

Agnieszka Ogonowska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0001-6469-9242

Agnieszka Walecka-Rynduch

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID 0000-0001-9869-7982

**Kompetencje cyfrowe młodych dorosłych:
modele ramowe a rzeczywiste profile kompetencji.
Analiza przyczynkowa****Wprowadzenie**

Punktem wyjścia poniższych rozważań jest fragmentaryczna analiza badań kompetencji cyfrowych młodych dorosłych, które wieloetapowo, jako zespół Ośrodka Badań nad Mediami¹, prowadzimy od 2018 r. W artykule chcemy wskazać na opracowane przez nas ujęcie modelowe badanego zjawiska oraz przedstawić fragment otrzymanych wyników badań z jednego strategicznego obszaru kompetencji, który dotyczy poszukiwania informacji i danych oraz oceny ich wiarygodności i rzetelności. Pragniemy również opisać, jak badane przez nas osoby wykorzystują kompetencje bazowe (ujęte poniżej, w dalszej części artykułu) w trakcie pracy z materiałem źródłowym. Celem artykułu jest także próba pokazania rzeczywistych profili kompetencyjnych młodych dorosłych poprzez odniesienie ich do strategicznych kompetencji cyfrowych w kontekście sub-kompetencji powiązanych z odpowiednim obszarem działania. Umiejętności te lub ich brak zostały ukazany na tzw. piramidzie kompetencji. W jej ramach wyszczególniono kompetencje nieuświadomione i uświadomione, którymi dysponują młodzi dorośli i które przekładają się na strukturę indywidualnych profili kompetencji.

1 Ośrodek Badań nad Mediami działający przy Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie powstał w 2014 roku jako międzywydziałowa jednostka badawcza specjalizująca się w realizacji interdyscyplinarnych i międzyuczelnianych projektów związanych z badaniem tradycyjnych i nowych mediów, układów komunikacyjnych oraz cyberkultury i kompetencji medialnych.

Kompetencje cyfrowe: komponenty, typy, fazy rozwoju

Kompetencje cyfrowe należą do ośmiu kompetencji kluczowych wymienionych w zaleceniach Parlamentu Europejskiego z 22 maja 2018 r. Obejmują one umiejętności, wiedzę i postawy, które należy rozwijać przez całe życie, aby: umiejętnie korzystać z informacji i danych, komunikować się i współpracować z innymi przy wykorzystaniu technologii i zasobów cyfrowych, tworzyć cyfrowe treści, dbać o indywidualny komfort cyfrowy i kwestie związane z cyberbezpieczeństwem, prawidłowo rozumieć kwestie związane z własnością intelektualną w kontekście mediów cyfrowych, rozwiązywać problemy i myśleć krytycznie w odniesieniu do zawartości i usług związanych z cybersferą oraz infosferą. W wyniku prac Wspólnego Centrum Badawczego w Instytucie Badań Perspektyw Technologicznych Komisji Europejskiej (JRC IPTS) stworzono Europejskie Ramy Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli, nazywane Ramą DigComp². Obejmuje ona takie obszary strategiczne, jak: (1) informacja i dane; (2) komunikacja i współpraca; (3) tworzenie treści cyfrowych; (4) bezpieczeństwo; (5) rozwiązywanie problemów (por. tabela 1).

Kompetencje i sub-kompetencje związane z obszarem 4 i 5 mają charakter transwersalny, co oznacza, że można je stosować do wszystkich aktywności związanych z mediami. Problematyka tego artykułu wpisuje się w pierwszy z wymienionych i dotyczy tzw. młodych dorosłych (18–23 lat) jako użytkowników mediów. Do priorytetowych zadań związanych z tym obszarem (informacja i dane) należą bowiem: „identyfikacja, lokalizacja, pobieranie, przechowywanie, organizacja i analiza informacji cyfrowych, zdolność oceny ich wartości, znaczenia i celu”. Medialno-kulturowe wzorce korzystania z mediów powodują, że młodzi dorośli wykorzystują informacje bezkrytycznie i – na tej podstawie – podejmują wiele kluczowych decyzji dotyczących sfery ich życia indywidualnego, ale także społecznego (w wymiarach: lokalnym/regionalnym; krajowym; ogólnoeuropejskim; globalnym). Dodatkowo można przyjąć, że wytworzyli specyficzną przestrzeń ochronną, odseparowującą ich od środowiska medialnego, w którym wzrastali. Zjawisko to nazwałyśmy przestrzenią odporności własnej jednostki. To rodzaj bańki, podobnej do bańki filtrującej (filter bubbles). Nie odbywa się w niej jednak ujednocianie treści, które do jednostki docierają. Jest to przestrzeń wiedzy pozornej i pozornych umiejętności. Jednostka jest przekonana o posiadaniu odpowiednich kompetencji medialnych, dzięki którym może poprawnie, autonomicznie i niezależnie, czyli bez ryzyka manipulacji, funkcjonować w przestrzeni medialno-społecznej. Ponadto wymóg weryfikacji treści medialnych w kontekście ustalenia ich wiarygodności i rzetelności funkcjonuje w wypowiedziach młodych dorosłych w formie deklaratywnej. Oznacza to, że odbiorcy przekazów medialnych, w tym nasi badani, pomimo pierwotnych deklaracji, że weryfikują treści, które znajdują w przestrzeni internetu, jak wskazują także inne dostępne badania, nie zawsze to czynią. Przede wszystkim pojawia się tu problem nie tyle samych badań

² *DigComp – Ramy kompetencji cyfrowych w Polsce. Krajowy Punkt Kontaktowy DigComp – Ramy kompetencji cyfrowych w Polsce. Krajowy Punkt Kontaktowy, [on-line:] <http://www.digcomp.pl/> – 5.12.2022.*

nad kompetencjami cyfrowymi, co nad operacjonalizacją narzędzi samooceny³. Dywersyfikacja mediów i źródeł informacji staje się więc iluzją nadmiaru oraz iluzją dostępu do pozornej różnorodności źródeł.

