

**Małgorzata Bogunia-Borowska**

dr hab., Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

**Kamil Łuczaj**

dr, Wydział Administracji i Nauk Społecznych,  
Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie

## KOMPETENCJE MEDIALNE MŁODZIEŻY W WIEKU GIMNAZJALNYM. CO I W JAKI SPOSÓB BADAĆ?

### **Streszczenie**

Artykuł prezentuje założenia projektu badawczego mającego na celu opis kompetencji medialnych w duchu etnograficznym. Warunkiem wstępnym rozważań jest dobra operacjonalizacja centralnego pojęcia, obejmująca zarówno umiejętności techniczne, kreatywne, jak i krytyczne. Projekt skierowany do polskich 13–16-latków musi uwzględniać ponadto szczególną relację, która łączy ich z nowymi technologiami. Na podstawie analizy danych statystycznych pokazujemy, że atrakcyjne narzędzie powinno opierać się na połączeniu technologii z interesującym scenariuszem. Naszym zdaniem idealnym narzędziem jest multimedialny projekt edukacyjny, który zbiera dane z wykorzystaniem mechaniki grywalizacji. Artykuł kończymy rozważaniami na temat skuteczności tej strategii.

**Słowa kluczowe:** kompetencje medialne, młodzież, grywalizacja, myślenie krytyczne, kreatywność

**Media competence of middle school students: what,  
and with what measures, can we investigate?**

### **Abstract**

The article presents the outline of a research project aimed at exploring media competencies in an ethnographic manner. A prerequisite for such endeavor is a useful operationalization of the cen-

tral concepts, including both technical, creative and critical skills. Moreover, the project targeted to Polish 13 to 16-year-olds must take into account their special relationship with new technologies. Based on the analysis of statistical data, we show that attractive tool should take advantage of a combination of technology with an interesting scenario. In our opinion, the perfect tool is a multimedia educational project that collects data using gamification mechanics. In conclusion, we investigate the effectiveness of this strategy.

**Key words:** media competencies, youth, gamification, critical thinking, creativity

## Wprowadzenie

Artykuł prezentuje dwa podstawowe problemy, z którymi spotykają się badacze kompetencji medialnych młodzieży. Pierwszym z nich jest określenie, czym w roku 2016 są kompetencje medialne<sup>1</sup>. Pytanie to służy oczywiście zawężeniu pola badawczego, ponieważ istniejące w debacie naukowej rozważania są często niekonkluzywne, a różni autorzy proponują różne definicje, rozwiązania terminologiczne i sposoby pomiaru. Problem definicji kompetencji medialnych (pomijamy tu spór, czy powinno się o nich mówić w liczbie pojedynczej, czy mnogiej) znacznie wykracza poza trudności z operacjonalizacją samego pojęcia. Decyzja dotycząca sposobu, w jaki rozumiemy kompetencję medialną – lub mówiąc inaczej: jak tłumaczymy angielskie wyrażenie *media literacy* – musi mieć wpływ na przedstawiony projekt badawczy i to, jakimi metodami się posługujemy. Opierając się na pracach badaczy takich jak David Buckingham, Henry Jenkins oraz Michael Hoechsmann i Stuart Poyntz pokazujemy, że techniczne umiejętności pozbawione zdolności krytycznych nie mogą być uważane za kompetencję medialną *tout court*.

Druga kwestia dotyczy metodologii. Takie holistyczne ujęcie wymaga bowiem odpowiedniego podejścia metodologicznego. Standardowe metody badań lub ich triangulacja mogą wydać się niewystraszające, jeżeli celem badacza jest uchwycenie różnych aspektów nabywania kompetencji medialnej i wykorzystywania jej w życiu codziennym. Dodatkowo, tradycyjne narzędzia badawcze mogą być oderwane od doświadczenia życiowego osób urodzonych po 2000 r. (przedstawicielei tzw. pokolenia Z), które – traktując stały dostęp do internetu na urządzeniach mobilnych jako pewnik – mogą patrzeć na tradycyjne badania z pewnym niedowierzaniem lub niechęcią. Z tego względu, w podsumowaniu artykułu proponujemy rozwiązanie, które pozwala przewyciężyć wiele problemów metodologicznych, a jednocześnie wpisuje się w oczekiwania młodzieży: multimedialną platformę badawczą opartą na zasadach grywalizacji. Jest to

---

<sup>1</sup> Stosowanie w literaturze przedmiotu liczby mnogiej („kompetencje medialne”) zacięra różnicę pomiędzy różnorodnymi kompetencjami a rozumianą szeroko, ogólną kompetencją medialną. W drugim przypadku mamy na myśli ogólne zdolności do posługiwania się mediami, w pierwszym – mierzalne cechy. Problem, który widzimy w tym rozróżnieniu, polega jednak na pozytywistycznych założeniach: 1) że poszczególne kompetencje w ogóle można od siebie odróżnić (traktować jako niezależne byty) oraz że 2) można je obiektywnie zmierzyć. W języku angielskim różnica, o której mówimy, wyrażona jest przez słowa *competence* i *competency*.

przede wszystkim rodzaj narzędzia, jednak naszym zdaniem wybór grywalizacji jest także wyborem teoretycznym i skłania ku antropologicznemu podejściu do badań, które nie zawsze jest spójne z dominującym w literaturze sposobem pomiaru opartym na psychometrii<sup>2</sup>.

## Technologia w życiu pokolenia Y i Z

Zawarte w niniejszym artykule rozważania wymagają doprecyzowania terminu „młodzież”, którym się posługujemy. Proponujemy zrobić to w odniesieniu do grup nazywanych przez socjologów pokoleniem Y i pokoleniem Z. Pierwsza z nich, określana również jako millenials, obejmuje według firmy badawczej Nielsen osoby urodzone w latach 1977–1994<sup>3</sup>. Pokolenie Z to osoby jeszcze młodsze. Lucie Greene na łamach „New York Times” tłumaczy, że jeżeli Hanna Horvath bohaterka serialu „Dziewczyny” (*Girls*) jest typową przedstawicielką millenialsów (finansowo zależną od rodziców, nieporadną, mającą problemy z pracą), to Alex Dunphy ze „Współczesnej rodziny” (*Modern Family*) reprezentuje pokolenie Z – jest sumienną, ciężko pracującą, zatroskaną o przyszłość dziewczyną<sup>4</sup>.

