Elementy edukacji informacyjnej w szkole ponadpodstawowej (*Sekundarstufe II – Gymnasiale Oberstufe*)

Kształcenie na poziomie *Sekundarstufe II* może odbywać się w następujących typach szkół: *Gymnasiale Oberstufe*, *Berufsfachschule*, *Fachoberschule*, *Fachgymnasium* (zwane też *Berufliches Gymnasium*, w zależności od landu), *Berufsoberchule*, *Berufsschule*; w pewnych typach szkół edukacja jest wzbogacona praktykami, które przygotowują uczniów do pracy w wybranym zawodzie. Spośród wymienionych typów szkół prowadzących kształcenie na poziomie *Sekundarstufe II*, jedynie edukacja w *Gymnasiale Oberstufe* jest ukierunkowana na kształcenie ogólne, pozostałe typy szkół mają za zadanie przygotować uczniów do pracy zawodowej lub dalszej edukacji w szkołach wyższych zawodowych. Edukacja w *Gymnasiale Oberstufe* obejmuje trzy lata (klasy 11-13). W tym czasie uczniowie zdobywają wiedzę w ramach głównych przedmiotów skoncentrowanych w trzech blokach:

- języki, literatura, sztuka (np. język niemiecki, języki obce, sztuki piękne, muzyka),
- nauki społeczne (np. historia, geografia, filozofia, wiedza o społeczeństwie/polityka, ekonomia),

---

<sup>25</sup> Tamże.

– matematyka, nauki przyrodnicze, technologia (np. matematyka, fizyka, chemia, biologia, technologia informacyjna).

Każdy uczeń uczęszczający do szkoły typu *Gymnasiale Oberstufe* jest zobligowany do realizacji programów nauczania z każdego spośród wymienionych wyżej bloków tematycznych. W zależności od landu, uczniowie wybierają podstawowy lub zaawansowany poziom nauczania poszczególnych przedmiotów.

Przeprowadzenie dokładnej analizy programów kształcenia na poziomie *Sekundarstufe II* w *Gymnasiale Oberstufe* jest bardzo trudne. Po pierwsze, *Niedersächsisches Kultusministerium*, czyli Ministerstwo Kultury i Oświaty Dolnej Saksonii opublikowało programy nauczania jedynie kilku przedmiotów: języka niemieckiego, języka angielskiego, matematyki, biologii, chemii, fizyki oraz wiedzy o polityce. Kolejną przeszkodą jest fakt, że wytyczne dotyczące realizacji programu nauczania języka niemieckiego są jednakowe dla wszystkich typów szkół prowadzących edukację na poziomie *Sekundarstufe II*: *Gymnasium*, *Gesamtschule*, *Fachgymnasium*, *Abendgymnasium* (kształcące w systemie wieczorowym) oraz *Kolleg*<sup>26</sup>. Podejście takie doprowadziło do stworzenia dokumentu bardzo ogólnego, wyznaczającego jedynie kierunki pracy w ramach zajęć języka niemieckiego, a nie poszczególnie zadania, jakie mają realizować uczniowie.

Poza obszerną wiedzą dotyczącą historii literatury w poszczególnych okresach, uczniowie zdobywają umiejętności w następujących obszarach:

- mówienie i słuchanie – nabywanie i kształtowanie kompetencji komunikacyjnych,
- pisanie – planowanie, tworzenie i redagowanie tekstów,
- korzystanie z języka – refleksje na temat języka niemieckiego i korzystania z niego,
- czytanie – korzystanie z tekstów i mediów: rozumienie, ocena i wykorzystywanie produktów medialnych.

Ujęcie treści nauczania w przedstawiony powyżej sposób sugeruje, że najwięcej elementów związanych z kształtowaniem kompetencji informacyjnych powinno być zawartych w ostatniej grupie zagadnień tematycznych. Analiza zagadnień zgrupowanych właśnie w tym miejscu pozwala jednak stwierdzić, że główny akcent został tu położony na poznawanie

<sup>26</sup> *Deutsch. Kerncurriculum für, das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg.* Niedersächsisches Kultusministerium, 2009. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://dbz.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_deutsch\\_go\\_i\\_2009.pdf](http://dbz.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_deutsch_go_i_2009.pdf).

i analizę rozmaitych teksów literackich oraz zdobywanie wiedzy na temat kolejnych epok i stylów literackich. Nieco zaskakujący jest fakt, że w grupie zagadnień dotyczącej kontaktów z mediami wspomniano o filmie, a całkowicie pominięto nowe media i ich wpływ na kulturę. Należy jednak stwierdzić, że pewne treści nauczania zawarte właśnie w tej grupie korespondują z koncepcją kompetencji informacyjnych, choć ogniskują się one głównie wokół umiejętności krytycznej oceny przekazów medialnych. W programie nauczania zapisano, że uczniowie powinni umieć „analizować, porównywać i oceniać informacje, opinie i programy rozrywkowe dostępne za pośrednictwem wybranych środków przekazu”<sup>27</sup>. Oczekuje się, że młodzi ludzie opanują te umiejętności krytycznie analizując wybrane przez nauczyciela przekazy medialne<sup>28</sup>.

W blokach zagadnień dotyczących umiejętności pisania oraz mówienia i słuchania podkreśla się potrzebę umiejętności budowania wypowiedzi i argumentacji w oparciu o informacje pochodzące z tekstów i przekazów medialnych. W bloku zagadnień dotyczących wykorzystywania języka niemieckiego zawarto jedno nawiązanie do nowych mediów: zapisano, że uczniowie powinni „znać i umieć się odnieść do zmian współczesnego języka zachodzących również pod wpływem nowych (cyfrowych) mediów”<sup>29</sup>.

Zasadniczą trudnością wpływającą na identyfikację elementów kształcenia informacyjnego w szkołach Dolnej Saksonii jest sam charakter niemieckiego systemu edukacji – rozdrobniony, dający znaczną dowolność w zakresie kształtowania programów nauczania nie tylko landom, ale również szkołom. Podejście takie, jak się wydaje nie pozwala na właściwe przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym, które wymaga podejścia holistycznego. Przygotowanie takie powinno być obowiązkowe dla wszystkich uczniów, niezależnie od tego czy pragną kształcić się w kierunku wybranego zawodu, czy też zdobywać kolejne stopnie edukacji. Wątpliwości budzi również ogromna swoboda pozostawiona szkołom w zakresie konstruowania programów nauczania. Podejście to, któremu zapewne towarzyszyły jak najlepsze intencje, może prowadzić do sytuacji, w której kompetencje informacyjne uczniów zależą wyłącznie od dobrej woli oraz zaangażowania nauczycieli w kształtowanie *information literacy*.

Niemniej jednak analiza programów kształcenia w niemieckich szkołach typu Grundschule, Gymnasium oraz Gymnasiale Oberstufe pozwo-

<sup>27</sup> Tamże, s. 16.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Tamże, s. 49.

liła na identyfikację w nich treści korespondujących z *information literacy*. Uporządkowano je w trzech grupach:

A – Związane z realizacją procesu informacyjnego.

B – Związane z funkcjonowaniem w różnych obszarach kultury informacyjnej.

C – Dotyczące aspektu kulturowego.

Tabela 2

Treści korespondujące z koncepcją *information literacy* w programach kształcenia obowiązujących w Dolnej Saksonii, Niemcy.

Treści korespondujące z koncepcją <i>information literacy</i>	Grundschule	Gymnasium	Gymnasiale Oberstufe
A. Związane z realizacją procesu informacyjnego			
1. Określanie i formułowanie potrzeby informacyjnej	X		
2. Selekcja źródeł informacji			
a) tradycyjnych	X	X	
b) elektronicznych	X	X	
3. Strategia wyszukiwania informacji			
a) tradycyjnych		X	
b) elektronicznych		X	
4. Selekcja i gromadzenie informacji			
a) tradycyjnych	X	X	
b) elektronicznych	X	X	
5. Ocena jakości zgromadzonych informacji			
a) tradycyjnych	X	X	X
b) elektronicznych	X	X	X
6. Opracowanie zgromadzonych informacji			
a) tradycyjnych			
b) elektronicznych			
7. Wykorzystanie zgromadzonych informacji			
a) tradycyjnych		X	
b) elektronicznych		X	
8. Udostępnianie przetworzonych informacji (wiedzy)			
a) tradycyjnych	X	X	
b) elektronicznych		X	

Treści korespondujące z koncepcją <i>information literacy</i>	Grundschule	Gymnasium	Gymnasiale Oberstufe
B. Związane z funkcjonowaniem w różnych obszarach kultury informacyjnej			
9. Rozwój umiejętności samokształceniowych	X	X	X
10. Rozwój kompetencji medialnych	X	X	X
11. Rozwój kompetencji komunikacyjnych	X	X	X
12. Rozwój kompetencji czytelniczych	X	X	X
13. Rozwój umiejętności technicznych (zastosowania narzędzi informatycznych)			
a) tradycyjnych			
b) elektronicznych	X	X	X
C. Dotyczące aspektu kulturowego <i>information literacy</i>			
14. Rozwój świadomości informacyjnej			
15. Budowanie systemu wartości i wychowanie zgodne z etyką korzystania z informacji			
16. Kształtowanie pozytywnych postaw wobec informacji			
17. Kultura osobista użytkowników informacji			

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Batorowska: *Kultura informacyjna...* dz. cyt., s. 118; *Deutsch. Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4*, Niedersächsisches Kultusministerium, 2006; *Deutsch. Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10*, Niedersächsisches Kultusministerium, 2006; *Deutsch. Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg*, Niedersächsisches Kultusministerium, 2009; *Sachunterricht. Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4*, Niedersächsisches Kultusministerium, 2006.

Już pobieżna analiza tabeli prowadzi do wniosku, że najwięcej treści kształcenia związanych z rozwojem kompetencji informacyjnych uczniów zawarto w wytycznych dotyczących nauczania w szkole podstawowej oraz gimnazjum; na poziomie kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej jest ich znacznie mniej. Podejście takie może się początkowo wydać błędne, warto jednak docenić fakt, że podczas dwóch pierwszych etapów kształcenia uczniowie mają możliwość zdobycia znacznej części umiejętności związanych z realizacją procesu informacyjnego oraz funkcjonowaniem w różnych obszarach kultury informacyjnej. Należy jednak przypomnieć, że część tych ostatnich ujęto w sposób hasłowy, pozbawiony konkretnych wytycznych.

## 4.2. Edukacja informacyjna w Wielkiej Brytanii

Kształcenie w Wielkiej Brytanii jest podzielone na cztery etapy edukacyjne, tzw. *key stages*. Pierwszy etap (*key stage 1*) obejmuje klasy 1. i 2. i obowiązuje dzieci w wieku od 5 do 7 lat. Uczestnikami etapu 2. (*key stage 2*), obejmującego klasy 3-6 są uczniowie w wieku od 7 do 11 lat. Etap 3. (*key stage 3*) obejmujący klasy 7-9 jest przeznaczony dla uczniów w wieku od 11 do 14 lat, zaś ostatni z obowiązkowych etapów kształcenia obejmujący klasy 10 i 11 jest przeznaczony dla uczniów w wieku od 14. do 16. roku życia. Po ukończeniu 4. etapu (*key stage 4*) edukacji uczniowie mogą zdecydować się na dalsze kształcenie<sup>30</sup> lub rozpoczęcie pracy zawodowej.

Analiza *National Curriculum*, odpowiednika polskich *Podstaw programowych* pozwoliła stwierdzić, że wszelkie elementy związane z edukacją informacyjną są realizowane na każdym z czterech etapów kształcenia podczas zajęć ICT. Należy zauważyć, że treści nauczania tego przedmiotu są ujęte bardzo syntetycznie (opis programu kształcenia w zakresie ICT dla wszystkich stopni kształcenia zajmuje zaledwie kilkanaście stron maszynopisu) oraz – co szczególnie ważne – zawierają wiele przykładów, do których mogą się odwoływać nauczyciele. Przedmiot ICT stanowi podstawowy obszar dla rozwoju kompetencji informatycznych i informacyjnych uczniów, chociaż podkreśla się konieczność „korzystania z narzędzi ICT podczas kształcenia w ramach wszystkich przedmiotów (z wyjątkiem wychowania fizycznego podczas 1. i 2. etapu edukacyjnego)”<sup>31</sup>. Program kształcenia w ramach tego przedmiotu na wszystkich stopniach edukacji jest zogniskowany wokół czterech powtarzających się zagadnień:

- *Finding things out* – dowiadywanie się, wyszukiwanie informacji,
- *Developing ideas and making things happen* – opracowywanie i realizacja pomysłów,

<sup>30</sup> Celowo pominęłam dokładniejszą charakterystykę kształcenia nieobowiązkowego w ramach tzw. *further education* i *higher education*. Poszczególne szkoły przygotowujące uczniów do studiów wyższych mają znaczną swobodę w opracowywaniu programów kształcenia, dlatego też trudno uchwycić w tym przypadku ogólne tendencje. W związku z tym zdecydowałam się na analizę programów kształcenia obowiązujących w Anglii na etapach edukacyjnych 1-4.

<sup>31</sup> *Information and communication technology. The National Curriculum for England. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999.* [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study\\_tcm8-12058.pdf](http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf), s. 36.

– *Exchanging and sharing information* – wymiana i dzielenie się informacjami,

– *Reviewing, modifying and evaluating work as it progresses* – przegląd, modyfikacja i ocena pracy w czasie jej realizacji.

Takie skoncentrowanie treści nauczania wokół powtarzających się zagadnień pozwala na kształtowanie u uczniów kompetencji w wymienionych obszarach na poszczególnych etapach kształcenia, odpowiednio do ich wieku i wiedzy ogólnej. W ramach przedmiotu ICT uczniowie mają możliwość nauczenia się, w jaki sposób wyszukiwać informacje w rozmaitych źródłach, jak je selekcjonować i syntetyzować, by najlepiej odpowiadały ich potrzebom. Jednocześnie podkreśla się konieczność przygotowania młodzieży do krytycznej oceny informacji oraz analizowania ich dokładności, wiarygodności i ewentualnej stronniczości. Uczniowie ponadto powinni zostać nauczeni w jaki sposób przekazywać informacje zarówno bezpośrednio, jak i z wykorzystaniem mediów elektronicznych oraz w jaki sposób korzystać z ICT by opracowywać, udoskonalać i wdrażać pomysły. Jednym z celów takiego kształcenia jest przekazanie uczniom umiejętności wykorzystywania narzędzi ICT tak, by wzbogacać i ulepszać ich pracę przy jednoczesnej jej ciągłej ewaluacji<sup>32</sup>.

Nauczanie realizowane w ramach przedmiotu ICT, podobnie jak w przypadku innych przedmiotów ma prowadzić do zdobycia wiedzy, umiejętności i rozumienia danej dziedziny kształcenia przez uczniów o różnych predyspozycjach. Cele kształcenia (*attainment target*) podzielono na osiem poziomów o wzrastającym stopniu trudności, z których każdy obejmuje typy i zakres osiągnięć, jakie uczniowie powinni posiadać. Odpowiednie poziomy umiejętności przypisano do etapów edukacyjnych 1-3; na etapie 4 najważniejszym wyznacznikiem posiadanych umiejętności jest egzamin końcowy (tzw. *national qualifications*). W tabeli 3 przedstawiono opis umiejętności, na poszczególnych poziomach.

Czas osiągnięcia poszczególnych poziomów umiejętności został dokładnie określony i przypisany do kolejnych etapów edukacyjnych. Tabela 4 ukazuje, na jakim etapie uczniowie powinni osiągać kolejne stopnie sprawności w ramach przedmiotu ICT.

<sup>32</sup> Tamże.

## Poziomy umiejętności związanych z wykorzystaniem ICT

Poziom umiejętności	Opis wymaganych umiejętności
1	Uczniowie zapoznają się z informacjami pochodzącymi z różnych źródeł, wiedzą, że informacje występują w rozmaitych formach. Korzystają z ICT pracując nad tekstem, ilustracjami i dźwiękiem. Rozmawiają na temat sposobów korzystania z ICT.
2	Uczniowie wykorzystują ICT w celu organizacji i klasyfikacji informacji oraz prezentowania wniosków. Wprowadzają, zachowują i odzyskują wyniki pracy. Wykorzystują ICT podczas tworzenia, ulepszania i zapisywania wyników pracy oraz dzielenia się swoimi pomysłami, wykorzystując w tym celu tekst, tabele, ilustracje i dźwięk.
3	Uczniowie wykorzystują ICT w celu zapisywania oraz odtwarzania i wykorzystywania właściwych informacji. Korzystają z ICT by tworzyć, rozwijać, organizować i prezentować wyniki swojej pracy.
4	Uczniowie zdają sobie sprawę z potrzeby dokładnego formułowania pytań podczas wyszukiwania, zbierania i docierania do informacji. Interpretują wyniki swoich poszukiwań, kwestionują wiarygodność informacji, zdając sobie sprawę, że informacje o niskiej jakości prowadzą do błędnych wniosków. Dodają, ulepszają i łączą informacje w różnych formach zaczerpnięte z rozmaitych źródeł. Korzystają z ICT, by prezentować informacje w różnych formach, są świadomi potrzeb odbiorców, w tym potrzeby wysokiej jakości prezentacji. Dzieli się informacjami i wymieniają pomysłami z innymi w różny sposób, włącznie z wykorzystaniem poczty e-mail.
5	Uczniowie selekcjonują potrzebne informacje, sprawdzają ich dokładność i organizują je w sposób najbardziej odpowiedni do przetworzenia. Wykorzystują ICT w celu strukturalizacji, przetworzenia i prezentacji informacji w różnych formach z uwzględnieniem potrzeb odbiorców. Dzieli się informacjami i wymieniają pomysłami z innymi, wykorzystując różne sposoby komunikacji z pocztą elektroniczną włącznie. Oceniają wykorzystanie ICT w swojej pracy w celu wprowadzenia ulepszeń.
6	Uczniowie rozwijają i ulepszają wyniki swojej pracy, by podnieść jej jakość, wykorzystując w tym celu informacje pochodzące z różnych źródeł.
7	Uczniowie łączą informacje pochodzące z rozmaitych źródeł (w tym również elektronicznych), aby zaprezentować je różnym grupom odbiorców. Wskazują zalety i ograniczenia rozmaitych systemów organizacji informacji. Wybierają i wykorzystują systemy informacyjne odpowiadające potrzebom wynikającym z ich pracy, przekładają zapytania informacyjno-wyszukiawcze wyrażone w języku naturalnym na język systemu informacyjnego. Rozważają wady i zalety narzędzi ICT i źródeł informacji oraz uzyskiwanych za ich pośrednictwem wyników; wykorzystują te wyniki do formułowania ocen dotyczących jakości ich pracy.



Poziom umiejętności	Opis wymaganych umiejętności
8	Uczniowie samodzielnie wybierają źródła informacji i narzędzia ICT odpowiadające realizacji określonych zadań, biorąc pod uwagę łatwość ich użycia i odpowiedniość. Projektują efektywne sposoby zbierania informacji i przygotowywania ich do dalszego przetwarzania.
Wyjątkowe osiągnięcia	Uczniowie oceniają oprogramowanie i modele ICT biorąc pod uwagę okoliczności ich powstania i oceniając ich wydajność, łatwość użycia i odpowiedniość. Podczas rozmów dotyczących korzystania przez nich samych i innych z ICT odwołują się do swojej wiedzy dotyczącej społecznych, ekonomicznych, prawnych, etycznych i moralnych zagadnień związanych z ICT.

Zródło: Opracowanie własne na podstawie: *Information and communication technology. The National Curriculum for England*, 1999. [dostęp: 8.01.2011]. Dostępny w World Wide Web: [http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study\\_tcm8-12058.pdf](http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf), s. 41-42.

Tabela 4

Poziomy umiejętności w zakresie przedmiotu ICT w powiązaniu z etapami edukacyjnymi

Etap edukacyjny	Poziomy w zakresie których zdecydowana większość uczniów powinna pracować	Oczekiwany poziom umiejętności osiągnięty przez większość uczniów kończących etap edukacyjny
1 ( <i>key stage 1</i> )	1-3	2
2 ( <i>key stage 2</i> )	2-5	4
3 ( <i>key stage 3</i> )	3-7	5/6

Zródło: Opracowanie własne na podstawie: *Information and communication technology. The National Curriculum for England*, 1999. [dostęp: 8.01.2011]. Dostępny w World Wide Web: [http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study\\_tcm8-12058.pdf](http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf).

#### 4.2.1. Elementy edukacji informacyjnej w programie pierwszego etapu kształcenia – *key stage 1*

Pierwszy etap kształcenia (*key stage 1*) służy przede wszystkim poznaniu możliwości sprzętu komputerowego i poszczególnych programów. Dzięki temu uczniowie zdobywają kompetencje informatyczne, które pozwolą im na pełne i świadome wykorzystywanie narzędzi ICT do osiągnięcia

swoich zamierzeń. Podczas zajęć zaczynają korzystać z ICT oraz dowiadują się, jak zapisywać wyniki pracy<sup>33</sup>.

Treści nauczania przedstawiono w postaci listy, na którą składają się konkretne zagadnienia i szczegółowe opisy umiejętności, jakie uczniowie mają opanować. Już pobieżna analiza treści kształcenia prowadzi do wniosku, że poszczególne cele nauczania sformułowano dokładnie, opatrzone przykładowymi zadaniami oraz połączono w spójną całość, wyraźnie korespondującą z koncepcją *information literacy*.

W ramach rozwoju umiejętności związanych z wyszukiwaniem informacji, uczniowie powinni być nauczeni, jak gromadzić informacje z rozmaitych źródeł – tradycyjnych i elektronicznych, ale również nieformalnych, np. od innych osób – oraz zapisywać je w różnych formach w celu późniejszego wykorzystania. Zwrócono też uwagę na potrzebę opanowania umiejętności zapisywania informacji zarówno w formie notatek, jak i w dedykowanej bazie danych. Podczas pierwszego etapu kształcenia uczniowie dowiadują się też, jak korzystać z informacji zapisanych w różnych formatach i z wykorzystaniem różnych nośników (np. płyty CD, pliki tekstowe zapisane na twardym dysku) oraz jak bezpiecznie zapisywać i przechowywać wyniki swojej pracy<sup>34</sup>.

Aby opanować umiejętności związane z wymianą informacji, uczniowie powinni nauczyć się, jak przedstawiać informacje w różnych formach oraz jak efektywnie prezentować wyniki zakończonej pracy. Właściwej ocenie jakości postępów pracy (jeszcze w trakcie jej trwania) służy nauczanie takich umiejętności, jak ciągła obserwacja i analiza wyników pracy, opisywanie efektów podjętych czynności oraz rozmowy o tym, co w przyszłości powinno zostać zmienione.

Stosunkowo najmniej elementów kształcenia w zakresie *information literacy* zawarto w punkcie dotyczącym rozwoju umiejętności związanych z opracowywaniem i realizacją pomysłów. Należy jednak podkreślić, że i tu twórcy programu nauczania wprowadzili zapis dotyczący konieczności przygotowania uczniów do selekcjonowania i uzupełniania już istniejących zasobów o informacje pozyskane dla realizacji konkretnych celów. Uwzględniono także potrzebę nauczania uczniów prezentowania informacji w różnych postaciach, np. dotyczących Słońca w formie obrazka, wierszyka lub utworu muzycznego<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> *Information and communication technology...* dz. cyt., s. 16.

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> Tamże.

## 4.2.2. Elementy edukacji informacyjnej w programie drugiego etapu kształcenia – *key stage 2*

Podczas drugiego etapu edukacyjnego (*key stage 2*) uczniowie powinni poznać więcej narzędzi ICT i źródeł informacji oraz nauczyć się z nich korzystać. W tym czasie rozwijają swoje umiejętności wyszukiwania i wyboru informacji właściwych do realizowanych przez nich zadań oraz zaczynają rozważać takie cechy informacji, jak wiarygodność i jakość. Uczą się też, jak doskonalić swoją pracę i prezentować jej wyniki w sposób najbardziej odpowiadający odbiorcom<sup>36</sup>.

W ramach rozwoju umiejętności sprawnego wyszukiwania informacji dzieci uczą się, jak rozmawiać o swoich potrzebach informacyjnych i źródłach, z jakich mogą skorzystać. Uczniowie powinni korzystać z takich źródeł informacji, jak zasoby internetowe, nośniki optyczne, materiały drukowane, a także nieformalne źródła informacji, tj. rozmowy z innymi osobami. Na tym etapie uczniowie dowiadują się również, jak przygotowywać informacje do dalszego ich opracowania i wykorzystania, włącznie z ich klasyfikowaniem oraz sprawdzeniem ich trafności. *Key stage 2* to także okres, w którym dzieci uczą się, jak interpretować informacje, sprawdzać ich relewantność oraz rozważać, co się może stać jeśli występują błędy lub przeoczenia<sup>37</sup>.

Aby rozwijać umiejętności sprawnej wymiany informacji, uczniowie powinni zostać przede wszystkim nauczeni, jak prezentować informacje z wykorzystaniem rozmaitych form i środków przekazu. Mówi się tu zarówno o przygotowywaniu prezentacji posterowych i wystaw, tworzeniu animacji, jak również o przekazywaniu informacji w formie elektronicznej. Jednocześnie wyraźnie podkreślono, że młodzież powinna zawsze brać pod uwagę potrzeby odbiorców informacji oraz rozważać zagadnienia związane z zawartością merytoryczną i jakością prezentowanych informacji. Widać zatem, że szczególny nacisk w sferze rozwoju kompetencji związanych z prezentowaniem informacji został położony na umiejętność przedstawiania informacji w odpowiedniej formie oraz uwrażliwienie na potrzeby odbiorców wszelkich przekazów informacyjnych.

Podczas drugiego etapu edukacyjnego rozszerzono również treści nauczania tak, by pozwalały na ocenę postępów pracy jeszcze w trakcie jej trwania. Położono tu nacisk przede wszystkim na omawianie tego, co zo-

<sup>36</sup> Tamże, s. 18.

<sup>37</sup> Tamże.

stało zrobione w zakresie realizacji danego zadania oraz ocenę efektywności pracy z wykorzystaniem ICT. Uczniowie powinni także rozważać zastosowanie w projekcie innych metod pracy – nie tylko z wykorzystaniem ICT – oraz zastanawiać się, w jaki sposób mogą usprawnić realizację projektów w przyszłości. Na tym etapie szkoła powinna przygotować uczniów do korzystania z modeli i symulacji na zasadzie pytań „co jeśli...?”. Podejście takie ma prowadzić do wykształcenia umiejętności oceny zmieniających się sytuacji oraz dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych.

### 4.2.3. Elementy edukacji informacyjnej w programie trzeciego etapu kształcenia – *key stage 3*

Zajęcia w zakresie ICT realizowane podczas trzeciego etapu edukacyjnego (*key stage 3*) mają przygotować uczniów do samodzielnego korzystania z nowych technologii oraz źródeł informacji. W tym okresie uczniowie powinni dowiedzieć się, w jaki sposób mogą wykorzystywać rozmaite narzędzia ICT podczas nauki innych przedmiotów. Trzeci etap kształcenia to również czas, gdy młodzież uczy się oceniać, kiedy i jak wykorzystywać nowe media w rozmaitych sytuacjach życiowych. Podczas *key stage 3* uczniowie rozważają również kwestie jakości i wiarygodności informacji.

W ramach rozwijania kompetencji warunkujących efektywne wyszukiwanie informacji, uczniom jest przekazywana wiedza dotycząca tego, jak systematycznie analizować swoje potrzeby informacyjne, omawiać rodzaj pożądaných informacji oraz sposoby ich wykorzystania. Jednocześnie dzieci uczą się, jak korzystać z rozmaitych technik wyszukiwania, w tym metod zawężania wyników wyszukiwania (przede wszystkim algebry Boole'a) oraz rozważają kwestie wiarygodności i wartości wyszukanych informacji. Dzięki temu uczniowie rozwijają umiejętności pozwalające na zdobywanie wiadomości najpełniej odpowiadających ich potrzebom. Edukacja w ramach *information literacy* na poziomie *key stage 3* uwzględnia również takie zagadnienia, jak zbieranie, wprowadzanie, i ewaluację informacji o charakterze ilościowym i jakościowym poprzez analizę ich trafności<sup>38</sup>. W odróżnieniu od treści nauczania związanych z opracowywaniem i realizacją pomysłów przekazywanych na pierwszym i drugim etapie

<sup>38</sup> Tamże, s. 20.

edukacyjnym, gdzie centralne miejsce zajmowała nauka korzystania z różnych źródeł informacji, podczas etapu trzeciego większy nacisk położono na korzystanie z informacji w formie elektronicznej<sup>39</sup>.

Wśród celów nauczania związanych z wymianą informacji wyszczególniono rozwój takich umiejętności jak interpretowanie, reorganizowanie i prezentowanie informacji w formie, która najbardziej odpowiada realizowanemu zadaniu. Podkreślono również konieczność przygotowania uczniów do sprawnego wykorzystywania narzędzi ICT w procesach pobierania, scalania i doskonalenia informacji, jak również tworzenia prezentacji w takiej formie, która odpowiada potrzebom odbiorców oraz koresponduje z zawartością przekazu informacyjnego, nie wpływając na obniżenie jego jakości. W tym samym czasie uczniowie dowiadują się, jak mogą wykorzystywać różne narzędzia ICT w procesie przekazywania informacji. Wspomniano tu o takich sposobach, jak korzystanie z poczty elektronicznej, organizowanie wideokonferencji czy publikowanie treści w Internecie<sup>40</sup>.

W ramach realizacji celów kształcenia związanych z umiejętnością oceny postępów pracy podczas *key stage 3* centralne miejsce zajmuje konieczność przekazania uczniom umiejętności krytycznego myślenia na temat wykorzystywania narzędzi ICT w pracy. Rozumie się przez to przede wszystkim zdolność dokonania krytycznej oceny wykorzystania nowych mediów w pracy własnej oraz innych uczniów. W tym czasie uczniowie powinni również nauczyć się rozmawiać o różnych możliwościach zastosowania ICT oraz dzielić się opiniami i doświadczeniami z pracy przy wykorzystaniu nowych mediów. Podkreślono również, że podczas trzeciego etapu edukacyjnego (*key stage 3*) uczniowie stają się niezależnymi i wprawnymi użytkownikami nowych technologii<sup>41</sup>.

#### 4.2.4. Elementy edukacji informacyjnej w programie czwartego etapu kształcenia – *key stage 4*

Czwarty, ostatni z obowiązkowych etapów edukacyjnych (*key stage 4*), ma przygotowywać uczniów do podjęcia dalszej edukacji lub rozpoczęcia

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże, s. 21.

pracy zawodowej. Podczas jego trwania uczniowie dokonują „coraz bardziej odpowiedzialnego wyboru narzędzi ICT i źródeł informacji. Pewnie i efektywnie korzystają z szerokiego spectrum aplikacji ICT oraz są w stanie samodzielnie pracować przez większość czasu”<sup>42</sup>. Zakłada się, że na tym etapie edukacji uczniowie są wprawnymi użytkownikami źródeł informacji oraz narzędzi ICT.

Podczas tego etapu, w ramach rozwijania umiejętności warunkujących sprawne wyszukiwanie informacji, młodzież uczy się przede wszystkim, jak analizować postawione przed nią zadania, biorąc pod uwagę potrzeby informacyjne oraz sposoby późniejszego wykorzystania informacji. Uczniowie powinni też dowiedzieć się, w jaki sposób wybierać właściwe informacje pochodzące z rozmaitych źródeł.

W ramach rozwoju kompetencji związanych z wymianą informacji, uczniowie dowiadują się, jak efektywnie korzystać z rozmaitych źródeł informacji oraz narzędzi ICT w procesie wymiany i prezentowania różnych wiadomości. Ponownie też wspomniano o konieczności przekazania uczniom umiejętności przetwarzania i prezentowania informacji zdobytych i opracowanych z wykorzystaniem ICT w taki sposób, by najpełniej odpowiadały potrzebom odbiorców<sup>43</sup>.

Określając cele kształcenia związane z umiejętnością oceny postępów pracy, zwrócono szczególną uwagę na umiejętność oceny efektywności korzystania z rozmaitych źródeł informacji i narzędzi ICT, jaką powinni posiadać uczniowie na poziomie *key stage 4*. Podkreślono, że młodzież powinna umieć ocenić konsekwencje wpływu nowych mediów na swoje życie i życie innych osób, rozważając kwestie społeczne, ekonomiczne, polityczne, prawne, etyczne i moralne. Zauważono też, że uczniowie powinni sami dążyć do zapoznania się z bardziej zaawansowanymi narzędziami ICT i źródłami informacji<sup>44</sup>.

W tabeli 5 zamieszczono wyniki analizy programów w szkołach brytyjskich (etapy 1-4) pod kątem realizacji kształcenia kompetencji informacyjnych. Podobnie, jak w przypadku programów niemieckich obowiązujących w Dolnej Saksonii, zwrócono uwagę na kompetencje:

- A – Związane z realizacją procesu informacyjnego.
- B – Związane z funkcjonowaniem w różnych obszarach kultury informacyjnej.
- C – Dotyczące aspektu kulturowego *information literacy*.