Tabela 1. Obszary strategiczne kompetencji cyfrowych oraz kluczowe sub-kompetencje

Nazwa obszaru strategicznego	Sub-kompetencje powiązane z obszarem
1. Informacja i dane: wyrażanie potrzeb informacyjnych, lokalizowanie i pozyskiwanie cyfrowych danych, informacji i zawartości; ocena ważności i wiarygodności źródeł informacji; magazynowanie, zarządzanie i organizowanie danych cyfrowych, informacji i zawartości	1.1. Wyszukiwanie i filtrowanie danych, informacji oraz zawartości cyfrowych 1.2. Ocena danych, informacji i zawartości cyfrowych 1.3. Zarządzanie danymi, informacjami oraz cyfrową zawartością
2. Komunikacja i współpraca: interakcja, komunikacja i współpraca z wykorzystaniem cyfrowych technologii oraz zachowaniem świadomości o ich kulturowej i pokoleniowej różnorodności	2.1. Interakcja poprzez cyfrowe technologie 2.2. Dzielenie się informacjami, danymi i zawartością poprzez cyfrowe technologie 2.3. Zaangażowanie obywatelskie z wykorzystaniem cyfrowych technologii 2.4. Współpraca z wykorzystaniem cyfrowych technologii 2.5. Netykieta 2.6. Zarządzanie cyfrową tożsamością
3. Tworzenie cyfrowych treści: tworzenie i edytowanie cyfrowych treści, włączanie ich w istniejące korpusy wiedzy z zastosowaniem wiedzy odnośnie do praw autorskich; wiedza o sposobach formułowania zrozumiałych instrukcji dla systemów komputerowych	3.1. Rozwój cyfrowych treści 3.2. Integrowanie i opracowanie cyfrowych treści 3.3. Prawo autorskie 3.4. Programowanie
4. Bezpieczeństwo: zabezpieczanie urządzeń cyfrowych, zawartości, danych osobowych i osobistych w środowiskach cyfrowych; ochrona zdrowia psychicznego i fizycznego, świadomość znaczenia cyfrowych technologii dla dobrostanu społecznego i społecznej inkluzji; świadomość w zakresie wpływu środowiska cyfrowego i jego użycia	4.1. Ochrona urządzeń cyfrowych; 4.2. Ochrona danych osobowych i prywatności 4.3. Ochrona zdrowia i dobrostanu psychofizycznego; 4.4. Ochrona środowiska
5. Rozwiązywanie problemów: rozpoznawanie potrzeb i problemów; rozwiązywanie konceptualnych problemów i problemowych sytuacji w środowisku cyfrowym; wykorzystywanie cyfrowych narzędzi do wytwarzania procesów i produktów; śledzenie „na bieżąco” cyfrowej ewolucji	5.1. Rozwiązywanie technicznych problemów 5.2. Rozpoznawanie potrzeb oraz technologicznych możliwości 5.3. Kreatywne użycie cyfrowych technologii 5.4. Identyfikowanie luk w cyfrowych kompetencjach

Źródło: opracowanie na podst.: *Digital Competence Framework for the European Schools*, [on-line:] <https://www.eursec.eu/BasicTexts/2020-09-D-51-en-2.pdf> – 7.11.2022, tł. własne.

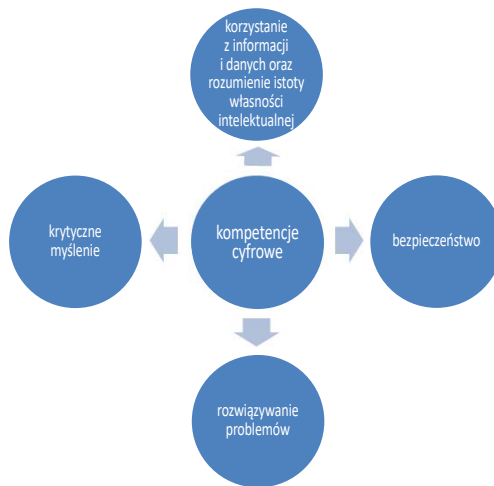
Wyjątkowo pomocne w projektowaniu podstawy badania oraz tworzenia modelu konceptualnego, a następnie weryfikowaniu uzyskanych wyników okazało się także

3 Patrz również: L. H. Sillat, K. Tammets, M. Laanpere, *Digital Competence Assessment Methods in Higher Education: A Systematic Literature Review*, „Education Science” 2021, nr 11, s. 1–17, [on-line:] <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/8/402> – 28.11.2022.

użycie struktury ramowej przedstawionej w raporcie UNESCO nt. „Global Media and Information Literacy Assessment Framework: country readiness and competencies”. Odniosliśmy się szczególnie do komponentu drugiego – Rozumienie, ocena i ewaluacja informacji i mediów. Definiowany jest jako umiejętność rozumienia, krytycznej analizy i oceny informacji, treści medialnych, pracy i funkcji mediów oraz instytucji informacyjnych, w kontekście uniwersalnych praw człowieka i podstawowych wolności. Obejmuje to porównywanie faktów, odróżnianie faktów od opinii, świadomość czasu (nowe/aktualne/nieaktualne), identyfikowanie ideologii i wartości oraz zastanawianie się, w jaki sposób siły społeczne, ekonomiczne, polityczne, zawodowe i technologiczne kształtują treści medialne i informacyjne. Istotną rolę odgrywa również ocena jakości (dokładność, znaczenie, aktualność, wiarygodność i kompletność) informacji⁴.

Model konceptualny: badanie własne

Rysunek 1. Kompetencje cyfrowe: model konceptualny



Źródło: opracowanie własne.

Dodatkowo, na co szczególnie zwróciliśmy uwagę, w dobie przeciążenia informacyjnego (ang. information overload) użytkownicy mediów cyfrowych powinni również opanować techniczne i kognitywne umiejętności organizowania, wybierania i syntetyzowania mediów oraz informacji. Zrozumienie natury, funkcji i działań instytucji medialnych, pracowników mediów i dostawców informacji jest kluczowe dla umiejętności dekonstruowania informacji i krytycznego dekodowania przekazów

⁴ Patrz również: *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: country readiness and competencies*, 2013, [on-line:] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655> – 27.11.2022.

medialnych. Ważne jest, aby rozpoznawać w tych procesach ideologiczną i sensotwórczą/opiniotwórczą rolę mediów i informacji w szerszym kontekście socjokulturowym i politycznym. To prawidłowe rozpoznanie jest w szczególności istotne dla promowania wolności słowa, wolności informacji i dostępu do infosfery, idei społeczeństwa obywatelskiego, demokracji i dobrego zarządzania oraz wcielić samą ideę demokracji komunikacyjnej w życie⁵. Osoby posiadające wiedzę na temat mediów i informacji w relatywnie lepszy sposób rozpoznają ekonomiczną, społeczną i polityczną władzę firm medialnych i dostawców informacji, a także instytucji publicznych⁶.

W odniesieniu do kompetencji cyfrowych przyjęliśmy podejście relacyjne i funkcjonalne, tzn. podkreślamy, iż stanowią one istotny zasób użytkowników mediów cyfrowych, który jest niezbędny do efektywnego funkcjonowania we wszystkich kluczowych sferach życia społecznego, a także do rozwoju indywidualnego. Młodzi dorośli nie są grupą homogeniczną pod względem ogólnego poziomu kompetencji cyfrowych. Różnice występują także w odniesieniu do innych typów kompetencji, np. wykonawczych czy bazowych. W związku z tym analiza rzeczywistych strategii korzystania z mediów umożliwi stworzenie dla każdego z uczestników badania indywidualnego profilu kompetencji medialnych. Pozwala on uwzględnić rolę kompetencji szczegółowych, bazowych i wykonawczych, których poziom i zakres warunkuje efektywne korzystanie z danych i informacji cyfrowych. W dalszej perspektywie – zastosowanie tej metody, tj. tworzenia profilu kompetencji – pozwala efektywniej planować i wdrażać działania edukacyjne związane z ich rozwojem i precyzyjniej adresować je do określonej grupy interesariuszy o specyficznych potrzebach.