W Polsce narodziny najmłodszych przedstawicieli pokolenia Y, przypadające na początek lat 90. XX w., zbiegają się z upowszechnieniem internetu. W naszych realiach kulturowych ważną cezurą był rok 1989, dlatego niektóre raporty badawcze mówią o pokoleniu osób urodzonych w „wolnej Polsce”<sup>5</sup>. W niniejszym opracowaniu pominiemy tę istotną różnicę wpływającą niewątpliwie na wiele cech „pokolenia 89”, które odróżniają jego przedstawicieli od osób starszych. Z punktu widzenia technologii millenials i pokolenie Z mają jednak wiele wspólnego. W wielu przypadkach pokolenie Z pogłębia i tak intensywną już konsumpcję mediów dokonywaną przez millenialsów, a więc często swoich rodziców. W niektórych przypadkach nie dysponujemy danymi na temat pokolenia Z, ponieważ nie mogą oni podejmować własnych autonomicznych decyzji w kwestii zakupu i konsumpcji dóbr oraz usług. W dalszej części tekstu posłużymy się danymi o millenialsach, zakładając, że ich styl życia wpływa na styl życia „zetów”, którzy są od nich zależni ekonomicznie i prawnie.

Truizmem jest stwierdzenie, że współczesne młode osoby, zarówno przedstawiciele pokolenia X, jak i Z to „cyfrowi tubylcy” (*digital natives*). Od momen-

---

<sup>2</sup> G. Ptaszek, *Pomiar indywidualnych kompetencji medialnych. Pytania i problemy*, „Kultura Popularna” 2014, vol. 41, z. 3, s. 6–17.

<sup>3</sup> *The me generation meets generation me*, 06.20.2013, Nielsen.com, <http://www.nielsen.com/us/en/insights/news/2013/the-me-generation-meets-generation-me.html> [dostęp: 10.11.2016].

<sup>4</sup> A. Williams, *Move over, Millennials, here comes Generation Z*, 18.09.2015, New York Times, <http://www.nytimes.com/2015/09/20/fashion/move-over-millennials-here-comes-generation-z.html> [dostęp: 10.11.2016].

<sup>5</sup> Por. np. „CBOS. Opinie i Diagnozy” 2009, nr 13: *Młodzież 2008*.

tu, gdy Marc Prensky wprowadził ten termin do obiegu naukowego, minęło już przeszło 15 lat<sup>6</sup>. Obecnie niektóre agencje badawcze postulują odejście od metafory tubylców na rzecz propozycji alternatywnych, akcentujących inne cechy najmłodszego pokolenia. Firma McCann w raporcie *Truth about youth* z drugiej połowy 2016 r. wprowadziła pojęcie *accessibility natives*, obejmujące osoby, które zawsze i wszędzie oczekują dostępu do innych ludzi, miejsc i marek<sup>7</sup>. Internet jest ich środowiskiem naturalnym, a podział na online i offline nie przystaje do ich doświadczeń życiowych. Oczekiwanie takiej „naturalnej i pierwotnej dostępności” do wszystkich aspektów rzeczywistości jest tym, co zasadniczo różni najmłodsze pokolenie od wcześniejszych. Żeby uzmysłowić, jak bardzo współczesna młodzież jest zżyta z nowymi technologiami, przytoczmy kilka faktów i liczb. Są to głównie dane pochodzące z badań marketingowych i raportów firm analitycznych, ponieważ tak prosty pomiar (tj. badanie korzystania lub niekorzystania z pewnych technologii, nieosadzone w teorii społecznej) rzadko leży w polu zainteresowań naukowców. Najbardziej kompletne są dane amerykańskie. Zgodnie z nimi już w 2013 r. 76% millenialsów miało smartfona, 73% – laptopa, a niewiele mniej (68%) posiadało konsolę do gier<sup>8</sup>. W badaniu z 2015 r.<sup>9</sup> okazało się, że 79% millenialsów ma dostęp do Netflixa, platformy oferującej legalny dostęp do filmów i seriali online w przystępnej cenie. W tym samym roku aż 91% miało konto na Facebooku<sup>10</sup>. Z kolei z badań brytyjskich, opartych na danych pochodzących bezpośrednio z aplikacji zainstalowanej w telefonie (a więc nienarażonych na zniekształcenia typowe dla badań ankietowych) wiadomo, że studenci sprawdzają telefon ok. 85 razy dziennie, spędzając w ten sposób ponad 5 godzin w sieci<sup>11</sup>. Inne badanie mówi, że 44% millenialsów i (48% obecnych nastolatków) sprawdza wiadomości w telefonie zaraz po przebudzeniu<sup>12</sup>. Jeżeli dodamy do tego, że przedstawiciele pokolenia Z (i duża część millenialsów) nigdy nie mieli telefonów stacjonarnych, zrozumiemy, że są przyzwyczajeni do mobilności. Informacja, że liczba używanych ekranów jest odwrotnie proporcjonalna do wieku (millenialsi używają przeciętnie trzech ekranów, a przedstawiciele-

<sup>6</sup> M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, part 1, “On the Horizon” 2001, vol. 9, nr 5, s. 1–6.

<sup>7</sup> Raport *Truth about youth*, s. 4, Truth Central, <http://truthcentral.mccann.com/portfolio/truth-about-youth-2016-2/> [dostęp: 13.11.2016].

<sup>8</sup> *The me generation meets...*

<sup>9</sup> L. Beaver, M. Boland, *Massive share of US millennials stream video on Netflix and YouTube*, 16.11.2015, Business Insider, <http://www.businessinsider.com/massive-share-of-us-millennials-stream-video-on-netflix-and-youtube-2015-11?IR=T> [dostęp: 15.11.2016].

<sup>10</sup> *How Millennials use and control social media*, 16.03.2015, American Press Institute, <https://www.americanpressinstitute.org/publications/reports/survey-research/millennials-social-media/> [dostęp: 13.11.2016]

<sup>11</sup> S. Andrews *et al.*, *Beyond self-report: tools to compare estimated and real-world smartphone use*, “PLoS ONE” 2015, vol. 10, nr 10, <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0139004> [dostęp: 15.11.2016].