---

<sup>42</sup> Tamże, s. 22.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Tamże.

Tabela 5

Treści korespondujące z koncepcją *information literacy* w brytyjskim systemie kształcenia

Treści korespondujące z koncepcją <i>information literacy</i>	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3	Key stage 4
A. Związane z realizacją procesu informacyjnego				
1. Określanie i formułowanie potrzeby informacyjnej		X	X	X
2. Selekcja źródeł informacji				
a) tradycyjnych	X	X	X	X
b) elektronicznych	X	X	X	X
3. Strategia wyszukiwania informacji				
a) tradycyjnych		X	X	X
b) elektronicznych		X	X	X
4. Selekcja i gromadzenie informacji				
a) tradycyjnych	X	X	X	X
b) elektronicznych	X	X	X	X
5. Ocena jakości zgromadzonych informacji				
a) tradycyjnych		X	X	X
b) elektronicznych		X	X	X
6. Opracowanie zgromadzonych informacji				
a) tradycyjnych	X	X	X	X
b) elektronicznych	X	X	X	X
7. Wykorzystanie zgromadzonych informacji				
a) tradycyjnych	X	X	X	
b) elektronicznych	X	X	X	
8. Udostępnianie przetworzonych informacji (wiedzy)				
a) tradycyjnych	X	X	X	X
b) elektronicznych	X	X	X	X
B. Związane z funkcjonowaniem w różnych obszarach kultury informacyjnej				
9. Rozwój umiejętności samokształceniowych	X	X	X	X
10. Rozwój kompetencji medialnych				
11. Rozwój kompetencji komunikacyjnych	X	X	X	X
12. Rozwój kompetencji czytelniczych				

Treści korespondujące z koncepcją <i>information literacy</i>	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3	Key stage 4
13. Rozwój umiejętności technicznych (zastosowania narzędzi informatycznych)				
a) tradycyjnych	X	X		
b) elektronicznych	X	X		X
C. Dotyczące aspektu kulturowego <i>information literacy</i>				
14. Rozwój świadomości informacyjnej	X	X	X	X
15. Budowanie systemu wartości i wychowanie zgodne z etyką korzystania z informacji			X	X
16. Kształtowanie pozytywnych postaw wobec informacji		X	X	X
17. Kultura osobista użytkowników informacji				X

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Batorowska: *Kultura informacyjna...* dz. cyt., s. 118. *Information and communication technology. The National Curriculum for England*, QCDA, 1999.

Widać tu wyraźnie, że w brytyjskim systemie edukacji występują wszystkie elementy związane z realizacją procesu informacyjnego. Co więcej, jak wykazano w powyższej analizie *National Curriculum*, problemy te są w miarę upływu czasu omawiane coraz bardziej dogłębniej, dzięki czemu uczniowie mogą zapoznawać się z konkretnymi zagadnieniami w sposób systematyczny i uporządkowany. Naturalnie, pewne wątpliwości może budzić fakt, że treści związane z funkcjonowaniem w różnych obszarach kultury informacyjnej są realizowane w niepełnym stopniu. Warto przypomnieć jednak, że przedmiot ICT ma na celu zapoznanie uczniów z różnorodnością narzędzi i programów komputerowych oraz wyposażenie młodzieży w kompetencje informacyjne. W związku z tym można zrozumieć brak występowania treści kształcenia związanych z rozwojem kompetencji czytelniczych lub medialnych, zwłaszcza, że zostały uwzględnione w realizacji takich przedmiotów jak *English* (język angielski – przedmiot będący odpowiednikiem „Języka polskiego”) oraz *Art and design* (sztuka i wzornictwo)<sup>45</sup>.

Zaprezentowana analiza treści nauczania w zakresie ICT w brytyjskim systemie szkolnictwa pozwala stwierdzić, że jest to bardzo bogaty i war-

<sup>45</sup> Por.: *Art and design key stage 3 – programme of study*. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/art-and-design/programme-of-study/index.aspx?tab=2>; *English key stage 1 - En2 Reading*. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/english/keystage1/index.aspx>.



tościowy program. Najistotniejszą jego zaletą jest zawartość merytoryczna. Zawarto w nim wszystkie elementy istotne w procesie zaspokajania potrzeb informacyjnych, począwszy od zdefiniowania samej potrzeby, wyboru właściwych źródeł i samych informacji, oceny ich jakości, wiarygodności i zgodności z potrzebą informacyjną. Jednocześnie nie pominięto takich kwestii jak zawężanie wyników wyszukiwania, prezentowanie informacji w różnych formach oraz uwzględnianie potrzeb odbiorców informacji. Wydaje się, że takie ujęcie kształcenia uczniów w zakresie *information literacy* jest najwłaściwsze. Inną cechą brytyjskiego programu jest zwięzłość – wszystkie treści przedstawione są w skondensowanej, syntetycznej i bardzo jasnej formie. Jednocześnie podawanie licznych przykładów pozwala nauczycielom skorzystać z gotowych lub łatwych do modyfikacji wzorów, najlepszych na danym etapie edukacyjnym.

### 4.3. Edukacja informacyjna w Polsce

Od 1 września 2009 r. w Polsce obowiązuje nowa *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*. Jej wprowadzenie było od początku krytykowane przez środowisko bibliotekarzy oraz pedagogów przykładających szczególną wagę do edukacji informacyjnej i medialnej. Najwięcej kontrowersji budziło usunięcie z programu nauczania, zarówno w szkołach podstawowych, jak i gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, wszystkich ścieżek edukacyjnych, w tym ścieżki edukacja czytelnicza i medialna oraz pominięcie roli bibliotek szkolnych i bibliotekarzy w procesie kształcenia młodzieży. Danuta Brzezińska, która brała udział w procesie tworzenia nowej *Podstawy programowej* ubolewając nad ostatecznym kształtem dokumentu, podkreśliła, że „nie udało się w projekcie nowej *Podstawy*: zapisać edukacji czytelniczej i medialnej jako osobnego przedmiotu realizowanego przez nauczycieli bibliotekarzy (...), nie wspomniano o możliwości wykorzystania kompetencji nauczycieli bibliotekarzy i bazy biblioteki szkolnej do wspierania dydaktyki, udało się oddzielić plastykę od mediów [w początkowych fazach pracy nad nową *Podstawą* planowano wprowadzenie przedmiotu plastyka i media – przyp. J.J.], większość sugerowanych treści

z zakresu edukacji czytelniczej i medialnej została dopisana do różnych przedmiotów i tak umiejętnie wtopiona w całość, że tylko uważny czytelnik będzie kojarzył ich realizację z biblioteką szkolną<sup>46</sup>. Echa analogicznego podejścia można odnaleźć również w publikacji Hanny Batorowskiej, która nie mogąc co prawda bezpośrednio odnieść się do nowej *Podstawy programowej*, gdyż ta w czasie przygotowywania książki była dopiero w fazie opracowania, daje wyraz swym obawom odwołując się do słów cytowanej wyżej Danuty Brzezińskiej oraz Bogumiły Staniów. Batorowska pisze: „Należy tylko ubolewać, że idee edukacji czytelniczej i informacyjnej, które jak przypomina Jadwiga Andrzejewska, sięgają okresu międzywojennego i łączą się z nazwiskami takich propagatorów przysposabiania młodzieży szkolnej do samokształcenia, jak Kazimierz Wojciechowski i Antoni Stolarzki, nie będą od przyszłego roku szkolnego [2009/2010 – przyp. J.J.] kontynuowane. (...) Od tego okresu [lata 30. XX w. – przyp. J.J.] jedynie podczas II wojny światowej nie realizowano w szkołach zajęć z przysposobienia czytelniczego, bibliotecznego, informacyjnego czy medialnego”<sup>47</sup>.

W związku z tak ostrymi i jednoznacznymi opiniami przedstawicieli środowiska bibliotekarzy i bibliotekoznawców, warto przypomnieć, jakie były założenia ścieżek przedmiotowych. Celem zajęć realizowanych w ramach ścieżek było zapoznanie uczniów z zestawem interdyscyplinarnych treści oraz umiejętności o istotnym znaczeniu poznawczym i wychowawczym, których realizacja mogła odbywać się w ramach nauczania przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć. „Dyrektor szkoły był obowiązany do uwzględnienia problematyki ścieżek edukacyjnych w szkolnym zestawie programów nauczania. Za realizację ścieżek edukacyjnych byli odpowiedzialni nauczyciele wszystkich przedmiotów, którzy do własnego programu włączyli odpowiednie treści danej ścieżki”<sup>48</sup>. Jak jednak podkreśla Magdalena Maziarz „w praktyce wyglądało to tak, że w programie danego przedmiotu dopatrywano się tematów, które wpisywały się w podstawę i określało się je jako potrzebne do realizacji ścieżki. Przykładem może być sytuacja, w której nauczyciel języka niemieckiego przy realizacji tematu leksykalnego «Jaką prasę czyta młodzież» lub «Twoje ulubione programy TV» zapisuje na marginesie dziennika lekcyjnego, obok tematu symbol «M» lub «EM» Prawnie jest to potwierdzenie realizacji ścieżki czytelniczej i me-

<sup>46</sup> D. Brzezińska: *Projekt reformy programowej. Próbowaliśmy to zmienić*. „Biblioteka w Szkole” 2008, nr 9, s. 5.

<sup>47</sup> H. Batorowska: *Kultura informacyjna...* dz. cyt., s. 102.

<sup>48</sup> D. Bukowska, E. Kłos, P. Kowalczyk, E. Polańska: *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu przyroda w szkole podstawowej*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.lochowo.cominfo.pl/obrazy/nauczyciele/reforma\\_tom\\_5.pdf](http://www.lochowo.cominfo.pl/obrazy/nauczyciele/reforma_tom_5.pdf).

dialnej, w praktyce trudno dopatrywać się treści pomagających w kształceniu odbiorcy czy nadawcy. Nie o to oczywiście chodziło i nie o to chodzi w realizacji edukacji medialnej<sup>49</sup>. Również Renata Piotrowska w swojej rozprawie doktorskiej zwracała uwagę na problemy z realizacją treści ścieżek edukacyjnych, pisząc: „w praktyce ich realizacja nie przebiegała zgodnie z założeniami. Powierzenie tego zadania wszystkim nauczycielom zminimalizowało ich odpowiedzialność. Nawet wyznaczenie koordynatora tych działań, co należało do obowiązków dyrektora szkoły, nie przyniosło oczekiwanych rezultatów”<sup>50</sup>.

Trafnie problem rezygnacji z kształcenia w ramach ścieżek edukacyjnych opisali autorzy *Komentarza do podstawy programowej przedmiotu przyroda w szkole podstawowej*: „praktyka pokazała, że choć pomysł (...) interdyscyplinarnego uzupełnienia kształcenia przedmiotowego z założenia był dobry, to jednak jego realizacja była kłopotliwa. Trudności przysparzało przede wszystkim koordynowanie wdrażania na terenie szkoły poszczególnych zapisów ścieżek, jak również dokumentowanie realizacji ścieżek w danej klasie w trakcie całego etapu edukacyjnego”<sup>51</sup>. W związku z problemami natury organizacyjnej, zdecydowano się na rezygnację z kształcenia w ramach ścieżek, zaś treści edukacji czytelniczej i medialnej włączono w zakres nauczania innych przedmiotów, głównie języka polskiego i zajęć komputerowych.

Aby odszukać i opisać wspomniane wyżej elementy kształcenia w zakresie *information literacy*, przeanalizowano dwa dokumenty: *Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* oraz *Podstawę programową kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, oba z 2009 r., obowiązujące na następujących etapach edukacyjnych:

- I – edukacja wczesnoszkolna, obejmująca klasy 1-3 szkoły podstawowej,
- II – obejmujący klasy 4-6 szkoły podstawowej,
- III – obejmujący kształcenie w gimnazjach,
- IV – obejmujący kształcenie w szkołach ponadgimnazjalnych.

<sup>49</sup> M. Maziarz: *Jeszcze nie wszystko stracone. Edukacja medialna w dotychczasowej i nowej podstawie programowej. Próba podsumowania szans i oczekiwań*. W: *Edukacja medialna. nadzieje i rozczarowania*. Pod red. M. Sokołowskiego. Warszawa 2010, s. 72-73.

<sup>50</sup> R. Piotrowska: *Kompetencje informacyjne uczniów...* dz. cyt., s. 245.

<sup>51</sup> D. Bukowska, E. Kłos, P. Kowalczyk, E. Polańska: *Komentarz do podstawy programowej...* dz. cyt.

### 4.3.1. Elementy edukacji informacyjnej w szkole podstawowej (etap I i II)

W pierwszych zdaniach *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* podkreślono, że „kształcenie ogólne w szkole podstawowej tworzy fundament wykształcenia – szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny”<sup>52</sup>. Jednym z celów kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie, a do najważniejszych umiejętności zdobywanych na I i II etapie edukacyjnym należy: umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także wyszukiwania i korzystania z informacji oraz umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji. Widać zatem, że twórcy *Podstawy programowej* już we wstępnych słowach podkreślają konieczność kształtowania umiejętności i postaw, które zapewnią pełne i świadome uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym, w tym korzystanie z ICT, również w celach informacyjnych oraz wykształcenie postawy uczenia się przez całe życie.

Obok najważniejszego zadania szkoły podstawowej, którym jest kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem polskim, „ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów”<sup>53</sup>. Wyraźnie podkreślono również rolę biblioteki szkolnej, która dysponując aktualnymi zbiorami tradycyjnymi i multimedialnymi powinna wspierać nauczycieli w realizacji powyższych celów, a nauczyciele bibliotekarze powinni współpracować z innymi dydaktykami w celu wszechstronnego przygotowania uczniów do samokształcenia oraz świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji. Twórcy *Podstawy programowej* we wstępie podkreślają też coraz większą rolę

<sup>52</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17). [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [www.reformaprogramowa.men.gov.pl](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl), s. 1.

<sup>53</sup> Tamże, s. 2.

środków społecznego przekazu zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym oraz wiążącą się z tym potrzebę – dotyczącą każdego nauczyciela – poświęcania uwagi właśnie edukacji medialnej, warunkującej właściwy odbiór i wykorzystywanie mediów przez uczniów.

Kształceniu realizowanemu na I etapie edukacyjnym towarzyszą konkretne zadania, które powinna spełnić szkoła; dwa z nich dotyczą edukacji informacyjnej. Zadanie 4. dotyczące kształtowania u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijania ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy niewątpliwie koresponduje z koncepcją uczenia się przez całe życie. Z punktu widzenia istoty edukacji informacyjnej ważne jest również zadanie 7., które dotyczy dbałości o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym zagwarantowania mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich.

Niestety, w części *Podstawy programowej*, zawierającej szczegółowe treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów, występuje niewiele elementów związanych z edukacją informacyjną. Zaprezentowany zestaw umiejętności nabywanych podczas zajęć komputerowych, jakimi powinien dysponować uczeń kończący 1. klasę szkoły podstawowej, jest bardzo skromny. Zapisano, że „uczeń kończący klasę 1:

1. Posługuje się komputerem w podstawowym zakresie: uruchamia program, korzystając z myszy i klawiatury.

2. Wie, jak korzystać z komputera, żeby nie narażać własnego zdrowia.

3. Stosuje się do ograniczeń dotyczących korzystania z komputera”<sup>54</sup>.

Znacznie większym zasobem wiadomości warunkujących efektywne korzystanie z zasobów informacyjnych ma dysponować uczeń kończący 3. klasę. Dzięki uczestnictwu w zajęciach komputerowych uczniowie kończący I etap edukacji powinni posiadać następujące umiejętności:

1. Sprawnie obsługiwać komputer, w tym posługiwać się myszką i klawiaturą oraz poprawnie nazywać główne elementy zestawu komputerowego.

2. Posługiwać się wybranymi programami i grami edukacyjnymi, rozwijając swoje zainteresowania oraz korzystać z rozmaitych opcji w programach.

3. Wyszukiwać i korzystać z informacji:

- a) przeglądać wybrane przez nauczyciela strony internetowe (np. stronę swojej szkoły),

- b) dostrzegać elementy aktywne na stronie internetowej, nawigować po stronach w określonym zakresie,

- c) odtwarzać animacje i prezentacje multimedialne.

<sup>54</sup> Tamże, s. 9.

4. Tworzyć teksty i rysunki:
  - a) wpisywać za pomocą klawiatury litery, cyfry i inne znaki, wyrazy i zdania,
  - b) wykonywać rysunki za pomocą wybranego edytora grafiki, korzystając np. z gotowych figur.
5. Znać zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu i multimediiów:
  - a) wiedzieć, że praca przy komputerze męczy wzrok, nadwyręża kręgosłup, ogranicza kontakty społeczne,
  - b) mieć świadomość niebezpieczeństw wynikających z anonimowości kontaktów i podawania swojego adresu,
  - c) stosować się do ograniczeń dotyczących korzystania z komputera, Internetu i multimediiów.

W *Podstawie programowej* kształcenia ogólnego przeznaczonej dla uczestników I etapu edukacji zawarto niewiele elementów związanych z edukacją informacyjną, realizowanych podczas innych przedmiotów. Podkreślono co prawda, że uczeń kończący zajęcia w zakresie języka mniejszości narodowej po 3. klasie „odbiera wypowiedzi (...) [w tym: – przyp. J.J.] wyszukuje w treści potrzebne informacje, stara się korzystać ze słowników i encyklopedii”<sup>55</sup>. Nie można się oprzeć wrażeniu, że treści związane z edukacją informacyjną na tym etapie edukacji dotyczą głównie zagadnień związanych z kompetencjami informatycznymi pozwalającymi na sprawne korzystanie ze sprzętu komputerowego.

Również II etap edukacji szkolnej nie jest wystarczająco nasycony zadaniami związanymi z kształtowaniem kompetencji informacyjnych. Najwięcej elementów kształcenia w zakresie *information literacy* zawarto w wytycznych dotyczących przedmiotu „Zajęcia komputerowe”. I tak, najważniejsze cele kształcenia w zakresie zajęć komputerowych to:

1. Bezpieczne posługiwanie się komputerem i jego oprogramowaniem; świadomość zagrożeń i ograniczeń związanych z korzystaniem z komputera i Internetu.
2. Komunikowanie się za pomocą komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych.
3. Wyszukiwanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł; opracowywanie za pomocą komputera rysunków, motywów, tekstów, animacji, prezentacji multimedialnych i danych liczbowych.
4. Rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji z wykorzystaniem komputera.

<sup>55</sup> Tamże, s. 17.

5. Wykorzystywanie komputera do poszerzania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin, a także do rozwijania zainteresowań.

Widać zatem, że choć umiejętność wyszukiwania i wykorzystywania informacji z rozmaitych źródeł jest jednym z podstawowych celów kształcenia w zakresie zajęć komputerowych na II etapie edukacji, to jest ona stawiana na równi z opracowywaniem materiałów graficznych z wykorzystaniem technologii cyfrowych.

W części zawierającej szczegółowe wymagania związane z treściami nauczania, twórcy *Podstawy programowej* przedstawili więcej szczegółów związanych z edukacją informacyjną. Aby zrealizować trzeci spośród wymienionych wyżej celów kształcenia, czyli wykształcić u uczniów umiejętność wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, uczniowie:

1. Wyszukują informacje w różnych źródłach (słownikach, encyklopediach, zbiorach bibliotecznych, dokumentacjach technicznych i zasobach internetowych).

2. Selekcjonują, porządkują i gromadzą znalezione informacje.

3. Wykorzystują, stosownie do potrzeb, informacje w różnych formatach.

4. Opisują cechy różnych postaci informacji: tekstowej, graficznej, dźwiękowej, audiowizualnej, multimedialnej.

Z kolei, by zrealizować zadanie piąte, dotyczące wykorzystywania komputera oraz programów i gier edukacyjnych do poszerzania wiedzy z różnych dziedzin, uczeń „korzysta z zasobów (słowników, encyklopedii, sieci Internetu) i programów multimedialnych (w tym programów edukacyjnych) z różnych przedmiotów i dziedzin wiedzy”<sup>56</sup>.

Opisy celów kształcenia oraz treści nauczania dotyczących innych przedmiotów również zawierają pewne elementy edukacji informacyjnej. I tak na przykład jednym z celów kształcenia, realizowanym podczas zajęć z języka polskiego jest odbiór wypowiedzi i zawartych w nim informacji; składa się na to między innymi „umiejętność poszukiwania interesujących go [ucznia – przyp. J.J.] wiadomości, a także ich porządkowania”<sup>57</sup>. W ramach tego samego przedmiotu uczeń ma również możliwość rozwoju umiejętności związanych z samokształceniem oraz docieraniem do informacji. Aby to osiągnąć „uczeń korzysta z informacji zawartych w encyklopedii, słowniku ortograficznym, słowniku języka polskiego (małym lub podręcznym), słowniku wyrazów bliskoznacznym”<sup>58</sup>. Z kolei w ramach

<sup>56</sup> Tamże, s. 47.

<sup>57</sup> Tamże, s. 21.

<sup>58</sup> Tamże, s. 22.

zajęć z języka obcego „uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym (np. encyklopedii, mediów) również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych”<sup>59</sup>. Pewne elementy kształcenia w zakresie *information literacy* można odszukać również wśród celów oraz treści nauczania przedmiotu „Historia i społeczeństwo”. W ramach analizy i interpretacji historycznej, która stanowi II cel nauczania tego przedmiotu, uczeń „pozyskuje informacje z różnych źródeł oraz selekcjonuje je i porządkuje”<sup>60</sup>. Z kolei realizując szczegółowe treści nauczania, ma korzystać z różnych źródeł zbierając informacje na tematy dotyczące m.in. działalności Józefa Piłsudskiego, twórców, kompozytorów czy ludzi kultury. Również zajęcia w ramach przedmiotu „Przyroda” mają na celu, obok zaciekawienia światem przyrody i rozwijania umiejętności praktycznego wykorzystania wiedzy przyrodniczej, przygotowanie uczniów do prowadzenia obserwacji, pomiarów i doświadczeń. Aby nabyć tę umiejętność „uczeń korzysta z różnych źródeł informacji (własnych obserwacji, badań, doświadczeń, tekstów, map, tabel, fotografii, filmów), (...) dokumentuje i prezentuje wyniki obserwacji i doświadczeń; stosuje technologie informacyjno-komunikacyjne”<sup>61</sup>.

#### 4.3.2. Elementy edukacji informacyjnej w szkole gimnazjalnej (etap III)

Kształcenie na III i IV etapie edukacji – a zatem w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej – jest fundamentem wykształcenia umożliwiającym dalsze zdobywanie rozmaitych kwalifikacji zawodowych oraz późniejsze ich doskonalenie lub modyfikowanie. Etapy te mają otwierać proces kształcenia się przez całe życie. Jednym z podstawowych celów kształcenia ogólnego w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych jest „kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”<sup>62</sup>, czyli w społeczeństwie informacyjnym, a do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w tym okre-

<sup>59</sup> Tamże, s. 26.

<sup>60</sup> Tamże, s. 30.

<sup>61</sup> Tamże, s. 35.

<sup>62</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji



się należy m.in. umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi oraz umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji<sup>63</sup>.

Analogicznie, jak w przypadku *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* także w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*, najwięcej elementów edukacji informacyjnej zawarto w programie przedmiotu „Informatyka”. Cele kształcenia realizowane na III etapie edukacyjnym w ramach tego przedmiotu to:

1. Bezpieczne posługiwanie się komputerem i jego oprogramowaniem, wykorzystywanie sieci komputerowej; komunikowanie się za pomocą komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych.
2. Wyszukiwanie, gromadzenie i przetwarzanie informacji z różnych źródeł.
3. Rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji z wykorzystaniem komputera oraz zastosowaniem podejścia algorytmicznego.
4. Wykorzystywanie komputera oraz programów i gier edukacyjnych do poszerzania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin oraz rozwijania zainteresowań.
5. Ocena zagrożeń i ograniczeń, docenianie społecznych aspektów rozwoju i zastosowań informatyki.

Naturalnie, ze względu na temat rozważań prowadzonych w niniejszej książce najbardziej interesujące są szczegółowe wymagania dotyczące treści nauczania związane z realizacją II celu kształcenia. W ramach tego zadania, do którego zalicza się wyszukiwanie i wykorzystywanie (gromadzenie, selekcjonowanie, przetwarzanie) informacji z różnych źródeł oraz współtworzenie zasobów w sieci, „uczeń:

1. Przedstawia typowe sposoby reprezentowania i przetwarzania informacji przez człowieka i komputer.
2. Posługując się odpowiednimi systemami wyszukiwania, znajduje informacje w internetowych zasobach danych, katalogach, bazach danych.
3. Pobiera informacje i dokumenty z różnych źródeł, w tym internetowych, ocenia pod względem treści i formy ich przydatność do wykorzystania w realizowanych zadaniach i projektach.
4. Umieszcza informacje w odpowiednich serwisach internetowych<sup>64</sup>.

---

Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17). [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [www.reformaprogramowa.men.gov.pl](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl), s. 1.

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> Tamże, s. 183.

Sprawnemu wykorzystywaniu komputera w celach związanych z komunikowaniem ma służyć opanowanie takich umiejętności jak: zakładanie i konfiguracja konta e-mail, udział w dyskusjach na forach internetowych oraz komunikowanie się za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych z członkami grupy pracującej wspólnie nad danym projektem. Wszystkie te czynności mają być wykonywane zgodnie z poszanowaniem zasad tzw. netykiety. Podczas zajęć z informatyki uczniowie mają również opanować umiejętności związane z wykorzystywaniem różnych programów komputerowych, takich jak edytory tekstu i grafiki, arkusze kalkulacyjne, proste programy do budowy baz danych, tworzenia prezentacji multimedialnych oraz budowania stron internetowych. Umiejętności te mają być przydatne w procesach rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, jak również wykorzystywania komputera oraz programów i gier edukacyjnych do poszerzania wiedzy, w tym np. do analizy wyników eksperymentów czy modelowania zjawisk fizycznych, chemicznych lub biologicznych. Twórcy *Podstawy programowej* poświęcili wiele uwagi zagadnieniu szeroko rozumianego bezpieczeństwa w zakresie korzystania z nowych technologii, zarówno jeśli chodzi o zapisywanie wyników pracy, stosowanie programów antywirusowych, korzystanie z sieci lokalnej i Internet. Poruszono również zagadnienia etyczne i prawne związane z ochroną danych i własności intelektualnej oraz przejawami przestępczości komputerowej.

Stosunkowo wiele elementów edukacji informacyjnej zawarto również w szczegółowym wykazie treści nauczania języka polskiego. Jednym z elementów umiejętności warunkujących prawidłowy odbiór wypowiedzi i wykorzystywania zawartych w nich informacji jest naturalnie czytanie i słuchanie oraz samokształcenie i docieranie do informacji. W *Podstawie programowej* zapisano te treści w następujący sposób:

„Odbiór wypowiedzi i wykorzystywanie zawartych w nich informacji

4.1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: (...)

4.1.1. Wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje. (...)

4.1.2. Porządkuje informacje w zależności od ich funkcji w przekazie.

4.1.3. Odróżnia informacje o faktach od opinii.

4.2. Samokształcenie i docieranie do informacji. Uczeń:

1) Samodzielnie dociera do informacji – w książkach, prasie, mediach elektronicznych oraz wypowiedziach ustnych.

2) Stosuje zasady korzystania z zasobów bibliotecznych, wyszukuje w bibliotece źródła potrzebnych mu informacji.

- 3) Korzysta ze słownika: języka polskiego, poprawnej polszczyzny, frazeologicznego, wyrazów obcych, synonimów i antonimów oraz szkolnego słownika terminów literackich – w formie książkowej i elektronicznej.

### 5.3. Tworzenie wypowiedzi.

#### 5.1. Mówienie i pisanie. Uczeń: (...)

- 6) Przestrzega zasad etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych, m.in. zna konsekwencje stosowania form charakterystycznych dla elektronicznych środków przekazywania informacji, takich jak: SMS, e-mail, czat, blog (ma świadomość niebezpieczeństwa oszustwa i manipulacji powodowanych anonimowością uczestników komunikacji w sieci, łatwego obrażania obcych, ośmieszania i zawstydzania innych wskutek rozpowszechniania obrazów przedstawiających ich w sytuacjach kłopotliwych, zna skutki kłamstwa, manipulacji, ironii). (...)
- 8) Świadomie, odpowiedzialnie, selektywnie korzysta (jako odbiorca i nadawca) z elektronicznych środków przekazywania informacji, w tym z Internetu<sup>65</sup>.

Zgodnie z założeniami reformy programowej, pewne elementy edukacji informacyjnej można znaleźć w wytycznych dotyczących realizacji innych przedmiotów, nie tylko informatyki i języka polskiego. Stosunkowo dużo elementów kształcenia w zakresie *information literacy* zawarto w wytycznych dotyczących przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”. Pierwszym celem kształcenia w tym zakresie jest wykorzystywanie i tworzenie informacji przez uczniów, a w ramach tego przedmiotu młodzież ma między innymi zapoznać się ze specyfiką środków masowego przekazu, w tym:

1. Omawiać funkcje i wyjaśniać znaczenie środków masowego przekazu w życiu obywateli.
2. Charakteryzować prasę, telewizję, radio, Internet jako środki masowej komunikacji.
3. Wyszukiwać w mediach wiadomości na dany temat, wskazywać różnice między przekazami, odróżniać informacje od komentarzy, krytycznie analizować przekaz reklamowy.

Korespondujące treści nauczania, zogniskowane głównie wokół problematyki korzystania z mediów masowych zawarto również w programie przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”. Jednym z celów nauczania tego przedmiotu jest wykształcenie w uczniach nawyku „korzystania

<sup>65</sup> Tamże, s. 196.

ze środków przekazu w sposób selektywny, umożliwiający obronę przed ich destrukcyjnym oddziaływaniem<sup>66</sup>. Podczas zajęć przygotowujących do życia w rodzinie uczniowie powinni też rozważać „wpływ spędzania wolnego czasu (w tym korzystania ze środków masowego przekazu) na człowieka”<sup>67</sup>.

Kolejne elementy edukacji informacyjnej można znaleźć w wytycznych odnoszących się do szeregu innych przedmiotów szkolnych realizowanych na III etapie edukacyjnym: historii, geografii czy nawet chemii. W przypadku wszystkich wymienionych tu przedmiotów, jednym z podstawowych celów kształcenia jest przygotowanie młodzieży do korzystania z informacji pochodzących z rozmaitych źródeł. I tak na przykład podczas lekcji historii uczniowie mają wyszukiwać i porównywać informacje z różnych źródeł, formułować na ich podstawie wnioski, a w narracji historycznej dostrzegać różnicę pomiędzy warstwą informacyjną, wyjaśniającą i oceniającą. Z kolei podczas lekcji geografii powinni opanować umiejętność gromadzenia, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych nie tylko korzystając z planów, map, rysunków, wykresów i danych statystycznych, ale również z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wśród celów kształcenia w zakresie biologii również można odnaleźć elementy ściśle związane z edukacją informacyjną, w tym przede wszystkim poszukiwanie, wykorzystywanie i tworzenie informacji dotyczących tematów poruszanych podczas zajęć. Dla realizacji tego celu „uczeń wykorzystuje różnorodne źródła i metody pozyskiwania informacji, w tym technologię informacyjno-komunikacyjną, odczytuje, analizuje, interpretuje i przetwarza informacje tekstowe, graficzne, liczbowe”<sup>68</sup>. Rozwijanie umiejętności warunkujących poprawne rozumowanie i prowadzenie argumentacji również nosi znamiona *information literacy*, gdyż podkreśla się w tym miejscu, że „uczeń interpretuje informacje i wyjaśnia zależności przyczynowo-skutkowe między faktami, formułuje wnioski”<sup>69</sup>.

Pewne, choć już nie tak rozbudowane, elementy edukacji informacyjnej można odszukać wśród wytycznych dotyczących realizacji takich przedmiotów jak fizyka, chemia czy muzyka. Są to głównie zalecenia odnoszące się do umiejętności pozyskiwania, przetwarzania i wykorzystywania, również z wykorzystaniem technologii komputerowych, informacji dziedzinowych pochodzących z rozmaitych źródeł.

---

<sup>66</sup> Tamże, s. 200.

<sup>67</sup> Tamże, s. 201.

<sup>68</sup> Tamże, s. 119.

<sup>69</sup> Tamże.

### 4.3.3. Elementy edukacji informacyjnej w szkole ponadgimnazjalnej (etap IV – licea ogólnokształcące)

O głównych założeniach kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej, a więc podczas IV etapu edukacyjnego wspomniano już wcześniej. W tym miejscu warto jedynie przypomnieć, że kształcenie w szkołach tego typu ma przede wszystkim przygotowywać uczniów do zdobywania kwalifikacji zawodowych. Z tego właśnie względu, większość przedmiotów nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych jest realizowana w dwóch wariantach: na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Poziom podstawowy został przewidziany jako obowiązkowy dla wszystkich uczniów. Poziom rozszerzony wybierają uczniowie wyraźnie zainteresowani daną tematyką, najczęściej wiążący swoją przyszłość zawodową z pokrewnymi dziedzinami wiedzy.