Cyfrowe koncepcje generacyjne, tj. podział na pokolenie X, Y, Z, czy alfa, piramidy i katalogi kompetencji medialnych, czy ramowe wytyczne Komisji Europejskiej w zakresie poziomów *media literacy* dla obywateli krajów członkowskich UE mają z pewnością potencjał wyjaśniający i programujący dalsze działania co do natury związków mediów cyfrowych, edukacji oraz poziomu/zakresu aktywności medialnych użytkowników technologii cyfrowych. Kompetencje cyfrowe tych pokoleń definiuje się również jako „umiejętności XXI wieku”. Definiuje się je jako te, które umożliwiają uczestnictwo w nowych społecznościach powstających w ramach społeczeństwa sieciowego. Należą do nich: zabawa (zdolność do eksperymentowania z otoczeniem jako forma rozwiązywania problemów); wydajność (zdolność do przyjmowania alternatywnych tożsamości w celu improwizacji i odkrywania); symulacja (zdolność do interpretowania i konstruowania dynamicznych modeli świata rzeczywistego); przyjmowanie (zdolność do remixowania treści medialnych); wielozadaniowość (zdolność do wielopłaszczyznowej obserwacji otoczenia); rozpoznanie rozproszone (zdolność do interakcji z narzędziami rozszerzającymi rzeczywistość); inteligencja zbiorowa (konektywizm); osąd (zdolność do oceny rzetelności i wiarygodności różnych źródeł informacji); transmedialna nawigacja (zdolność do podążania za transmedialnymi

5 A. Ogonowska, *Przemoc ikoniczna. Zarys wykładu*, Kraków 2004.

6 Patrz również: *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: country readiness and competencies*, 2013, [on-line:] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655> – 27.11.2022.

i intermedialnymi przekazami w środowisku sieciowym); networking (zdolność do poszukiwania, syntetyzowania i rozpowszechniania informacji); negocjacje (umiejętność poruszania się w różnych społecznościach, rozróżniania i respektowania kreślonych perspektyw, a także uchwycenie i przestrzeganie norm alternatywnych)⁷.

Z wyżej wspomnianym potencjałem wiążą się jednocześnie pewne ograniczenia. Są one szczególnie widoczne w odniesieniu do metafor pokoleniowych. Patrząc na te zależności globalnie, ulegamy m.in. wrażeniu, iż poszczególne cyfrowe generacje z uwagi na pewne wspólne doświadczenia pokoleniowe tworzą grupy homogeniczne, a poziom kompetencji cyfrowych wewnątrz nich jest porównywalny. Tymczasem analiza rzeczywistych strategii korzystania z mediów przez konkretnych użytkowników wskazuje na istniejące między nimi różnice, które motywują do podjęcia badań dotyczących tzw. profilu kompetencji cyfrowych.

Charakterystyka osób badanych oraz procedury badawczej

Dla naszego badania istotne jest przede wszystkim to, w jakim stopniu i jak często użytkownicy (młodzi dorośli) wykorzystują różne media do oceny wiarygodności przekazu/informacji. Innymi słowy, czy wykorzystują do tego celu tzw. dywersyfikację źródeł, a jeśli tak, to według jakiego klucza. Przedmiotem analizy są zatem konkretne strategie działania oraz ich częstotliwość.

Młody dorosły (osoba w przedziale wiekowym: 18–23 lata) to aktywny uczestnik różnych przestrzeni medialnych, głównie Internetu, funkcjonujący jako potencjalny konsument i decydent w ramach społeczeństwa obywatelskiego. Aktywność jest rozumiana zarówno ilościowo – relatywnie duża ilość godzin spędzana w sieci w stosunku do innych aktywności całodobowych, jak i jakościowo – konkretne aktywności medialnej w różnych rolach (np. blogera, youtubera, komentatora etc.).

Uczestnikami naszego badania byli młodzi dorośli (dobór próby: próba systematyczna), studenci i studentki krakowskich uczelni państwowych (kierunki humanistyczne i społeczne). W pierwszej kolejności zaprosiliśmy do badania studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Przyjętym celem badania było:

- a) rozpoznanie rzeczywistych strategii oceny wiarygodności medialnych informacji oraz narracji, w tym tzw. sfigowanych informacji (ang. *fake news*) i tekstów reprezentujących gatunki hybrydyczne (*mock-genres*), przez młodych dorosłych w przestrzeni mediów cyfrowych, platform internetowych i mediów społecznościowych;
- b) opis i interpretacja przemian, które zachodzą w medialno-informacyjnej przestrzeni postprawdy. Próba definicji tej przestrzeni oraz zjawisk kulturowych i społecznych jej towarzyszących w odniesieniu do zachowań medialnych osób badanych.

⁷ L. Ilomäki, A. Kantosalo, M. Lakkala, *What is digital competence?*, Brussels 2011, s. 4, [on-line:] <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3> – 28.11.2022.

W podejmowanym badaniu interesowała nas tylko polska przestrzeń medialna. Należy podkreślić, że podchodząc do prac badawczych, miałyśmy pełną świadomość, że procesy zachodzące w tym zakresie w Polsce różnią się od tych z innych krajów Europy Zachodniej. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać nie tyle w dostępności do samego medium, co w niskim poziomie (lub nawet całkowitym braku) edukacji medialnej w polskich szkołach.

Poniżej przedstawiona została analiza wypowiedzi respondentów (obszary wybrane na potrzeby artykułu) z jednego z etapów prezentowanego w artykule badania. Polegał na zapoznaniu respondentów z pakietami medialnymi, w których zamieszczono (w zależności od długości) pięć lub sześć artykułów, pochodzących z portali informacyjnych oraz tabloidalnych (próba losowa) w przedziale czasowym 2018–2021. Przygotowane do analizy teksty miały trojaki charakter – językowy, ikoniczny lub hybrydyczny. Teksty wykorzystane w badaniu, tzn. pakiety medialne, zostały przygotowane we współpracy z Zespołem Clarin (Common Language Resources & Technology Infrastructure). To ogólnoeuropejska infrastruktura naukowa, która umożliwia badaczom z dziedziny nauk humanistycznych i społecznych pracę z bardzo dużymi zbiorami tekstów⁸.