<sup>12</sup> *New report finds teens, Millennials overwhelmingly prefer email when it comes to interacting with brands*, 24.03.2016, Cision PR Newswire, <http://www.prnewswire.com/news-releases/new-report-finds-teens-millennials-overwhelmingly-prefer-email-when-it-comes-to-interacting-with-brands-573349331.html> [dostęp: 02.11.2016]. Dane pochodzą z badania wykonanego w 2016 r. na zlecenie firmy Adestra.

le pokolenia Z – pięciu: smartfona, telewizora, laptopa, komputera stacjonarnego i iPoda)<sup>13</sup>, pokazuje natomiast, że powszechnym doświadczeniem współczesnych młodych ludzi jest wielozmysłowy odbiór bodźców. Odcięcie od sieci może powodować zgubne skutki, z prześladowaniem przez rówieśników włącznie<sup>14</sup>. To „ekranowe pokolenie” ma kłopoty z życiem bez ekranów – większość codziennych aktywności (kontakty towarzyskie, poszukiwanie informacji do celów prywatnych, nauka) zostaje zapośredniczona poprzez urządzenia podłączone do internetu.

Polskie badania pokazują podobne trendy. Z danych firmy analitycznej Deloitte wynika, że 95% przedstawicieli pokolenia Z w Polsce ma dostęp do smartfona<sup>15</sup>. Również odsetek osób mających dostęp do konsol do gier jest niemal identyczny jak w Stanach Zjednoczonych<sup>16</sup>. Badanie „Nastolatki wobec internetu”, przeprowadzone w 2014 r. na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka i NASK, pokazało, że 86,2% nastolatków korzysta z internetu codziennie, a 43,2% jest online bez przerwy<sup>17</sup>. Eksperyment „Poza siecią” przeprowadzony w 2016 r. przez Fundację „Dbam o mój z@sięg” na próbie ponad 100 gdyńskich uczniów w wieku 12–18 lat pozwolił zaś zidentyfikować główne motywacje do korzystania z internetu. Należą do nich: zabicie nudy, spędzanie czasu wolnego, traktowanie sieci jako specyficznej formy kontaktu z rówieśnikami lub miejsca dającego poczucie bezpieczeństwa i przynależności<sup>18</sup>.

W kontekście przytoczonych faktów i liczb mogłoby się wydawać, że kompetencje medialne młodzieży powinny być wysokie (w dalszej części artykułu nadajemy tym terminom bardziej konkretnego znaczenia). Wiele badań pokazało również, że samoocena (czy jak woleliby niektórzy badacze: autodiagnoza) kompetencji cyfrowych była wśród młodzieży dobra lub bardzo dobra (74,6%)<sup>19</sup>. Raport *Dzieci sieci 2.0* na temat kompetencji medialnych gimnazjalistów pokazuje natomiast, że nie poradzili sobie oni z wieloma zadaniami, które

---

<sup>13</sup> J. Glum, *Marketing to Generation Z: Millennials move aside as brands shift focus to under-18 customers*, 13.01.2015, International Business Times, <http://www.ibtimes.com/marketing-generation-z-millennials-move-aside-brands-shift-focus-under-18-customers-1782220> [dostęp: 15.11.2016].

<sup>14</sup> Por. *Był szykanowany w szkole, bo rodzice nie pozwolili mu grać w grę komputerową*, Gazeta.pl, <http://kobieta.gazeta.pl/kobieta/7,107881,20847484,17-latek-rzuca-sie-pod-pociag-umiera-na-miejscu-po-kilku-miesiacach.html> [dostęp: 07.11.2016].

<sup>15</sup> *Konsument przyszłości patrzy na świat przez urządzenia mobilne*, 9.03.2016, Deloitte, <https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/press-releases/articles/TMT-konsument-przyszlosci-patrzy-na-swiat-przez-urzadzenia-mobilne.html> [dostęp: 15.11.2016]. Badani odpowiadali na pytanie: „Które z poniższych urządzeń posiadasz lub do których masz łatwy dostęp?”.

<sup>16</sup> Według Deloitte w Polsce jest to 62%.

<sup>17</sup> Raport *Nastolatki wobec Internetu*, Warszawa 2014, s. 6. Próba wynosiła 1235 uczniów z 50 szkół na terenie całego kraju, dobranych metodą losowania warstwowego. Jak podają autorzy raportu – w badaniu uczestniczyły dwie grupy: uczniowie klas II gimnazjów i klas II szkół ponadgimnazjalnych wszystkich typów.

<sup>18</sup> Szczegółowe wyniki nie zostały jeszcze opublikowane. Bazujemy na informacjach dostępnych na stronie fundacji w formie materiałów prasowych, *Poza siecią@*, [http://smartdevice.nazwa.pl/maurycyew/fundacja/wp-content/uploads/2016/04/POZ@-SIECI%C4%84\\_DLA-MEDI%C3%93W.pdf](http://smartdevice.nazwa.pl/maurycyew/fundacja/wp-content/uploads/2016/04/POZ@-SIECI%C4%84_DLA-MEDI%C3%93W.pdf) [dostęp: 23.01.2017].

<sup>19</sup> *Nastolatki wobec Internetu*, s. 18.

postawili przed nimi badacze. Przykładowo, niespełna 10% badanych potrafiło wykorzystać zaawansowane funkcje wyszukiwarki Google<sup>20</sup>. Również nasze doświadczenie pokazuje, że kompetencje gimnazjalistów, uczniów szkół średnich i studentów nie zawsze są wysokie, nawet w warstwie czysto narzędziowej. Przykłady może łatwo wskazać ktoś, kto uczy studentów technologii informacyjnej: szybko okazuje się, że osoby, które przeszły zajęcia z obsługi pakietów biurowych (nazywane najczęściej technologią informacyjną) na kilku poziomach kształcenia nie radzą sobie z podstawowymi zadaniami. Wyjustowanie dokumentu? Zmiana koloru obramowania tabeli? Autosumowanie? Korespondencja seryjna? To wbrew pozorom nie zawsze zagadnienia trywialne. Nauczyciele przedmiotów humanistycznych i społecznych, np. języków, historii czy WOS-u, z którymi rozmawialiśmy przygotowując projekt badawczy, dodają ponadto, że współczesna młodzież nie jest krytyczna. Nie jest to oczywiście wniosek poparty badaniami (na pewno takie byłyby wskazane), jednak przedstawiona opinia jest rozpowszechniona w środowisku nauczycielskim. Problemem bywa czytanie ze zrozumieniem, równie często trudności nastęrcza oddzielenie faktów od opinii. Ta kwestia wiąże się m.in. ze zdolnościami do rozpoznawania i weryfikowania form produkcji medialnej, ale także umiejętnościami konstruowania i dekonstruowania symbolicznych znaczeń zawartych w treściach medialnych komunikatów oraz rozpoznawaniem mechanizmów medialnej perswazji. Problem tego typu umiejętności kulturowych poruszał w swoich pracach klasyk problematyki kompetencji medialnej David Buckingham<sup>21</sup>, a ostatnio w Polsce powróciła do niego Marta Kosińska<sup>22</sup>, podkreślając że edukacja kulturowa nie istnieje w Polsce na etapach niższych niż studia uniwersyteckie. W tym sensie edukacja krytyczna dopiero na trzecim etapie kształcenia osiąga sformułowany przed laty przez Raymonda Williama cel: „tworzenie wspólnych znaczeń dla wszystkich zwyczajnych członków społeczeństwa, a także umiejętności, które umożliwiają zaistnienie tych znaczeń w świetle ich osobistych i wspólnych doświadczeń”<sup>23</sup>.