Analiza *Podstawy programowej* pozwoliła stwierdzić, że analogicznie, jak w przypadku założeń dotyczących edukacji w szkołach podstawowych i gimnazjalnych, najwięcej elementów edukacji informacyjnej zawarto w wytycznych dotyczących języka polskiego i informatyki.

Podczas lekcji języka polskiego w zakresie podstawowym, który obowiązuje wszystkich, uczniowie realizują zadania związane z rozwojem umiejętności samokształcenia i docierania do informacji. Aby zdobyć pożądaną umiejętność w tym zakresie „uczeń:

1. Szuka literatury przydatnej do opracowania różnych zagadnień; selekcjonuje ją według wskazanych kryteriów (w zasobach bibliotecznych korzysta zarówno z tradycyjnego księgozbioru, jak i z zapisów multimedialnych i elektronicznych, w tym z Internetu).

2. Korzysta ze słowników i leksykonów, w tym słowników etymologicznych i symboli.

3. Tworzy przedmiotowe bazy danych zawierające informacje zdobywane w toku nauki.

4. Sporządza opis bibliograficzny książki i artykułu, zapisów elektronicznych, bibliografię wybranego tematu”.

Uczeń realizujący program rozszerzony, poza wymienionymi wyżej umiejętnościami dodatkowo:

1. Samodzielnie wybiera do lektury teksty, stosując różne kryteria wyboru, które potrafi uzasadnić.

2. Adjustuje tekst na poziomie linearnym.

Uczniowie realizujący podczas zajęć z języka polskiego program rozszerzony porównują również tekst linearny i hipertekst, który jest rozumiany przez twórców *Podstawy programowej* jako „wypowiedź nieciągła, nieliniarna, stanowiąca system powiązanych segmentów tekstowych, łączonych dowolnie przez użytkownika języka w każdorazowym akcie odbioru”<sup>70</sup>. Poza podstawowymi zadaniami realizowanymi w ramach bloku poświęconego tworzeniu wypowiedzi ci, którzy zdecydowali się na program rozszerzony mają też nauczyć się oceniać własne kompetencje językowe (rozumiane jako poprawność gramatyczną i słownikową) oraz komunikacyjne (stosowność i skuteczność wypowiedzania się)<sup>71</sup>. Należy podkreślić, że określenie „kompetencje” pojawia się w *Podstawie programowej* w tym miejscu po raz pierwszy. Nigdzie wcześniej twórcy *Podstawy* nie wspominali o kompetencjach językowych, komunikacyjnych, medialnych, informacyjnych czy cyfrowych.

Jeśli chodzi o treści związane z edukacją informacyjną zawarte w wytycznych dotyczących przedmiotu „Informatyka”, ponownie na plan pierwszy wysuwają się cele nauczania związane z bezpiecznym posługiwaniem się komputerem i oprogramowaniem, komunikowaniem się za pomocą komputera i ICT oraz wyszukiwaniem, gromadzeniem i przetwarzaniem informacji z różnych źródeł. Pozostałe cele kształcenia dotyczą rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji z wykorzystaniem komputera i podejścia algorytmicznego, wykorzystywania komputera i gier edukacyjnych do poszerzania wiedzy i rozwijania zainteresowań oraz oceny zagrożeń i ograniczeń wynikających z rozwoju i zastosowań informatyki. Podobnie jak w przypadku analizy wytycznych dotyczących kształcenia na poziomie gimnazjalnym, tak i w tym przypadku najistotniejsze dla rozważań prowadzonych przeze mnie, są umiejętności, jakie uczeń realizujący podstawowy program nauczania powinien zdobyć w zakresie wyszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji. W *Podstawie programowej* definiującej cele kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej, zadania te określono w następujący sposób:

5.2. „Wyszukiwanie, gromadzenie, selekcjonowanie, przetwarzanie i wykorzystywanie informacji, współtworzenie zasobów w sieci, korzystanie z różnych źródeł i sposobów zdobywania informacji.  
Uczeń:

1. Znajduje dokumenty i informacje w udostępnianych w Internecie bazach danych (np. bibliotecznych, statystycznych,

---

<sup>70</sup> Tamże, s. 12.

<sup>71</sup> Tamże, s. 14.

w sklepach internetowych), ocenia ich przydatność i wiarygodność i gromadzi je na potrzeby realizowanych projektów z różnych dziedzin.

2. Tworzy zasoby sieciowe związane ze swoim kształceniem i zainteresowaniami.
3. Dobiera odpowiednie formy plików do rodzaju i przeznaczenia zapisanych w nich informacji<sup>72</sup>.

Osoby, które zdecydują się na rozszerzony program nauczania informatyki, w ramach realizacji tego celu – poza powyższymi umiejętnościami:

1. Projektują relacyjną bazę danych.
2. Stosują metody wyszukiwania i przetwarzania informacji w relacyjnej bazie danych w języku SQL.
3. Tworzą aplikację bazodanową wykorzystującą język zapytań, kwe-  
rendy, raporty.
4. Znajdują odpowiednie informacje niezbędne do realizacji projek-  
tów z różnych dziedzin.
5. Opisują mechanizmy związane z bezpieczeństwem danych: szyfro-  
wanie, klucz, certyfikat, zapora ogniowa (firewall)<sup>73</sup>.

Pozostałe treści zawarte w programie nauczania informatyki skierowane do uczniów realizujących ten przedmiot w rozszerzonym zakresie, są związane przede wszystkim z programowaniem, stosowaniem algorytmów, pisaniem i uruchamianiem programów komputerowych czy stosowaniem konstrukcji programistycznych w wybranych językach programowania. Widać zatem, że są to przede wszystkim zagadnienia związane z tworzeniem programów komputerowych oraz informatyką jako taką, a nie *information literacy*.

Pewne elementy edukacji informacyjnej można odnaleźć w wytycz-  
nych dotyczących nauki bezpiecznego posługiwania się komputerem  
i oprogramowaniem, wśród których centralne miejsce zajmuje zagadnie-  
nie korzystania z sieci komputerowych. W punkcie tym czytamy, że uczeń  
„korzysta z podstawowych usług w sieci komputerowej, lokalnej i rozległej,  
związanych z dostępem do informacji, wymianą informacji i komunikacją,  
przestrzega zasad netykiety i norm prawnych, dotyczących bezpiecznego  
korzystania i ochrony informacji oraz danych w komputerach w sieciach  
komputerowych”<sup>74</sup>.

<sup>72</sup> Tamże, s. 186.

<sup>73</sup> Tamże, s. 188.

<sup>74</sup> Tamże, s. 186.

Pewne elementy edukacji w zakresie *information literacy* można odnaleźć wśród wytycznych dotyczących innych przedmiotów, zarówno tych realizowanych na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym.

Jednym z nich jest „Wiedza o kulturze”, przedmiot realizowany jedynie w zakresie podstawowym. Pierwszym celem kształcenia w tym zakresie jest odbiór wypowiedzi i wykorzystywanie zawartych w nich informacji. W ramach realizacji tego celu „uczeń odbiera teksty kultury i wykorzystuje informacje w nich zawarte, z uwzględnieniem specyfiki medium, w którym są przekazywane”<sup>75</sup>, w tym między innymi samodzielnie wyszukuje informacje na temat kultury w różnych mediach i bibliotekach. Korespondujące treści można również znaleźć w wytycznych dotyczących przedmiotu historia sztuki, który z kolei jest realizowany jedynie w zakresie rozszerzonym. W ramach realizacji celu związanego z odbiorem wypowiedzi i wykorzystywaniem zawartych w nich informacji, „uczeń samodzielnie dociera do źródeł informacji na temat sztuki i zjawisk artystycznych, zawartych w podręcznikach, encyklopediach i różnych mediach”<sup>76</sup>.

Kolejne elementy edukacji informacyjnej zawarto wśród wytycznych nauczania „Wiedzy o społeczeństwie”, przedmiocie realizowanym jedynie na poziomie rozszerzonym. Pierwszym z wymienionych celów kształcenia w ramach tego przedmiotu jest wykorzystywanie i tworzenie informacji. W rozwinięciu tego punktu nauczania czytamy: „uczeń znajduje i wykorzystuje informacje na temat życia publicznego, krytycznie je analizuje, samodzielnie wyciąga wnioski”<sup>77</sup>. Podczas zajęć poświęconych środkom masowego przekazu „uczeń: (...)

6. Krytycznie analizuje przekazy medialne, oceniając ich wiarygodność i bezstronność oraz odróżniając informacje od komentarzy.
7. Ocenia zasoby Internetu z punktu widzenia rzetelności i wiarygodności informacyjnej; świadomie i krytycznie odbiera zawarte w nich treści”<sup>78</sup>.

Korespondujące treści nauczania zawarto w wytycznych dotyczących takich przedmiotów jak geografia, biologia i chemia. I tak, jednym z celów edukacji realizowanej podczas lekcji geografii w zakresie rozszerzonym jest „pozyskiwanie, przetwarzanie oraz prezentowanie informacji na podstawie różnych źródeł informacji geograficznej, w tym również techno-

---

<sup>75</sup> Tamże, s. 38.

<sup>76</sup> Tamże, s. 47.

<sup>77</sup> Tamże, s. 89.

<sup>78</sup> Tamże, s. 93.



logii informacyjno-komunikacyjnych oraz Geograficznych Systemów Informacyjnych (GIS)”<sup>79</sup>. Aby osiągnąć ten cel „uczeń zdobywa informacje oraz rozwija i doskonali umiejętności geograficzne, wykorzystując wszystkie dostępne (w tym najnowsze) źródła informacji, pomiary i obserwacje bezpośrednie; potrafi selekcjonować i przetwarzać informacje do prezentacji wybranych zagadnień”<sup>80</sup>.

Podczas edukacji w zakresie biologii, zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym, uczniowie mają opanować umiejętności poszukiwania, wykorzystania i tworzenia informacji oraz rozumowania i argumentacji. Podczas lekcji biologii prowadzonych na poziomie podstawowym „uczeń odbiera, analizuje i ocenia informacje pochodzące z różnych źródeł, ze szczególnym uwzględnieniem prasy, mediów i Internetu”<sup>81</sup>, podczas gdy na poziomie rozszerzonym „odczytuje, selekcjonuje, porównuje i przetwarza informacje pozyskane z różnych źródeł, w tym za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych”<sup>82</sup>. W ramach kształtowania umiejętności rozumowania i argumentacji, uczniowie realizujący program nauczania biologii w zakresie podstawowym interpretują informacje i wyjaśniają związki przyczynowo-skutkowe między faktami, na poziomie rozszerzonym zaś dodatkowo objaśniają, komentują i odnoszą się krytycznie do przedstawionych informacji, oddzielają fakty od opinii oraz wyjaśniają zależności przyczynowo-skutkowe.

Podobne treści nauczania zawarto wśród wytycznych dotyczących kształcenia w zakresie chemii na poziomie rozszerzonym. Tu uczniowie powinni biegle wykorzystywać nowoczesne technologie informatyczne do pozyskiwania, przetwarzania, tworzenia i prezentowania informacji oraz korzystać ze źródłowych tekstów chemicznych. Ciekawe, że w tym właśnie miejscu twórcy *Podstawy programowej* podkreślili, że „uczeń krytycznie odnosi się do pozyskiwanych informacji”<sup>83</sup>.

W tabeli 6 przedstawione zostały elementy edukacji informacyjnej, które wyodrębniono w wyniku analizy *Podstaw programowych* dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Podobnie, jak w przypadku analizy niemieckich i brytyjskich programów kształcenia, są to treści:

A – Związane z realizacją procesu informacyjnego.

<sup>79</sup> Tamże, s. 113.

<sup>80</sup> Tamże.

<sup>81</sup> Tamże, s. 127.

<sup>82</sup> Tamże, s. 129.

<sup>83</sup> Tamże, s. 152.

B – Związane z funkcjonowaniem w różnych obszarach kultury informacyjnej.

C – Dotyczące aspektu kulturowego *information literacy*.

Tabela 6

Treści korespondujące z koncepcją *information literacy* w polskim systemie kształcenia

Treści korespondujące z koncepcją <i>information literacy</i>	Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Szkoła średnia
A. Związane z realizacją procesu informacyjnego			
1. Określanie i formułowanie potrzeby informacyjnej			
2. Selekcja źródeł informacji			
a) tradycyjnych	X	X	X
b) elektronicznych	X	X	X
3. Strategia wyszukiwania informacji			
a) tradycyjnych	X	X	X
b) elektronicznych	X	X	X
4. Selekcja i gromadzenie informacji			
a) tradycyjnych	X	X	X
b) elektronicznych	X	X	X
5. Ocena jakości zgromadzonych informacji			
a) tradycyjnych		X	X
b) elektronicznych		X	X
6. Opracowanie zgromadzonych informacji			
a) tradycyjnych		X	X
b) elektronicznych		X	X
7. Wykorzystanie zgromadzonych informacji			
a) tradycyjnych	X	X	X
b) elektronicznych	X	X	X
8. Udostępnianie przetworzonych informacji (wiedzy)			
a) tradycyjnych	X	X	X
b) elektronicznych		X	X
B. Związane z funkcjonowaniem w różnych obszarach kultury informacyjnej			
9. Rozwój umiejętności samokształceniowych	X	X	X
10. Rozwój kompetencji medialnych		X	X
11. Rozwój kompetencji komunikacyjnych		X	X

Treści korespondujące z koncepcją <i>information literacy</i>	Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Szkoła średnia
12. Rozwój kompetencji czytelniczych		X	X
13. Rozwój umiejętności technicznych (zastosowania narzędzi informatycznych)			
a) tradycyjnych	X		X
b) elektronicznych	X	X	X
C. Dotyczące aspektu kulturowego <i>information literacy</i>			
14. Rozwój świadomości informacyjnej			
15. Budowanie systemu wartości i wychowanie zgodne z etyką korzystania z informacji		X	
16. Kształtowanie pozytywnych postaw wobec informacji	X		
17. Kultura osobista użytkowników informacji		X	

*Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Batorowska: Kultura informacyjna... dz. cyt., s. 118; Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. MEN, 2009; Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. MEN, 2009.*

Tabela 6 najlepiej obrazuje, które treści kształcenia w zakresie *information literacy* zawarto w *Podstawach programowych* obowiązujących od 1 września 2009 r. Widać zatem wyraźnie, że całkowicie pominięto problem określania i formułowania potrzeby informacyjnej, będący „punktem wyjścia” do dalszych działań. To, co jednak należy docenić to fakt, że w dokumentach tych znalazły się zapisy odnoszące się do wszystkich elementów realizacji procesu informacyjnego, najważniejszego w perspektywie rozważań prowadzonych w niniejszej publikacji. Wyrażna jest też obecność treści kształcenia warunkujących funkcjonowanie w poszczególnych obszarach kultury informacyjnej, czyli rozwój kompetencji medialnych, czytelniczych lub komunikacyjnych. Treści dotyczące kulturowego aspektu *information literacy* zostały nieco zmarginalizowane i – choć nie stanowi to przedmiotu moich rozważań – wydaje się, że powinny zostać uzupełnione. Jedyna wątpliwość dotycząca obecności treści związanych z edukacją informacyjną wynika z faktu, że zagadnienia te, jak wykazałam w powyższej analizie, są w znacznym stopniu rozproszone, co może prowadzić do problemów organizacyjnych analogicznych z tymi, które miały miejsce w przypadku organizacji kształcenia w ramach ścieżek edukacyjnych.

#### 4.4. Ocena polskiego systemu kształcenia w zakresie *information literacy*

Przedstawiona powyżej analiza treści nauczania zawartych w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* obowiązującej od 1 września 2009 r., pozwala stwierdzić, że w polskim systemie kształcenia, od początku szkoły podstawowej aż do końca szkoły ponadgimnazjalnej, występują elementy edukacji informacyjnej. Wszystkie one w znacznym stopniu korespondują z koncepcją kształtowania kompetencji informacyjnych, jako kluczowych umiejętności warunkujących proces uczenia się przez całe życie oraz uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Pewne wątpliwości budzi nadmierne rozproszenie treści kształcenia w tym zakresie, o czym już wspomniałam. Jak się wydaje takie podejście prowadzić może do dezorientacji uczniów i braku postrzegania kształcenia w zakresie *information literacy*, jako ważnego i spójnego wewnątrznie zespołu treści.

Na szczególne podkreślenie oraz pozytywną oceną zasługuje fakt, że twórcy reformy programowej wprowadzili wiele zapisów wyraźnie korespondujących z *information literacy*. W wytycznych położono szczególny nacisk na umiejętność wykorzystywania informacji dostępnych w rozmaitych źródłach informacji (zwłaszcza na IV etapie edukacyjnym) oraz przygotowania do procesu uczenia się przez całe życie. Stosunkowo dużo uwagi poświęcono też zagadnieniom związanym z korzystaniem z Internetu – komunikowania się za jego pośrednictwem, wykorzystywaniem oraz współtworzeniem zasobów sieciowych. Pozytywnie należy również ocenić wyraźne naświetlenie zagadnień związanych z zachowaniem szeroko rozumianego bezpieczeństwa – zarówno w sferze kontaktów za pośrednictwem Internetu, jak i bezpieczeństwa zapisanych wyników pracy, w tym profilaktyki antywirusowej. Aspekt bezpieczeństwa został podniesiony zarówno w wymiarach przestrzegania prawa autorskiego, zasad netykiety, a także unikania niepożądanych anonimowych kontaktów. Cenne jest również kształtowanie kompetencji informacyjnych uczniów w dwóch wymiarach: jako odbiorców treści dostępnych w mediach i w Internecie oraz jako ich twórców (choć wydaje się, że aspekt ten nie został należycie wyeksponowany).

Nową *Podstawę programową* pozytywnie oceniła Renata Piotrowska, która porównała ilość elementów edukacji informacyjnej w „starej” i „no-

wej” *Podstawie*. „Z punktu widzenia liczby treści sugerujących uwzględnienie kształcenia kompetencji informacyjnych podczas realizacji zajęć z poszczególnych przedmiotów, nową *Podstawę programową* należałoby oceniać znacznie lepiej niż poprzednią. (...) Predyspozycje informacyjne, przedstawiane jako umiejętność uczenia się, zostały włączone do grona kluczowych kompetencji społeczeństwa opartego na wiedzy. Niewątpliwie był to jeden z powodów wyeksponowania potrzeby kształcenia ich w nowych podstawach programowych. Dokonano tego już na poziomie definiowania najważniejszych zdolności zdobywanych przez uczniów w trakcie nauki w danej szkole. Cele kształcenia, zadania szkoły i nauczycieli również zostały zdominowane przez konieczność przygotowania uczniów do życia w świecie, w którym informacja i postęp technologiczny stanowią najwyższe wartości”<sup>84</sup>.

To, czego wyraźnie brakuje w *Podstawach programowych* to zagadnienia związane z weryfikacją i ewaluacją informacji. Co prawda, wśród szczegółowych wymagań dotyczących treści kształcenia realizowanych w ramach różnych przedmiotów pojawiają się hasła związane z potrzebą przekazania młodzieży tychże umiejętności, jednak propozycje te wydają się być zbyt ogólne. Wydaje się również, że zadania związane z krytyczną oceną informacji lub komunikatów medialnych, zawarte w wytycznych rozmaitych przedmiotów mają raczej charakter jednostkowych „napomknąć” i nie stanowią spójnego zespołu treści nauczania.

Kolejna wątpliwość związana jest ze sposobem opisanie treści nauczania poszczególnych przedmiotów, potrzebnego zarówno nauczycielom, jak również uczniom i ich rodzicom. Choć we wstępnych słowach dokumentów objętych analizą podkreślona została istotna rola szkoły w przygotowaniu do życia w społeczeństwie informacyjnym oraz korzystania z nowych mediów, treści te – w porównaniu z innymi przedmiotami – potraktowano marginalnie. Przykładem, który w pełni obrazuje powyższy wniosek jest porównanie szczegółowego spisu treści nauczania w szkole gimnazjalnej takich przedmiotów jak „Informatyka” i „Historia”. Już sama analiza objętości treści nauczania prowadzi do konstatacji, iż edukacja informatyczna – nie wspominając o informacyjnej – została potraktowana w sposób powierzchowny. Lista umiejętności w zakresie edukacji historycznej, jakie musi opanować uczeń kończący III etap edukacyjny jest długa i szczegółowa – zawarto w niej szereg dat, terminów i pojęć z zakresu historii różnych okresów, wyszczególniono jednostkowe zagadnienia tak obszernie, że zajęły ponad 7 stron druku. Tymczasem wymagania odno-

<sup>84</sup> R. Piotrowska: *Kompetencje informacyjne uczniów...* dz. cyt., s. 245-246.

szące się do przedmiotu informatyka (w ramach którego realizowana jest znaczna część zagadnień związanych z edukacją informacyjną) zawarto na niecałych 3 stronach. Wydaje się, że uzupełnienie i uszczegółowienie wykazów celów oraz treści nauczania w zakresie *information literacy* mogłoby przynieść pozytywny skutek. Szczegółowe wytyczne mogłyby być traktowane jako rodzaj „ściągawki” dla nauczycieli – tak jak ma to miejsce w przypadku systemu brytyjskiego – oraz rodziców chcących śledzić postępy edukacyjne swoich dzieci.

Wydaje się również, że zbyt dużo uwagi – zwłaszcza na początkowych etapach edukacji – poświęcono rozwojowi kompetencji informatycznych uczniów oraz umiejętnościom obsługi sprzętu, programów komputerowych oraz wykonywania za ich pomocą szeregu czynności. Wątpliwości budzi zapisanie w *Podstawie programowej* konieczności przekazania uczniowi I etapu edukacyjnego wiedzy na temat obsługi myszki i klawiatury, zwłaszcza w kontekście szybkiego upowszechniania się urządzeń, które ich nie wymagają (komputery przenośne, tablety, urządzenia wyposażone w ekrany dotykowe). Podobne zastrzeżenia budzi koncepcja przekazywania wiadomości dotyczących budowy komputera – ulegają one tak szybko przedawnieniu, że w ogóle nie powinny być zawarte w programach kształcenia. Podobne uwagi przedstawiła w swoim opracowaniu Justyna Osiecka-Chojnacka, która odwołując się do publikacji innych autorów podkreśla, że nowa podstawa programowa stała się przedmiotem krytyki osób zaangażowanych w nowoczesne informatyzowanie oświaty. Autorka przywołuje m.in. opracowanie Sabiny Furgoł i Lechosława Chojnackiego, którzy podkreślili, że „nowa *Podstawa programowa* w zakresie edukacji wczesnoszkolnej została opracowana z (odchodzącego w przeszłość) punktu widzenia cyfrowego imigranta i dla instrukcjonalnego dydaktyka, bez refleksji nad obiektywnymi trendami”. W uzasadnieniu tej opinii autorzy wskazują, że w myśl *Podstawy* uczeń po 3. klasie, czyli ośmiolatek kończący nauczanie zintegrowane, powinien umieć posługiwać się myszką i klawiaturą. „(...) Umiejętność posługiwania się myszką to w istocie umiejętność porównywalna do przekładania kartek książki, w dodatku w związku z nowymi zjawiskami technologicznymi raczej w niedalekiej przyszłości niepotrzebna, niedługo bowiem użytkownicy komputerów będą posługiwać się nie myszką, ale padami, głaszczkami, dotykowymi ekranami etc., o których *Podstawa* wcale nie wspomina”<sup>85</sup>. Podobne poglądy można znaleźć w tekście Iwony Morawskiej, która omawiając strategię kształcenia medialnego we współczesnej szkole, podkreśla, że „główny cel kształcenia medialnego

<sup>85</sup> J. Osiecka-Chojnacka: *E-szkola*. „Studia Biura Analiz Sejmowych” 2009, nr 3, s. 208.

bywa często sprowadzany do obsługi aparatury audiowizualnej i biegłości w posługiwaniu się komputerem, co stanowi duże uproszczenie, gdyż pomija sferę związaną z etycznym, aksjologicznym, informacyjnym i komunikacyjnym wymiarem nowych technologii”<sup>86</sup>.

Jednoznaczna ocena nowej *Podstawy programowej* jest zatem trudna. Z jednej bowiem strony należy uwypuklić zasługujące na pozytywną ocenę zapisy dotyczące konieczności wykształcenia umiejętności uczenia się przez całe życie, korzystania z informacji oraz aktywnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Z drugiej jednak strony zaskakuje rozproszenie treści dotyczących edukacji informacyjnej, ujmowanie ich w sposób powierzchowny i lapidarny oraz nadmierna koncentracja na zagadnieniach „sprzętowych” i rozwijaniu kompetencji informatycznych uczniów.

---

<sup>86</sup> I. Morawska: *Strategie kształcenia medialnego we współczesnej szkole*. W: *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semiotyka. Monografia*. Red. nauk. M. Filiciak, G. Ptaszek. Warszawa 2009, s. 173.





## **5. KOMPETENCJE INFORMACYJNE MŁODZIEŻY – WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH**

W tym rozdziale przedstawiłam wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w Polsce, Niemczech i Wielkiej Brytanii z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety, przygotowanego by zbadać problem kompetencji informacyjnych młodzieży. Niniejszy rozdział składa się z dwóch części: w pierwszej przedstawiłam metodologię badań, w drugiej zaś – zaprezentowałam wyniki badań empirycznych, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu porównawczego, nie tylko w zakresie wykorzystywania nowych technologii przez młodzież, ale przede wszystkim w zakresie ich zachowań informacyjnych.

### **5.1. Metodologia badań**

#### **5.1.1. Przedmiot badania**

Za przedmiot badań wybrałam zachowania i kompetencje informacyjne młodzieży w wieku od 15 do 17 lat. Przy wyborze tematu badań oraz liczebności próby reprezentatywnej, kierowałam się przede wszystkim przydatnością uzyskanych wyników badań, jednak pewne znaczenie odegrała również badawcza dostępność wybranych zagadnień. Ponieważ przepro-

wadzenie badań pełnych, obejmujących całą wybraną populację w Polsce, Niemczech i Wielkiej Brytanii byłoby bardzo trudne, czasochłonne i kosztowne zdecydowałam się na przeprowadzenie badań częściowych na wybranej grupie, respondentów. Zarówno wybór krajów, jak i szkół, w których przeprowadziłam badania, był doborem celowym. Badania ankietowe odbyłam zatem w trzech szkołach znajdujących się w niewielkich miejscowościach położonych w okolicy wielkich miast: Warszawy, Hanoweru i Londynu. Podczas doboru szkół zwrócono szczególną uwagę, by były one podobne nie tylko pod względem lokalizacji w okolicy metropolii, ale również pod względem prestiżu i poziomu nauczania. Wybrałam następujące szkoły: Miejskie Gimnazjum im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego w Ziełonce, Claverham Community College w Battle oraz Hoffmann-von Fallersleben Schule w Brunshwiku.

Z uwagi na ograniczenia organizacyjne zdecydowałam się na wybór próby reprezentacyjnej liczącej ok. 150 uczniów w wieku 15-17 lat. Początkowe wątpliwości dotyczące liczebności wybranej grupy rozwiała lektura *Zasad badań pedagogicznych* autorstwa Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman: „Wbrew dość rozpowszechnionym przekonaniom wielkość populacji nie wywiera zasadniczego wpływu na konieczną wielkość grupy. Nie jest to prawda, że jeśli populacja licząca 10 tys. jednostek reprezentowana przez próbę liczącą 100 jednostek, to populację złożoną z 20 tys. jednostek powinna reprezentować próba 200-elementowa. Nie jest to prawda, gdyż metody statystyczne analizy materiału odpowiadają założeniu, iż populacja, z której pochodzi badana próba, składa się z nieskończonej wielkiej liczby jednostek. Jeśli populacja jest stosunkowo nieliczna, np. składa się z kilkuset zaledwie lub jeszcze mniejszej liczby jednostek, wówczas przy dość licznej próbie, wyczerpującej zatem pokaźną część całej populacji zyskuje się dodatkowo na precyzji lub wiarygodności konkluzji uogólniających, jest to jednak właśnie tylko dodatkowy, nieistotny w przypadku obejmowania badaniami populacji licznych, wielotysięcznych. (...) Wielkość potrzebnej próby zależy przede wszystkim od potrzeb badacza co do precyzji oraz co do wiarygodności konkluzji”<sup>1</sup>. Zgodnie z klasyfikacją wielkości prób reprezentatywnych przedstawioną przez Pilcha i Bauman, grupa licząca nie mniej niż 100 jednostek, jest próbą dużą<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001, s. 129.

<sup>2</sup> Tamże.

### 5.1.2. Charakterystyka badanej populacji

Należy wyraźnie podkreślić, że najważniejszym elementem charakterystyki populacji biorącej udział w badaniu jest wiek respondentów. Uznałam bowiem, że właśnie to kryterium jest najważniejsze dla moich rozważań. Istotne bowiem było, by respondenci należeli do tzw. *Google generation*, a zatem by były to osoby dorastające w erze nowych technologii. Wybrałam zatem grupę reprezentacyjną liczącą ok. 150 osób w wieku 14-16 lat. Uznałam, że inne czynniki, jak status ekonomiczny rodziny, jej liczebność czy wychowanie przez oboje lub jedno z rodziców, nie mają dużego wpływu na intensywność oraz sposoby korzystania z nowych technologii, jak również zachowania informacyjne młodzieży.

Drugim istotnym elementem charakterystyki branym pod uwagę podczas doboru grupy reprezentatywnej był prestiż szkół oraz ich poziom: chciałam uniknąć sytuacji, w której część uczniów biorących udział w badaniu uczęszczałaby np. do elitarnej szkoły prywatnej, a reszta do przeciętnej placówki publicznej. Z tego względu wybrałam trzy szkoły państwowe, do których uczęszczają przede wszystkim uczniowie mieszkający w pobliżu tych jednostek. Wydaje się, że dzięki takiemu podejściu grupy respondentów z Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii są podobne w swej wewnętrznej strukturze.

### 5.1.3. Cele i hipotezy badawcze

Podstawowym celem badania było określenie poziomu kompetencji informacyjnych młodzieży w wybranych krajach. Jednocześnie dążyłam do określenia oraz porównania korzystania z nowych technologii w Polsce, Niemczech i Wielkiej Brytanii, jak również umieszczenia wyników badań w kontekście omówionych wcześniej wyników badań empirycznych. W badaniu starałam się ustalić, jak młodzi ludzie oceniają swoje kompetencje (informatyczne i informacyjne) w poszczególnych obszarach, z jakich źródeł informacji korzystają odrabiając zadania domowe, oraz jak oceniają ich wiarygodność. Ponadto dążyłam do ustalenia, jakie czynności młodzież wykonuje w Internecie, jak sprawnie wyszukuje pożądane informacje oraz

z jakimi kłopotami boryka się w tym czasie. Jednocześnie starałam się ustalić, jaka jest edukacja szkolna oraz proces kształcenia kompetencji informatycznych i informacyjnych młodych ludzi.

Na podstawie obszernego przeglądu literatury przedmiotu oraz analizy wcześniejszych badań dotyczących wykorzystania nowych technologii przez młodzież, postawiłam szereg hipotez badawczych. Pierwsze założenie dotyczy równie intensywnego korzystania z nowych technologii przez młodzież w wybranych krajach. Założyłam też, że Internet jest dla młodych ludzi podstawowym narzędziem komunikacji i źródłem informacji wykorzystywanych w procesie kształcenia, że zdaniem większości młodzieży informacje dostępne online są wysoce wiarygodne. Kolejne hipotezy dotyczyły samego procesu wyszukiwania informacji w Internecie. Założyłam, że młodzi ludzie najczęściej borykają się z występowaniem wielu sprzecznych informacji, a chcąc je zweryfikować najczęściej korzystają z innych stron WWW. Kolejne hipotezy dotyczyły roli szkoły w procesie nabywania kompetencji informacyjnych i informatycznych przez młodzież. Założyłam, że system edukacji formalnej w niewystarczającym stopniu przygotowuje młodych do życia w świecie przesiąkniętym nowymi technologiami, w związku z czym są oni zmuszeni do zdobywania wiedzy w tym zakresie samodzielnie.

#### 5.1.4. Wybór metod i technik badawczych

Z uwagi na przedmiot i charakter badań zdecydowałam się odwołać do strategii ilościowych stosowanych w badaniach pedagogicznych. Pedagogika – tak samo jak informacja naukowa – jest młodą dyscypliną naukową, przez co w zakresie stosowanej metodologii panuje w niej nieco większa swoboda niż w naukach historycznych czy społecznych. „W pedagogice spotykamy się z całkowitą swobodą w określaniu metod i narzędzi badawczych. (...) Zważywszy na fakt, że na gruncie metodologii ogólnej zawsze panował pojęciowy porządek – to pedagogiczną swobodę w terminologii badawczej tłumaczyć można tylko młodym wiekiem tego obszaru naukowej aktywności pedagogów. Jednym tchem wymieniamy więc wśród metod ankietę i badania historyczno-porównawcze, test i introspekcję”<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych...* dz. cyt., s. 70.