Strategię badania charakteryzuje podejście antropocentryczne do mediów, w którym koncentrujemy się na rzeczywistych strategiach ich użycia, a nie na ujęciach postulatycznych, mediocentrycznych, projektujących pewne pożądane kompetencje cyfrowe. Zaletą tych ostatnich jest z pewnością to, że stanowią one ramę i drogowskaz dla projektowanych działań edukacyjnych w zakresie *media literacy* zarówno dla uczniów, jak i edukatorów, którzy chcą podnieść swoje kompetencje eksperckie lub specjalistyczne określonego typu.

Profil kompetencji zarysowany podczas analizy badań – w przeciwieństwie do wspomnianych modeli i katalogów – pozwala uchwycić specyfikę jednostkowych, czyli indywidualnych prawidłowości związanych z użytkowaniem mediów (podejście idiograficzne) oraz stanowi podstawę do poszukiwania ewentualnych prawidłowości generacyjnych (podejście nomotetyczne). Ów profil kompetencji cyfrowych wyznaczany dla każdego użytkownika obejmuje kilka głównych komponentów. Ich charakterystyka została przedstawiona w tabeli 2.

Profil kompetencji cyfrowych dla konkretnego użytkownika może być sformatowany do wybranych kompetencji szczegółowych (podstawowy profil kompetencji cyfrowych) lub też przyjmować wersję rozszerzoną o opis kompetencji progowych, bazowych i wykonawczych. Poziom każdego z tych komponentów może być oszacowany/oznaczony w oparciu na metodach ilościowych i/lub jakościowych oraz – zwłaszcza w ostatnim przypadku (kompetencji wykonawczych) – na podstawie poziomu wykonania zadania określonego typu. Wspomniana wcześniej piramida kompetencji pozwala określić poziom konkretnego komponentu w ramach profilu. Komponenty profilu kompetencji cyfrowych należy również odróżnić od komponentów samej

⁸ Na temat zastawiania narzędzi CLARIN w naukach medioznawczych patrz: M. Nowina Konopka, *Narzędzia CLARIN w praktyce badań medioznawczych*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2019, t. 62, nr 4 (240), s. 113–122.

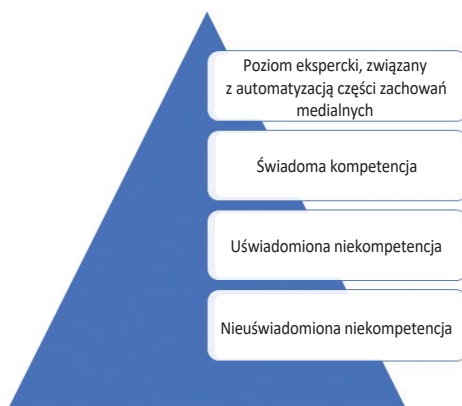
kompetencji, która niezależnie od obszaru (np. kompetencje cyfrowe, kompetencje zawodowe, kompetencje rodzinne) obejmuje trzy filary, tj. wiedzę, umiejętności i postawy. Dyspozycje w tych trzech obszarach pozwalają na realizację zadań określonego typu, na określonym poziomie.

Tabela 2. Komponenty profilu kompetencji cyfrowych

Rodzaj kompetencji	Charakterystyka
Kompetencje ogólne cyfrowe	Dotyczą korzystania z mediów cyfrowych (produkcja, konsumpcja, prosumpcja treści), korzystanie z infrastruktury i aplikacji cyfrowych
Kompetencje szczegółowe (kompetencje informatyczne, kompetencje informacyjne, analiza, interpretacja informacji i danych)	Dotyczą aktywności określonego typu np. programowania, analizowania informacji dostępnych w sieci
Kompetencje progowe	Kompetencje szczegółowe określonego typu, wymagane do aktywnego uczestnictwa w danym zadaniu
Kompetencje bazowe	Stanowią fundament dla rozwoju innych typów kompetencji * Kompetencje poznawcze ** Kompetencje językowe i komunikacyjne *** Kompetencje kulturowe **** Kompetencje społeczne
Kompetencje wykonawcze	Związane z konkretnymi działaniami w przestrzeni medialnej

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2. Piramida kompetencji



Źródło: opracowanie na podst.: M. Brundrett, P. Silcock, *Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching*, London–New York 2002.

W odniesieniu do wymienionych wyżej komponentów profilu kompetencji cyfrowych na każdym z wyróżnionych w piramidzie poziomów niezbędne jest oszacowanie indywidualnego poziomu/zakresu kompetencji określonego typu. Postulowana analiza pozwala przyjrzeć się m.in. poszczególnym kompetencjom szczegółowym oraz ich relacjom z kompetencjami wykonawczymi, a także określić związek między

deklarowanym przez osobę badaną a rzeczywistym poziomem kompetencji określonego typu. Użytkownicy mediów cyfrowych często wyżej lub nieadekwatnie do rzeczywistego stanu oceniają swoje kompetencje, np. w zakresie rozumienia statusu informacji oraz powiązanej z tym umiejętności kategoryzowania jej jako „informacji prawdziwej” lub „fake newsa”, aniżeli wynika to z ich rzeczywistej aktywności. O tym piszemy w dalszej części artykułu (por. dyskusja wyników badań własnych). Obszary deficytów w tym zakresie są często odkrywane przez osobę badaną w trakcie realizacji postawionego zadania. W takich przypadkach nieświadomiona kompetencja określonego typu staje się uświadomioną niekompetencją, co może motywować użytkownika do dalszych działań służących jej rozwojowi.

Nacisk na prawidłową i możliwie pełną analizę kompetencji cyfrowych odgrywa istotną rolę w ramach społeczeństwa wiedzy oraz gospodarki cyfrowej 4.0, gdzie aktywny, świadomy udział jednostek jest gwarancją rozwoju osobowego oraz społecznego, a także przeciwdziałania różnym formom cyfrowego wykluczenia i ich dalszym konsekwencjom (np. politycznym, psychologicznym czy ekonomicznym). Wśród kluczowych atrybutów kompetencji można wymienić:

- ich złożoność (wiedza, umiejętności, postawy);
- zmienność (możliwość rozwoju lub degradacji);
- mierzalność (istnieje możliwość pomiaru kompetencji);
- związek z określonymi zachowaniami medialnymi.

Zachowania medialne, w tym strategie rozumienia i interpretacji informacji, są ściśle powiązane z kompetencjami wykonawczymi i stanowią istotny wskaźnik poziomu kompetencji cyfrowej. Prawidłowa kategoryzacja informacji jako prawdziwej lub jako „fake newsa” wymaga od osoby badanej: oceny samej informacji oraz źródeł, z jakich pochodzi. Konkretnie chodzi o odniesienie się do takich zagadnień szczegółowych jak:

- budowa przekazu (treść i forma);
- relacje danej informacji z innymi przekazami na ten sam temat;
- status medium, w którym dana informacja się pojawia i/lub status nadawcy, który o niej komunikuje.