Proponujemy więc przyjąć definicję kompetencji medialnych, zgodnie z którą dzielą się one na trzy główne obszary. Oba wspomniane dotąd zagadnienia – umiejętności techniczne i umiejętności krytyczne – współtworzą trzon kompetencji medialnych. Kompetencje krytyczne traktujemy więc jako kompetencje medialne *tout court*. Trzecim obszarem jest zdolność do kreowania oryginalnych treści, będąca pochodną kompetencji technicznych i krytycznych.

---

<sup>20</sup> P. Siuda *et al.*, *Dzieci sieci 2.0*, Gdańsk 2013, s. 17.

<sup>21</sup> Por. D. Buckingham, *Media education: literacy, learning and contemporary culture*, Cambridge 2003.

<sup>22</sup> M. Kosińska, *Kompetencje medialne jako kompetencje kulturowe. Studia kulturowe i edukacja medialna*, „Kultura Współczesna” 2016, nr 1, s. 60–69.

<sup>23</sup> R. Williams, *Culture is ordinary*, [w:] *Border country: Raymond Williams in adult education*, red. J. MacIlroy, S. Westwood, Leicester 1993, s. 98 [wszystkie tłum. z ang.: M.B.B, K.L.].

## 7C kompetencji, czyli o potrzebie wyjścia poza umiejętności techniczne

Proponowane w niniejszym artykule podejście będzie stanowiło podstawę projektu badawczego dotyczącego kompetencji medialnych polskiej młodzieży w wieku 13–16 lat (uczniów likwidowanych właśnie gimnazjów). Badanie to opiera się na podejściu antropologicznym, które nie ma wiele wspólnego z dominującym w literaturze wąskim ujęciem psychometrycznym. W związku z tym część badań kompetencji medialnej nie do końca wpisuje się w tak rozumiany program. Dobry przykład stanowią badania ICILS, gdzie informacje na temat kompetencji zbierano z wykorzystaniem zaledwie kilku pytań. W odniesieniu do tak zebranych danych zastosowano zaawansowane procedury statystyczne i porównywano ze sobą różne kraje<sup>24</sup>. W badaniach ICILS uczniowie mieli wykonać serię zadań (np. sprawdzanie, kto jest nadawcą wiadomości e-mail, udostępnianie dokumentu współdzielonego). Rozwiązanie zadania porównywano z prawidłową odpowiedzią, co pozwalało określić wynik testu. Badano w ten sposób tylko wycinek kompetencji, czego są świadomi nawet entuzjaści tej metody<sup>25</sup>. Kompetencje medialne to pojęcie zdecydowanie szersze i wymagające uchwycenia dodatkowych aspektów i przejawów, a także innej metodologii badania (o czym piszemy w dalszej części artykułu).

W naszym podejściu i rozważaniach przyjmujemy, że w definicji kompetencji medialnych należy uwzględnić ich trzy komponenty: umiejętności techniczne, zdolność do samodzielnego kreowania produktów medialnych oraz zdolność do krytycznej refleksji<sup>26</sup>. Jedną z ciekawszych propozycji uporządkowania problematyki wchodzącej w zakres *media literacy* jest typologia 7C zaproponowana przez Hoechsmanna i Poyntza w książce *Media literacies: a critical introduction*<sup>27</sup>. Autorzy zwracają uwagę na wiele aspektów, które należy uwzględnić przy badaniach kompetencji medialnych młodzieży. W praktykach użytkownika mediów ważne są: świadomość (*consciousness*), komunikacja (*communication*), konsumpcja i inwigilacja (*consumption and surveillance*), konwergencja (*convergence*), kreatywność (*creativity*), umiejętność korzystania z istniejących zasobów (*copy-paste*) oraz zdolności wspólnotowe (*community*).

Przyjrzyjmy się nieco bliżej owym elementom *media literacy*. Pierwszym jest świadomość brania udziału w działaniach zapewniających budowanie samego siebie z rozmaitych doświadczeń, które manifestują się online i offline, czyli generalnie w świecie młodych ludzi. Status społeczny to – jak puentują autorzy 7C – część *cyber skin*, która musi być nieustająco aktualizowana na społecznych

---

<sup>24</sup> K. Sijko, *Kompetencje cyfrowe gimnazjalistów w świetle badań ICILS 2013*, [w:] *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. M. Federowicz, S. Ratajski, Warszawa 2015, s. 209–239.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 221.

<sup>26</sup> Nasza propozycja opiera się na licznych głosach w długiej debacie, która ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu nie zostanie tu zreferowana.

<sup>27</sup> M. Hoechsmann, S. Poyntz, *Media literacies: a critical introduction*, New Jersey–Oxford 2012.

profilach. Cytowane powyżej dane z badania „Nastolatki wobec internetu”, z którego wynika, że 43,2% nastolatków jest non stop online<sup>28</sup>, pozwalają to łatwo zrozumieć. Niebyłoby w sieci to niebyłoby w świecie realnym. Komunikacja i widoczność oznacza, że jest się wciąż obecnym. Przestrzeń sieci to miejsce prawdziwe, w którym można testować elementy własnych wyborów i tożsamości, dzieląc się z innymi i poddając ich krytyce.