Ponadto przedmiot badań, jak i sam charakter pracy zdeterminowały wybór narzędzi badawczych, co doprowadziło do odrzucenia takich metod jak eksperyment pedagogiczny czy metody indywidualnych przypadków<sup>4</sup>.

Ze względu na przedmiot badania wybrałam strategię badań ilościowych z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, zwanego też ankietowym lub sondażem na grupie reprezentatywnej. Badania takie mogą obejmować wszelkiego rodzaju zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, stanu świadomości społecznej, opinii i poglądy zbiorowości, narastanie badanych zjawisk, ich tendencje i nasilenie. Jak piszą Tadeusz Pilch i Teresa Bauman, „metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje. (...) W badaniach sondażowych najczęściej występujące techniki to wywiad, ankieta, analiza dokumentów osobistych, techniki statystyczne i inne”<sup>5</sup>.

Podczas wyboru metody sondażu diagnostycznego kierowałam się również wskazaniem Aleksandra Kamińskiego, który zwraca uwagę, że poprawna metoda badawcza powinna być adekwatna do problemu, zmierzać najkrótszą drogą do jego rozwiązania i weryfikacji hipotezy roboczej, określać generalny sposób postępowania badawczego odpowiadający ogólnej koncepcji badań oraz sugerować wybór technik badawczych, mogących najlepiej służyć gromadzeniu informacji niezbędnych dla wybranego „generalnego sposobu postępowania badawczego”<sup>6</sup>. Metoda sondażu diagnostycznego najlepiej pasuje do wybranego przedmiotu badań. Dzięki jej wykorzystaniu można zgromadzić wiedzę o zachowaniach informacyjnych młodzieży kształtujących się pod wpływem nowych technologii oraz sprawnie zweryfikować postawione hipotezy badawcze.

Pośród technik stosowanych przy korzystaniu z metody sondażu diagnostycznego obok ankiety wymienia się wywiad, obserwację, badanie dokumentów oraz analizę treści. Ankieta wydała się być tu najbardziej odpowiednia, jako że wykorzystuje się ją w badaniach dotyczących „wąskiego zagadnienia bądź problemu szerszego rozbitego na kilka zagadnień

<sup>4</sup> Por.: Tamże, s. 71-79.

<sup>5</sup> Tamże, s. 80.

<sup>6</sup> A. Kamiński: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Pod red. R. Wroczyńskiego, T. Pilcha. Wrocław 1974, s. 65-66.

szczegółowych. Ankieta jest niezastąpiona w badaniach pedagogicznych jako narzędzie poznania cech zbiorowości, faktów, opinii o zdarzeniach, danych liczbowych<sup>7</sup>. Za zastosowaniem kwestionariusza ankiety przemawiają również argumenty przytoczone przez Alison Jane Pickard, która podkreśla, że „jest szereg powodów aby w badaniach korzystać z ankiety: możliwe jest dotarcie do dużej i geograficznie rozproszonej grupy respondentów, ponosząc przy tym relatywnie niskie koszty oraz zebranie danych dotyczących większej grupy niż byłoby to możliwe przy korzystaniu z innej techniki<sup>8</sup>”. Piccard wspomina też o dwóch bardzo istotnych czynnikach: o możliwości zachowania anonimowości i poufności udzielanych informacji<sup>9</sup>, które nabierają szczególnej wagi w kontekście badań dotyczących zachowań informacyjnych. Kolejna przesłanka przemawiająca za wyborem ankiety jako narzędzia badawczego dotyczy możliwości analizy uzyskanych danych: dane ilościowe można dowolnie analizować z wykorzystaniem odpowiednich programów statystycznych, wielokrotnie wykorzystywać i rozpatrywać w wielu kontekstach.

### 5.1.5. Opracowanie i struktura kwestionariusza ankiety

Podczas przygotowania kwestionariusza ankiety najważniejszymi źródłami inspiracji były przeprowadzone wcześniej badania ilościowe dotyczące korzystania z nowych technologii, w tym przede wszystkim *Diagnoza społeczna* i projekt *UK Children Go Online* oraz książka Sary Armstrong *Information literacy. Navigating and evaluating today's media*<sup>10</sup>. Znaczący wpływ na kształt kwestionariusza, liczbę i treść zadanych pytań miały konsultacje merytoryczne z dr. Dominikiem Batorskim z Interdyscyplinarnego Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego UW.

<sup>7</sup> T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych...* dz. cyt., s. 97.

<sup>8</sup> A. J. Pickard: *Research methods in information*. London 2008, s. 182.

<sup>9</sup> Tamże, s. 183.

<sup>10</sup> Rada Monitoringu Społecznego: *Diagnoza społeczna, kwestionariusze* [2009]. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [www.diagnoza.com](http://www.diagnoza.com); *Young people and the internet - final questionnaire*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.lse.ac.uk/collections/children-go-online/UKChGoOn%20Child%20Questionnaire.pdf>; S. Armstrong: *Information literacy. Navigating and evaluating today's media*. Huntington Beach, 2008.

Dzięki odwołaniu się do stosowanych wcześniej kwestionariuszy oraz uzyskaniu opinii wielu badaczy, już na etapie projektowania badań, zdecydowałam się na zbudowanie zwięzłego i możliwie krótkiego kwestionariusza.

Kwestionariusz ankiety składa się z trzech części, z których każda odnosi się do innej grupy zagadnień: pierwsza dotyczy intensywności korzystania z nowych mediów, druga – zachowań informacyjnych młodzieży, trzecia zaś – roli edukacji formalnej i nieformalnej w procesie kształtowania kompetencji informatycznych i informacyjnych.

Wszystkie pytania mają charakter zamknięty i są opatrzone kafeterią zamkniętą. Dzięki zastosowaniu pytań zamkniętych udało się skrócić do minimum czas, jakiego respondenci potrzebowali na udzielenie wszystkich odpowiedzi. Część pytań zaprezentowano w formie tabel, co pozwoliło maksymalnie skondensować liczbę zapytań przedstawionych na jednej stronie kwestionariusza. Dzięki ujęciu pytań w różne formy, uzyskano różnorodny i jednocześnie wewnętrznie zwarty kwestionariusz ankiety<sup>11</sup>.

### 5.1.6. Przebieg badań i opracowanie ich wyników

Przeprowadzenie właściwych badań poprzedziły badania pilotażowe, których celem było sprawdzenie, czy wszystkie pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety są zrozumiałe dla potencjalnych respondentów. Badania pilotażowe odbyły się 28 kwietnia 2010 r. w Miejskim Gimnazjum im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego w Zielonce, wzięło w nich udział 20 osób w wieku od 15 do 16 lat. Na podstawie wywiadów przeprowadzonych z osobami biorącymi udział w badaniu pilotażowym oraz późniejszej analizie wypełnionych kwestionariuszy stwierdzono, że pytania nie budzą wątpliwości respondentów. Wobec takich wniosków podjęłam decyzję o przedstawieniu kwestionariusza grupie docelowej.

Badania główne przeprowadziłam w czerwcu 2010 r. Ankietowanym zeprezentowałam kwestionariusze w ich ojczystych językach – polskim, niemieckim i angielskim. Przekład kwestionariusza na język angielski i niemiecki powierzono firmie Lidex.

Wyniki badań zostały poddane analizie przy wykorzystaniu programu IBM® SPSS® 18, dzięki czemu możliwe było wieloaspektowe przeanalizo-

<sup>11</sup> Por.: T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych...* dz. cyt., s. 96.

wanie odpowiedzi respondentów. Wykorzystanie pakietu statystycznego w znakomitym stopniu przyczyniło się do pomyślnego przebiegu badań oraz analizy i opracowania wypełnionych kwestionariuszy ankiety. Dzięki wykorzystaniu takich funkcji jak krzyżowanie pytań, obliczanie danych procentowych oraz automatyczne tworzenie tabel i wykresów znacznie usprawniono proces opracowywania wyników badań.

## 5.2. Omówienie wyników badań

W badaniu wzięły w udział 144 osoby: 44 z Polski, 53 z Niemiec i 47 z Wielkiej Brytanii. Wśród respondentów było 78 chłopców i 61 dziewcząt; najwięcej – bo aż 78 ankietowanych – było w wieku 15 lat, 53 osoby – 16, a 11 miało 14 lat. Pięcioro badanych nie udzieliło odpowiedzi na pytania dotyczące płci i wieku. W tabelach 7 i 8 przedstawiono dane ilustrujące podział respondentów według płci oraz wieku.

Tabela 7

Płeć ankietowanych w podziale na badane kraje

		Kraj			Ogółem
		Polska	Niemcy	Wielka Brytania	
Płeć	dziewczeta	23	27	11	61
	chłopczy	19	25	34	78
Ogółem		42	52	45	139

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 8

Wiek ankietowanych w podziale na badane kraje

		Kraj			Ogółem
		Polska	Niemcy	Wielka Brytania	
Wiek (w latach)	14	3	2	6	11
	15	20	21	34	75
	16	19	29	5	53
Ogółem		42	52	45	139

Źródło: opracowanie własne.



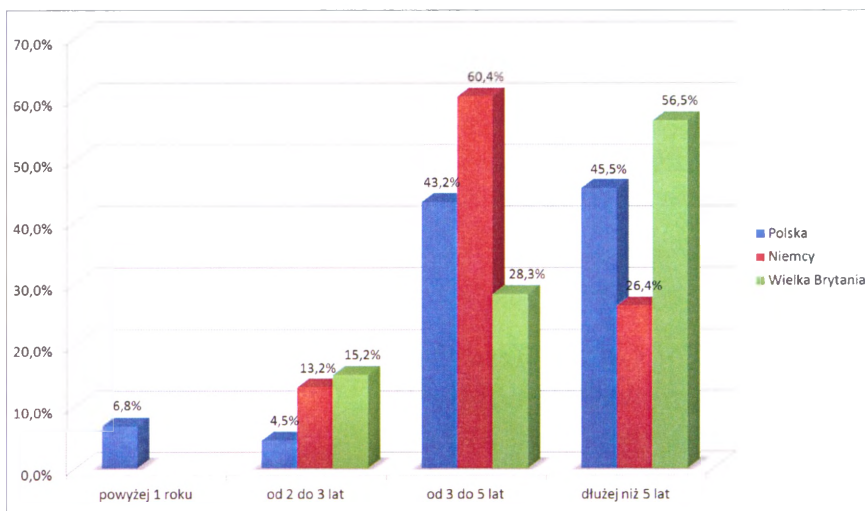
79 respondentów posiada starsze rodzeństwo, a 64 osoby nie mają starszego brata czy starszej siostry. Zdecydowana większość ankietowanych, bo aż 123 osoby (co stanowi 87,9% badanej populacji) pochodzi z rodzin, w których rodzice korzystają z Internetu. Spośród 17 osób, które zadeklarowały, że ich rodzice nie korzystają z sieci, aż 12 pochodziło z Polski, podczas gdy 3 – z Niemiec, a tylko 2 z Wielkiej Brytanii.

### **5.2.1. Co? Gdzie? Kiedy? Intensywność korzystania z nowych mediów**

Zamierzeniem tej części badania jest ustalenie, czy młodzież w Polsce, Niemczech i Wielkiej Brytanii korzysta z nowych technologii tak samo intensywnie.

#### **5.2.1.1. Staż korzystania z Internetu**

Jak wynika z analizy odpowiedzi, najwyższy odsetek ankietowanych – 44,8% ogółu badanych – korzysta z Internetu od 3 do 5 lat. Zauważyłam stosunkowo duże rozbieżności pomiędzy odpowiedziami udzielonymi przez respondentów z Polski i Wielkiej Brytanii oraz Niemiec. Aż 60,4% badanych z Niemiec (co stanowi 22,4% ogółu ankietowanych) zadeklarowało, że korzysta z Internetu od 3 do 5 lat, podczas gdy w pozostałych krajach najwięcej ankietowanych korzysta z tego medium dłużej niż 5 lat. W Polsce takiej odpowiedzi udzieliło 45,5% badanych, a w Wielkiej Brytanii – 56,5%, co stanowi odpowiednio 14% i 18,2% ogółu badanych. Inne odpowiedzi ankietowani wybierali znacznie rzadziej, choć 11,2% ogółu badanych zadeklarowało, że z sieci korzysta od 2 do 3 lat. W tej grupie znalazło się 13,2% Niemców, 15,2% Brytyjczyków oraz zaledwie 4,5% Polaków. Najlepiej omawiane zależności prezentuje wykres 7.



Wykres 7. Staż korzystania z Internetu w poszczególnych krajach.

Zródło: opracowanie własne.

Nie zaobserwowałam znaczących różnic pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez respondentów i respondentki, choć warto podkreślić, że nieco więcej chłopców niż dziewcząt zadeklarowało, że korzysta z Internetu dłużej niż 5 lat. Ponad połowa dziewcząt (50,8%) korzysta z Internetu od 3 do 5 lat, 39,3% przyznała, że korzysta z sieci dłużej niż 5 lat, a 8,2% – od 2 do 3 lat. Odpowiedzi udzielone przez chłopców rozkładają się dość podobnie: 45,5% chłopców biorących udział w badaniu zadeklarowało, że korzysta z Internetu dłużej niż 5 lat, kolejne 40,3% – od 3 do 5 lat, a 13% – od 2 do 3 lat.

### 5.2.1.2. Częstotliwość korzystania z Internetu

Zdecydowana większość respondentów korzysta z sieci codziennie lub prawie codziennie. W odniesieniu do całości badanej populacji jest to 86,7%, przy wyraźnej przewadze tej odpowiedzi w Niemczech i Wielkiej Brytanii. Wśród ankietowanych z tych krajów do korzystania z Internetu codziennie lub prawie codziennie przyznało się odpowiednio 96,2% i 87%, podczas gdy w Polsce odpowiedzi tej udzieliło 75% badanych. Pozostałe 25% badanych nastolatków z Polski zadeklarowało, że korzysta z Internetu raz na kilka dni; w Niemczech odpowiedzi tej udzieliło zaledwie 3,8% badanych, a w Wielkiej Brytanii – 10,9%. Warto zauważyć, że nie stwierdzono rozbieżności w deklaracjach pomiędzy ankietowanymi różnymi płci: korzy-

stanie z Internetu codziennie lub prawie codziennie wybrało 88,5% dziewcząt i 88,3% chłopców, a raz na kilka dni – 11,5% dziewcząt i 10,4% chłopców.

### 5.2.1.3. Miejsce korzystania z Internetu

Ogromna zgodność panuje również pomiędzy ankietowanymi jeśli chodzi o miejsce korzystania z Internetu. Niemal wszyscy badani – aż 95,8% – deklarują, że najczęściej korzystają z Internetu w domu. Zaledwie 4 osoby z Wielkiej Brytanii (co stanowi 8,5% ankietowanych z tego kraju) korzystają z Internetu w szkole, a kolejna 1 osoba w innych miejscach jak biblioteki lub ośrodki kultury; 1 osoba z Polski zadeklarowała, że najczęściej korzysta z Internetu u przyjaciół lub kolegów.

### 5.2.1.4. Czas poświęcany na korzystanie z Internetu

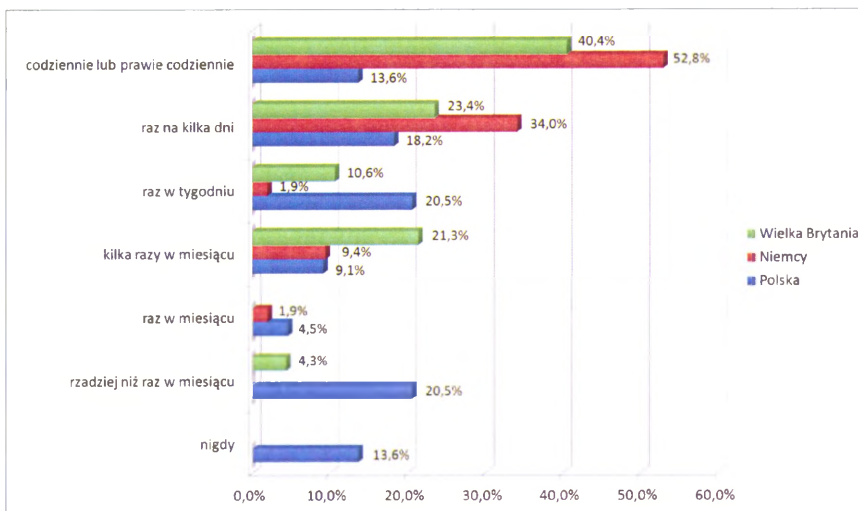
Bardzo ciekawie natomiast kształtują się różnice pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez dziewczęta i chłopców na pytanie dotyczące ilości czasu przeznaczanego na korzystanie z Internetu podczas typowego dnia szkolnego. Podobnie, jak w przypadku stażu korzystania z sieci, można by się spodziewać, że to chłopcy będą spędzali więcej czasu wpatrzeni w ekran komputera. Okazuje się jednak, że to dziewczęta częściej deklarowały korzystanie z Internetu dłużej niż 5 godzin dziennie – takiej odpowiedzi udzieliło 16,4% dziewcząt i 10,7% chłopców. Chłopcy najczęściej korzystają z Internetu od 2 do 3 lub od 1 do 2 godzin dziennie; takich odpowiedzi udzieliło odpowiednio 30,7% i 28% z nich. Podobnego wyboru dokonały dziewczęta, choć należy zauważyć, że wskaźniki procentowe są tu niższe – od 1 do 2 godzin korzysta 24,6% dziewcząt, zaś od 2 do 3 godzin – 21,3%. Jeśli zaś chodzi o odpowiedzi udzielane przez ankietowanych w poszczególnych krajach najwięcej spośród uczniów polskich (22,7%) i niemieckich (32,1%) korzysta z Internetu od 2 do 3 godzin dziennie. Brytyjczycy korzystają z Internetu krócej niż ich rówieśnicy w pozostałych dwóch krajach – większość z nich (31,8%) przeznacza na to od 1 do 2 godzin dziennie. W odniesieniu do całości populacji właśnie ta odpowiedź była najbardziej popularna – wskazało ją 26,2% ankietowanych, jednak niewiele mniej osób (25,5%) zadeklarowało, że korzysta z Internetu średnio o godzinę dłużej. Trzecia co do popularności odpowiedź to 3 do 4 godzin – wybrało ją 17% respondentów, zaś czwarta – 4 do 5 godzin – została wskazana przez 13,5% badanych.

### 5.2.1.5. Częstotliwość wykonywania różnych czynności w Internecie

W tej części analizy wyników badań zwróciłam uwagę na czynności związane z komunikacją i rozrywką w środowisku cyfrowym oraz poszukiwaniem w sieci informacji wykorzystywanych przy odrabianiu zadań domowych, jak również tych ściśle związanych z zainteresowaniami młodych ludzi.

**5.2.1.5.1. Komunikacja w środowisku cyfrowym.** W wyniku analizy odpowiedzi udzielonych przez respondentów ustaliłam, że czynnością związaną z komunikowaniem w środowisku cyfrowym najczęściej podejmowaną przez ankietowanych jest korzystanie z komunikatorów. Codziennie lub prawie codziennie korzysta z nich 68,2% badanych z Polski, 73,6% – z Niemiec i 65,9 z Wielkiej Brytanii. Raz na kilka dni z komunikatorów korzysta 16,3% badanych (15,9% z Polski, 18,9% z Niemiec, 13,6% z Wielkiej Brytanii). Programy tego typu cieszą się nieznacznie większym zainteresowaniem wśród dziewcząt – codzienne korzystanie z narzędzi tego typu deklaruje 71,7% dziewcząt i 67,1% chłopców, raz na kilka dni natomiast 15% dziewcząt i 17,1% chłopców.

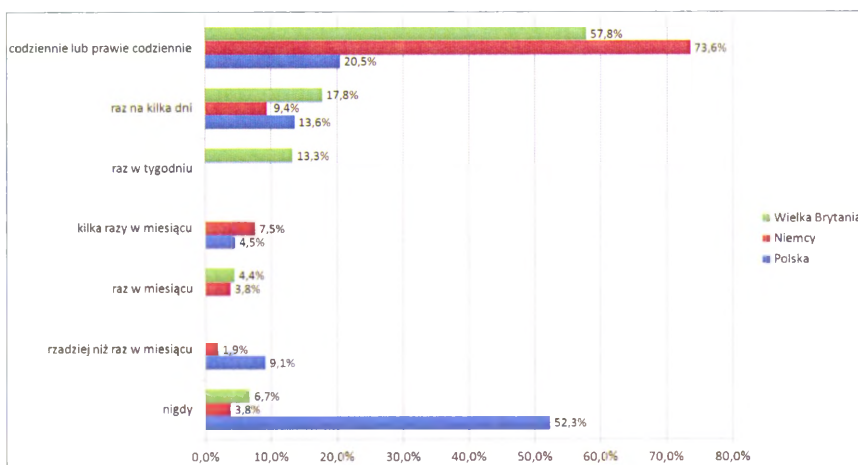
Odpowiedzi wskazują też, że poczta elektroniczna cieszy się znacznie mniejszym zainteresowaniem. Do codziennego korzystania z poczty elektronicznej przyznało się już tylko 36,8% respondentów (takiej odpowiedzi udzieliło 36,1% dziewcząt i 37,2% chłopców), a kolejne 25,7% korzysta z niej raz na kilka dni (tę odpowiedź wybrało 27,9% dziewcząt i 24,4% chłopców). Warto zwrócić uwagę na to, jak różniły się odpowiedzi udzielane przez respondentów z poszczególnych krajów. Ponad połowa (52,8%) ankietowanych z Niemiec deklaruje, że korzysta z poczty elektronicznej codziennie lub prawie codziennie, kolejne 34% robi to raz na kilka dni. Również respondenci z Wielkiej Brytanii często wysyłają i odbierają e-maile: codziennie lub prawie codziennie robi to 40,4% badanych, a kolejne 23,4% – raz na kilka dni. Inaczej kształtują się odpowiedzi ankietowanych z Polski. Codziennie lub prawie codziennie z poczty elektronicznej korzysta zaledwie 13,6%, przy czym taki sam odsetek badanych nie korzysta nigdy z tej usługi. Każdą z odpowiedzi „raz w tygodniu” i „rzadziej niż raz na miesiąc” wybrało 20,5% uczniów. Stosunkowo wysoki odsetek (18,2%) badanych korzysta z poczty elektronicznej raz na kilka dni; znacznie mniej osób zadeklarowało, że korzysta z tej usługi kilka razy w miesiącu lub raz w miesiącu – odpowiednio 9,1% i 4,5%. Omawiane różnice najlepiej ilustruje wykres 8, na którym wyraźnie widać różnice pomiędzy deklaracjami respondentów z poszczególnych krajów.



Wykres 8. Częstotliwość korzystania z poczty e-mail.

Źródło: opracowanie własne.

Kolejną znaczącą rozbieżność można zaobserwować w przypadku odpowiedzi dotyczących częstotliwości korzystania z czatów. Aż 73,6% badanych z Niemiec i 57,8% z Wielkiej Brytanii zadeklarowało, że korzysta z tego rodzaju usług codziennie lub prawie codziennie. Wśród polskich respondentów tylko 20,5% udzieliło takiej odpowiedzi, aż 52,3% zadeklarowało, że nigdy nie bierze udziału w dyskusjach na czatach. Rozbieżności te najlepiej widać na wykresie 9.



Wykres 9. Częstotliwość korzystania z czatów.

Źródło: opracowanie własne.

**5.2.1.5.2. Czynności związane z rozrywką.** Ankietowani są dużo bardziej zgodni w kwestiach dotyczących wykorzystywania Internetu jako źródła rozrywki. Niemal 1/3 ogółu badanych (30,8%) deklaruje, że codziennie lub prawie codziennie gra na komputerze. Odpowiedź ta przeważała wśród respondentów niemieckich (wskazało ją 28,3%) oraz brytyjskich (udzieliło jej aż 44,7%). Kolejne 20,8% ankietowanych z Niemiec deklaruje, że nigdy nie gra na komputerze, podczas gdy tej samej odpowiedzi udzieliło tylko 6,4% badanych z Wielkiej Brytanii. Wśród ankietowanych z Polski najpopularniejsza była odpowiedź „raz na kilka dni” – wskazało ją 30,2% uczniów. 18,6% respondentów z Polski gra na komputerze codziennie lub prawie codziennie, ale 14% nie robi tego nigdy. Bardzo wyraźne są różnice pomiędzy odpowiedziami udzielanymi na to pytanie przez chłopców i dziewczęta. Wśród osób deklarujących granie na komputerze codziennie lub prawie codziennie wyraźnie przeważają chłopcy – tej odpowiedzi udzieliło aż 48,1% ankietowanych chłopców i tylko 8,2% dziewcząt. Najwięcej dziewcząt (24,6%) deklaruje, że nigdy nie gra na komputerze, robi to rzadziej niż raz w miesiącu (16,4%) lub kilka razy w miesiącu.

Deklaracje respondentów wskazują, że chłopcy częściej niż dziewczęta, ściągają również pliki muzyczne lub filmowe z Internetu. Codziennie lub prawie codziennie robi to 23,1% chłopców, a raz na kilka dni 32,1% spośród nich. Odpowiedzi, jakich w tym pytaniu udzieliły dziewczęta są bardziej podzielone: 21,3% dziewcząt ściąga muzykę lub filmy z Internetu codziennie lub prawie codziennie, 19,7% robi to raz w tygodniu i kilka razy w miesiącu. Ciekawe, że wyższy odsetek chłopców (12,8%) niż dziewcząt (6,6%) deklaruje, że nigdy nie pobiera plików muzycznych lub filmowych z Internetu. Istotne, że polska młodzież wyraźnie wyprzedza w tym zakresie swoich rówieśników z innych krajów: codziennie lub prawie codziennie muzykę z Internetu pobiera 43,2% badanych z Polski, podczas gdy tej samej odpowiedzi udzieliło 21,3% ankietowanych z Wielkiej Brytanii i tylko 5,7% badanych z Niemiec. Oczywiście, w pozostałych krajach młodzież również pobiera treści z sieci, jednak większość badanych robi to raz na kilka dni (30,2% badanych z Niemiec i 29,8% z Wielkiej Brytanii).

**5.2.1.5.3. Wyszukiwanie informacji na potrzeby odrabiania lekcji i własnych zainteresowań.** W kolejnych pytaniach ankietowani zostali poproszeni o określenie, jak często wyszukują w Internecie informacje potrzebne do odrobienia lekcji oraz związane z ich zainteresowaniami.

Ponad połowa ogółu ankietowanych zadeklarowała, że często poszukuje w Internecie informacji potrzebnych do odrobienia pracy domo-

wej: 32,9% – raz na kilka dni, a 23,1% – codziennie lub prawie codziennie, choć zauważono rozbieżności pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez respondentów z poszczególnych krajów. Na pierwszym miejscu pod względem częstotliwości wyszukiwania informacji wykorzystywanych do odrabiania zadań domowych znaleźli się uczniowie z Wielkiej Brytanii: 39,1% z nich wyszukuje tego rodzaju informacje raz na kilka dni, a kolejne 30,4% robi to codziennie. Młodym Brytyjczykom nieznacznie ustępują rówieśnicy z Polski, spośród których najwyższy odsetek wyszukuje informacje niezbędne do przygotowania pracy domowej raz na kilka dni (36,4%) bądź codziennie lub prawie codziennie (27,3%). Ankietowani z Niemiec wydają się w mniejszym stopniu polegać na informacjach pozyskanych z Internetu podczas odrabiania pracy domowej. Codziennie lub prawie codziennie informacji tego typu poszukuje zaledwie 13,2% respondentów z tego kraju, kolejne 24,5% robi to raz na kilka dni, a najwięcej – bo aż 28,3% – raz w tygodniu. Nie zaobserwowano znaczących różnic w zakresie udzielanych odpowiedzi w zależności od płci ankietowanych. Najwyższy odsetek zarówno dziewcząt (35%) jak i chłopców (32,1%) deklaruje, że informacje potrzebne do odrobienia lekcji czerpie z Internetu raz na kilka dni. Nieznacznie więcej chłopców (24,4%) niż dziewcząt (21,7%) zadeklarowało, że robi to codziennie lub prawie codziennie.

Oczywiście, młodzież częściej poszukuje w Internecie informacji związanych z ich zainteresowaniami niż tych, które są im potrzebne do przygotowania zadań domowych. Taki wynik nie dziwi: o ile odrabianie lekcji jest (często niemiłym) obowiązkiem, o tyle surfowanie w poszukiwaniu nowinek na interesujące młodzież tematy jest w odczuciu respondentów na pewno o wiele przyjemniejsze. Najwięcej ankietowanych – aż 37,8% – zadeklarowało, że poszukuje informacji tego rodzaju raz na kilka dni, a kolejne 23,3% – codziennie lub prawie codziennie. Są o ok. 5 punktów procentowych wyższe niż od deklaracji dotyczących poszukiwania informacji wykorzystywanych do odrabiania lekcji. Najczęściej informacji związanych z hobby poszukują uczniowie brytyjscy – codziennie lub prawie codziennie robi to 43,5% badanych z tego kraju, a kolejne 32,6% deklaruje, że robi to raz na kilka dni. Na drugim miejscu znalazły się odpowiedzi udzielone przez respondentów z Niemiec: niemal połowa (49,1%) z nich poszukuje interesujących informacji raz na kilka dni, a kolejne 28,3% robi to codziennie lub prawie codziennie. Polacy wydają się poświęcać mniej czasu na poszukiwanie informacji związanych z ich zainteresowaniami. Najlicniejsza grupa badanych z Polski (29,5%) deklaruje, że czynności tego typu podejmuje raz na kilka dni. Kolejne 25% polskich respondentów poszukuje interesujących

informacji codziennie lub prawie codziennie, a dokładnie tyle samo ankietowanych deklaruje, że robi to zaledwie kilka razy w miesiącu. Zaobserwowałam wyraźniejsze rozbieżności pomiędzy deklaracjami składanymi przez chłopców i dziewczęta, niż w przypadku odpowiedzi udzielanych w poprzednim pytaniu. Zdecydowanie więcej chłopców (42,9%) niż dziewcząt (19,7%) deklaruje, że codziennie lub prawie codziennie poświęca czas na poszukiwanie w Internecie informacji związanych z własnymi zainteresowaniami. Najwięcej – bo aż 49,2% – dziewcząt zadeklarowało, że tej czynności poświęca czas raz na kilka dni, podczas gdy takiej odpowiedzi udzieliło 28,6% chłopców.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że uczniowie z Polski rzadziej niż ich rówieśnicy z Niemiec i Wielkiej Brytanii poświęcają czas na wyszukiwanie informacji związanych z zainteresowaniami, częściej zaś poszukują informacji, które później wykorzystują podczas odrabiania zadań domowych. 77,4% respondentów z Niemiec i 77,1% z Wielkiej Brytanii deklaruje, że codziennie, prawie codziennie lub raz na kilka dni poszukuje informacji związanych ze swoimi zainteresowaniami, podczas gdy takich samych deklaracji udzieliło 64,5% badanych z Polski.

#### **5.2.1.6. Ocena kompetencji w poszczególnych obszarach**

W tej części rozdziału przedstawiono analizę odpowiedzi udzielonych na pytanie, w którym respondenci zostali poproszeni o ocenę własnych kompetencji informatycznych (ogólne umiejętności techniczne korzystania ze sprzętu ICT, obsługa podstawowych programów komputerowych, korzystanie z zasobów sieciowych) oraz kompetencji informacyjnych (wyszukiwanie informacji w Internecie, ocena ich wiarygodności).

**5.2.1.6.1. Ogólne umiejętności techniczne.** Jeśli chodzi o ocenę ogólnych umiejętności pozwalających na korzystanie z komputera, najwięcej, bo 43,4% ogółu badanych oceniło swoje umiejętności na 4; najwyższą ocenę (tj. 5) przyznało sobie 32,2% badanych. Najwyżej swoje umiejętności ocenili uczniowie z Wielkiej Brytanii: aż 52,2% z nich przyznało sobie najwyższą ocenę, a kolejne 39,1% – 4. Skromniejsi w ocenie swoich umiejętności są uczniowie z Polski: 43,2% z nich oceniło swoje umiejętności w tym obszarze na 4, zaś 29,5% – na 5. Najniżej swoje umiejętności w zakresie ogólnej obsługi komputera oceniają uczniowie z Niemiec: tylko 17% z nich oceniło je na 5, kolejne 47,2% na 4, a 34% na 3. Jedynie 2,1% ogółu badanych oceniło



swoje umiejętności w tym zakresie na 2, nikt nie przyznał sobie najniższej oceny, tzn. 1. Nieco bardziej zróżnicowane są odpowiedzi, jakich udzielali ankietowani na pytanie dotyczące umiejętności instalowania nowych urządzeń. Ponownie, najwyższe swoje umiejętności w tym zakresie ocenili uczniowie brytyjscy: 40% na 5, a kolejne 25% na 4. Najwięcej uczniów z Niemiec ocenia swoje umiejętności w tym zakresie na 4 – takiej odpowiedzi udzieliło 30,2% respondentów. Wśród polskich uczniów 27,3% badanych oceniło swoje umiejętności pozwalające na sprawne zainstalowanie nowego urządzenia na 5 oraz na 3, kolejne 25% – na 4, a na 2 – 20,% respondentów. 5,1% ogółu badanych oceniło swoje umiejętności w tym obszarze, jako bardzo niskie.