Zachowanie medialne wymaga zatem od osoby badanej posiadania odpowiedniego poziomu kompetencji bazowych i kompetencji progowych, bez których wykonanie tych operacji poznawczych nie jest możliwe.

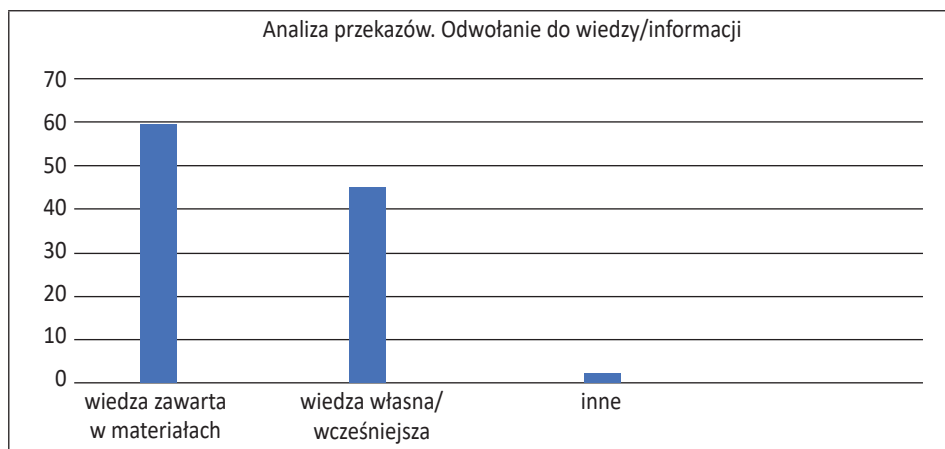
Poniżej przedstawiona zostanie analiza fragmentu przeprowadzonego przez nas badania (etap drugi/analiza materiałowa). Do opisanego i wyjaśnienia uzyskanych wyników został użyty model semantyki strukturalnej z wykorzystaniem teorii ram i tzw. semantyki rozumienia (*frames and the semantics of understanding*). W teorii tej zwraca się bowiem uwagę przede wszystkim na reguły rządzące interpretacją tekstu. Eksponuje ona aktywną rolę interpretatora, a nie prymat nadawcy komunikatu. Jak podkreśla Ryszard Tokarski, przy wykorzystaniu tej metody badacz dąży do odpowiedzi na pytanie, wedle jakich kryteriów dokonują się procesy interpretacji znaczeniowej strony języka. Jako punkt odniesienia w tych analizach pojawia się nie tylko sam język „jako taki”, ale „stojąca za nim” zorganizowana wiedza i doświadczenie

interpretatora, czyli – w sensie antropologicznym – szeroko rozumiana kultura, w tym wspólnota semiotyczna, której członkiem jest on sam⁹.

W badaniu wzięło udział 107 ankietowanych $N < 100$, którzy otrzymali do dyspozycji 100 pakietów tekstowych (opisanych powyżej). Poniższa analiza odwołuje się do sześciu z zadanych pytań. Wybrane pytania korespondują z przedstawionymi w artykule szczegółowymi kompetencjami komunikacyjnymi młodych dorosłych. Odpowiedzi na dwa pierwsze pytania zostały ukazane w formie graficznej. Kolejną analizę przedstawiono w schemacie teorii ram i semantyki rozumienia, wskazano także w tabelarycznym ujęciu pięć najciekawszych odpowiedzi ankietowanych i do każdego z postawionych pytań. Tylko w ostatnim z przedstawionych podsumowań użyto większej liczby przykładów, ponieważ zarysowane pole interpretacyjne było bardzo szerokie i w jednym obszarze semantycznym pojawiło się wiele pytań szczegółowych. Przytoczone odpowiedzi ankietowanych są również dowodem weryfikującym wcześniejsze, postawione w ankiecie pytania. Młodzi dorośli wskazali na szczegółowe kompetencje komunikacyjne, których użyli w trakcie badania, pokazali również prawdziwość wskazanej przez nas korelacji z komponentem 2 MIL „Rozumienie, ocena i ewaluacja informacji i mediów”.

Podczas badania ankietowani deklarowali, że w większym stopniu odwołują się do informacji/wiedzy, która pojawiła się w czytanych tekstach niż do swojej uprzedniej wiedzy.

Rysunek 3. Deklaracja bazowa ankietowanych. Kompetencja ogólna cyfrowa. Sub-kompetencja: ocena danych, informacji i zawartości cyfrowych

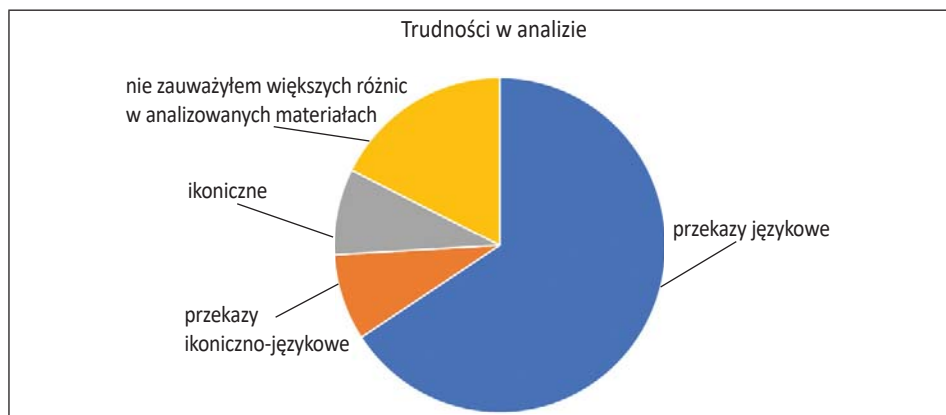


Źródło: opracowanie własne.

Największą trudność sprawiła badanym analiza w pierwszej kolejności przekazów językowych, a następnie językowo-ikonicznych.

⁹ R. Tokarski, *Tradycje badawcze w leksykologii a semantyka rozumienia*, 2011, [on-line:] https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/9767/1/R_Tokarski_Tradycje_badawcze_w_leksykologii_a_semantyka_rozumienia.pdf – 15.11. 2022.

Rysunek 4. Kompetencja szczegółowa, analiza i interpretacja



Źródło: opracowanie własne.

W przypadku deklaracji „Nie zauważyłem większych różnic w analizowanych materiałach” ankietowani zwracali głównie uwagę na to, że w ich rozumieniu teksty językowe, językowo-ikoniczne i ikoniczne były jasno wydzielone i nie sprawiają im one kłopotu. Łatwość interpretacji badani widzieli także w częstej lekturze tego typu przekazów. Jeden z badanych zwrócił uwagę: „czytanych tekstach przekazy ikoniczne stanowiły minimalną część treści i nie miałem problemu z powiązaniem ich z nią”.