Drugim aspektem 7C jest komunikacja. Testowanie własnej tożsamości i jej zmienianie wymaga komunikowania się z innymi, pozostawania w kontakcie z rówieśnikami. Młodzi ludzie szukają dla siebie przestrzeni komunikacji wolnej od kontroli zewnętrznej (dorosłych), stąd tak szybkie upowszechnianie się aplikacji typu Snapchat. Jest im to niezbędne do budowania własnych relacji, narracji i tożsamości. Możliwość komunikacji z życiem mediów jest też ważna, jak podkreślają autorzy, gdyż przygotowuje do życia w bardzo zróżnicowanym świecie. Komunikacja w sieci wymaga „podróżowania” przez różne grupy, zbiorowości, subświaty, wymusza różnorodność spotkań i ciągłego negocjowania własnego „ja” z innymi. Ten rodzaj komunikowania wymaga ciągłej czujności i gotowości negocjacyjnej w konfrontacji z różnymi punktami widzenia, licznymi perspektywami oraz systemami norm i wartości. Funkcjonowanie mediów i sposób komunikowania się w nich bliski jest modelowi liberalnemu, na jakim oparty jest świat Zachodu. Naszym zdaniem młodzi ludzie zorientowani są na dialog, funkcjonowanie w różnych perspektywach i orientacjach aksjonormatywnych, konsensusie i ostatecznie – indywidualnym wyborze związanym z odpowiedzialnością. W modelu tym mieści się także zrozumienie dla odmiennych argumentów i komunikacja uwzględniająca szacunek dla innych poglądów. Świat dzieli się z tymi, którzy są do nas podobni, i z tymi, którzy mają odmienne poglądy. W tym sensie komunikacja oznacza indywidualny i grupowy rozwój oraz uczy życia i koegzystencji w innych. Jeszcze inna kwestia związana z komunikacją dotyczy umiejętności wyszukiwania informacji, ale także nawigowania pomiędzy nimi i wybierania tych, które są wartościowe. Ostatnia w tym obszarze sprawa to zdolności do rozpowszechniania produktów własnej pracy przy użyciu zróżnicowanych forów i platform.

Trzeci aspekt 7C dotyczy konsumpcji i inwigilacji. Im więcej pojawia się zachowań komunikacyjnych, tym większy jest stopień inwigilacji oraz presji konsumpcyjnej. Młodzi użytkownicy sieci są stałym celem („targetem”) działań perswazyjnych oraz strategii marketingowych i reklamowych. Komercyjne działania są często niewidoczne dla użytkowników, jednak istnieją mechanizmy zbierania danych na temat preferencji użytkowników sieci i ich profilowania. Informacje udostępniane w postaci zdjęć, tekstów, opinii, które stają się wiadomościami publicznymi, mogą być i zazwyczaj są efektywnie kolekcjonowane w celu lepszego dotarcia z ofertą do potencjalnego konsumenta. Reklamy pojawiają się również w grach komputerowych. Polityka „cookie” jest przykładem śledzenia

<sup>28</sup> *Nastolatki wobec Internetu*, s. 6.



użytkowników sieci i zbierania danych na ich temat. „Szpieczy marketingowi, którzy tropią dzieci, czynią to w celu zdobycia danych, na podstawie których budują bardziej efektywne relacje pomiędzy dziećmi i markami”<sup>29</sup>. Rosnąca inwigilacja oraz działania marketingowe w celu zwiększenia konsumpcji stanowią ważny aspekt *media literacy*.

Czwarty element to konwergencja. Praktyki młodych ludzi w zakresie komunikacji i budowania tożsamości są związane także z konwergencją mediów i platform komunikacyjnych. Zdobywanie informacji, idei, światopoglądów czy – szeroko rzecz ujmując – wiedzy odbywa się poprzez różnorodność form i platform. Nawigowanie poprzez różne platformy wymaga umiejętności odczytywania różnych faktów i informacji w odpowiednim kontekście. Z zagadnieniem konwergencji wiąże się też zdolność do rozwijania w sobie umiejętności wykonywania wielu zadań w tym samym czasie. Podzielność uwagi i wielozadaniowość polega między innymi na umiejętności ciągłego monitorowania informacji oraz odpowiadania na nie. Działanie w środowisku wielozadaniowości staje się nową umiejętnością realizacji zadań i kompetencją *media literacy*. Trend wykonywania kilku spraw jednocześnie staje się widoczny, choć nie ma dowodów naukowych na to, że dzielenie uwagi pomiędzy kilka mniejszych zadań pomaga je szybciej rozwiązać. Hoechsmann i Poyntz konkludują, że

biorąc pod uwagę potencjał konwergencji w środowisku szkolnym, trzeba przyznać, że studenci będą „wyciągać” wiedzę z różnych źródeł, będą produkować i konsumować wiedzę poprzez liczne platformy i formy, będą się angażować w wiele różnych zadań w tym samym czasie i będą korzystać ze wszelkich dostępnych technologii<sup>30</sup>.

Taka perspektywa powoduje znaczące zmiany w samym modelu uczenia się i nauczania, który będzie wymagał większej współpracy i będzie znacznie bardziej rozporozony.

Kolejny element 7C – kreatywność – to bardzo ważny aspekt wiedzy o edukacji medialnej. Dotyczy wykorzystania rozmaitych instrumentów do przekazywania treści, a także uaktywnia i angażuje stare umiejętności do stosowania w nowych warunkach. Współczesne media dostarczają olbrzymich płaszczyzn i przestrzeni, które muszą być wypełnione treścią (*content*). Jest tam miejsce zarówno na wyrafinowane i kompleksowe formy kreatywnego uczestnictwa online, jak i te podstawowe i bardzo proste. Kreatywność dotyczy zatem nie tylko profesjonalistów takich jak pisarze, artyści, twórcy produktów medialnych, ale także całej rzeszy przeciętnych kreatorów codziennych treści. Innymi słowy – z jednej strony istnieje cała generacja profesjonalnych twórców działających online, z drugiej zaś – generacja nieprofesjonalnych twórców, którzy na co dzień wytwarzają treści medialne. Wszystko to jednak stanowi kulturą produkcję, choć jest ona bardzo różnorodna. W tym sensie kreatywność dotyczy zarówno

<sup>29</sup> M. Hoechsmann, S. Poyntz, *Media literacies...*, s. 162.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 170.

aktów zamieszczania zdjęć, komentowania wydarzeń, jak i prowadzenia profesjonalnego bloga, na którym zamieszcza się poważne teksty publicystyczne. Przy czym kreatywność i umiejętności rozmaitych blogerów czy też youtuberów są bezlitośnie i szybko weryfikowane. Kreatywność wymaga otwartości na krytykę i zdolności współpracy z innymi, radzenia sobie z komentarzami i wyzwaniem ze strony innych użytkowników. Decydując się na aktywność w sieci, trzeba być świadomym konieczności wchodzenia w relacje z innymi i mierzenia się z opiniami innych, które nie zawsze są przyjazne. Innym aspektem kreatywności jest mieszanie rozmaitych stylów, estetyk i gatunków, w efekcie czego powstają nowe produkty. Kultura remixu – czy też kultura *mash up* – to sposób na tworzenie nowych jakości, który jednak wymaga swobodnego dekodowania treści i ukrytych znaczeń.