W obydwu omawianych tu obszarach bardziej pewni swoich umiejętności są chłopcy. Ponad 80% z nich ocenia posiadaną ogólną umiejętność obsługi komputera bardzo wysoko – 34,6% na 5 i 46,2% na 4. Większość dziewcząt ocenia swoje umiejętności na 4 (43,3%) lub 3 (28,3%), a jedynie niewiele więcej niż 1/4 z nich (26,7%) – na 5. Również w zakresie oceny umiejętności umożliwiających sprawne instalowanie urządzeń peryferyjnych, chłopcy wysoko ocenili swoje zdolności. Aż 34,7% z nich (w porównaniu z 21,7% dziewcząt) przyznało sobie najwyższą ocenę, kolejne 31,9% – ocenia się na 4. Dziewczęta są bardziej powściągliwe w zakresie oceny swoich umiejętności w tym obszarze i aż połowa z nich ocenia się na 2 lub 3 (w równym podziale po 25%), a kolejne 20% na 2.

**5.2.1.6.2. Obsługa podstawowych programów komputerowych.** W drugim bloku zawarto pytania dotyczące oceny umiejętności obsługi programów, umożliwiających tworzenie i edycję tekstów, prowadzenie podstawowych obliczeń w arkuszu kalkulacyjnym oraz tworzenie prezentacji multimedialnych.

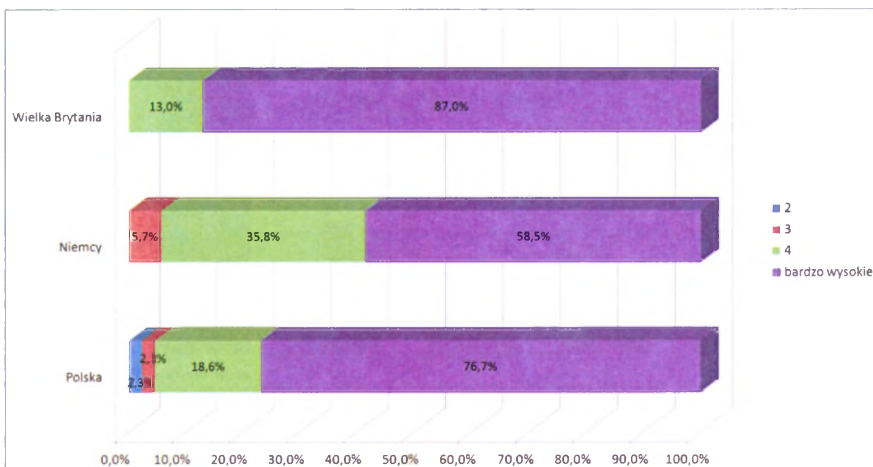
Zaskakujące wydają się być odpowiedzi, jakich ankietowani udzielili na pierwsze z wymienionych pytań. Mogłoby się bowiem wydawać, że tworzenie oraz edytowanie tekstów jest jedną z podstawowych umiejętności, jaką posiadają użytkownicy komputerów. Jak się jednak okazuje zaledwie niespełna 1/3 ogółu badanych ocenia swoje umiejętności w tym obszarze jako bardzo wysokie. Największy odsetek (42,3%) ankietowanych przyznał sobie 4 – na co składa się 51,9% badanych z Niemiec, 39,1% z Wielkiej Brytanii i 34,1% z Polski. Również jeśli chodzi o wykorzystywanie podstawowych funkcji w arkuszu kalkulacyjnym, ankietowani nie czują się ekspertami. Najwięcej badanych (30,3%) oceniło swoje umiejętności na 4. Należy jednak podkreślić, że niewiele mniej osób – bo 26,8% – uważa, że najbardziej

odpowiednią oceną będzie 3, a zaledwie 22,5% – że 5. Młodzież wyżej ocenia natomiast swoje kompetencje w zakresie tworzenia prezentacji multimedialnych – aż 40,1% ogółu badanych oceniło swoje umiejętności w tym zakresie na 4, a kolejne 31,7% – na 5. Ekspertami w tym zakresie czują się uczniowie z Polski i Niemiec – odpowiednio 40,9% i 41,3% badanych z tych państw oceniło swoje umiejętności w tym obszarze na 5.

Zauważyłam, że w przypadku deklaracji dotyczących obsługi podstawowych programów komputerowych nieznacznie wyżej swoje umiejętności oceniali chłopcy niż dziewczęta. I tak, jeśli chodzi o umiejętności związane z tworzeniem i edytowaniem tekstów, najczęściej chłopców (46,2%) oceniło swoje kompetencje na 4. Również wśród dziewcząt ta odpowiedź była najbardziej popularna, choć wybrało ją mniej – bo 37,3% respondentek. Warto też wspomnieć, że mniej chłopców (1,3%) niż dziewcząt (6,8%) oceniło swoje umiejętności w tym zakresie na 2. W zakresie oceny umiejętności tworzenia prezentacji multimedialnych, respondenci obu płci są dość zgodni. Respondenci „sprawiedliwie” podzielili się niemal na równe grupy i wybierali oceny 3 (zrobiło tak 17,7% ogółu badanych, w tym 20% dziewcząt i 19,5% chłopców), 4 (40% ogółu badanych, w tym 40% dziewcząt i 41,6% chłopców) oraz 5 (takiej odpowiedzi udzieliło 32,1% ogółu badanych, w tym 31,7% dziewcząt i 32,5% chłopców). Chłopcy i dziewczęta za to wyraźnie różnią się w zakresie oceny swoich umiejętności związanych z wykorzystaniem podstawowych funkcji w arkuszu kalkulacyjnym. Wśród dziewcząt najbardziej popularną oceną było 2 – takiej odpowiedzi udzieliło 35% ankietowanych dziewcząt. Chłopcy zaś najczęściej wybierali ocenę 4; zrobiło tak 39% z nich.

**5.2.1.6.3. Korzystanie z zasobów sieciowych.** Kolejne pytania zgrupowałam w bloku poświęconym umiejętnościom korzystania z rozmaitych narzędzi internetowych, służących zarówno komunikacji, jak i rozrywce. Analiza udzielonych odpowiedzi pozwoliła stwierdzić, że młodzi ludzie bardzo wysoko oceniają swoje umiejętności związane z korzystaniem z narzędzi internetowych; jedynie w przypadku programów służących wymianie plików respondenci czują się nieco mniej pewnie. I tak, aż 73,2% ogółu ankietowanych uważa się za ekspertów w zakresie korzystania z Internetu i przyznaje sobie ocenę 5, a kolejne 23,3% – 4. Jedynie 2,3% ankietowanych uznało, że w ich przypadku najbardziej odpowiednią oceną będzie 3, a tylko jedna osoba z Polski, że 2. Nikt nie ocenił swoich kompetencji w tym obszarze jako bardzo niskich. Nie zaobserwowałam rozbieżności pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez respondentów różnych płci. Przeważają-

ca liczba zarówno dziewcząt (72,9%), jak i chłopców (74,4%) ocenia swoje umiejętności związane z korzystaniem z Internetu na 5. W każdym z badanych państw najczęściej ankietowanych przyznało sobie 5: 87% z Wielkiej Brytanii, 76,7% z Polski i 58,5% z Niemiec. Jedyną rozbieżność, jaką zauważyłam w tym miejscu dotyczy respondentów oceniających swoje umiejętności związane z korzystaniem z Internetu na 4 – podczas gdy zaledwie kilkanaście procent badanych z Polski i Wielkiej Brytanii (odpowiednio 18,6% i 13%) dokonało takiego wyboru, takiej samej wypowiedzi udzieliło 35,6% ankietowanych uczniów niemieckich. Naturalnie, zaobserwowałam związek pomiędzy stażem korzystania z Internetu a oceną swoich umiejętności w tym obszarze. Zauważyłam, że im dłużej ankietowani korzystają z sieci, tym wyżej oceniają swoje umiejętności w tym obszarze, co wydaje się być całkowicie naturalne.

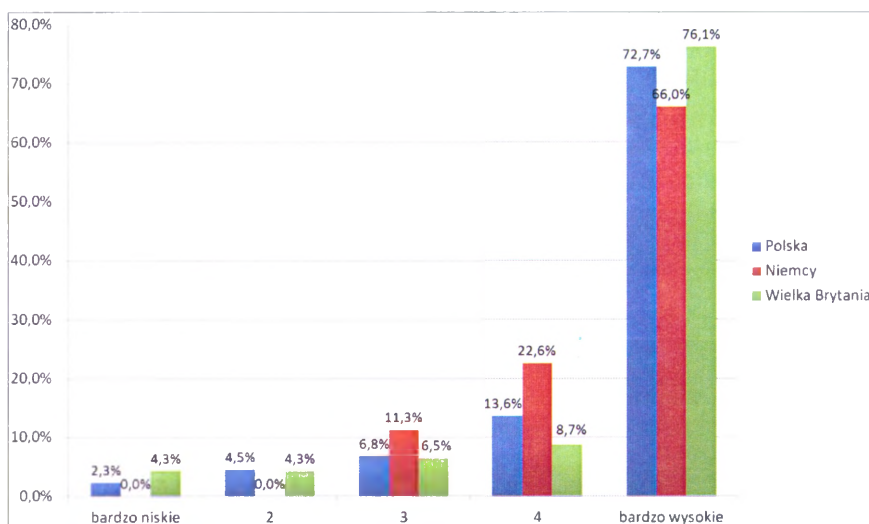


Wykres 10. Poziom kompetencji w obszarze korzystania z Internetu w zależności od stażu.

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani równie wysoko ocenili swoje umiejętności związane z wykorzystywaniem narzędzi służących komunikacji elektronicznej – aż 67,7% ogółu badanych uważa, że ich kompetencje w tym zakresie są bardzo wysokie, zaś kolejne 28,2% – że odpowiednią oceną jest 4. Zaledwie 4,2% ankietowanych przyznało sobie niższe noty. Najpewniej jeśli chodzi o komunikowanie w sieci czują się uczniowie brytyjscy (73,9% przyznało sobie 5, a 17,4% – 4), którym tylko nieznacznie ustępują badani z Polski (70,5% – 5, 25% – 4). Ponownie, nieco niżej swoje kompetencje oceniają uczniowie z Niemiec, spośród których 59,6% przyznało sobie 5, a 40,4% – 4. Dość podobnie kształtują się odpowiedzi, jakich respondenci udzielili

na pytanie dotyczące oceny ich umiejętności związanych z wykorzystywaniem serwisów społecznościowych, takich np. jak Facebook czy Nasza Klasa, choć tu jest nieco większa rozbieżność ocen. Niemniej jednak, przeważająca większość badanych – aż 71,3% uznała, że poziomowi ich umiejętności w tym zakresie najbardziej odpowiada ocena 5, kolejne 15,4% – że 4. Niecałe 5% badanych uznało, że ich umiejętności w tym obszarze są bardzo niskie (2,1%) lub zasługują na 2 (2,8%), a kolejne 8,4% na 3. Tak samo, jak w przypadku poprzedniego pytania, to uczniowie niemieccy, częściej niż inni przyznawali sobie niższe noty, co ilustruje wykres 11.



Wykres 11. Umiejętność korzystania z serwisów społecznościowych w poszczególnych krajach.

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku analizy odpowiedzi, jakich respondenci udzielali na pytania dotyczące oceny umiejętności związanych z wykorzystywaniem narzędzi służących komunikacji elektronicznej oraz korzystania z serwisów społecznościowych, zauważyłam ciekawe różnice pomiędzy odpowiedziami udzielonymi przez chłopców i dziewczęta. Aż 76,3% ankietowanych dziewcząt uznało, że posiada bardzo wysokie umiejętności obsługi narzędzi komunikacji elektronicznej, podczas gdy takiej samej odpowiedzi udzieliło 61,5% chłopców. W kolejnym pytaniu, dotyczącym serwisów społecznościowych, 85% dziewcząt – i ponownie 61,5% chłopców – oceniło swoje kompetencje w tym obszarze jako bardzo wysokie. Ciekawe, że 19,2% chłopców uważa, że ich umiejętnościom najbardziej odpowiada ocena 4, podczas gdy do takiego samego wniosku doszło zaledwie 8,3% badanych dziewcząt.

Odwrotnie rozkładają się odpowiedzi udzielane przez chłopców i dziewczęta w pytaniu dotyczącym poziomu umiejętności związanych z korzystaniem z programów wymiany plików. Tu ponad połowa respondentów płci męskiej uważa, że ich umiejętnościom najbardziej odpowiadają oceny 4 (25,3%) i 5 (25,3%). Należy zauważyć, że 30,5% dziewcząt uznało, że ich kompetencje w tym zakresie kształtują się na poziomie 4, a tylko 3,4% przyznało sobie 5. Najwięcej – bo aż 32,2% dziewcząt uważa, że posiada bardzo niskie umiejętności w tym zakresie, podczas gdy tej samej odpowiedzi udzieliło zaledwie 9,3% badanych chłopców. Ciekawie prezentują się też różnice pomiędzy deklaracjami składanymi w tym zakresie przez uczniów z poszczególnych krajów. W odniesieniu do ogółu badanych najczęściej osób zdecydowało się na odpowiedź 4 – zrobiło tak 28,1% respondentów. Kolejny raz uczniowie z Polski i Wielkiej Brytanii wyżej niż ich rówieśnicy z Niemiec oceniali swoje umiejętności. Najpełniej owe różnice widać w tabeli 10.

Tabela 10

Ocena umiejętności związanych z wykorzystywaniem programów wymiany plików w poszczególnych krajach

Poziom umiejętności	Polska	Niemcy	Wielka Brytania
bardzo niskie	18,2%	27,5%	9,1%
2	9,1%	27,5%	13,6%
3	22,7%	19,6%	18,2%
4	31,8%	17,6%	36,4%
bardzo wysokie	18,2%	7,8%	22,7%

Źródło: opracowanie własne.

**5.2.1.6.4. Zachowania informacyjne.** W czwartym bloku pytań zawarto zagadnienia dotyczące zachowań informacyjnych młodzieży: jedno dotyczyło umiejętności wyszukiwania informacji w Internecie, drugie – umiejętności oceny ich wiarygodności. Na podstawie analizy danych liczbowych można wysnuć wniosek, że większość ankietowanych wysoko ocenia swoje kompetencje pozwalające na sprawne wyszukanie informacji w Internecie, znacznie niżej zaś – dotyczące oceny ich wiarygodności.

Jak wynika z analizy odpowiedzi, jakich respondenci udzielili na pierwsze pytanie, aż 56,6% ogółu badanych uznało, że ich umiejętności związane z wyszukiwaniem informacji są bardzo wysokie, a kolejne 36,4% oceniło je na 4. Ponownie, największy odsetek wysokich ocen zaobserwowano wśród respondentów z Polski i Wielkiej Brytanii. Spośród polskich uczniów 63,6% uznało, że najbardziej odpowiednią oceną odzwierciedlającą poziom ich umiejętności jest 5, a kolejne 27,3% – że 4. Podobnie rozkładają się odpowiedzi wśród re-

spodentów brytyjskich, spośród których 71,7% oceniło swoje kompetencje w tym obszarze na 5, a 23,9% – na 4. Uczniowie niemieccy są nieco skromniejsi – większość z nich (54,7%) uznaje, że ich umiejętności wyszukiwania informacji w Internecie kształtują się na poziomie 4, a tylko 37,7% – 5. Nieznacznie więcej dziewcząt (60%), niż chłopców (53,8%) uważa, że ich kompetencje w tym zakresie są bardzo wysokie. Chłopcy nieznacznie przeważają natomiast w grupie ankietowanych, którzy ocenili swoje umiejętności w tym zakresie na 4.

Ciekawe, że respondenci niżej oceniają swoje kompetencje w zakresie ewaluacji informacji pochodzących z sieci, na co wskazują dane uzyskane w wyniku analizy odpowiedzi udzielonych na kolejne pytanie. Zaledwie 15,5% ogółu badanych uważa się za ekspertów w zakresie oceny wiarygodności informacji pochodzących z Internetu. Większość badanych uznała, że ich umiejętności w tym obszarze kształtują się na poziomie 4 (44,4%) lub 3 (33,8%). Zaskakujące, że w tym przypadku wyżej swoje umiejętności oceniają – niezwykle skromni do tej pory – uczniowie z Niemiec. Połowa z nich (50,9%) uważa, że ich umiejętność oceny wiarygodności informacji pochodzących z Internetu kształtuje się na poziomie 4, podczas gdy do takiego samego wniosku doszło 40% uczniów z Wielkiej Brytanii i 40,9% z Polski. Bardzo pewni swoich umiejętności są również uczniowie brytyjscy, spośród których 31,1% uważa się za ekspertów w zakresie oceny wiarygodności informacji z sieci, co na tle wyników z Polski i Niemiec (odpowiednio 9,1% i 7,5%) wyraźnie się wyróżnia. Nie zaobserwowano znaczących różnic pomiędzy deklaracjami dziewcząt i chłopców. Co prawda więcej dziewcząt (18,3%) niż chłopców (13%) uznało swoje kompetencje w omawianym obszarze za bardzo wysokie, ale znacznie większa przewaga dziewcząt jest widoczna wśród ocen na poziomie 3 (38,3% dziewcząt i 29,9% chłopców). Największy odsetek ankietowanych chłopców deklaruje, że ich umiejętnościom w tym zakresie najlepiej odpowiada ocena 4 – takiej odpowiedzi udzieliło 48,1% chłopców i 40% dziewcząt.

### **5.2.2. *Jak mam to znaleźć? Potrzeby informacyjne młodzieży szkolnej***

Podstawowym celem pytań zawartych w drugiej części kwestionariusza było zebranie danych umożliwiających określenie, skąd młodzież naj-

częściej czerpie informacje wykorzystywane w celu zaspokojenia swoich potrzeb informacyjnych związanych z edukacją szkolną, w tym przede wszystkim z odrabianiem zadań domowych oraz jak ocenia ich wiarygodność. W tej części zaprezentowałam też wyniki dotyczące trudności, na jakie młodzi ludzie napotykają podczas wyszukiwania wiadomości w Internecie, jak sobie z nimi radzą oraz czy zawsze – w ich odczuciu – poszukiwania prowadzone w środowisku sieciowym kończą się sukcesem.

### 5.2.2.1. Korzystanie z poszczególnych źródeł informacji

W pierwszej kolejności zapytałam ankietowanych, jak często podczas odrabiania zadań domowych korzystają ze źródeł informacji takich jak: podręczniki, notatki z lekcji i dodatkowe materiały dostarczane przez nauczyciela, publikacje pomocnicze (np. tablice matematyczne, vademecum), rozmaite opracowania i streszczenia, encyklopedie i słowniki książkowe, Internet, wydawnictwa multimedialne na CD oraz pomoc kolegów lub członków rodziny.

Bezsprzecznie, najwyższy odsetek respondentów wybrał Internet. Z informacji zamieszczonych w sieci przy codziennym odrabianiu lekcji korzysta 51,4% badanych, a raz na kilka dni robi to kolejne 27,1%. Najczęściej informacji potrzebne do odrobienia zadań domowych ze stron internetowych czerpią uczniowie z Wielkiej Brytanii (59,6% z nich robi to codziennie, a kolejne 23,4% – raz na kilka dni) oraz Polski (odpowiednio: 59,1% i 15,9%). W przypadku uczniów niemieckich, najwyższy odsetek ankietowanych korzysta z informacji pochodzących z Internetu raz na kilka dni (39,6%), nieco mniej – codziennie (37,7%). Pozostałe odpowiedzi cieszyły się uznaniem od kilku do kilkunastu procent respondentów. Warto jednak zauważyć, że żadna z badanych osób nie zadeklarowała, że nigdy nie korzysta z informacji dostępnych w Internecie, gdy odrabia lekcje. Nie zaobserwowano znaczących różnic pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez dziewczęta i chłopców. Codziennie wiadomości potrzebnych do odrobienia lekcji w sieci poszukuje 52,5% dziewcząt i 52,6% chłopców, raz na kilka dni robi to 29,5% dziewcząt i 23,1% chłopców, a raz w tygodniu – 6,6% dziewcząt i 12,8% chłopców.

Zaobserwowałam natomiast ciekawe różnice pomiędzy częstotliwością korzystania z informacji potrzebnych do odrobienia lekcji a innymi zmiennymi, takimi jak choćby staż korzystania z Internetu oraz ocena własnych umiejętności związanych z korzystaniem z sieci w ogóle oraz z wyszukiwa-

niem informacji. Jak się zatem okazuje, aż 70% spośród osób korzystających z Internetu najdłużej, czyli powyżej 5 lat, codziennie poszukuje w sieci wiadomości, które później wykorzystuje przy odrabianiu zadań domowych. Spośród osób korzystających z sieci od 3 do 5 lat, 39,1% badanych raz na kilka dni poszukuje informacji potrzebnych do odrobienia zadania domowego. Dokładnie tyle samo osób z tej populacji robi to codziennie lub prawie codziennie, a spośród uczniów deklarujących korzystanie z Internetu od 2 do 3 lat – 37,5%. Dla uzyskania wyraźniejszego kontrastu, warto zestawić ten wynik z odpowiedziami, jakich udzielili uczniowie korzystający z Internetu stosunkowo krótko, bo od 1 roku do 2 lat – 66,7% z nich deklaruje, że informacji w Internecie poszukuje średnio raz w tygodniu. Widać więc, że im dłużej młodzi ludzie korzystają z Internetu, a zatem im większe mają doświadczenie w tym zakresie, tym częściej odwołują się do zasobów internetowych poszukując wiadomości potrzebnych do odrobienia zadań domowych.

Zaobserwowałam również, że ta część młodzieży, która wyżej ocenia swoje umiejętności w zakresie korzystania z Internetu oraz wyszukiwania w nim interesujących informacji, częściej korzysta z sieci podczas odrabiania zadań domowych. I tak, spośród uczniów, którzy oceniają swoje kompetencje w zakresie korzystania z Internetu na 5, aż 58,7% codziennie lub prawie codziennie korzysta z zasobów sieciowych odrabiając lekcje, a kolejne 22,1% robi to raz na kilka dni. Uczniowie oceniający swoje umiejętności w tym zakresie na 4, korzystają z informacji dostępnych w sieci raz na kilka dni (42,4%) bądź codziennie lub prawie codziennie (33,3%). Znacznie mniejszy odsetek – 25% ankietowanych, którzy swoje kompetencje w zakresie korzystania z Internetu ocenili na 3, codziennie lub prawie codziennie wykorzystuje sieć podczas odrabiania lekcji. Warto zauważyć, że taki sam odsetek badanych z tej grupy zadeklarował, że z zasobów sieciowych korzysta raz w tygodniu. W grupie uczniów oceniających swoje umiejętności korzystania z Internetu na 3 dominują deklaracje dotyczące wykorzystywania zasobów internetowych w procesie odrabiania zadań domowych raz na kilka dni.

Podobnie kształtują się odpowiedzi ankietowanych, którzy wysoko ocenili swoje kompetencje związane z wyszukiwaniem informacji w Internecie. Ci, którzy ocenili je na 5 lub 4, korzystają z informacji dostępnych w sieci codziennie lub prawie codziennie – takiej odpowiedzi udzieliło odpowiednio 59,3% i 42,3% badanych z poszczególnych grup. Osoby, które oceniają swoje umiejętności w tym obszarze na 3 poszukują w sieci niezbędnych informacji codziennie (30%), raz na kilka dni (30%), raz



w tygodniu (20%), raz w miesiącu (10%) bądź jeszcze rzadziej (10%). Wiadać zatem, że osoby wysoko oceniające swoje umiejętności w wybranych obszarach, częściej od tych, które nie są aż tak pewne swoich kompetencji w tym zakresie, korzystają z zasobów internetowych podczas odrabiania pracy domowej.

Respondenci znacznie rzadziej podczas odrabiania lekcji korzystają z podręczników lub notatek z lekcji czy innych materiałów dostarczanych przez nauczyciela. Pierwsze z wymienionych źródeł informacji cieszy się uznaniem 39,9% respondentów, którzy wykorzystują je codziennie lub prawie codziennie oraz kolejnych 35,7% sięgających do nich raz na kilka dni. W grupie osób, które do podręczników sięgają najczęściej wyraźnie dominują dziewczęta – codziennie lub niemal codziennie robi to 50,8% dziewcząt, a kolejne 34,4% raz na kilka dni. Największy odsetek chłopców (39%) do podręczników zagląda raz na kilka dni. Najczęściej podręczniki wykorzystują uczniowie z Niemiec i Polski – codziennie korzysta z nich odpowiednio 55,8% i 47,7%, a raz na kilka dni (odpowiednio) 34,6% i 36,4% respondentów z tych państw. Brytyjscy uczniowie do książek sięgają znacznie rzadziej – tylko 14,9% robi to codziennie, aż 36,2% – raz na kilka dni, a kolejne 23,4% – raz w tygodniu. Z notatek oraz materiałów dodatkowych uczniowie korzystają nieco rzadziej niż z podręczników, choć różnica w tym przypadku jest nieznaczna. Pownownie, uczniowie brytyjscy nie wykazali się nadzwyczajną pilnością w tym zakresie. Z materiałów, o których mowa korzystają raz na kilka dni (38,3%), codziennie (27,7%) bądź raz w tygodniu (23,4%). Respondenci z Niemiec są w tym względzie najbardziej sumienni – niemal wszyscy zaglądają do omawianych źródeł informacji bardzo często. Do notatek lub materiałów dodatkowych sięgają codziennie (44,2%) lub raz na kilka dni (46,2%). Uczniom polskim w tym względzie jest znacznie bliżej do rówieśników z Niemiec – 40,9% respondentów z Polski zagląda do notatek codziennie, a kolejne 34,1% robi to raz na kilka dni. Analogicznie, jak w przypadku podręczników, z notatek chętniej korzystają dziewczęta – 50,8% z nich robi to codziennie lub prawie codziennie, a kolejne 31,1% raz na kilka dni. Niemal połowa chłopców (48,1%) zadeklarowała, że z tego typu materiałów korzysta raz na kilka dni, kolejne 26% – codziennie lub prawie codziennie, a 11,7% raz na kilka dni.

Należy podkreślić, że ponad połowa badanych (53,8%) deklaruje, iż nigdy nie korzysta z wydawnictw multimedialnych na CD. Deklaracje te wydają się być całkiem naturalne wobec faktu, że większość słowników, encyklopedii i innego rodzaju opracowań jest dostępna w Internecie. Wyda-

je się jednak, że warto o tym fakcie wspomnieć zwłaszcza mając w pamięci niedawne sukcesy sprzedażowe rozmaitych wydawnictw encyklopedyczno-słownikowych dostępnych na nośnikach optycznych.

Jeśli chodzi o odpowiedzi dotyczące częstotliwości wykorzystywania innych wymienionych w kwestionariuszu źródeł informacji, respondenci są już bardziej podzieleni, a ich deklaracje nie są tak jednoznaczne. Poza Internetem oraz podręcznikami, notatkami z lekcji i innymi materiałami dostarczonymi przez nauczyciela, które są najczęściej wykorzystywane przez uczniów, warto wspomnieć o korzystaniu z encyklopedii i słowników książkowych oraz rozmaitych streszczeń i opracowań.

Słynne „bryki”, będące kilkanaście lat temu zmorą nauczycieli, nie są już tak popularne – ankietowani korzystają z nich raz na kilka dni (25,5%) lub kilka razy w miesiącu (24,1%). Ciekawe, że materiały tego rodzaju są najbardziej popularne w Polsce – codziennie korzysta z nich 25%, a raz na kilka dni 22,7% badanych z tego kraju. Najrzadziej korzystają z nich natomiast uczniowie brytyjscy – 21,7% deklaruje, że nie robi tego nigdy, a 32,6% – zaledwie kilka razy w miesiącu. Encyklopedie i słowniki są wykorzystywane przez badanych uczniów jeszcze rzadziej – największy odsetek ogółu badanych (21,7%) korzysta z nich raz w tygodniu, raz na kilka dni (19,6%), bądź kilka razy w miesiącu (18,9%).

#### **5.2.2.2. Ocena wiarygodności informacji dostępnych w poszczególnych źródłach informacji**

Wyniki dotyczące częstotliwości wykorzystywania poszczególnych źródeł informacji podczas odrabiania zadań domowych są szczególnie interesujące, gdy zestawia się je z deklaracjami dotyczącymi oceny wiarygodności poszczególnych źródeł.

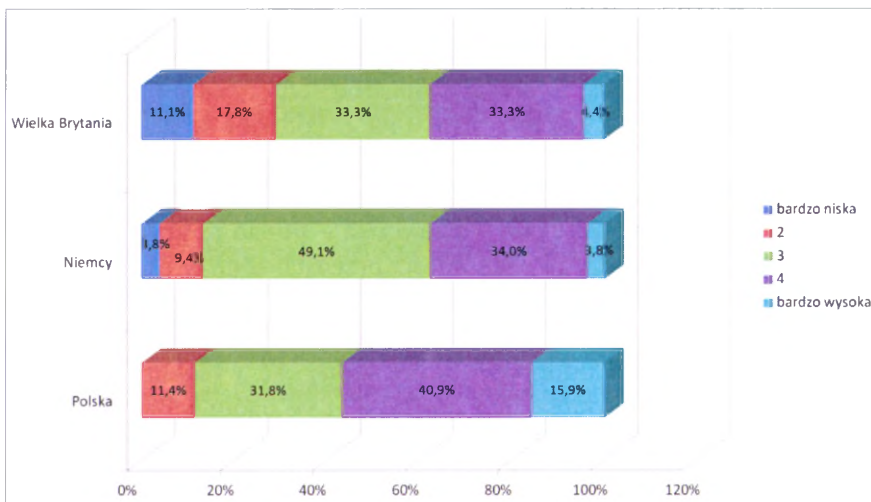
Jak wnika z przeprowadzonych badań, uczniowie największym zaufaniem darzą informacje zawarte w podręcznikach oraz encyklopediach i słownikach drukowanych. Podręczniki cieszą się zaufaniem ponad 85% ogółu badanych: 54,2% respondentów ocenia wiarygodność przedstawionych w nich informacji na 5, kolejne 31,7% – na 4. Najmniejszy entuzjazm w tej kwestii przejawiają uczniowie z Polski – 43,2% z nich ocenia informacje dostępne w podręcznikach na 5, a 38,6% – na 4, a 9,1% – na 3. Ciekawe, że 6,8% ankietowanych z Polski uważa, że wiarygodność informacji przedstawionych w podręcznikach jest bardzo niska, podczas gdy tej samej odpowiedzi udzieliło zaledwie 2,2% ankietowanych z Wielkiej Bry-

tanii i 1,9% ankietowanych z Niemiec. Respondenci z tych krajów przejawiają natomiast znacznie większe zaufanie wobec wiadomości dostępnych w omawianych źródłach informacji. Spośród respondentów niemieckich 58,5% ocenia je na 5, a kolejne 32,1% – na 4. Podobne są deklaracje młodych Brytyjczyków, z których 60% ocenia informacje dostępne w książkach na 5, a 24,4% – na 4. Nie zauważyłam rozbieżności pomiędzy deklaracjami składanymi przez chłopców i dziewczęta – ponad połowa respondentów każdej z płci uważa, że wiadomości przedstawione w podręcznikach zasługują na najwyższą oceną, ok. 1/3 ocenia je na 4, a ok. 10% chłopców i dziewcząt – na 3.

Drugim źródłem informacji, które cieszy się wysokim zaufaniem ankietowanych są encyklopedie i słowniki: 52,1% ogółu badanych ocenia zawarte w nich informacje na 5, a kolejne 33,8% na 4. Ciekawe, że w tym przypadku wśród ankietowanych polskich zauważono najwyższy odsetek deklaracji oceniających informacje zawarte w takich wydawnictwach jako bardzo wiarygodne. Aż 65,9% polskich uczniów ocenia wiadomości przedstawione w encyklopediach i słownikach na 5, a kolejne 25% – na 4. Uczniowie niemieccy są w tym względzie nieco bardziej powściągliwi i choć większość z nich wysoko ocenia wiadomości dostępne w tradycyjnych publikacjach encyklopedycznych, to na 5 ocenia je 50,9% a na 4 – 39,6% badanych z tego kraju. Najniższe zaufanie wobec omawianych źródeł przejawiają uczniowie brytyjscy: 40% z nich uważa, że najlepszą oceną jest 5, 35,6% – że 4, a aż 17,8% – 3. Podobnie, jak w przypadku ocen wiarygodności informacji zawartych w podręcznikach, nie zauważyłam znaczących różnic pomiędzy odpowiedziami udzielanymi przez chłopców i dziewczęta.