W tabeli poniżej ujęto najciekawsze wypowiedzi ankietowanych:

Tabela 3. Kompetencja progowa. Rozumienie i interpretowanie tekstów

1.	„Zarówno forma jak i treść nie sprawiła mi problemów w trakcie analizy”
2.	„Obraz korespondował z treścią, dopełniał ją”
3.	„Zarówno jedno, jak i drugie były dla mnie dość łatwe w analizie, tezy były dla mnie czytelne”
4.	„Zarówno przekazy językowe, jak i wizualne były podane w sposób zrozumiały i jasny”
5.	„Teksty są podobnie napisane, a zdjęcia dotyczyły analizowanego tekstu”

Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności ankietowani mieli wskazać na konkretną wiedzę, którą wykorzystali i która była im pomocna w analizie i interpretacji przekazów językowych i językowo-ikonicznych. W tej części badania chętnie dzielili się swoimi spostrzeżeniami, dzięki czemu możemy mówić o zbudowanej ramie badania. Jako główną oś interpretacyjną badani wskazali, że odwoływali się do wiedzy ogólnej/wiedzy zdobywanej przez całe swoje życie; wiedzy ogólnej pochodzącej z codziennej lektury prasy i portali internetowych; wiedzy, którą nabyli, czytając inne teksty zamieszczone w zestawie; wiedzy fachowej/zdobytej podczas studiów humanistycznych i społecznych o stylach wypowiedzi, stylach dziennikarskich.

W tabeli poniżej ujęto najciekawsze wypowiedzi ankietowanych, które dotyczą tych zagadnień:

Tabela 4. Kompetencja bazowa. Odwołanie do wiedzy lub/i doświadczenia

1.	„Czytając materiały, miałam nieufność wobec nich. Mając wiedzę, jak media kształtują rzeczywistość i jak wiele materiałów jest przekształcanych estetycznie, starałam się wydobyć tylko te najważniejsze informacje”.
2.	„Skupiłam się na materiałach w pliku, nie odwoływałam się do swoich doświadczeń”.
3.	„Odwoływałam się do znajomości kultury, która mnie otacza oraz do aktualnych informacji, które mogę zobaczyć, np. w telewizji czy w Internecie. Korzystałam również z wiedzy, jaką dostarczają mi rozmowy z rówieśnikami czy osobami starszymi”.
4.	„Wiedza z innych portali informacyjnych w telewizji i internecie; wiedza zaczerpnięta z opinii znajomych, rodziny”.
5.	„Z mojej znajomości stylów dziennikarskich, zauważyłem wysoki poziom tabloidyzacji analizowanych artykułów”.

Źródło: opracowanie własne.

Inspirujące pole semantyczne budują także odpowiedzi ankietowanych w kategorii „najbardziej atrakcyjnego, interesującego przeczytanego materiału”. Prosiłyśmy w tej ramie o odwołanie się do takich kategorii jak forma, treść i tematyka artykułu oraz o wskazanie na jego cechy formalne. Jako atrakcyjni ankietowani uznali treści, które są krótkie, napisane łatwym językiem z cytatami i warstwą ikonograficzną. Za pożądane uznali teksty pragmatyczne, krótkie i napisane przystępnym językiem oraz takie, które dotyczyły ich bezpośrednio – sytuacja gospodarcza w kraju, kursy walut. Ze względu na czas prowadzonego badania (rok 2021/2022) za najciekawszy temat ankietowani uznali temat brexitu, szczepień i pandemii COVID-19.

W tabeli poniżej ujęto najciekawsze wypowiedzi ankietowanych:

Tabela 5. Kompetencja ogólna cyfrowa. Wskazanie na atrakcyjność materiału poprzez odwołanie do kategorii formy, treści, tematyki

1.	„Najbardziej atrakcyjne były materiały, które przekazywały informację konkretną i szybką. Atrakcyjne były również wywiady”.
2.	„Najbardziej atrakcyjne: ikony, kilka łatwych do zapamiętania i zrozumienia haseł. Najłatwiej czyta się rzeczy przyjemne, tj. np. artykuł o silnych relacjach Tuska z wnukami, wspólne kupowanie choinki. Nie wymaga to wnikliwego myślenia i analizowania – po prostu opowiada o rodzinnym cieple, dołączone są życzenia bożonarodzeniowe. Jak dla mnie jednak, najbardziej atrakcyjne wydają się być tematy, które dotyczą każdej «afery» . Np. wyjazd rodziny znanego polityka do prywatnego sanatorium w pandemii, podczas gdy państwowe ośrodki są zamknięte lub afera związana z wielkim białym pałacem w Rosji, który na chwilę zniknął z map i zamiast Putina przyznaje się do jego posiadania zamożny oligarcha. Forma przekazywanej treści w przypadku obu artykułów wydała mi się atrakcyjna – zachęcała do doczytania materiału do końca”.
3.	„Najbardziej atrakcyjne wydawały mi się materiały, w których nie zostały zawarte treści polityczne. Bardzo dobrze czytało mi się artykuł «Magiczna historia miłości Kukiza i jego żony». Był to temat, który czytało się bardzo przyjemnie i nie musiałam zastanawiać się, czy rozumiem każde zdanie, jak było w przypadku treści politycznych”.

4.	„Najbardziej atrakcyjne były dla mnie materiały dotyczące czasów i problemów współczesnych (cyberprzemoc, nieodpowiednie materiały dostępne dla nieletnich); atrakcyjniejsze są też materiały krótkie”.
5.	„Te które odwoływały się do faktów oraz korzystały ze storytellingu, nie posługiwały się wyłącznie językiem specjalistycznym – politycznym”.

Źródło: opracowanie własne.

Zamknięciem dla tego wstępnego szkicu ramy w płaszczyźnie semantyki rozumienia jest analiza deklaracji ankietowanych dotyczących gotowości do podzielenia się wiedzą z przeczytanych materiałów z innymi badanymi. Zadane pytania brzmiały: „Czy rozmawiałeś/łaś po badaniu ze swoimi koleżankami/kolegami odnośnie do ich odpowiedzi i sposobów interpretacji materiałów? (Chodzi o osoby, które także analizowały te materiały). Jakie były podobieństwa lub różnice przy ich analizie? Jak myślisz, z czego wynikały te podobieństwa czy różnice w sposobie analizy i interpretacji? Czy uznałeś/łaś materiały za interesujące (jeden lub wszystkie). Czy widzisz, że mógłbyś/łaś się podzielić ze znajomymi przeczytanymi treściami?”. Przeważająca większość badanych nie odczuwała chęci rozmowy z innymi ani na temat samego badania, ani czytanych materiałów, ani jakichkolwiek pytań lub wniosków, które pojawiły się po badaniu. Nieliczni z badanych uznali, że rozmowa byłaby wskazanym działaniem po tym badaniu. Część sugerowała, że najlepszą grupą do takiego działania byłaby grupa ćwiczeniowa ze studiów, ponieważ jej członkowie posiadają podobną wiedzę w obszarze mediów i komunikowania.