Jeszcze nieco inny aspekt związany z kreatywnością dotyczy obszaru gier wideo. Gry stają się nową formą uczenia się i partycypacji, gdzie kreatywność odgrywa wyjątkową rolę. W świecie, w którym obowiązuje zasada *learn-to-play* i *play-to-learn*, istota kreatywności polega na umiejętności przyswajania coraz to nowszych aplikacji i ćwiczenia się w jak najlepszym ich użytkowaniu. Zabawa to sposób angażowania w proces uczenia i nabywania doświadczeń i kompetencji. Jenkins wraz z zespołem pisze:

Współcześnie dzieci nabywają podczas gry pewne umiejętności, które z czasem będą wykorzystywać do bardziej poważnych zadań. Wyzwaniem pozostaje to, jak połączyć działania i decyzje podejmowane w kontekście codziennego życia z działaniami i decyzjami o charakterze lokalnym, państwowym czy na poziomie narodowym<sup>31</sup>.

Innymi słowy – jak przenieść umiejętności nabyte w trakcie gry czy zabawy do świata realnego. W takim rozumieniu aspektu kreatywności w grach chodzi o coś znacznie poważniejszego i wykraczającego poza świat online. Jak zauważa Jenkins dalej,

gra jest zarówno źródłem zabawy, jak i formą zaangażowania [...], to sposób aktywowania zaangażowania. Z jednej strony zachęca do eksperymentowania i ryzykowania, z drugiej zaś – może być postrzegana jako proces rozwiązywania problemów i szukania odpowiedzi<sup>32</sup>.

Gry poprzez wpisany w nie komponent kreatywności dają szansę na rozwój otwartości, elastyczności, motywacji czy wspólnego działania. Na uczenie się zachowań poza kontrolowanymi strukturami rodzinnymi i szkolnymi.

Szósty element 7C to *copy-paste* (kopij i wklej). Edukacja medialna wymaga umiejętności rozpoznawania i zarządzania wielką ilością informacji,

---

<sup>31</sup> H. Jenkins, K. Clinton, R. Purushotma, A.J. Robinson, M. Weigel, *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*, Cambridge–Massachusetts–London 2009, s. 13.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

do których istnieje nieporównywalny z niczym wcześniej ciągły dostęp. Liczba rozmaitych źródeł pierwotnych oraz wtórnych danych wymaga umiejętności docierania do nich, selekcjonowania, oceniania oraz składania w znaczące całości. Przygotowanie prezentacji multimedialnej na zadany temat stanowi dość łatwe zadanie: wystarczy zebrać trochę danych, dołączyć do tego ilustracje i sprawnie to wszystko zakomponować. Jednak łatwy dostęp do różnych źródeł i danych ma też swoją negatywną stronę – związaną z powtarzalnością, a nawet plagiatem. Komponent *copy-paste* rodzi uzasadnione pytania o stopień autentyczności nowych produktów. Powszechna staje się kultura imitacji oraz trudności ze wskazaniem tego, co stanowi oryginał, a co jest już kopią. Nie dziwi zatem fakt coraz częstszych zabaw w naśladowanie oryginałów, tworzenia wiarygodnych kopii jako wartościowych produktów, choć nie tak znaczących jak oryginały. W takiej sytuacji stawiane są pytania o to, czym jest twórczość, a także o wartość kopiowania. W koncepcji zabawy Rogera Caillois jedną z jej funkcji jest właśnie mimikra, czyli naśladowanie<sup>33</sup>. Przy czym w przypadku edukacji medialnej nie zawsze o ów aspekt zabawy chodzi. Kopiowanie w przypadku zabawy jest akceptowalną normą określonego porządku – natomiast naśladowanie w szerszym i pozazabawowym porządku stanowi zjawisko niejednoznacznie pozytywne.

Ostatni aspekt *media literacy* jest związany ze wspólnotami. Istotna jest umiejętność wchodzenia do różnych grup, tworzenia ich, rozpoznawania i wychodzenia z nich. Podkreśla to Jenkins w cytowanej wcześniej pracy, poświęconej edukacji medialnej i szeroko rozumianej kulturze partycypacji. Uważa, że współczesne kompetencje

są umiejętnościami umożliwiającymi partycypowanie w nowych wspólnotach, które powstają w sieciowym społeczeństwie. [...] Ułatwiają wymianę informacji między różnymi społecznościami oraz dającymi zdolność do poruszania się po różnych platformach medialnych oraz portalach społecznościowych<sup>34</sup>.

W tym sensie kompetencje medialne są umiejętnościami, które osłabiają kulturowy indywidualizm. Nie są postrzegane jako zdolności do indywidualnej ekspresji, ale jako „umiejętności społeczne, jako sposób wchodzenia w interakcje z większą społecznością<sup>35</sup>”. Cenione społecznie i kulturowo cechy coraz bardziej zorientowane są na kooperację, działanie zbiorowe, negocjowanie w zróżnicowanym świecie znaczeń, rozwiązywanie problemów w oparciu o różne zasoby wiedzy.

---

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 40.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 103.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 32.

## Grywalizacja jako strategia badawcza?

Efektywność tradycyjnych badań w odniesieniu do pokolenia, które dorastało w świecie cyfrowym, jest problematyczna. Tradycyjne metody badawcze mogą być niewystarczające, skoro potencjalni badani przyzwyczajeni są do zupełnie innego przeżywania świata. Autorzy wspomnianego już raportu *Truth about youth* na podstawie wielu tysięcy przeprowadzonych wywiadów zwracają uwagę, że „media społecznościowe stanowią przestrzeń prób (*rehearsal space*), w której młodzi ludzie mogą testować różne aspekty swojej osobowości”<sup>36</sup>. Ich życie toczy się w dużej mierze w środowisku internetowym, a nauka przeplata się z zabawą. Odsetek zwrotu tradycyjnych ankiet (nie tylko wśród młodzieży) jest często bardzo niski, wyniki zawsze pozostawiają wątpliwości dotyczące jakości danych. Ponadto, co zarysowaliśmy powyżej, badanie kompetencji w ten sposób nie może dostarczyć pogłębionych danych, które chcielibyśmy uzyskać. Z tych względów, aby zebrać wiarygodne dane wśród młodzieży, należałoby podejść do problematyki zbierania danych w sposób innowacyjny. Jednym z rozwiązań mogłaby być grywalizacja (ang. *gamification*)<sup>37</sup>.