Interesujące, że większość badanych zachowuje dystans do informacji przekazywanych przez nauczyciela. Ponad połowa ogółu badanych (57,4%) ocenia informacje przekazywane przez nauczyciela na 4 – takiej odpowiedzi udzieliło 55,8% badanych z Polski, 56,6% – z Niemiec i 60% – z Wielkiej Brytanii. Tylko 16,3% polskich uczniów sądzi, że wiarygodność wiadomości pochodzących od nauczycieli jest bardzo wysoka, podczas gdy tej samej odpowiedzi udzieliło 24,5% badanych z Niemiec i 31,3% badanych z Wielkiej Brytanii. Zbliżony odsetek respondentów z Polski i Niemiec przyznał swoim nauczycielom średnią notę, czyli 3 – takie deklaracje złożyło 18,6% respondentów polskich i 17% niemieckich.

Uczniowie są też dość sceptyczni jeśli chodzi o informacje, jakie przekazują ich rodzice lub koledzy i przyjaciele, co najlepiej prezentują wykresy 12 oraz 13.



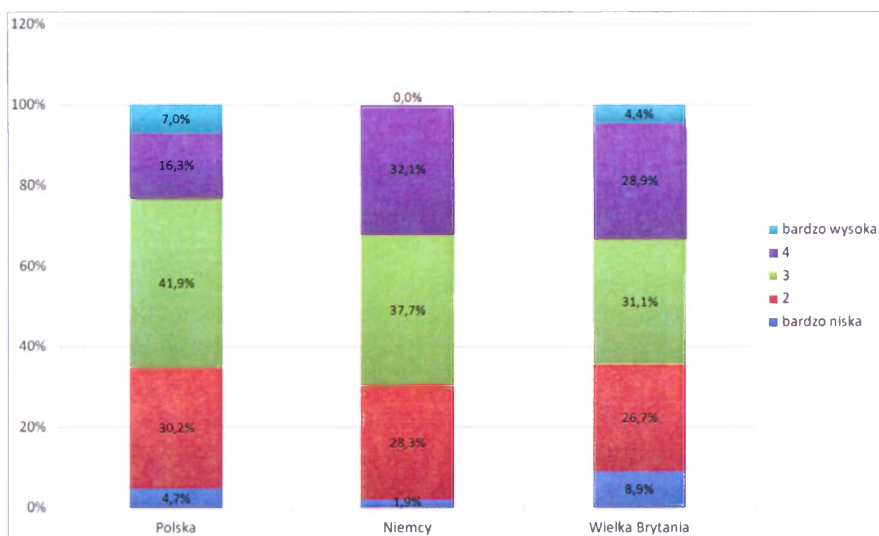
Wykres 12. Wiarygodnořci informacji przekazywanych przez rodziców respondentów  
Zrŏdło: opracowanie własne.

Zaledwie 7,7% ogŏłu badanych zakłada, Œe informacje przekazywane przez ich rodziców sŏ w pełni wiarygodne. Wśród respondentów udzielających tej odpowiedzi największy odsetek stanowią uczniowie polscy – 15,9% z nich uważa, Œe wiarygodnořci informacji przekazywanych przez ich rodziców jest bardzo wiarygodna. Ciekawe, Œe nie zauwaŒyłam rozbieŒnořci pomiędzami odpowiedziami udzielonymi przez chłopcŏw i dziewczęta, mimo iŒ mogłam przypuszczać, Œe dziewczęta sŏ bardziej skłonne, by w pełni ufać swej najbliŒszej rodzinie.

RŏwnieŒ wobec wiadomořci przekazywanych przez kolegŏw i przyjaciŏł, respondenci wykazujŏ się zasadŏ ograniczonego zaufania. Zaledwie 3,5% ogŏłu badanych uznaje informacje przekazywane przez przyjaciŏł za bardzo wiarygodne, a najwyŒszy odsetek badanych – 36,9% ocenia je na 3.

Jak wczeřniej wykazałam, młodzi ludzie najchętniej w Internecie poszukujŏ informacji potrzebnych do odrobienia lekcji – codziennie lub prawie codziennie robi to ponad połowa wszystkich ankietowanych. W zwiŒzku z tym szczególnie duŒo uwagi naleŒy pořwięcić problemowi oceny wiarygodnořci informacji pochodzących z sieci. Jak się okazuje, młodzi ludzie sŏ doř sceptyczni jeřli chodzi o ocenę wiarygodnořci informacji pochodzących z Internetu. Najwięcej (44,7%) ankietowanych uważa, Œe stopień wiarygodnořci informacji pochodzących z sieci najlepiej oddaje ocena 3. Kolejne 31,2% oceniło je na 4, a jedynie 10,6% badanych – na 5. Cie-

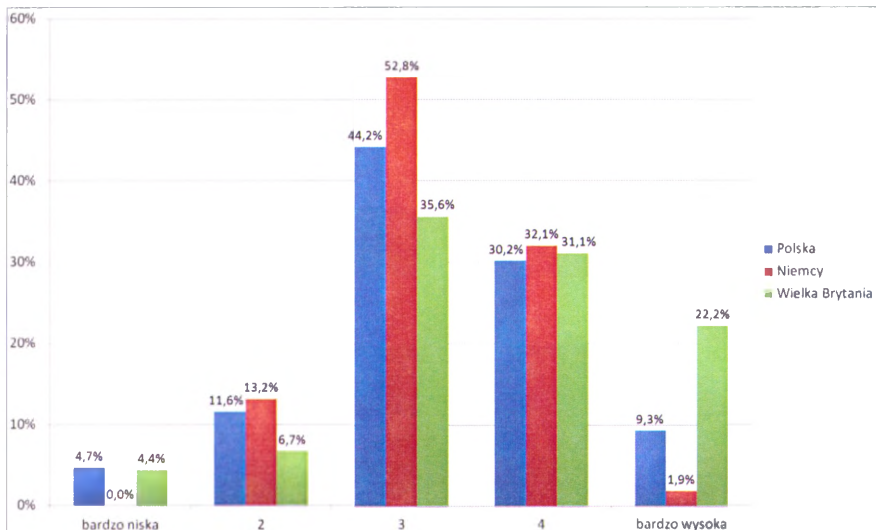
kawe, że taki sam odsetek ankietowanych (10,6%) uznał, że najwyższą odpowiedzią w tym pytaniu będzie 2.



Wykres 13. Wiarygodność informacji przekazywanych przez kolegów i przyjaciół respondentów

Źródło: opracowanie własne.

Interesujące są odpowiedzi jakich udzielali ankietowani z poszczególnych krajów. Oceny młodzieży polskiej i niemieckiej są po raz kolejny dość zbliżone. Ponad połowa respondentów niemieckich (52,8%) ocenia wiarygodność informacji dostępnych w Internecie na 3, kolejne 32,1% – na 4, a 13,2% – na 2. Podobnie kształtują się odpowiedzi udzielane przez uczniów polskich, spośród których 44,2% uważa, że większość informacji dostępnych w Internecie zasługuje na 3, kolejne 30,2% – wybrało ocenę 4, a 11,6% – 3. Inaczej kształtują się odpowiedzi, jakich udzielili uczniowie z Wielkiej Brytanii. O ile odsetek osób oceniających wiarygodność informacji pochodzących z Internetu na 4 jest podobny jak w pozostałych krajach i sięga 31,1%, to inaczej przedstawiają się wskaźniki dla ocen 3 i 5. W wiarygodność informacji pochodzących z sieci wątpi 35,6% badanych z Niemiec – taki odsetek ankietowanych wybrał ocenę 3, a więc o kilkanaście punktów procentowych mniej niż w pozostałych dwóch krajach. Znacznie wyższy jest natomiast odsetek osób oceniających wiarygodność informacji dostępnych w Internecie na 5 – takiej odpowiedzi udzieliło 22,2% badanych Brytyjczyków. Omawiane różnice widoczne są na wykresie 14.



Wykres 14. Wiarygodność informacji dostępnych w Internecie  
Źródło: opracowanie własne.

Zauważyłam ciekawe różnice pomiędzy deklaracjami udzielonymi przez chłopców i dziewczęta. Nieznacznie więcej chłopców niż dziewcząt wybrało w tym pytaniu wyższe oceny, odnoszące się do wyższego stopnia wiarygodności wiadomości dostępnych w Internecie – 13,2% chłopców uważa, że wiarygodność informacji dostępnych w Internecie jest bardzo wysoka, a kolejne 32,9% uznało, że najbardziej odpowiednią oceną jest 4. Odsetek tych odpowiedzi wskazanych przez dziewczęta wynosi odpowiednio 6,7% i 28,3%. Wydaje się, że dziewczęta są bardziej krytyczne, jeśli chodzi o ocenę wiarygodności informacji czerpanych z Internetu – 48,3% ocenia je na 3, a kolejne 16,7% – na 2. Te same wskaźniki ilustrujące deklaracje chłopców w tym zakresie kształtują się następująco: 42,1% i 6,6%. Zauważyłam, że jedynie chłopcy (5,3% z nich) oceniają informacje dostępne w Internecie jako bardzo mało wiarygodne.

Zauważyłam, że różnorodna ocena wiarygodności informacji, jakie można znaleźć w Internecie, nie wpływa na częstotliwość, z jaką młodzi ludzie odwołują się właśnie do tego medium, podczas poszukiwania wiadomości potrzebnych do odrobienia zadań domowych. Osoby, które nisko oceniają wiarygodność informacji czerpanych z sieci korzystają z nich tak samo często, jak ci uczniowie, którzy wykazują większe zaufanie w tym zakresie. Jak wcześniej wspomniałam 10,6% ogółu responden-

tów uważa, że informacje dostępne w Internecie są bardzo wiarygodne. Spośród osób, które udzieliły takiej odpowiedzi 73,3% codziennie korzysta z wiadomości dostępnych w sieci, a kolejne 20% robi to raz na kilka dni. Deklaracje te nie powinny być zaskakujące – skoro młodzież uważa wiadomości dostępne w sieci za wiarygodne, bardzo intensywnie z nich korzysta. Ciekawie prezentują się jednak deklaracje pozostałych respondentów. Jak już wcześniej wspomniałam, największy odsetek badanych ocenił wiarygodność informacji pochodzących z Internetu na 3 – takiej odpowiedzi udzieliło 44,7% badanych. Ponad połowa (54%) spośród ankietowanych, którzy udzielili takiej odpowiedzi, codziennie lub prawie codziennie korzysta z informacji dostępnych sieci podczas odrabiania lekcji, 27% robi to raz na kilka dni, a 11,1% raz w tygodniu. Podobnie przedstawiają się deklaracje osób, które oceniły wiarygodność informacji na 4 (takiego wyboru dokonało 31,2% ogółu respondentów). 43,2% osób z tej grupy codziennie lub prawie codziennie poszukuje w Internecie wiadomości potrzebnych do odrobienia pracy domowej, 27,3% robi tak raz na kilka dni, a 15,9% – raz w tygodniu. Respondenci, którzy w swoich ocenach są bardziej krytyczni nie rezygnują z korzystania z wiadomości dostępnych w sieci. Spośród tych, którzy ocenili wiarygodność informacji dostępnych w Internecie na 2 (takiej oceny dokonało 10,6% ogółu badanych). 33,3% codziennie lub prawie codziennie, a 40% raz na kilka dni korzysta z tych właśnie wiadomości podczas odrabiania lekcji. Spośród, co prawda bardzo nielicznej – bo składającej się jedynie z 2,8% uczniów – grupy respondentów, którzy uważają, że wiarygodność informacji dostępnych w Internecie jest bardzo niska, aż 75% osób codziennie lub prawie codziennie wyszukuje w Internecie wiadomości potrzebne do przygotowania pracy domowej.

Powyższe dane pozwalają sądzić, że dla młodych uczniów nie kryterium wiarygodności jest najważniejsze podczas zaspokajania potrzeb informacyjnych związanych z edukacją szkolną, lecz zapewne łatwość i szybkość dostępu do pożądaných wiadomości. Wyniki te prowadzą do konstatacji, że wobec takiego stanu rzeczy podstawowym zadaniem edukacji informacyjnej powinno być wskazanie młodym ludziom sposobów optymalizacji wyników wyszukiwania, które nie będą się odbijały na czasie prowadzenia poszukiwań.

### 5.2.2.3. Problemy z wyszukiwaniem informacji w Internecie i sposoby ich rozwiązywania

Kolejne pytania dotyczyły tego, czy młodzież zawsze znajduje interesujące informacje, na jakie trudności napotyka podczas poszukiwania informacji w Internecie oraz w jaki sposób sobie z nimi radzi. Jak można wysnuć z udzielonych odpowiedzi, wszyscy badani dość dobrze radzą sobie z wyszukiwaniem informacji w Internecie. Większość z nich przyznaje, że zazwyczaj znajduje to, czego szuka – takiej odpowiedzi udzieliło 63,8% ogółu badanych. Kolejne 23,4% uczniów deklaruje, że ich poszukiwania zawsze kończą się sukcesem, a 12,8% przyznaje się, że czasami ma kłopoty ze znalezieniem pożądanых wiadomości. Wyższą skuteczność w tym zakresie deklarują chłopcy, mimo że w pierwszej części ankiety więcej dziewcząt oceniło swoje umiejętności w zakresie wyszukiwania informacji jako bardzo wysokie. Niemal 1/3 badanych chłopców (28,6%) deklaruje, że w Internecie zawsze znajduje to, czego szuka, podczas gdy tej samej odpowiedzi udzieliło jedynie 18,7% ankietowanych dziewcząt. Większość – bo 66,7% dziewcząt deklaruje, że prowadzone przez nie poszukiwania zazwyczaj kończą się sukcesem, a 15% przyznaje, że czasami ma kłopoty ze znalezieniem potrzebnych informacji. Wśród odpowiedzi udzielonych przez chłopców wymienione wskaźniki są niższe i wynoszą odpowiednio 59,7% i 11,7%. Najbardziej zadowoleni z wyników swoich poszukiwań są uczniowie brytyjscy – aż 27,3% z nich zawsze znajduje to czego szuka, podczas gdy tej samej odpowiedzi udzieliło 22,6% uczniów niemieckich i 20,5% polskich. Uczniowie polscy rzadziej niż ich rówieśnicy z pozostałych krajów objętych badaniami deklarują też, że ich poszukiwania zazwyczaj skutkują znalezieniem pożądanых informacji – takiej odpowiedzi udzieliło 56,8% z nich, podczas gdy wśród uczniów niemieckich odsetek ten sięgnął 69,8%, a wśród brytyjskich – 63,6%. W związku z tym nie dziwi fakt, że wśród osób, które czasami miewają kłopoty ze znalezieniem pożądanых informacji największy odsetek stanowią uczniowie polscy – 22,7% z nich udzieliło tej odpowiedzi. Taką samą deklarację złożyło 9,1% badanych z Wielkiej Brytanii i 7,5% – z Niemiec.

Podstawowym problemem, z jakim boryka się większość badanych podczas wyszukiwania informacji w sieci jest ich sprzeczność – takiego wyboru dokonało aż 46% badanych, w tym 62,8% uczniów z Wielkiej Brytanii, 40,9% z Polski i 36% z Niemiec. Nieco więcej dziewcząt (49,1%) niż chłopców (43,4%) przyznało, że stykanie się w Internecie z wieloma sprzecznymi informacjami jest dla nich największym kłopotem. Kolejnym istotnym problemem dla uczniów jest określenie źródła informacji, które znaleźli

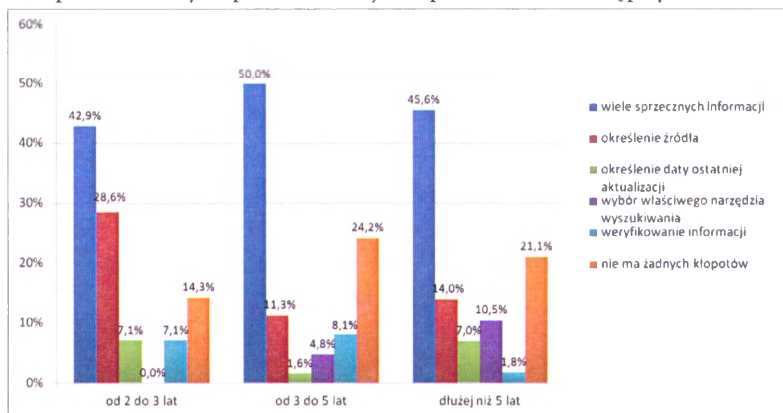


podczas poszukiwań; tego wyboru dokonało 13,9% ogółu badanych. W tym przypadku ponownie zaobserwowano, że uczniowie z Polski (15,9%) i Wielkiej Brytanii (16,3%) częściej niż ich rówieśnicy z Niemiec (10%) uważają to za kłopot. Zauważono również, że uczniowie z Wielkiej Brytanii – częściej niż ich rówieśnicy z pozostałych krajów – mają kłopoty z wyborem właściwego narzędzia prowadzenia poszukiwań w sieci. Takiego wyboru dokonało 11,6% uczniów z Wielkiej Brytanii, podczas gdy tej samej odpowiedzi udzieliło 6% badanych z Niemiec i zaledwie 2,3% badanych z Polski. Niski odsetek ankietowanych uważa, że największym kłopotem podczas wyszukiwania wiadomości w Internecie jest określenie daty ostatniej aktualizacji informacji lub ich weryfikacja – takich wyborów dokonało w sumie 10,2% ogółu badanych, w dwóch równych grupach po 5,1%.

Warto zauważyć, że znaczący odsetek ankietowanych deklaruje, że nie ma żadnych kłopotów podczas wyszukiwania pożądaných informacji w sieci. Takiej odpowiedzi udzieliło 23,4% ogółu badanych, w tym 27,3% respondentów z Polski i 40% z Niemiec. Interesujące, że żaden z brytyjskich uczniów nie zaznaczył, że nie ma żadnych kłopotów z wyszukiwaniem pożądaných wiadomości. Wśród osób, które udzieliły takiej odpowiedzi jest nieznacznie więcej chłopców niż dziewcząt – zgodnie z deklaracjami żadnych problemów nie ma 23,7% chłopców i 22,8% dziewcząt. Dla dziewcząt, które wzięły udział w badaniu największym kłopotem jest sprzeczność wyszukanych wiadomości – takiej odpowiedzi udzieliło 49,1% dziewcząt. Kolejny problem, na jaki napotykają dziewczęta to wybór właściwego narzędzia wyszukiwania – takiej odpowiedzi udzieliło 12,3% respondentek i tylko 2,6% respondentów. Trzecim problemem z jakim często zmagają się dziewczęta, jest określenie źródła wyszukanej informacji – takiego wyboru dokonało 10,5% dziewcząt i 15,8% chłopców. Warto zauważyć, że z deklaracji chłopców biorących udział w badaniu jest to drugi – po sprzeczności wyszukanych wiadomości – kłopot, z jakim najczęściej spotykają się chłopcy. Ciekawe również, że chłopcy częściej niż dziewczęta mają kłopot z weryfikowaniem wyszukanych wiadomości. Takiej odpowiedzi udzieliło 7,9% badanych chłopców i jedynie 1,8% dziewcząt. Kolejnymi problemami, z jakimi borykają się uczniowie są kłopoty z określeniem źródła informacji oraz wyborem właściwego narzędzia wyszukiwania.

Warto rozważyć, czy wraz z coraz dłuższym stażem korzystania z sieci użytkownicy mają coraz mniej kłopotów podczas wyszukiwania pożądaných informacji. Z analizy uzyskanych danych wynika, że staż korzystania z Internetu nie przekłada się na bezproblemowe wyszukiwanie informacji. Zauważyłam, że wśród uczniów, którzy najdłużej korzystają z Internetu, jest

znacznie mniej osób deklarujących, że nie mają żadnych kłopotów z wyszukiwaniem pożądaných informacji, niż takich, które deklarują, że najczęściej zmagają się ze sprzecznością wyszukanych wiadomości. Spośród badanych, którzy korzystają z Internetu dłużej niż 5 lat, aż 45,6% przyznaje, że rozbieżność informacji dostępnych w sieci jest dla nich największym kłopotem. Kolejne 14% badanych z tej grupy uważa, że najtrudniejsze jest określenie źródła danej informacji, a 10,5%, że wybór właściwego narzędzia wyszukiwania. Jedynie 21,1% respondentów korzystających z sieci powyżej 5 lat nie ma żadnych kłopotów z wyszukiwaniem wiadomości w Internecie. Podobnie kształtują się odpowiedzi osób, które korzystają z Internetu od 3 do 5 lat. W tej grupie 24,2% badanych nie ma żadnych trudności podczas wyszukiwania informacji w Internecie, 50% uważa, że najbardziej kłopotliwe jest występowanie wielu sprzecznych informacji, a dla 11,3% najtrudniejsze jest określenie źródła danych informacji. Również respondenci korzystający z Internetu od 2 do 3 lat udzielili podobnych odpowiedzi: 14,3% z badanych z tej grupy nie ma żadnych kłopotów z wyszukiwaniem pożądaných informacji, 42,9% najczęściej zmagają się ze sprzecznymi danymi, a 28,6% – z określeniem źródła wykorzystywanych wiadomości. Należy również wspomnieć o deklaracjach tych, którzy z Internetu korzystają najkrócej, czyli od roku do 2 lat. Wszyscy, z tej zaledwie trzysobowej grupy zadeklarowali, że nie mają żadnych trudności podczas wyszukiwania pożądaných wiadomości. Warto też wspomnieć, że są to uczniowie z Polski. Opisywaną – dość zaskakującą – relację najlepiej ilustruje wykres 15, na którym wyraźnie widać, że znaczny odsetek młodych ludzi, korzystający z Internetu najdłużej deklaruje, że podstawowym problemem jest sprzeczność dostępnych informacji.



Wykres 15. Problemy z wyszukiwaniem informacji w Internecie w zależności od stażu korzystania z Internetu

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne pytanie miało doprowadzić do określenia technik, z jakich młodzi ludzie korzystają, gdy chcą sprawdzić wiarygodność danej informacji. Jak wynika z analizy danych najczęstszym sposobem, do którego odwołują się młodzi ludzie chcący sprawdzić wiarygodność danych informacji, jest porównanie ich na kilku stronach internetowych – takiej odpowiedzi udzieliło 78,7% ogółu badanych. Dokładnie 1/3 respondentów sprawdza informacje w słownikach lub encyklopediach dostępnych online, 28,4% porównuje je z wiadomościami przedstawionymi w książkach (podręcznikach, encyklopediach, słownikach), a 13,5% sprawdza, kiedy strona, z której czerpie informacje była ostatnio aktualizowana. Co piąty badany w razie kłopotów prosi o radę rodziców lub rodzeństwo, 12,1% respondentów prosi o pomoc kolegów lub przyjaciół, a 11,3% pyta znajomych za pośrednictwem serwisów społecznościowych. Zaledwie 7,8% ankietowanych ze wszystkich krajów prosi w takiej sytuacji o radę nauczyciela lub bibliotekarza, przy czym należy podkreślić, że zauważono w tym miejscu rozbieżności pomiędzy odpowiedziami, jakich udzielali ankietowani z poszczególnych państw. Odpowiedź tę wybrało zaledwie 1,9% ankietowanych z Niemiec, 6,8% z Polski i aż 15,9% respondentów z Wielkiej Brytanii. Naturalnie, problem autorytetu szkoły i nauczyciela, zwłaszcza w kontekście rozważań dotyczących nowych technologii, wymaga dalszych badań. Wydaje się jednak, że uczniowie, gdy mają problemy z wyszukiwaniem lub oceną wiarygodności informacji w Internecie, nie proszą nauczycieli o radę ze względu na niewystarczające ich zdaniem przygotowanie kadry w tym zakresie.

Zdecydowana większość badanych porównuje informacje dostępne na kilku stronach internetowych, by sprawdzić ich wiarygodność – takiej odpowiedzi udzieliło 77,3% badanych z Wielkiej Brytanii, 77,4% z Niemiec i aż 81,8% z Polski. Nie zauważyłam rozbieżności pomiędzy deklaracjami dziewcząt i chłopców, spośród których takiej odpowiedzi odpowiednio udzieliło 78,3 i 77,9% badanych. Wydaje się jednak, że strategia ta jest nieco bardziej popularna wśród osób, które dłużej korzystają z sieci. Korzysta z niej 84,2% respondentów ze stażem powyżej 5 lat, 79,7% osób korzystających z Internetu od 3 do 5 lat i już tylko ok. 60% mających mniejsze doświadczenie w tym zakresie (66,7% korzystających od roku do 2 lat i 62,5% – od 2 do 3 lat).

Bardziej wyraźna jest rozbieżność odpowiedzi, jakich udzielili ankietowani poszczególnych płci na pytanie dotyczące porównywania danych informacji ze słownikami i encyklopediami dostępnymi online, celem sprawdzenia ich wiarygodności. Z tej metody częściej korzystają dziewczęta niż chłopcy, spośród których takiej odpowiedzi udzieliło od-

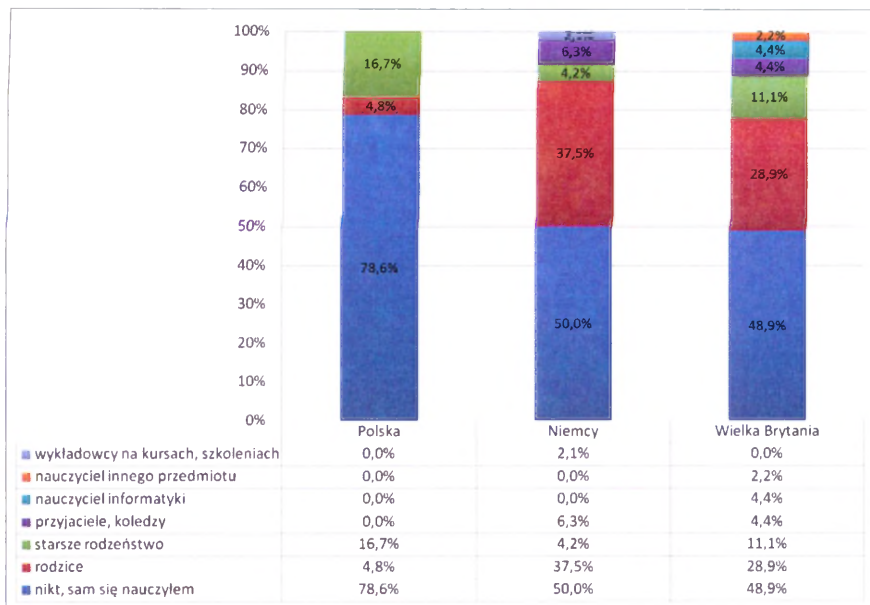
powiednio 38,3 i 28,6%. Dziewczęta również nieco częściej niż chłopcy porównują wyszukane informacje z tymi, które są dostępne w książkach, choć w tym przypadku różnica nie jest tak wyraźna; takiej odpowiedzi udzieliło 30% dziewcząt i 27,3% chłopców. Należy natomiast podkreślić, że deklaracje dotyczące porównywania wyszukanych informacji z wiadomościami dostępnymi w encyklopediach i słownikach internetowych oraz książkach są wyraźnie wyższe wśród uczniów niemieckich niż wśród ich rówieśników z Polski i Wielkiej Brytanii. Aż 50,9% respondentów z Niemiec porównuje wyszukane informacje z tymi, które są dostępne w encyklopediach i słownikach internetowych, podczas gdy tej samej odpowiedzi udzieliło 29,5% uczniów polskich i tylko 15,9% uczniów z Wielkiej Brytanii. Również książki cieszą się większą popularnością wśród uczniów niemieckich niż wśród polskich i brytyjskich. Aby sprawdzić wiarygodność informacji sięga do nich 37,7% uczniów niemieckich, 31,8% polskich i zaledwie 13,6% uczniów z Wielkiej Brytanii. Warto podkreślić, że metody te są częściej stosowane przez tych uczniów, którzy z Internetu korzystają krócej. Jak wykazują badania, spośród respondentów korzystających z sieci dłużej niż 5 lat, 26,3% sprawdza wiadomości w słownikach i encyklopediach internetowych, przy czym tej samej odpowiedzi udzieliło 39,1% osób korzystających z Internetu od 3 do 5 lat i 43,8% osób korzystających z sieci od 2 do 3 lat. 28,1% badanych korzystających z Internetu najdłużej zaglądają w tym celu do książek, przy czym to samo robi 43,8% tych, którzy z sieci korzystają od 2 do 3 lat. Bardziej doświadczeni użytkownicy Internetu chętniej sprawdzają, kiedy ostatnio aktualizowano stronę, z której czerpią informacje. Datę ostatniej aktualizacji sprawdza 12,2% korzystających z sieci powyżej 5 lat i 18,8% korzystających od 3 do 5 lat, przy czym spośród mniej doświadczonych użytkowników nikt nie wybrał tej odpowiedzi. Nie zauważyłam natomiast różnic w deklaracjach składanych w tej sprawie przez chłopców i dziewczęta – odpowiedź tę wybrało 13,3% dziewcząt i 13% chłopców. Dziewczęta natomiast częściej niż chłopcy zwracają się z prośbą o radę do członków swojej rodziny lub przyjaciół. W razie problemów z weryfikowaniem informacji 30% dziewcząt jest skłonnych prosić o radę rodziców lub rodzeństwo, a 16,7% – kolegów lub przyjaciół. Wśród chłopców wskaźniki te są niższe i wynoszą odpowiednio 11,7 i 9,1%.

### 5.2.3. *Sam się nauczyłem!* Rola edukacji formalnej i nieformalnej w kształtowaniu kompetencji informacyjnych

Celem pytań zawartych w trzeciej części kwestionariusza było ustalenie, jaką rolę w procesie kształtowania kompetencji informatycznych i informacyjnych odgrywa edukacja szkolna oraz, jak uczniowie oceniają wiadomości, jakie w tym zakresie przekazują im nauczyciele.

Z analizy uzyskanych danych wynika, że większość respondentów obsługi komputera nauczyła się sama, bez niczyjej pomocy. Takiej odpowiedzi udzieliło 48,9% ankietowanych z Wielkiej Brytanii, 50% z Niemiec i aż 78,6% z Polski. Należy wyraźnie podkreślić, że wśród odpowiedzi udzielonych przez polskich uczniów zauważyłam znacznie niższy odsetek deklaracji wskazujących na to, że to rodzice nauczyli respondentów obsługi komputera, niż miało to miejsce w pozostałych krajach. W przypadku polskich respondentów, taką dopowiedź wskazało tylko 4,8% badanych, podczas gdy ten sam wskaźnik wśród uczniów niemieckich wyniósł 37,5%, a wśród brytyjskich – 28,9%. Dane te są zaskakujące, zwłaszcza wzięwszy pod uwagę fakt, że 71,4% respondentów zadeklarowało, że ich rodzice korzystają z Internetu. Warto jednak podkreślić, że w rodzinach respondentów niemieckich odsetek ten sięgnął 94,2%, a wśród brytyjskich – 95,7%, a więc znacznie więcej niż wśród rodzin polskich. Być może z tego wynika rozbieżność deklaracji dotyczących pomocy starszego rodzeństwa w procesie nauki korzystania z komputera. Zaledwie 4,2% uczniów z Niemiec i 11,1% z Wielkiej Brytanii odpowiedziało, że to rodzeństwo przekazało im podstawowe wiadomości dotyczące obsługi komputera. Wśród uczniów polskich odsetek ten sięgnął 16,7%. Z pomocy rodziców lub rodzeństwa nieznacznie częściej korzystają dziewczęta, spośród których takich odpowiedzi udzieliło odpowiednio 30,4% i 12,5%. Wskaźniki odpowiadające deklaracjom, jakie w tym miejscu złożyli chłopcy sięgają odpowiednio 19,7% i 9,2%.

Szczególnie mocno należy podkreślić, że wśród polskich respondentów największą rolę w rozwoju kompetencji informatycznych odgrywa wiedza zdobywana samodzielnie lub przekazywana przez starsze rodzeństwo. Ten istotny problem, doskonale obrazuje wykres 16, na którym wyraźnie widać różnice pomiędzy deklaracjami składanymi przez respondentów z poszczególnych krajów.



Wykres 16. Udział edukacji formalnej i nieformalnej w kształtowaniu kompetencji informatycznych.

Źródło: opracowanie własne.