W tabeli poniżej ujęto najciekawsze wypowiedzi ankietowanych:

Tabela 6. Kompetencja wykonawcza. Działanie w przestrzeni medialnej. Interakcja z uczestnikami w sieci lub życiu realnym

1.	„Podzieliłbym się ze znajomymi przeczytanymi treściami, uznałem je za interesujące. Dotyczą one spraw, które dotyczą wszystkich obywateli, to jak rozstrzygną się niektóre kwestie, będzie miało wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa”.
2.	„Podjęłam dyskusję i zauważyć dało się różnice odbioru poszczególnych aspektów uwzględnianych w tekstach”.
3.	„Rozmawiałam w trakcie zajęć z kolegami i koleżankami z roku. Niektóre artykuły były dość skomplikowane, co spowodowało trudność w odbiorze. Na pewno podzieliłbym się niektórymi informacjami z innymi, ponieważ były interesujące”.
4.	„Różnice wynikały z niewiedzy i braku intuicji w przypadku przekazów ideologicznych. Wynika to z braku krytycznego myślenia”.
5.	„Nie wszystkie materiały uznałam za interesujące, natomiast niektórymi informacjami z pewnością podzieliłabym się z koleżankami i kolegami z roku”.
6.	„Różnice wynikały z tego, że każdy z nas jest innym człowiekiem, każdy jest z innego środowiska, każdy został wychowany w inny sposób, każdy ma inny gust. Mogłabym podzielić się ze znajomymi tymi treściami, ale nie mam pewności, że zareagowałyby na nie tak jak ja”.
7.	„Rozmawiałam. Wydaje mi się, że zarówno podobieństwa, jak i różnice w sposobach interpretacji materiałów spowodowane były różnicami w wiedzy oraz osobistych doświadczeniach. Niektóre z materiałów wydały mi się interesujące, poszerzające moją wiedzę. Myślę, że podzieliłbym się ich treścią ze znajomymi”.

8.	„Myślę, że mogłabym się podzielić tematyką tekstów z innymi, jednak zdecydowanie potrzebuję zgłębienia problematyki tekstu, by móc się na ich temat wypowiadać. Porównać z innymi źródłami opisującymi te same sytuacje”.
9.	„Nie rozmawiałam. Jednak wydaje mi się, że ewentualne podobieństwa będą mogły skutkować przeżywaniem pewnych wydarzeń, więc są one nam bliskie. Różnice mogłyby występować ze względu na indywidualne poglądy. Materiałami mogłabym się podzielić w trakcie jakiejś rozmowy, użyć informacji z artykułów”.
10.	„Myślę, że mogłabym się podzielić ze znajomymi przeczytanymi treściami, ale myślę, że nie podjęliby tych tematów, gdyż sprawy polityczne nie za bardzo nas interesują. Ja osobiście sprowadzam je do stopnia ograniczonego do tego, kto aktualnie rządzi oraz jakie nowości wprowadzają”.
11.	„Nie rozmawiałam na temat sposobu interpretacji. Jednak myślę, że mogłabym się podzielić z innymi znajomymi z treściami z dwóch artykułów (artykuł o Trumpie oraz ruchu antyszczepionkowym)”.
12.	„Sądzę, że nie dzieliłabym się materiałami ze znajomymi. Materiał o niefortunnej nazwie miejscowości mógłby być tematem, który wywoła grymas uśmiechu na twarzy, natomiast materiały o pandemii koronawirusa wydają mi się już nieaktualne, poza tym sądzę, że ludzie wolą o tym zapomnieć, niż ciągle poruszać ten temat”.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Trzeba podkreślić, że współcześnie interaktywne media elektroniczne, w tym media społecznościowe pełnią rolę posttradycyjnych instytucji edukacyjnych i stanowią podstawowe źródło informacji na temat świata społecznego. Reprezentacje medialne – o różnym statusie ontologicznym, w tym również sfingowane informacje, wpływają na reprezentacje poznawcze bezpośrednio lub najczęściej w sposób zapośredniczony (np. poprzez rekomendacje rówieśników i znajomych, członków rodziny, influencerców, ekspertów). Dostępność do różnych źródeł informacji i baz danych jest ograniczona współcześnie jedynie przez parametry techniczne (np. przepustowość łącza), poznawcze (np. zasoby pamięci, zakres uwagi, poziom koncentracji), zdrowotne (np. stopień sprawności intelektualnej i/lub fizycznej, poziom funkcjonowania narządów zmysłu) czy psychologiczne (np. gotowość wobec technologii). Istotną rolę w tych procesach odgrywają również kompetencje językowe, komunikacyjne, medialne, cyfrowe, informacyjne i/lub kulturowe wzorce korzystania z mediów (głównie wyznaczone przez grupy: rodzinną oraz rówieśniczą). W przypadku niedostatku kompetencji określonego typu – mogą one stanowić barierę komunikacyjną lub przeciwnie, w sytuacji ich wysokiego poziomu – sprzyjać realizacji różnych potrzeb (por. relacyjny i funkcjonalny model kompetencji). Warto podkreślić, iż osoby badane były rekrutowane ze środowisk akademickich i kierunków studiów (humanistycznych, społecznych), gdzie kształcone są kompetencje w zakresie interpretacji i rozumienia przekazów różnego typu (w tym tekstów naukowych, użytkowych, artystycznych czy popkulturowych). Badani prawdopodobnie mają więc relatywnie wyższą świadomość istnienia różnych praktyk dyskursywnych, rejestrów języka, komunikatów oraz metod ich analizy aniżeli ich rówieśnicy, którzy studiuje inne kierunki (np. techniczne,

ekonomiczne, przyrodnicze) lub nie podejmują żadnej formy edukacji formalnej albo też podlegają zjawisku wykluczenia cyfrowego. Stąd też uzyskane w badaniu wyniki nie mają charakteru reprezentatywnego ani dla populacji młodych dorosłych w Polsce, ani też osób w tym wieku podejmujących studia na kierunkach humanistycznych i społecznych w innych regionach Polski.

Celem naszego badania było bowiem nie tyle uzyskanie warunku reprezentatywności, ale zwrócenie uwagi na niejednorodny charakter wskazanej grupy badanych – młodych dorosłych.