Grywalizacja – definiowana jako wykorzystanie mechanizmów znanych z gier w innym kontekście (np. biznesowym) w celu rozwiązywania problemów – spotkała się już z zainteresowaniem firm prywatnych oraz organizacji trzeciego sektora. Pierwsze próby wdrażania grywalizacji datowane są się na lata 2012 i 2013. Od samego początku strategia ta bazowała na mechanizmach psychologicznych, które pozwoliły jej odnosić sukcesy w różnych kontekstach kulturowych. Grywalizacja oparta jest na zasadzie 3xF (*Friends, Fun and Feedback*)<sup>38</sup>. Niektórzy badacze pokazują, że gry, a także wykorzystanie ich elementów w innych kontekstach, pozwala wzbudzić specyficzne emocje, takie jak *fiero* (duma z osiągnięcia jakiegoś celu) oraz *naches* (radość związana ze szczególnym wydarzeniem)<sup>39</sup>.

Typowe działania oparte na grywalizacji obejmują zaproponowanie użytkownikowi podróży po wymyślnym lub istniejącym świecie. Przykładowo, kibice Legii Warszawa od kilku lat mogą gromadzić punkty w zamian

---

<sup>36</sup> *Truth about youth*, s. 11.

<sup>37</sup> Polskie tłumaczenie tego terminu – „grywalizacja” (spopularyzowane w książce Pawła Tkaczyka *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012) ma zarówno zwolenników, jak i zdecydowanych przeciwników. Ci ostatni zwracają uwagę na fakt, że niepotrzebnie akcentuje się tu „rywalizację”, która nie jest warunkiem koniecznym grywalizacji. Alternatywne propozycje to „gamifikacja” lub „gryfikacja”. W niniejszym artykule stosujemy jednak wersję najpopularniejszą.

<sup>38</sup> Por. G. Zichermann i Ch. Cunningham, *Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps*, Sebastopol, CA, 2011; G. Zichermann, J. Linder, *The gamification revolution: how leaders leverage game mechanics to crush the competition*, New York 2013; P. Tkaczyk, *op. cit.*

<sup>39</sup> P. Ekman, *Sixteen enjoyable emotions*, „Emotion Researcher” 2003, nr 18, s. 6–7; Ch. Bateman, *Top Ten Videogame Emotions*, 9.04.2008, Only a Game, [http://onlyagame.typepad.com/only\\_a\\_game/2008/04/top-ten-videoga.html](http://onlyagame.typepad.com/only_a_game/2008/04/top-ten-videoga.html) [dostęp: 15.05.2013]; J. McGonigal, *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*, New York 2011.

za uczestnictwo w meczach swojej ulubionej drużyny, mogą zdobywać „stopnie wojskowe” – od szeregowca do pułkownika. W zamian za uczęszczanie na mecze otrzymują więc kolejne statusy (rangi). Mogą też przejść do następnego „korpusu” (np. korpus oficerów starszych). Innymi popularnymi mechanizmami grywalizacyjnymi są rankingi (*leaderboards*) oraz paski postępu (*progress bars*). Dzięki temu uczestnicy programów mogą porównywać swoje wyniki ze znajomymi i w większych grupach (np. w akcjach lojalnościowych banków czy grach, w których użytkownik wciela się w rolę prezesa drużyny piłkarskiej) lub ze wszystkimi uczestnikami czy instytucjami biorącymi udział w danym projekcie (np. w grach w ramach społeczności lokalnych).

Brakuje niestety rzetelnych badań, które byłyby w stanie pokazać, czy grywalizacja jest skuteczną strategią motywowania pracowników, klientów i innych zbiorowości społecznych<sup>40</sup>. Skuteczność grywalizacji potwierdzają zaś raporty firm komercyjnych i zamieszczane przez nie *case studies*. Nieliczne badania naukowe pokazują, że praca z wykorzystaniem narzędzi grywalizacyjnych jest bardziej przyjemna. W jednym z nich testowano odczucia osób pracujących nad procesem oddzielania oleju i gazu od wody. Aż 85% badanych było zdania, że więcej przyjemności sprawiało im wykonywanie tego samego zadania, wtedy gdy towarzyszyły mu mechanizmy grywalizacyjne<sup>41</sup>.

Podczas gdy grywalizacja jest dość popularna w biznesie i w edukacji wspierającej szkolenia biznesowe, jej zastosowanie w edukacji szkolnej lub akademickiej dopiero raczkuje. Choć pojawiają się publikacje na ten temat<sup>42</sup>, grywalizacja skierowana do uczniów praktycznie nie istnieje, a grywalizacja dla studentów jest w fazie eksperymentalnej. Istnieją za to projekty polegające na wykorzystaniu gry do rozwoju badań naukowych. Dobrym przykładem jest Fold It<sup>43</sup>, opracowany przez w University of Washington. Ta przełomowa platforma crowdsourcingowa pozwala laikom wnieść swój wkład w badania nad zwijaniem białek (*protein folding*). Ze względu na fakt, że komputerowe symulacje nie radzą sobie z modelowaniem, a sam proces nie wymaga specjalistycznej wiedzy, uniwersytet zaprosił do współpracy amatorów. Uczestnicy metodą prób i błędów starają się uzyskać optymalne ułożenie białek (zdobywając przy tym punkty, uczestnicząc w grupach i rozwiązując dodatkowe zadania). Najlepsze rozwiązania są następnie sprawdzane przez naukowców.

---

<sup>40</sup> M. Ludvigsen, Ch. Wallervand, *Gamifying an oil-gas-water separation process in a process control system to improve operators' motivation, skills, and process understanding*, Trondheim 2012, [daim.idi.ntnu.no/masteroppgave?id=7344](http://daim.idi.ntnu.no/masteroppgave?id=7344) [dostęp: 16.05.2013].

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 76.

<sup>42</sup> J. Wójcik, *Motivation for students: gamification in e-learning*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe UE w Katowicach” 2013, nr 153, s. 149–161; J. Banfield, B. Wilkerson, *Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy*, „Contemporary Issues in Education Research” 2014, vol. 7, nr 4, s. 291–298.