Również w zakresie wykorzystywania rozmaitych narzędzi internetowych, które – jak dowiedziono wcześniej – są bardzo popularne wśród młodzieży, rola edukacji szkolnej jest znikoma. Co prawda aż 15,2% ankietowanych z Wielkiej Brytanii zadeklarowało, że to właśnie nauczyciel informatyki przekazał im wiedzę dotyczącą wykorzystywania narzędzi internetowych, jednak wydaje się, że zjawisko to jest pewnego rodzaju „brytyjską specyfiką”. Zaledwie dwie osoby – jedna z Niemiec i jedna z Polski – przyznały, że tego jak korzystać z narzędzi internetowych, dowiedziały się od nauczyciela informatyki. Podobnie jak w przypadku kształtowania kompetencji informatycznych, najważniejszy jest proces samokształcenia. Spośród ogółu badanych na pytanie „kto cię nauczył wykorzystywania narzędzi internetowych”, aż 61,2% odpowiada „nikt, sam się nauczyłem”. Analogicznie, jak w poprzednim pytaniu wśród osób składających taką deklarację znalazło się nieco więcej chłopców (64,9%) niż dziewcząt (55,9%). Największą samodzielność w nauce korzystania z Internetu deklarują uczniowie niemieccy – 68,6% z nich wiedzę w tym zakresie zdobyło bez niczyjej pomocy. Takiej samej odpowiedzi udzieliło 61,9% respondentów z Polski i 52,2% z Wielkiej Brytanii. Niestety, również w tym przypadku, rodzice polskich uczniów źle wypadają na tle rodziców respondentów

z Niemiec i Wielkiej Brytanii, spośród których odpowiednio 11,8 i 19,6% zadeklarowało, że to rodzice przekazali im wiedzę dotyczącą wykorzystywania narzędzi internetowych. Identycznie, jak w poprzednim pytaniu zaledwie 4,8% polskich uczniów wiedzę w tym zakresie uzyskało od swoich rodziców. Ponownie jednak, polskie starsze rodzeństwo chętniej dzieliło się wiedzą dotyczącą korzystania z Internetu z młodszymi braćmi i siostrami. 11,9% polskich respondentów przyznaje, że wiedzę dotyczącą korzystania z Internetu przekazało im starsze rodzeństwo, podczas gdy takiej samej odpowiedzi udzieliło zaledwie 5,9% uczniów z Niemiec i 6,5% uczniów z Wielkiej Brytanii. Ciekawe również, że uczniowie z Wielkiej Brytanii rzadziej niż ich rówieśnicy z Polski i Niemiec korzystają z pomocy kolegów i przyjaciół. Jak bowiem wykazują dane, 19% respondentów z Polski deklaruje, że umiejętności obsługi narzędzi internetowych nauczyło się od przyjaciół i kolegów, podczas gdy takiej samej odpowiedzi udzieliło 11,8% uczniów z Niemiec i zaledwie 4,3% uczniów z Wielkiej Brytanii. Widać zatem, że rola edukacji szkolnej w zakresie nabywania umiejętności związanych z wykorzystywaniem narzędzi internetowych jest znikoma.

Warto też podkreślić, że uczniowie nie są specjalnie zadowoleni z treści dotyczących obsługi komputera i wykorzystywania narzędzi internetowych, jakie nauczyciele im przekazują, choć w tym przypadku widać dość wyraźne różnice pomiędzy odpowiedziami, jakich udzielili respondenci z poszczególnych krajów. Znacznie bardziej zadowoleni z edukacji szkolnej jaką otrzymują w zakresie wykorzystywania nowych technologii, są uczniowie z Wielkiej Brytanii, niż z Polski i Niemiec. Niemal 90% respondentów brytyjskich wysoko ocenia informacje dotyczące obsługi komputera, jakie przekazują im nauczyciele – 65,2% ocenia je jako przydatne, a 21,7% jako bardzo przydatne. Tylko jedna osoba uważa, że wiadomości te są całkowicie nieprzydatne, a 10,9% uczniów ocenia je jako mało przydatne. Żaden spośród respondentów brytyjskich nie ma wrażenia, że nauczyciele pomijają tego typu zagadnienia. Nieco mniej entuzjazmu w tym względzie wykazują uczniowie z Niemiec, choć nadal ponad połowa z nich pozytywnie ocenia wiadomości dotyczące obsługi komputera, jakie przekazują im nauczyciele – 52,8% z nich ocenia je jako przydatne, a 1,9% jako bardzo przydatne. Nieco ponad 40% niemieckich respondentów uważa, że informacje te są nieprzydatne – 39,6%, że są mało przydatne, a 3,8% ocenia je jako całkowicie nieprzydatne. Najbardziej krytyczni w ocenie swoich nauczycieli są uczniowie polscy – zaledwie 28% z nich pozytywnie ocenia wiadomości dotyczące obsługi komputera, jakie przekazują im nauczyciele, a ponad 60% jest nastawiona do nich negatywnie. W pierwszej z wymie-

nionych grup 23,3% respondentów polskich ocenia informacje dotyczące obsługi komputera, jakie przekazują im nauczyciele jako przydatne i 4,7% badanych oceniających je jako bardzo przydatne. Najwięcej, bo aż 51,2% uczniów uważa, że wiadomości te są mało przydatne, a kolejne 11,6% ocenia je jako całkowicie nieprzydatne. Ciekawe, że 9,3% ma wrażenie, iż nauczyciele podczas lekcji pomijają tego rodzaju zagadnienia.

Również odpowiadając na pytanie dotyczące oceny przydatności wiadomości w zakresie wykorzystywania informacji pochodzących z Internetu, polscy uczniowie częściej niż ich rówieśnicy zagraniczni deklaruwali, że nauczyciele pomijają te zagadnienia. Takiej odpowiedzi udzieliło 14% ankietowanych z Polski i zaledwie 2% z Niemiec i 2,3% z Wielkiej Brytanii. Wydaje się więc, że w polskich szkołach częściej niż w pozostałych badanych krajach pomija się zagadnienia dotyczące wykorzystania nowych technologii, a omawiane problemy są w opinii uczniów mało lub całkowicie nieprzydatne.

Zebrane dane wskazują, że najlepiej wysiłki swoich nauczycieli oceniają uczniowie z Wielkiej Brytanii – ponad 70% z nich pozytywnie ocenia wiadomości dotyczące wykorzystywania informacji pochodzących z Internetu, jakie przekazują im nauczyciele. 67,4% badanych z tego kraju ocenia je jako przydatne, a 4,7% jako bardzo przydatne. Krytycznie nastawiona jest nieco ponad 1/4 badanych z Wielkiej Brytanii – 18,6% ocenia te wiadomości jako mało przydatne, 7% jako całkowicie nieprzydatne. Uczniowie niemieccy podzielili się na dwie, niemal równe grupy – 54,9% z nich ocenia wiadomości dotyczące wykorzystywania informacji z Internetu przekazywane przez nauczycieli pozytywnie, a nieco ponad 40% jest do nich nastawiona krytycznie. W pierwszej grupie znalazły się oceny 51% badanych, którzy uważają, że informacje te są przydatne i 3,9% respondentów oceniają je jako bardzo przydatne. Wśród osób krytycznie nastawionych przeważają ci, którzy oceniają tego rodzaju wiadomości jako mało przydatne – takiej odpowiedzi udzieliło 35,3% respondentów, a kolejne 7,8% badanych uznało, że wiadomości te są całkowicie nieprzydatne. Ponownie wyraz swemu niezadowoleniu dali uczniowie z Polski, spośród których niemal 60% krytycznie ocenia treści dotyczące wykorzystywania informacji dostępnych w Internecie, jakie przekazują im nauczyciele; 48,8% ocenia je jako mało przydatne, a 9,3% jako całkowicie nieprzydatne. Do wiadomości dotyczących wykorzystywania informacji pochodzących z Internetu, które przekazują nauczyciele pozytywnie jest nastawiona niemal 1/3 uczniów – 25,6% uważa je za przydatne, a 2,3% za mało przydatne.



Bardzo interesująco prezentują się dane uzyskane w wyniku skrzyżowania pytań dotyczących oceny umiejętności w zakresie korzystania z Internetu i oceny przydatności wiadomości, jakie przekazują na ten temat nauczyciele, w podziale na trzy badane kraje. W wyniku takiej analizy stwierdzono, że osoby bardziej zaawansowane w korzystaniu z Internetu są krytycznie nastawione w stosunku do wiadomości, jakie na ten temat przekazują im nauczyciele.

Zastanawiające są dane uzyskane po analizie odpowiedzi jakich respondentów udzielili na pytanie, w którym zostali poproszeni o określenie liczby lekcji poświęconych korzystaniu z Internetu, w jakich brali udział. Aż 34,9% uczniów z Polski przyznaje, że nie brało udziału w żadnej takiej lekcji, a kolejne 20,9% nie umie określić, ile ich było. Nieco ponad 1/4 respondentów pamięta, że uczestniczyła w dość znaczącej liczbie lekcji dotyczących tego zagadnienia – 20,9% odpowiedziało, że w więcej niż piętnastu, 4,7% że w kilkunastu i tyle samo – w kilku. Wśród uczniów niemieckich wyraźnie przeważają deklaracje tych osób, które przypominają sobie, że brały udział w kilku lekcjach dotyczących korzystania z Internetu, kolejne 18,9% odpowiedziało, że w wielu, i tyle samo – w kilkunastu. Nikt spośród respondentów niemieckich nie wybrał odpowiedzi „w żadnej”, a zaledwie 5,7% przypomina sobie, że lekcji dotyczących korzystania z Internetu było niewiele. Ponad połowa uczniów z Wielkiej Brytanii deklaruje, że uczestniczyła w znacznej liczbie lekcji poświęconych korzystaniu z Internetu – 24,4% przypomina sobie, że było ich więcej niż piętnaście, a kolejne 31,1% – kilkanaście. Niecałe 30% uczniów pamięta mniej godzin lekcyjnych poświęconych temu zagadnieniu – 15,6% uważa, że było ich kilka, a 13,3% – niewiele.



## ZAKOŃCZENIE

Celem publikacji było przedstawienie stanu kompetencji informacyjnych współczesnej młodzieży. Osiągnięcie tego zamiaru było możliwe poprzez jednoczesne zaprezentowanie charakterystyki pokolenia młodych ludzi w wieku 14-16 lat, jako użytkowników nowych mediów oraz zbadanie poziomu ich kompetencji informacyjnych.

Na podstawie przeglądu i krytyki piśmiennictwa stwierdziłam, że nowe technologie są obecne zarówno w życiu młodzieży, jak i osób dorosłych. Wykazałam, że większość Polaków ma dostęp do komputera podłączonego do Internetu oraz innych zdobyczy techniki: telefonów komórkowych, odtwarzaczy DVD i telewizorów plazmowych lub ciekłokrystalicznych. Dostępność tego typu urządzeń w domach oraz intensywne wykorzystywanie sieciowych zasobów informacyjnych w pracy zawodowej w znacznym stopniu wpływa na zachowania informacyjne i komunikacyjne ludzi. Dla większości użytkowników nowych technologii, Internet jest źródłem informacji i rozrywki oraz medium umożliwiającym komunikowanie się ze znajomymi, przyjaciółmi i członkami. Jak wynika z *Diagnozy Społecznej*, poważnymi przeszkodami w korzystaniu z nowych technologii jest brak odpowiednich umiejętności oraz brak potrzeby korzystania z komputerów i Internetu. Coraz większe znaczenie mają zatem bariery o charakterze psychologicznym (tzw. miękkie), a nie, jak jeszcze niedawno, brak dostępu do odpowiedniego sprzętu. Wnioski takie przedstawiają zarówno twórcy *Diagnozy Społecznej* i raportu *Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu*, jak również autorzy dokumentu *Polska Cyfrowa Równych Szans*.

Problem przygotowania do korzystania z nowych technologii jest szczególnie interesujący w odniesieniu do młodych ludzi. Obecni uczniowie szkół gimnazjalnych, czyli chłopcy i dziewczęta w wieku 14-16 lat,

są „rówieśnikami” wyszukiwarki Google, dorastali zatem w świecie nowych mediów, których istnienie jest dziś dla nich tak oczywiste, jak korzystanie z lodówki. Badacze rozważający miejsce ICT w życiu młodych ludzi, zwracają uwagę nie tylko na silne przyzwyczajenie młodzieży do wykorzystywania nowych mediów, ale również na ich faktyczne przygotowanie w tym zakresie. Część z nich – jak na przykład Don Tapscott – podkreśla, że młodzi ludzie pod względem posiadanych kompetencji informacyjnych znacznie przewyższają zarówno swoich starszych kolegów, jak również swoich rodziców, nauczycieli i wykładowców. Istnieje jednak drugi pogląd, zgodny z którym kompetencje informacyjne młodzieży wcale nie są wyższe niż ich starszych kolegów. Badacze reprezentujący ten punkt widzenia twierdzą, że młodzi ludzie z wielką sprawnością wykorzystują narzędzia komunikacji elektronicznej, w tym również platformy społecznościowe, jednak ich sprawność informacyjna pozostawia wiele do życzenia. I tak na przykład Neil Selwyn twierdzi, że dzieci i młodzież często wykazują się ograniczonymi umiejętnościami w zakresie wykorzystania Internetu i innych narzędzi wyszukiwawczych<sup>1</sup>. Inni autorzy podkreślają, że młodzi ludzie często nie potrafią w sprawny sposób wyszukać i efektywnie wykorzystać informacji. Często bywa podnoszony problem „kultury” *copy-paste* (kopiuj-wklej), coraz bardziej powszechnej w środowisku szkolnym. Badacze tego zjawiska podkreślają, że młodzi ludzie często po prostu nie zdają sobie sprawy z tego, czego dotyczy prawo autorskie i sądzą, że przekopiowanie fragmentów kilku cudzych tekstów, połączenie ich w jeden i podpisanie własnym nazwiskiem, jest faktyczną pracą twórczą.

Widać zatem, że obraz młodych ludzi – zwłaszcza w kontekście korzystania przez nich z nowych technologii – nie jest jednoznaczny. Cechuje go tzw. determinizm technologiczny, a zatem podejście, w którym przyjmuje się, że media mają ogromny wpływ na użytkowników, kształtując ich zachowania w różnych obszarach działalności. Warto też ponownie podkreślić, że dyskusja dotycząca wpływu nowych mediów na młodzież jest naznaczona tzw. schematem paniki moralnej.

W pracy starałam się skonfrontować wizerunek młodzieży obecny w literaturze przedmiotu z wynikami badań ilościowych prowadzonych w Polsce i za granicą oraz badań własnych przeprowadzonych w Polsce, Niemczech i Wielkiej Brytanii, dotyczących bezpośrednio problemu kompetencji informacyjnych młodych ludzi. Na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz badań ilościowych, stwierdziłam, że korzystają oni intensywnie z nowych mediów, lecz nie są biernymi konsumentami treści dostępnych online.

<sup>1</sup> N. Selwyn: *The digital native...* dz. cyt., s. 372.

Jak wykazałam, młodzież w Polsce, Niemczech i Wielkiej Brytanii w podobnym stopniu korzysta z nowych mediów. Uczniowie w korzystają z Internetu codziennie, w domu, poświęcając na to kilka godzin. Najczęściej wykorzystują sieć w celach związanych z komunikacją ze znajomymi i przyjaciółmi, posługując się komunikatorami, portalami społecznościowymi oraz *chatami* (w Niemczech); rzadziej niż można by się spodziewać, korzystają natomiast z poczty elektronicznej. Wyniki te korespondują z wnioskami zawartymi w raportach Mediapro i *EU Kids Online*, wskazującymi na podobny poziom wykorzystania nowych mediów we wszystkich krajach Unii Europejskiej i innych państwach zaawansowanych technologicznie.

Internet jest dla młodych ludzi podstawowym źródłem informacji wykorzystywanych w procesie zaspokajania potrzeb informacyjnych związanych z procesem edukacji szkolnej, w tym przede wszystkim z odrabianiem zadań domowych. Jak wykazałam, 51,4% respondentów korzysta z tego źródła informacji codziennie, a kolejne 27,1% – raz na kilka dni. Wyniki te są szczególnie interesujące w świetle danych jednoznacznie obalających tezę dotyczącą wiary w wysoką wiarygodność informacji, pochodzących z sieci, która – jak się przynajmniej wydawało – miała być powszechna wśród młodzieży. Wyniki badań pozwoliły stwierdzić, że jedynie nieco ponad 10% badanych ocenia wiarygodność informacji dostępnych w Internecie jako wysoką (czemu odpowiadała ocena 5). Najwyższy odsetek badanych (44,7%) uważa, że wiarygodność informacji w Internecie jest na poziomie średnim (czemu odpowiadała ocena 3). Jednocześnie większość badanych uważa, że informacje o najwyższym stopniu wiarygodności można znaleźć w podręcznikach szkolnych oraz encyklopediach i słownikach drukowanych. Wskaźniki te prowadzą do wniosku, że wiarygodność informacji nie jest najważniejszym kryterium wyboru danego źródła podczas odrabiania zadań domowych. Wydaje się, że można się zatem przychylić do wniosków autorów publikacji *The Google generation*, którzy wśród motywacji młodych ludzi korzystających z Internetu jako źródła informacji wskazywali na podstawowe znaczenie takich czynników, jak łatwość i szybkość dostępu oraz przekonanie, że w innych źródłach informacji tych nie ma, lub są mniej dokładne niż w sieci<sup>2</sup>.

Podstawowym problemem, z jakim młodzi ludzie borykają się podczas prowadzenia poszukiwań internetowych jest występowanie sprzecznych informacji; taką dopowiedź wskazało 46% ogółu badanych. Respondenci radzą sobie z tym kłopotem głównie poprzez porównywanie informacji zamieszczonych na innych stronach (odpowiedzi takiej udzieliło 78,7% re-

<sup>2</sup> B. Gunter, I. Rowlands, D. Nicholas: *The Google Generation...* dz. cyt., s. 60.

spondentów). Jednoznacznie potwierdziłam założenie dotyczące znikomej roli edukacji formalnej w procesie nabywania kompetencji informatycznych i informacyjnych przez młodzież. 58,5% respondentów zadeklarowało, że obsługi komputera nauczyło się na własną rękę, a 61,2% udzieliło takiej samej odpowiedzi, określając źródła wiedzy na temat wykorzystywania narzędzi internetowych. Odsetek odpowiedzi wskazujących szkołę, jako źródło kompetencji informatycznych i informacyjnych jest znikomy: 2,9% badanych odpowiedziało, że nauki komputera nauczyło się w toku edukacji formalnej (w szkole: od nauczyciela informatyki lub innego przedmiotu bądź na kursach i szkoleniach). Udział nauczyciela informatyki w nauce korzystania z narzędzi internetowych deklaruje jedynie 6,5% badanych. Wyniki te potwierdzają założenie, że szkoła w niewystarczającym stopniu przygotowuje uczniów do korzystania z ICT. Szczególnie interesujące są wyniki badań dotyczące przydatności treści związanych z edukacją informatyczną i informacyjną realizowaną w polskich, niemieckich i brytyjskich szkołach, które należy rozpatrywać w świetle wniosków wysnutych w 4. rozdziale.

Przypomnieć należy, że w mojej opinii najlepszym programem edukacji informacyjnej jest program brytyjski: syntetyczny, zawierający liczne przykłady konkretnych działań i – co szczególnie ważne – wyraźnie korespondujący ze wszystkimi komponentami *information literacy*, o których wspomniałam w rozdziale 3. Jak się wydaje, zawartość programu doceniają również uczniowie z Wielkiej Brytanii, spośród których prawie 90% ocenia je pozytywnie (65,2% ocenia je jako przydatne, a 21,7% jako bardzo przydatne). Dla porównania warto przytoczyć odpowiedzi respondentów z Polski i Niemiec. Otóż, jak się okazuje jedynie nieco ponad 50% respondentów niemieckich i mniej niż 30% respondentów polskich dokonało podobnej oceny. Edukacja informacyjna prowadzona w Wielkiej Brytanii wydaje się też mieć pozytywny efekt: niemal 1/3 badanych z tego kraju deklaruje, że zawsze znajduje w Internecie właśnie te informacje, których szuka, podczas gdy tej samej odpowiedzi udzieliło 22,6% uczniów niemieckich i 20,5% polskich.

Wyniki badań wyraźnie korespondują z wnioskami, jakie można odnaleźć w raportach dotyczących wykorzystywania nowych mediów przez młodzież. I tak, na podstawie analizy odpowiedzi udzielonych przez respondentów stwierdziłam, że największy odsetek młodych ludzi (44,8%) korzysta z Internetu od 3 do 5 lat. Taki sam wniosek wysnuli autorzy badań NetTrack, z których wynika, że takiej samej odpowiedzi udzielił najwyższy odsetek badanych. Analogiczny związek można zauważyć, pomiędzy od-

powiedziami dotyczącymi częstotliwości i miejsca korzystania z Internetu. Zarówno wyniki sondażu przeprowadzonego przeze mnie, jak i badania NetTrack oraz raport *EU Kids online* wskazują, że młodzież korzysta z Internetu codziennie, łącząc się z nim głównie z domu. Warto wspomnieć, że miejsce korzystania z nowych mediów nie jest bez znaczenia. Niektórzy badacze dostrzegają nawet zjawisko *bedroom culture* (co na język polski można przetłumaczyć, jako „kultura rozwijająca się w sypialniach”), ściśle związane ze sposobami korzystania z nowych mediów, w odniesieniu do mediów tradycyjnych<sup>3</sup>. Z badań wynika również, że Internet stanowi dla młodzieży przede wszystkim narzędzie komunikacji ze znajomymi i przyjaciółmi oraz źródło rozmaitych informacji: niemal 70% respondentów codziennie korzysta z komunikatorów, a ponad 50% badanych podczas odrabiania zadań domowych korzysta z sieci codziennie. Wyniki te wyraźnie łączą się z wnioskami przedstawionymi w raporcie Mediappro. Również wyniki analizy deklaracji dotyczących oceny własnych kompetencji w poszczególnych obszarach korespondują z raportem *EU Kids online*. Jego autorzy zwrócili uwagę na różnice pomiędzy oceną umiejętności, jakiej w poszczególnych obszarach dokonują chłopcy i dziewczęta. Zgodnie z doświadczeniami zaprezentowanymi w tym raporcie, chłopcy wyżej niż dziewczęta oceniają swoje kompetencje informatyczne (tworzenie prezentacji multimedialnych, budowanie stron internetowych, wymiana plików z innymi użytkownikami sieci, ogóle umiejętności techniczne korzystania z komputera i Internetu). Dziewczęta zaś wyżej niż chłopcy oceniają swoje kompetencje informacyjne (umiejętność wyszukania i oceny wiarygodności informacji dostępnych w Internecie). Wyniki sondażu przeprowadzonego na potrzeby niniejszej publikacji pozwoliły na zaobserwowanie podobnego związku: 60% respondentek ocenia swoje umiejętności wyszukiwania informacji w Internecie, jako bardzo wysokie, podczas gdy takiej samej odpowiedzi udzieliło nieco ponad 50% chłopców.

Odpowiedzi osób biorących udział w badaniu potwierdzają też nikły udział szkoły w procesie kształcenia kompetencji informacyjnych i informatycznych młodych ludzi. 58,5% respondentów zadeklarowało, że obsługi komputera nauczyło się samemu, a 61,2% badanych stwierdziło, że również korzystania z narzędzi internetowych nauczyło się bez niczyjej pomocy. Respondenci wskazywali również, że wiedzę w tych zakresach przekazali

<sup>3</sup> Por.: M. Bovill, S. Livingstone: *Bedroom culture and the privatization of media use*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://eprints.lse.ac.uk/672/1/Chapter8\\_Children&ChangingMediaEnvironment.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/672/1/Chapter8_Children&ChangingMediaEnvironment.pdf), s. 3. Zob. też: S. Livingstone: *From family television to bedroom culture. Young people's media at home*. W: *Media studies. Key issues and debates*. Red. E. Devereux. London 2007, s. 302-319.

im rodzicie, starsze rodzeństwo lub znajomi i przyjaciele, choć odpowiedzi te nie cieszyły się tak wysokim uznaniem badanych. Wyraźnie należy podkreślić, że ankietowani wskazywali na niski udział szkoły w procesie kształtowania ich kompetencji informacyjnych i informatycznych. Również ocena przydatności wiadomości dotyczących obsługi komputera i wykorzystywania informacji z sieci, jakie nauczyciele przekazują uczniom, pozostawia wiele do życzenia. Uczniowie nie oceniają tych wiadomości jako bardzo przydatnych lub przydatnych, choć należy podkreślić, że jest tu widoczna różnica pomiędzy deklaracjami udzielonymi przez respondentów z poszczególnych państw. Znacznie wyższym uznaniem cieszą się treści nauczania przekazywane w szkole w Wielkiej Brytanii. Wyniki potwierdzają to, co uważali twórcy raportu *Młodzi i media*, którzy stwierdzili, że informatyka w polskich szkołach „jako przedmiot koncentrujący się na komputerowych technologiach pozostaje w znacznym oderwaniu od codziennych praktyk związanych z użytkowaniem [nowych – przyp. J.J.] mediów”<sup>4</sup>. Jednocześnie dane te wskazują na problem niedostosowania programów kształcenia w zakresie *information literacy* do potrzeb młodzieży, co skutkuje umiarkowanym zadowoleniem uczniów z kształcenia w tym zakresie.

Różnice pomiędzy deklaracjami uczniów z Polski i Niemiec oraz Wielkiej Brytanii korespondują z wnioskami wysnutymi na podstawie analizy programów nauczania obowiązujących w tych krajach. Przedstawiony w rozdziale 4 przegląd programów pozwolił wyodrębnić elementy edukacji informacyjnej zawarte w wytycznych kształcenia. Zaprezentowanie w pierwszej kolejności programów niemieckiego i brytyjskiego pozwoliło na nakreślenie szerokiego tła badawczego, na którym szczegółowej analizie zostały poddane polskie *Podstawy programowe kształcenia ogólnego* dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. W wyniku tej analizy stwierdzono, że edukacja w zakresie *information literacy* w polskich szkołach w nadmiernym stopniu jest skupiona wokół rozwijania kompetencji informatycznych uczniów. Podejście takie wynikać może z powszechnego – również wśród nauczycieli i bibliotekarzy – utożsamiania edukacji informacyjnej i informatycznej oraz przekonania, że wystarczy zapewnić dziecku dostęp do komputera, a „reszta zrobi się sama”<sup>5</sup>. Wątpliwości w organizacji edukacji informacyjnej w Polsce wzbudziło również znaczne rozproszenie treści kształcenia w tym zakresie, choć należy podkreślić, że część z nich wyraźnie koresponduje z koncepcją *information literacy*. Trudno jest jednoznacznie ocenić programy edukacji informa-

<sup>4</sup> M. Filiciak (i in.): *Młodzi i media...* dz. cyt., s. 113.

<sup>5</sup> Por.: H. Batorowska: *Kultura informacyjna...* dz. cyt., s. 351.



cyjnej obowiązujące w Dolnej Saksonii – charakter niemieckiego systemu edukacji oraz daleko posunięta niezależność poszczególnych krajów związanych skutkuje bardzo wyraźnym ograniczeniem kompetencji urzędów centralnych w zakresie określania treści kształcenia w Niemczech. Doskonale na tle programów polskiego i niemieckiego prezentuje się program edukacji informacyjnej w Wielkiej Brytanii. Jego zawartość merytoryczna, bardzo ściśle łącząca się z ideą *information literacy*, uwzględnienie wszystkich kluczowych jej elementów, podanie licznych przykładów oraz ujęcie wszystkiego w syntetycznej formie stanowią przykład tego, jak powinny być konstruowane programy edukacji informacyjnej. Również wyniki badań sondażowych, które jednoznacznie wskazują na wysokie zadowolenie uczniów brytyjskich z treści, jakie nauczyciele przekazują im podczas edukacji szkolnej, potwierdzają pozytywną ocenę tego programu. Silniejsze dostosowanie programów edukacji do potrzeb młodzieży oraz wyraźniejsze skoncentrowanie się na edukacji w zakresie *information literacy* wydaje się być najlepszym rozwiązaniem problemu niezadowolenia młodzieży z kształcenia informacyjnego w polskich szkołach.

Powyższe wnioski mogą być z powodzeniem wykorzystane w pracach związanych z przygotowaniem wytycznych lub programów kształcenia kompetencji informacyjnych na poziomie edukacji szkolnej. Konkluzje te dają również asumpt do dalszych rozważań i badań kompetencji informacyjnych innych grup użytkowników nowych technologii (aktywnych zawodowo, seniorów), które być może pozwolą w przyszłości na zbudowanie szerokiego programu edukacji informacyjnej. Wydaje się bowiem, że tylko dzięki takiemu podejściu możliwe jest pełne przygotowanie ludzi do życia w nowym cyfrowym świecie.



## BIBLIOGRAFIA

- ACRI.: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>.
- Andretta, S.: *Information literacy. A practitioner's guide*. Oxford 2005.
- Armstrong, C. [i in.]: *CILIP defines Information Literacy for the UK*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://eprints.rclis.org/6087/1/Article\\_Update\\_25102004.pdf](http://eprints.rclis.org/6087/1/Article_Update_25102004.pdf).
- Armstrong, S.: *Information literacy. Navigating and evaluating today's media*. Huntington Beach, 2008.
- Art and design key stage 3 – programme of study*. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/subjects/key-stage-3/art-and-design/programme-of-study/index.aspx?tab=2>.
- Bangemann, M.: *Europe and the Global Information Society. Bangemann report recommendations to the European Council*. Bruksela 1994. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.epractice.eu/files/media/media\\_694.pdf](http://www.epractice.eu/files/media/media_694.pdf).
- Barber, B. R.: *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i potyka obywateli*. Warszawa 2008.
- Barney, D.: *Spółeczeństwo sieci*. Warszawa 2008.
- Basili, C.: *Theorems of information literacy*. W: *Information literacy at the crossroad of education and information policies in Europe*. Red. C. Basili. Roma 2008, s. 33-52.
- Batorowska, H.: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa 2009.
- Batorski, D.: *Wykluczenie cyfrowe w Polsce*. „Studia Biura Analiz Sejmowych” 2009, nr 3, s. 223-249.
- Bauerlein, M.: *The dumbest generation: how the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future (or, don't trust anyone under 30)*. New York 2008.
- Beacons of the information society. The Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>.
- Block, de L., Buckingham, D.: *Global children, global media. Migration, media and childhood*. New York 2007.
- Bolter, J. D.: *Człowiek Turinga. Kultura zachodu w wieku komputera*. Warszawa 1990.
- Bovill, M., Livingstone, S.: *Bedroom culture and the privatization of media use*. [dostęp: 24.01.2011]. Dostępny w World Wide Web: [http://eprints.lsc.ac.uk/672/1/Chapter8\\_Children&ChangingMediaEnvironment.pdf](http://eprints.lsc.ac.uk/672/1/Chapter8_Children&ChangingMediaEnvironment.pdf).

- Bruce, C.: *Information literacy as a catalyst for educational change*. W: P. A. Danaher, Patrick Alan (red.): *Proceedings „Lifelong Learning: whose responsibility and what is your contribution?”, the 3rd International Lifelong Learning Conference*. Queensland 2004. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977\\_1.pdf](http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf).
- Bruce, C.: *Seven Faces of Information Literacy in Higher Education*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/il/faces.jsp>.
- Brynko, B.: *Life in the Digital Age*. „Information Today” 2007, nr 11, s. 13-14.
- Brzezińska, D.: *Projekt reformy programowej. Próbowaliśmy to zmienić*. „Biblioteka w szkole” 2008, nr 9, s. 4-6.
- Buckingham, D.: *Beyond technology. Children’s learning in the age of digital culture*. Cambridge 2007.
- Buckingham, D.: *The electronic generation? Children and new media*. W: *Handbook of new media. Social shaping and consequences of ICTs*. Red. L.A. Lievrouw, S. Livingstone. Londyn 2002, s. 77-89.
- Bukowska, D., Klos, E., Kowalczyk, P., Polańska, E.: *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu przyroda w szkole podstawowej*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.lochowo.cominfo.pl/obrazy/nauczyciele/reforma\\_tom\\_5.pdf](http://www.lochowo.cominfo.pl/obrazy/nauczyciele/reforma_tom_5.pdf).
- Burbules, N. C.: *Retoryka sieci: hiperlektura oraz krytyczny poziom piśmienności*. W: *Ekrany piśmienności. O przyjemnościach tekstu w epoce nowych mediów*. Red. nauk. A. Gwóźdź. Warszawa 2008, s. 193-212.
- Castells, M., Himanen P.: *Spółczesność informacyjna i państwo dobrobytu. Model fiński*. Warszawa 2009.
- Castells, M.: *Galaktyka Internetu*. Poznań 2003.
- Castells, M.: *Sieć nasza powszednia*. „Gazeta Wyborcza” 2009, nr 137, s. 21.
- Castells, M.: *Spółczesność sieci*. Warszawa 2007.
- Castells, M.: *The Rise of Mass Self-Communication*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://p2pfoundation.net/Mass\\_Self\\_Communication](http://p2pfoundation.net/Mass_Self_Communication).
- Chomsky, N.: *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge 1965.
- Chomsky, N.: *Zagadnienia teorii składni*. Wrocław 1982.
- Cwalina, W.: *Generacja Y – ponury mit czy obiecująca rzeczywistość*. W: *Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego*. Praca zbior. pod red. ks. prof. T. Zasepy. Częstochowa 2001, s. 29-41.
- Czapiński, J., Panek, T.: *Diagnoza społeczna 2007*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza\\_raport\\_2007.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2007.pdf).
- Czapiński, J., Panek, T.: *Diagnoza społeczna 2009*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza\\_raport\\_2009.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2009.pdf).
- Czerepaniak-Walczak, M.: *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji? „Neodidagmata” XXIV*, s. 53-66.
- Dąbrowska, A., Janoś-Kresło, M., Wódkowski, A.: *e-usługi a społeczeństwo informacyjne*. Warszawa 2009.
- Deleo P. A.: *Bridging the information literacy gap with clickers*. „The Journal of Academic Librarianship” 2009, vol. 35, nr 5, s. 438-444.
- Derfert-Wolf, L.: *Information literacy – koncepcje i nauczanie umiejętności informacyjnych*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://eprints.rclis.org/4949/1/derfert\\_IL.pdf](http://eprints.rclis.org/4949/1/derfert_IL.pdf).
- Derfert-Wolf, L.: *Information literacy – kształcenie umiejętności informacyjnych w bibliotekach akademickich*. W: *Przestrzeń informacyjna biblioteki akademickiej – tradycja i nowoczesność*. Praca zbiorowa pod red. B. Antczak-Sabali, M. Kowalskiej, L. Tkaczyk. Toruń 2009, s. 185-208.