Istotna – w tym kontekście – jest także kwestia kulturowych wzorców korzystania z mediów interaktywnych i sieciowych w Polsce oraz sposobów rozumienia samych przekazów. Ich specyfika wynika z realnego braku lub niedostatku treści związanych z kształceniem kompetencji językowych, komunikacyjnych, medialnych, cyfrowych i informacyjnych na różnych etapach edukacji formalnej. W Polsce w dużym stopniu zależy to od poziomu innowacyjności, kreatywności i zaangażowania samych nauczycieli, aniżeli od oświatowych rozporządzeń oraz oficjalnych treści kształcenia (zapisów w podstawie programowej). W ramach edukacji specjalistycznej na kierunkach humanistycznych i społecznych niektóre istotne kompetencje cyfrowe i medialne są intencjonalnie, metodycznie podnoszone, co prawdopodobnie wpływa pozytywnie na transfer powiązanych z nimi umiejętności i postaw na sytuacje ogólnozyciowe. Nie sposób bowiem jednoznacznie wykluczyć czy potwierdzić, że sam fakt przeprowadzenia przez nas badań w środowisku akademickim („w murach uczelni”) nie spowodował większej aktywizacji strategii, które zostały wyuczone na zajęciach. Tym samym nie można potwierdzić, iż stopień i zakres ich aktywności jest taki sam jak w sytuacjach zadaniowych poza akademią (np. podczas korzystania z serwisów informacyjnych w domu). Jeśli młodzi dorośli wykorzystują informacje bezkrytycznie i – na tej podstawie – podejmują wiele kluczowych decyzji dotyczących sfery ich życia indywidualnego, ale także społecznego (w wymiarach: lokalnym/regionalnym; krajowym; ogólnoeuropejskim; globalnym), to mit tzw. kultury uczestnictwa (partycypacji), zwanej również kulturą WEB 3.0, w której istotną rolę odgrywają świadomi, krytycznie myślący prosumenci, zostałaby podważony.

Wybór konkretnej strategii korzystania z mediów, np. krytycznej i aktywnej versus naiwnej i zautomatyzowanej może być również podyktowany „wyjściową” potrzebą sięgnięcia po technologie komunikacyjne oraz tzw. gotowością technologiczną¹⁰. To znaczy, jeśli użytkownik wykorzystuje je w celach rozrywkowych lub eskapistycznych, to może mieć mniejszą motywację do krytycznego analizowania danych, aniżeli wtedy, gdy jest zaangażowany społecznie czy politycznie w rozwiązanie konkretnej sprawy. Oznacza to, że użytkownicy nie tylko różnią się między sobą w zakresie poziomu kompetencji cyfrowych określonego typu, ale także aktywizują je w różnym stopniu w zależności od zadania czy sytuacji problemowej, przed którą aktualnie stoją.

10 P. Rudnicka, *Gotowość wobec technologii. Konteksty, definicja, pomiar*, Katowice 2021.

Nie ulega również wątpliwości, iż podstawą kompetencji cyfrowych związanych z pierwszym obszarem (por. tabela 1.1), a więc tych, które dotyczą badanych przez nas osób, są kompetencje językowo-komunikacyjne, rozwijane na wcześniejszych etapach edukacji formalnej, w formie tzw. kompetencji literackich oraz tych związanych z nauką języków ojczystego i obcych. Nie do pominięcia są również kompetencje informatyczne oraz poznawcze, dotyczące umiejętności logicznego myślenia, dedukcji, myślenia przez analogię etc. Młodzi dorośli w naszym badaniu stanęli bowiem przed zadaniem oceny statusu informacji językowych, hybrydycznych oraz jej prawidłowej kategoryzacji jako prawdziwych lub sfingowanych. Ważną rolę odegrały również: poprawna ocena źródeł informacji oraz funkcje tzw. ekspertów. Istotną rolę – w ramach podkreślanego już wcześniej modelu antropocentrycznego – pełniły indywidualne uwarunkowania rządzące interpretacją przekazu. Należą do nich: indywidualny poziom kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych; indywidualny poziom ogólnej wiedzy o świecie współczesnym (jako efekt edukacji formalnej, posttradycyjnej etc.); doświadczenie życiowe, w tym znajomość przestrzeni medialnej (produktów, konwencji gatunkowych, tendencji estetycznych, metod cyfrowej obróbki tekstów); indywidualny poziom kompetencji społecznych dotyczących komunikacji o wspólnych doświadczeniach medialnych związanych z wykonanym zadaniem.

Bibliografia

- Calvani A., Fini A., Ranieri M., *Digital Competence In K-12. Theoretical Models, Assessment Tools and Empirical Research*, "Analisi" 2010, nr 40, s. 157–171, [on-line:] <https://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n40/02112175n40p157.pdf> – 18.11.2022.
- Ilomäki L., Kantosalo A., Lakkala M., *What is digital competence? Linked portal*, Brussels 2011, [on-line:] <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3> – 28.11.2022.
- Global Media and Information Literacy Assessment Framework: country readiness and competencies*, 2013, [on-line:] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655> – 27.11.2022.
- Nowina Konopka M., *Narzędzia CLARIN w praktyce badań medioznawczych*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2019, t. 62, nr 4 (240), s. 113–122.
- Ogonowska A., *Przemoc ikoniczna. Zarys wykładu*, Kraków 2004.
- Postprawda. Nowe narracje i praktyki społeczne w epoce sfingowanych informacji i gatunków hybrydycznych*, red. A. Ogonowska, M. Stoch, A. Walecka-Rynduch, „Studia de Cultura” 2019, t. 11, nr 1.
- Rizza C., *Digital Competences*, 2013, [on-line:] https://www.researchgate.net/publication/264309994_Digital_Competences – 18.11.2022.
- Rudnicka P., *Gotowość wobec technologii. Konteksty, definicja, pomiar*, Katowice 2021.
- Sillat L. H., Tammets K., Laanpere M., *Digital Competence Assessment Methods in Higher Education: A Systematic Literature Review*, „Education Science” 2021, nr 11, s. 1–17, [on-line:] <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/8/402> – 28.11.2022.

Tokarski R., *Tradycje badawcze w leksykologii a semantyka rozumienia*, 2011, [on-line:] https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/9767/1/R_Tokarski_Tradycje_badawcze_w_leksykologii_a_semantyka_rozumienia.pdf – 15.11. 2022.

Digital competences of young adults: framework models versus real competence profiles

Abstract

The aim of this article is to explain how young adults use their media competences to understand the digital reality in which they function on a daily basis. The article is preliminary in nature as it refers to the partial results of a larger research project on digital competences of young adults, which has been conducted since 2018 and concerns Polish users of the media sphere. The goal was to show the heterogeneous nature of the selected group in terms of competences necessary for the correct analysis, understanding and interpretation of media messages. In addition, the article highlights the importance of the cultural pattern and strategy of using online and interactive media in Poland. Their specificity results from actual deficiencies in the area of formal education. These shortages are related to the development of language, communication, media, digital and information skills at various stages of education (primary school, secondary school), which significantly affects the media competences of young adults.

Keywords: communication competences, digital competences, young adults, competence profile, pyramid of competences.