<sup>43</sup> Fold It. Solve Puzzles for Science, <http://fold.it/portal/> [dostęp: 15.11.2016].

Jeszcze bardziej nietypowym pomysłem może wydać się wykorzystanie grywalizacji w badaniach społecznych. W Polsce temat ten starał się zgłębić Mateusz Wachowiec<sup>44</sup>, który wykorzystał w prowadzonych przez siebie badaniach ankietowych trzy niestandardowe składowe – elementy tworzące mechanikę grywalizacji. Pierwszy z nich to graficzni przewodnicy, drugi – narracje prowadzące respondenta przez kolejne pytania, a trzeci – odznaki. Badanie polegało na porównaniu poziomu realizacji próby (*response rate*) ankiety i „grankiety” w trzech scenariuszach badania: 1) spożycie kawy, 2) korzystanie z serwisów społecznościowych oraz 3) finanse osobiste i oglądanie telewizji. Choć zaobserwowane różnice nie zawsze były istotne statystycznie, to realizacja próby w przypadku ankiety zgrywalizowanej na ogół była wyższa, a respondenci wypełniali grankietę dłużej niż tradycyjny kwestionariusz internetowy, co przypuszczalnie świadczy o tym, że bardziej się na nim koncentrowali. Przykładowo w przypadku scenariusza numer 1, związanego z kawą, średnie czasy wypełniania kwestionariuszy wyniosły odpowiednio 6.22 oraz 7.59 min. Zgodnie z przewidywaniami teoretyków grywalizacji strategia ta okazała się więc angażująca. Naszym zdaniem efekt ten będzie jeszcze bardziej widoczny wśród przedstawicieli pokolenia Z.

Z tego względu chcielibyśmy zaproponować naszym badanym uczestnictwo w internetowym programie, w którym będą mogli odpowiadać na pytania i wykonywać zadania, logując się na swoje konto. Całość nie będzie przypominała tradycyjnego profilu użytkownika, lecz centrum dowodzenia znane z gier i zgrywalizowanych programów lojalnościowych. Z tego względu kluczowa będzie oprawa graficzna (wygląd światów, które będą przemierzali uczniowie) oraz copywriterska (kształt świata i wciągająca fabuła, stanowiąca tło zabawy). Uczestnictwo w projekcie umożliwi odblokowywanie kolejnych osiągnięć i zdobywanie wirtualnych nagród w postaci punktów (na podstawie których uczestnik będzie zajmował miejsce w rankingu) oraz odznak. Część zadań będzie omawiana w formie tradycyjnej – podczas godzin wychowawczych w szkołach, które zgłoszą się do projektu. W kilka miesięcy będziemy mogli przetestować różne aspekty kompetencji medialnej, o których piszemy wyżej. Badanie, które zamierzamy zrealizować, nie jest więc pomiarem psychometrycznym (rządzonym przez rozumiane w sposób pozytywistyczny pojęcia trafności i rzetelności), lecz próbą antropologicznego zrozumienia praktyk, które wiążą się z konsumpcją mediów. Obserwując młodzież wykonującą serię zadań, w dłuższej perspektywie czasowej będziemy mogli uzyskać dane, które muszą pozostać niezauważone, gdy badacze korzystają z określonych z góry kwestionariuszy. W typowych badaniach nad kompetencjami medialnymi, a więc badaniach psychometrycznych, brakuje przede wszystkim perspektywy uczestników badania. Co uważają oni za

---

<sup>44</sup> M. Wachowiec, „Wykorzystanie grywalizacji w badaniach ankietowych realizowanych przez internet”, prezentacja na konferencji „Technologiczno-społeczne oblicza XXI wieku”, Wydział Humanistyczny AGH, Kraków, 3–5 marca 2016 r.

element kompetencji medialnej, a co nie? Jakie działania mają dla nich znaczenie? Dlaczego nie potrafią wykonać niektórych typów zadań, a inne wykonują bardzo szybko i niemal bez wysiłku? Nie zawsze problemem są zbyt niskie kompetencje, ponieważ ludzie różnią się też przyjmowanymi definicjami sytuacji. W proponowanym młodzieży programie grywalizacyjnym będziemy starali się mówić ich głosem, używać ich definicji podstawowych terminów oraz opisać znaczenia, jakie przypisują poszczególnym praktykom.

## Podsumowanie

Można postawić pytanie, dlaczego potrzebny jest kolejny projekt badawczy obejmujący kompetencje medialne uczniów w wieku 13–16 lat. Istnieją przecież cytowane przez nas badania ilościowe, takie jak ICILS, czy wartościowe i pogłębione raporty, takie jak *Dzieci sieci*, oparte na triangulacji metod badawczych. Naszym zdaniem wiedza, które płynie z tych raportów, jest w najlepszym razie niepełna. Wszystkie opierają się bowiem na jednokrotnym pomiarze, a ich rdzeń stanowi kwestionariusz ankiety. Potrzeba zastosowania innych metod wyrasta z nastawienia etnograficznego, a więc chęci przeprowadzenia badania długotrwałego i angażującego. W naszym przekonaniu takie rozwiązanie pomoże zbadać kompetencję bardziej kompleksowo, z użyciem wielu wskaźników i źródeł danych. Unikniemy w ten sposób problemów, z którymi borykali się niektórzy autorzy przywoływanych raportów. Nie będziemy musieli wybierać jednego wskaźnika danej kompetencji, lecz będziemy w stanie opisać jej poziom w oparciu o różne obserwacje i porównania. Takie badanie będzie bardziej kompleksowe i wieloaspektowe. Poza tym w tak pomyślanym projekcie niezbędne będzie także zbadanie znaczących innych, którzy uczestniczą w procesie tworzenia kompetencji. Dziś otoczenie instytucjonalne (szkoła, nauczyciele czy kuratoria) to tylko niektóre ogniwa tego procesu. Bardzo ważni są rodzice, lecz największe znaczenie mają grupy rówieśnicze. Zgrywalizowana platforma edukacyjna powinna więc stanowić jedynie trzon projektu, a jego pozostałe moduły muszą koncentrować się na wskazanych wyżej aktorach. Kompleksowe podejście pozwoli zobaczyć kompetencję medialną młodych w szerszym kontekście – którego bardzo brakuje w dotychczasowych badaniach tego zagadnienia.