- Deutsch. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006 [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://db2.nibis.de/ldb/cuvo/datei/kc\\_gym\\_deutsch\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/ldb/cuvo/datei/kc_gym_deutsch_nib.pdf).
- Deutsch. *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://db2.nibis.de/ldb/cuvo/datei/kc\\_gs\\_deutsch\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/ldb/cuvo/datei/kc_gs_deutsch_nib.pdf).
- Deutsch. *Kerncurriculum für, das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2009. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://db2.nibis.de/ldb/cuvo/datei/kc\\_deutsch\\_go\\_i\\_2009.pdf](http://db2.nibis.de/ldb/cuvo/datei/kc_deutsch_go_i_2009.pdf).
- Dijk, J. van: *Společne aspekty nových mediów. Analiza społeczeństwa sieci*. Warszawa 2010.
- Dijk, J. van: *The deepening divide. Inequality in the information society*, London 2005.
- Dijk, J. van: *The network society*. London 2006.
- Doyle, C. S: *Outcome Measures For Information Literacy Within The National Education Goals Of 1990. Final Report To National Forum On Information Literacy. Summary Of Findings*. 1992. [dostęp: 13.01.2011]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.library-instruction.com/information-literacy2.html>.
- Dresang, E.T.: *The Information-Seeking Behavior of Youth in the Digital Environment*. „Library Trends” 2005, vol. 54, nr 2, s. 178-196.
- English key stage 1 – En2 Reading. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/english/keystage1/index.aspx>.
- Ericsson, T.: *Plugged in. The generation Y guide to thriving at work*. Boston 2008.
- EU Kids online. *Comparing children's online opportunities and risks cross Europe. European Research in Cultural, Contextual and Risk Issues in Children's Safe Use of the Internet and New Media (2006-2009)* [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/ReportD3-2CrossnationalComparisonFINAL4.pdf>.
- Eurich, C.: *Computerkinder. Wie die Computerwelt das Kindsein zerstört*. Hamburg 1985.
- Fatyga, B.: *Gdzie żyją cyborgi? Referat wygłoszony podczas konferencji „Rewolucja w komunikacji XIV. Połączeni/podłączeni”*. Warszawa, 24.02.2009.
- Filiciak, M. [i in.]: *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://wyborcza.pl/0,104532.html>.
- Gawrysiak, P.: *Cyfrowa rewolucja. Rozwój cywilizacji informacyjnej*. Warszawa 2008.
- Goban-Klas, T., Sienkiewicz, P.: *Společzeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków 1999.
- Goban-Klas, T.: *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*. Warszawa 2005.
- Goban-Klas, T.: *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa-Kraków 1999.
- Goban-Klas, T.: *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa 2004.
- Goban-Klas, T.: *Od społeczeństwa masowego do społeczeństwa medialnego*. W: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Red: W. Strykowski, W. Skrzydlewski. Poznań 2004, s. 10-18.
- Godwin, P.: *Introduction: making the connections*. W: P. Godwin, J. Parker: *Information literacy meets Library 2.0*. London 2008, s. 3-7.
- Gołębiewski, Ł.: *E-książka/e-book. Szerokopasmowa kultura*. Warszawa 2009.
- Gołębiewski, Ł.: *Śmierć książki/No future book*. Warszawa 2008.
- Grassian, E.S., Kaplowitz, J.R.: *Information literacy instruction. Theory and practice*. New York 2001.

- Grodzka, D.: *Spółczesność informacyjna – idea, programy, badania*. „Studia Biura Analiz Sejmowych” 2009, nr 3, s. 9-37.
- Gross, M., Dresang, E.T, Holt, L.E.: *Children’s in-library use of computers in an urban public library*. „Library & Information Science Research” 2004, nr 26, s. 311-337.
- Gunter, B., Rowlands, I., Nicholas, D.: *The Google Generation: Are ICT Innovations Changing Information Seeking Behaviour?* London 2009.
- Hofmokr, J.: *Internet jako nowe dobro wspólne*. Warszawa 2009.
- Horton, F. W. Jr.: *Understanding information literacy: a primer*. Paris 2007. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>.
- Hultgren, F., Limberg, L.: *A study of research on children’s information behaviour in a school context*. „The New Review of Information Behaviour Research” 2003, vol. 4, nr 1, s. 1-15.
- Hutchby, I.: *Conversation and technology. From the telephone to the Internet*. Cambridge 2001. *InfoLit Global*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.infolitglobal.info/en/>.
- InfoLit Global, International actions, meetings, programs*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.infolitglobal.info/directory/en/browse/category/communication/international\\_actions](http://www.infolitglobal.info/directory/en/browse/category/communication/international_actions).
- Information and communication technology. The National Curriculum for England*. Qualifications and Curriculum Development Agency, 1999. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study\\_tcm8-12058.pdf](http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf).
- Information Literacy Competency Standards for Higher Education, American Library Association, 2000*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>.
- Information Literacy in an Information Society. ERIC Digest*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ericdigests.org/1995-1/information.htm>.
- Information skills in higher education*. Prepared by the SCONUL Advisory Committee on Information Literacy. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy/papers/Seven\\_pillars2.pdf](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars2.pdf).
- Informationskompetenz für Schüler*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.infokompetenz.de/>.
- Izdebska, J.: *Dzieciństwo przed szklanym ekranem telewizora i komputera – nowe jego oblicze*. W: *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*. Pod red. J. Izdebskiej i T. Sosnowskiego. Cz. 2. *Komputer i Internet w życiu dziecka*. Białystok 2005, s. 187-214.
- Jenkins, H.: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa 2007.
- Jones, R.: *Educating the palate of pupils and teachers: recipes for success in school libraries*. W: J. Secker, D. Boden, G. Price: *Information literacy cookbook: ingredients, recipes and tips for success*. Oxford 2007, s. 91-109.
- Juszczyk, S. (red): *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. Toruń 2003.
- Juszczyk, S., Polewczyk, I. (red): *Dziecko w świecie informacji i komunikacji*. Toruń 2005.
- Juszczyk, S.: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice 2000.
- Kamiński, A.: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Pod red. R. Wroczyńskiego, T. Pilcha. Wrocław 1974, s. 51-68.
- Keen, A.: *Kult amatora. Jak Internet niszczy kulturę*. Warszawa 2007.
- Kędzierska, B.: *Kompetencje informacyjne – podstawą funkcjonowania społeczeństwa oparte go na wiedzy*. W: *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Red. Waław Strykowski, Wojciech Skrzydlewski. Poznań 2004, s. 81-88.

- Koltay, T.: *New media and literacies. Amateurs vs. professionals*. „First Monday” 2011, vol. 16, nr 1-3. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/3206/2748>.
- Kopaliński, W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa 1994.
- Koszowska, A.: *Biblioteka 2.0 – usługi biblioteczne z wykorzystaniem technologii i narzędzi Web 2.0*. W: *Nowe technologie w bibliotekach publicznych. Materiały z VIII ogólnopolskiej konferencji pt. „Automatyzacja bibliotek publicznych” Warszawa, 26-28 listopada 2008 r.* Red. tomu E. Górka. Warszawa 2009, s. 73-86.
- Koszowska, A.: *Web 2.0 a biblioteki – możliwości, narzędzia, zastosowania*. W: *Internet w bibliotece dla dzieci i młodzieży. Od teorii do praktyki*. Poradnik. Praca zbior. pod red. G. Lewandowicz-Nosal. Warszawa 2009, s. 7-29.
- Kowalski, T., Jung, B.: *Media na rynku: wprowadzenie do ekonomiki mediów*. Warszawa 2006.
- Kowalski, T.: *Między twórczością i biznesem: wprowadzenie do zarządzania w mediach i rozrywce*. Warszawa 2008.
- Kozielecki, J.: *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*. Warszawa 2004.
- Kron, F.W., Sofos, A.: *Dydaktyka mediów*. Gdańsk 2008.
- Krzysztofek, K., Szczepański, M. S.: *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice 2005.
- Krzysztofek, K.: *Rdzeń kultury a cywilizacje*. „Transformacje” 1995/1996, nr 3/4, s. 151-159.
- Kurkowska, E.: *Edukacja informacyjna a rozwój społeczeństwa wiedzy*. Niepublikowana praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. M. Muraszkiwicz. Warszawa 2004.
- Lau, J.: *Guidelines of Information Literacy for Lifelong Learning*. IFLA 2006. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://archive.ifa.org/VII/s42/pub/II-Guidelines2006.pdf>.
- Lauretta, S., Bruce, C.S.: *Reflective internet searching: an action research model*. „The Learning Organisation” 2002, nr 9, s. 180-188.
- Lewowicki, T., Siemienicki, B. (red.): *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*. Toruń 2008.
- Livingstone, S., Bober, M., Helsper, E.: *Internet literacy among children and young people. Findings from the UK Children Go Online project*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://eprints.lse.ac.uk/397/1/UKCGOonlineLiteracy.pdf>.
- Livingstone, S., Bober, M.: *Regulating the Internet At home. Contrasting the perspectives of children and parents*. W: *Digital generations. Children, young people and new media*. Red. D. Buckingham, R. Willet. New York 2008, s. 93-113.
- Livingstone, S.: *From family television to bedroom culture. Young people's media at home*. W: *Media studies. Key issues and debates*. Red. E. Devereux. London 2007, s. 302-319.
- Loertscher, D.V., Wools, B.: *Information literacy: a review of the research. A guide for practitioners and researchers*. San Jose 2002.
- Lohmar, B., Eckhardt, T.: *The educational system in the Federal Republic of Germany 2008. A description of the responsibilities, structures and developments policy for the exchange of information in Europe*. Bonn 2010. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_en\\_pdfs/organisation.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/organisation.pdf).
- Lombard, D.: *Globalna wioska cyfrowa. Drugie życie sieci*. Warszawa 2009.
- Łuszczak, M., Pawłowska A.: *Stan zaawansowania społeczeństwa informacyjnego w Polsce*. Warszawa 2000.
- Mańczak-Wohlfeld, E.: *Wikipedia jako źródło wiedzy językoznawczej*. W: *W trosce o dobrą edukację*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2009, s. 252-267.
- Mańkowski, J.: *Praktyczny słownik łacińsko-polski*. Warszawa 2008.

- Martin, W.J.: *The global information society*. Alderskot 1997.
- Materska, K.: *Informacja w organizacjach społeczeństwa wiedzy*. Warszawa 2007.
- Maziarz, M.: *Jeszcze nie wszystko stracone. Edukacja medialna w dotychczasowej i nowej podstawie programowej. Próba podsumowania szans i oczekiwań*. W: *Edukacja medialna. Nadzieje i rozczarowania*. Pod red. M. Sokołowskiego. Warszawa 2010, s. 65-78.
- McLuhan, M., Fiore, Q.: *War and peace in the global village*. Toronto 2003.
- McLuhan, M.: *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto 1963.
- Meier, W.A., Bonfadelli, H.: *Informationsgesellschaft oder Mediengesellschaft?* W: K. Imhof, R. Blum, H. Banfadelli, O. Jarren: *Mediengesellschaft: Strukturen, Merkmale, Entwicklungsdynamiken*, Wiesbaden 2004, s. 58-76.
- Michalczyk, S.: *Spółczesność medialna. Studia z zakresu teorii komunikowania masowego*. Katowice 2008.
- Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu. Raport Otwarcia Koalicji „Dojrzałość w sieci”*. Pod red. D. Batorskiego, J. M. Zająca. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://dojrzaloscwsieci.pl/tl\\_files/pliki/Raport.pdf](http://dojrzaloscwsieci.pl/tl_files/pliki/Raport.pdf).
- Morawska, I.: *Strategie kształcenia medialnego we współczesnej szkole*. W: *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semiotyka*. Monografia. Red. Nauk. M. Filiciak, G. Ptaszek. Warszawa 2009, s. 169-185.
- Mrozowski, M.: *Media masowe. Władza, rozrywka, biznes*. Warszawa 2001.
- Muraszkiewicz, M.: *Esej: nowy paradygmat, czyli od systemu do sieci*. W: *Od informacji naukowej do technologii społeczeństwa informacyjnego*. Praca zbior. pod red. B. Sosińskiej-Kalaty i M. Przystek-Samokowej, przy współpracy A. Skrzypczaka. Warszawa 2005, s. 83-86.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B.: *Psychologia poznawcza*. Warszawa 2006.
- Nosal, C.: *Psychologia kompetencji w dobie technologii informacyjnej*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.): *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań 2004, s. 19-30.
- Nowak, J. S.: *Spółczesność informacyjna – geneza i definicje*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.silesia.org.pl/upload/Nowak\\_Jerzy\\_Spoleczenstwo\\_informacyjne-geneza\\_i\\_definicje.pdf](http://www.silesia.org.pl/upload/Nowak_Jerzy_Spoleczenstwo_informacyjne-geneza_i_definicje.pdf).
- O'Reilly, T.: *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- OECD Programme for International Student Assessment (PISA). *PISA 2009 Results*. Organisation for Economic Co-operation and Development, 2009. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.pisa.oecd.org/document/61/0,3343,en\\_3225235\\_1\\_32235731\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/document/61/0,3343,en_3225235_1_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html).
- Okoń, W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2007.
- Olechnicki, K., Załęcki, P.: *Słownik socjologiczny*. Toruń 1997.
- Osiecka-Chojnacka, J.: *E-szkoła*. „Studia Biura Analiz Sejmowych” 2009, nr 3, s. 195-222.
- Ostałowska, L.: *Mity dorosłych o polskiej młodzieży*. Wywiad z B. Fatygą i P. Zielińskim. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://zbnpts.pl/pobierz/pdf/mity\\_doroslych\\_o\\_polskiej\\_mlodziczy.pdf](http://zbnpts.pl/pobierz/pdf/mity_doroslych_o_polskiej_mlodziczy.pdf).
- Palfrey, J., Gasser, U.: *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New York 2008.
- Perlman, M.: *If it isn't on the Internet, it doesn't exist. How the new generation view books as an archaic relics*. W: B. Cope, A. Philips: *The Future of the Book in the Digital Age*. Oxford 2006, s. 19-47.
- Pickard, A. J.: *Research methods in information*. London 2008.



- Pieńkos, J.: *Słownik łacińsko-polski. Łacina w nauce i kulturze*. Zakamycze 2001.
- Pilch, T., Bauman, T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001.
- Pindłowa, W.: *Biblioteka elektroniczna i wirtualna – co to znaczy dla bibliotekarzy i użytkowników*. W: *Świat biblioteki elektronicznej w klasycznej bibliotece naukowej. Możliwości rozwoju, uwarunkowania i ograniczenia*. Materiały konferencyjne, Poznań, 19-20 marca 1998 pod red. Haliny Ganińskiej. Poznań 1998, s. 17-24.
- Pindłowa, W.: *Kształcenie studentów jako użytkowników informacji naukowej. Z pogranicza informatologii i pedagogiki*. Kraków 1984.
- Piotrowska, R.: *Kompetencje informacyjne uczniów. Analiza porównawcza standardów i programów kształcenia*. Niepublikowana praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. B. Staniów. Wrocław 2010.
- Pisarek, W.: *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. Warszawa 2008.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (DzU z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17). [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl>.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (DzU z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17). [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl>.
- Polska Cyfrowa Równych Szans. Memorial w sprawie koniecznych zmian w zarządzaniu rozwojem społeczeństwa informacyjnego w Polsce*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.mwi.pl/aktualnosci/206-memorial-polski-internet-rownych-zans.html>.
- Postman, N.: *Zabawić się śmierć*. Warszawa 2002.
- Prensky, M.: *Digital natives, digital immigrants*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>.
- Próchnicka, M.: *Information literacy. Nowa sztuka wyzwolona XXI wieku*. W: J. Dzieniałkowska (red.): *Książka, biblioteka, informacja. Między podziałami a wspólnotą*. Kielce, 2007, s. 433-455.
- Pugacewicz, I.: *Tamara Erickson: Plugged in. The Generation Y Guide to Thriving at Work*. Massachusetts 2008. „Przegląd Biblioteczny” 2009, nr 4, s. 527-532.
- Rada Monitoringu Społecznego: *Diagnoza społeczna, kwestionariusze* [2009]. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.diagnoza.com>.
- Rowlands, I. [i in.]: *The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future*. „Aslib Proceedings: New Information Perspectives” 2008, vol. 60, nr 4, s. 290-310.
- Saad, S. M., Zainab, A. N.: *Information Literacy Programmes in Malaysian Public Universities: An Observation*. W: *68th IFLA Council and General Conference, August 18-24, 2002, Glasgow 2002*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://myais.fsktm.um.edu.my/1019/>.
- Sachunterricht. Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4*. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gs\\_deutsch\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_deutsch_nib.pdf).

- Satori, G.: *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*. Warszawa 2007.
- Selwyn, N.: *The digital native – myth and reality*. „Aslib Proceedings: New Information Perspectives” 2009, vol. 61, nr 4, s. 364-379.
- Shapiro, J. J., Huges, S. K.: *Information literacy as liberal art*. „Educom Review” 1996, vol. 31, issue 2, s. 31-35.
- Shenton, A. K.: *Information literacy and scholarly investigation: a British perspective*. „IFLA Journal” 2009, nr 3, s. 226-231.
- Siemieniecki, B. (red.): *Manipulacja – media – edukacja*. Toruń 2007.
- Spoleczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2004-2007*. Warszawa 2008. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_NTS\\_spoleczenstwo\\_informacyjne\\_w\\_Polsce\\_2004\\_2007.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_NTS_spoleczenstwo_informacyjne_w_Polsce_2004_2007.pdf).
- Strykowski, W.: *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.): *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań 2004, s. 31-40.
- Syśło, M. M.: *Model rozwoju kompetencji informatycznych*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.): *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań 2004, s. 73-80.
- Tapscott, D.: *Growing up digital. The rise of the Net Generation*. New York 1998.
- Tapscott, D.: *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. Chicago 2009.
- The Prague declaration „Towards an information literate society”*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>.
- The Walt Disney Company bada „Pokolenie XD”*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.marketing-news.pl/message.php?art=24810>.
- Tredinnick, L.: *Digital information culture. The individual and society on the digital age*. Oxford 2008.
- Valentine, G., Holloway, S., Bingham, N.: *The Digital Generation? Children, ICT and the Everyday Nature of Social Exclusion*. „Antipode” 2002, vol. 34, nr 2, s. 296-315.
- Vandendorpe, C.: *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*. Warszawa 2008.
- Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Bibliotheken*. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.informationskompetenz.de/>.
- Virkus, S.: *Information literacy in Europe: a literature review*. „Information Research” 2003, vol. 8, nr 4, s. 1-35.
- Webster, F.: *The information society revisited*. W: *Handbook of new media. Social shaping and consequences of ICTs*. Red. L.A. Lievrouw, S. Livingstone. Londyn 2002, s. 22-33.
- Williams, P., Rowlands, I.: *Information behaviour of the researcher of the future. The literature on young people and their information behaviour. Work Package II A British Library / JISC Study*. [dostęp: 24.01.2011]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/ggworkpackageii.pdf>.
- Współczesna wieża Babel*. Pod red. J. Chłopeckiego i A. Siewierskiej-Chmaj. Rzeszów 2003.
- Wykorzystanie nowych mediów w Polsce. Wyniki międzynarodowego projektu badawczego Mediappro*. Pod. red. J. Wenglorz. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/mediappro\\_final.pdf?page=info&action=showdoc&oid=322096](http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/mediappro_final.pdf?page=info&action=showdoc&oid=322096).
- Wykorzystanie technologii informacyjno-telekomunikacyjnych w przedsiębiorstwach, gospodarstwach domowych i przez osoby prywatne w 2008 r.* Warszawa 2008. [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_ICT\\_-\\_gospodarstwa\\_domowe\\_2008\\_cz.\\_I.xls](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_ICT_-_gospodarstwa_domowe_2008_cz._I.xls).

- Young people and the internet – final questionnaire.* [dostęp: 5.07.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.lse.ac.uk/collections/children-go-online/UKChGoOn%20Child%20Questionnaire.pdf>.
- Young, T. E. Jr.: *The big three information literacy models.* „Knowledge Quest” 1999, vol. 27, nr 3, s. 33-36.
- Zajac, M.: *Biblioteka dziecięca 2.0 – najnowsze tendencje komunikacyjne i organizacyjne.* W: *Biblioteki w systemie kultury jednoczącej się Europy.* Praca zbior. pod red. M. Zajaca, E. B. Zybert. Warszawa 2007, s. 92-109.
- Zybert, E. B.: *Kultura organizacyjna w bibliotekach. Nowe i stare idee w zarządzaniu.* Warszawa 2004.
- Żabicki, P.: *Technologiczna codzienność. Internet – bank – telewizja.* Warszawa 2007.



## ANKIETA

Badanie, w którym weźmiesz udział pozwoli określić, w jaki sposób młodzi ludzie korzystają z komputerów i Internetu oraz jak zdobywają umiejętności w tym zakresie. Twoje odpowiedzi są dla nas bardzo ważne, dlatego bardzo Cię prosimy o uważne czytanie pytań i udzielanie szczerych odpowiedzi.

I. W pierwszej części kwestionariusza umieściliśmy pytania, które pozwolą nam określić, jak często korzystasz z Internetu, do czego go wykorzystujesz i jak oceniasz poziom swoich umiejętności związanych z obsługą komputera. Na każde pytanie należy udzielić jednej odpowiedzi.

1. Od jak dawna korzystasz z Internetu?
  - a) dłużej niż 5 lat
  - b) od 3 do 5 lat
  - c) od 2 do 3 lat
  - d) powyżej 1 roku
  - e) krócej niż od roku
  - f) nie korzystam z Internetu
2. Jak często korzystasz z Internetu?
  - a) codziennie lub prawie codziennie
  - b) raz na kilka dni
  - c) raz w tygodniu
  - d) kilka razy w miesiącu
  - e) raz w miesiącu
  - f) rzadziej niż raz na miesiąc
  - g) nie korzystam z Internetu
3. Gdzie najczęściej korzystasz z Internetu?
  - a) w domu
  - b) w szkole
  - c) u przyjaciół, kolegów
  - d) w kafejkach internetowych
  - e) w innych miejscach (np. w bibliotekach, ośrodkach kultury)
  - f) nie korzystam z Internetu
4. Ile czasu w ciągu typowego dnia szkolnego poświęcasz na korzystanie z Internetu?
  - a) więcej niż 5 godzin
  - b) od 4 do 5 godzin
  - c) od 3 do 4 godzin
  - d) od 2 do 3 godzin
  - e) od 1 do 2 godzin
  - f) mniej niż godzinę
  - g) kilkanaście minut
  - h) nie korzystam z Internetu

W poniższych tabelach należy udzielić jednej odpowiedzi na każde z zadanych pytań zaznaczając jedno pole w każdym wierszu.

5. Jak często?	codziennie lub prawie codziennie	raz na kilka dni	raz w tygodniu	kilka razy w miesiącu	raz w miesiącu	rzadziej niż raz na miesiąc	nigdy
korzystasz z komunikatorów?							
wysyłasz/odbierasz e-maile?							
rozmawiasz na czacie?							
wyszukujesz w Internecie informacje potrzebne do odrobienia lekcji?							
wyszukujesz w Internecie informacje związane z Twoimi zainteresowaniami?							
grasz na komputerze?							
ściągasz muzykę lub filmy?							

6. Jak oceniasz swoje umiejętności w poszczególnych obszarach?	Bardzo niskie 1	2	3	4	Bardzo wysokie 5
obsługa komputera	1	2	3	4	5
instalowanie nowych urządzeń (np. drukarki, modemu, skanera)	1	2	3	4	5
tworzenie i edytowanie tekstów	1	2	3	4	5
wykorzystanie podstawowych funkcji w arkuszu kalkulacyjnym	1	2	3	4	5
tworzenie prezentacji multimedialnych	1	2	3	4	5
korzystanie z Internetu	1	2	3	4	5
korzystanie z narzędzi komunikacji elektronicznej (e-mail, komunikatory, czat)	1	2	3	4	5
korzystanie z serwisów społecznościowych (np. Nasza-Klasa, Facebook)	1	2	3	4	5
korzystanie z programów wymiany plików (np. eMule, Bittorrent)	1	2	3	4	5
wyszukiwanie informacji w Internecie	1	2	3	4	5
ocena wiarygodności informacji pochodzących z Internetu	1	2	3	4	5

II. Druga część kwestionariusza pozwoli ustalić, skąd czerpiesz informacje potrzebne do odrabiania lekcji oraz jak oceniasz wiarygodność poszczególnych źródeł informacji. Zależy nam też na określeniu, na jakie trudności napotykasz wyszukując informacje w Internecie.

W poniższych tabelach należy udzielić jednej odpowiedzi na każde z zadanych pytań zaznaczając jedno pole w każdym wierszu.

7. Jak często odrabiając lekcje korzystasz z wymienionych źródeł informacji?	codziennie lub prawie codziennie	raz na kilka dni	raz w tygodniu	kilka razy w miesiącu	raz w miesiącu	rzadziej niż raz na miesiąc	nigdy
podręczników szkolnych							
notatek z lekcji i innych materiałów dostarczonych przez nauczyciela							
publikacji o charakterze pomocniczym (np. tablice matematyczne, vademecum danego przedmiotu)							
opracowań, streszczeń, bryków							
encyklopedii, słowników książkowych							
Internetu							
wydawnictw multimedialnych na CD							
pomocy kolegów, przyjaciół, rodziców lub rodzeństwa							

8. Jaka jest Twoim zdaniem wiarygodność informacji pochodzących z poszczególnych źródeł?	Bardzo niskie 1	2	3	4	Bardzo wysokie 5
zawartych w podręcznikach szkolnych	1	2	3	4	5
przekazywanych przez nauczyciela	1	2	3	4	5
dostępnych w Internecie	1	2	3	4	5
dostępnych w encyklopediach lub słownikach książkowych	1	2	3	4	5
przekazywanych przez rodziców	1	2	3	4	5
przekazywanych przez kolegów, przyjaciół	1	2	3	4	5

9. Wyszukując informacje w sieci: (należy wybrać 1 odpowiedź)
- a) zawsze znajdujesz to, czego szukasz
  - b) zazwyczaj znajdujesz to, czego szukasz
  - c) czasami masz kłopoty ze znalezieniem tego, czego szukasz
  - d) zazwyczaj masz kłopoty ze znalezieniem tego, czego szukasz
  - e) nie szukuję informacji w Internecie
10. Na jakie trudności napotykasz wyszukując informacje w Internecie? (należy wybrać 1 odpowiedź)
- a) wiele sprzecznych informacji
  - b) związane z określeniem źródła informacji
  - c) związane z określeniem daty ostatniej aktualizacji
  - d) związane z wyborem właściwego narzędzia wyszukiwania informacji
  - e) związane z weryfikowaniem informacji
  - f) nie mam żadnych kłopotów związanych z korzystaniem informacji z sieci
11. Co robisz, gdy chcesz sprawdzić wiarygodność informacji znalezionej w Internecie? (należy wybrać maksymalnie 3 odpowiedzi)
- a) odwiedzasz kilka innych stron by porównać zamieszczone na nich informacje
  - b) prosisz o radę przyjaciół z serwisów społecznościowych (np. Naszej Klasy, Facebooka)
  - c) sprawdzasz wiadomości w encyklopediach lub słownikach dostępnych online
  - d) sprawdzasz wiadomości w książkach (podręcznikach, encyklopediach, słownikach)
  - e) sprawdzasz, kiedy strona z której czerpiesz informacje była ostatnio aktualizowana
  - f) prosisz o radę nauczyciela lub bibliotekarza
  - g) prosisz o radę rodziców lub starsze rodzeństwo
  - h) prosisz o radę kolegów lub przyjaciół

III. Ostatnia część ankiety dotyczy roli edukacji szkolnej oraz samokształcenia w procesie kształtowanie się Twoich kompetencji informatycznych i informacyjnych.

12. Kto nauczył Cię obsługi komputera?
- a) rodzice
  - b) starsze rodzeństwo
  - c) przyjaciele, koledzy
  - d) nauczyciel informatyki
  - e) nauczyciel innego przedmiotu
  - f) wykładowcy podczas pozaszkolnych kursów i szkoleń
  - g) nikt, sam się nauczyłem



13. Kto nauczył Cię wykorzystywania narzędzi internetowych?
- rodzice
  - starsze rodzeństwo
  - przyjaciele, koledzy
  - nauczyciel informatyki
  - nauczyciel innego przedmiotu
  - wykładowcy podczas pozaszkolnych kursów i szkoleń
  - nikt, sam się nauczyłem
14. W ilu lekcjach szkolnych poświęconych korzystaniu z Internetu brałeś udział?
- w wielu (więcej niż 15)
  - w kilkunastu
  - w kilku
  - w niewielu (od 1 do 4)
  - w żadnej
  - nie wiem
15. Jak oceniasz wiadomości dotyczące obsługi komputera dostarczane przez nauczycieli?
- bardzo przydatne
  - przydatne
  - mało przydatne
  - całkowicie nieprzydatne
  - nauczyciele nie poruszają tych zagadnień
16. Jak oceniasz wiadomości dotyczące wykorzystania informacji pochodzących z Internetu dostarczane przez nauczycieli?
- bardzo przydatne
  - przydatne
  - mało przydatne
  - całkowicie nieprzydatne
  - nauczyciele nie poruszają tych zagadnień

W ostatniej części badania prosimy Cię o podanie kilku informacji o sobie. Przypominamy, że badanie jest anonimowe.

Płeć:     K             M

Wiek: .....

Średnia ocen uzyskanych w ostatnim semestrze: .....

Czy Twoi rodzice korzystają z Internetu?     TAK             NIE

Czy masz starsze rodzeństwo?             TAK             NIE

Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich  
00-355 Warszawa, ul. Konopczyńskiego 5/7, tel. (22) 827-52-96  
Warszawa 2012. Wyd. I. Ark. wyd. 13. Ark. druk. 15.

Łamanie: Justyna GRZYMAŁA

Druk i oprawa: TOTEM s.c.

ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław  
tel. (52) 35 400 40, totem@totem.com.pl





**Justyna JASIEWICZ, dr** –  
Naukowej i Studiów Bibliologicznych i  
Bibliotekoznawstwa IINiSB UW, absolwentka IINiSB UW  
(Warszawa, 2007) oraz Podyplomowych Studiów Dziennikarstwa  
i Komunikacji Społecznej w Instytucie Dziennikarstwa UW (Warsza-  
wa 2009). Autorka artykułów naukowych opublikowanych m.in.  
w „Przeglądzie Bibliotecznym”, „Information-Wissenschaft und Praxis”  
oraz popularnonaukowych, publikowanych m.in. w „Gazecie Wybor-  
czej”. Zajmuje się problemem kompetencji informacyjnych i medialnych młodzieży, społecznymi  
konsekwencjami korzystania z Internetu oraz przemianami tradycyjnych mediów masowych  
w perspektywie rozwoju nowych technologii.

28721

M.2

\* \* \*

*Tematyka pracy jest bardzo ważna i niezwykle aktualna. Żyjemy w świecie, w którym media cyfrowe, Internet i telefonia komórkowa na stałe wpisały się w pejzaż spraw zawodowych i osobistych. Poszukiwanie i wdrażanie efektywnych metod korzystania z tych urządzeń jest stałym zadaniem, od którego sprawnego rozwiązania m.in. zależy, by posłużyć się frazą z Adama Smitha, pomyślność i bogactwo narodów. A to z kolei zależy od kompetencji informacyjnych i umiejętności poruszania się w rozległym i złożonym uniwersum cyfrowym. O tym właśnie traktuje praca dr Justyny Jasiewicz.*

Z recenzji prof. M. Muraszkiewicza

*Autorka wprowadza czytelnika w świat nowych technologii i korzystania z nich w różnych krajach, przede wszystkim europejskich, zarówno przez młodzież, jak i dorosłych. (...) Podkreśla, jaki wpływ mają nowe media na młode pokolenie, na ich stosunek do Internetu oraz, jak zmieniają się potrzeby korzystania z tych środków, np. z poczty elektronicznej, telefonów komórkowych itp.*

Z recenzji prof. W. Pindel

Seria wydawana przez Wydawnictwo  
STOWARZYSZENIA BIBLIOTEKARZY POLSKICH  
we współpracy  
Z INSTYTUTEM INFORMACJI NAUKOWEJ  
I STUDIÓW BIBLIOLOGICZNYCH  
UNIwersytetu Warszawskiego



Cena 44 zł

ISBN: 978-83-61464-90-7