

Magdalena Pokropek

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0001-9992-6361

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2023.3.05>

Myślenie krytyczne w środowisku nowych mediów – przegląd wybranych koncepcji, pomiar, kształcenie*

Critical thinking in new media environment – review of selected concepts, measurement, education

ABSTRACT: The following article examines various approaches and challenges to measuring Critical Thinking Skills in New Media Environments (CTSINME). It also attempts to place the concept of CTSINME on the map of related concepts and cites barriers to CTSINME. The article also cites examples of attempts to measure this skill and skills closely related to CTSINME, as well as trainings for this skill. An operationalization of the concept of CTSINME is also proposed, and sample test tasks to measure individual components of CTSINME skills are presented.

KEY WORDS: pedagogy, educational research, critical thinking, new media.

STRESZCZENIE: autorka analizuje różne podejścia i wyzwania związane z mierzaniem umiejętności Myślenia Krytycznego w Środowisku Nowych Mediów (MKwŚNM). Podejmuje również próbę umiejscowienia pojęcia MKwŚNM na mapie pojęć pokrewnych oraz przywołuje bariery dla MKwŚNM. W artykule przywołano również przykładowe próby pomiaru tej umiejętności i umiejętności blisko związanych z MKwŚNM oraz treningi tej

* Artykuł powstał na podstawie badań prowadzonych w ramach rozprawy doktorskiej „Myślenie krytyczne w środowisku nowych mediów – przegląd wybranych koncepcji, pomiar, kształcenie”, przygotowywanej pod opieką naukową dra hab. Romana Dolaty prof. UW, w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Wydział Pedagogiczny.

umiejętności. Zaproponowano również operacjonalizację pojęcia MKwŚNM oraz zaprezentowano przykładowe zadania testowe, które mają za zadanie mierzyć poszczególne składowe umiejętności MKwŚNM.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika, badania edukacyjne, myślenie krytyczne, nowe media.

Wprowadzenie

Internet niesie za sobą zarówno szanse, jak i zagrożenia. Jednym z tych drugich jest szerząca się dezinformacja. Czy można z nią jakoś walczyć? Czy możliwy jest pomiar umiejętności myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów (MKwŚNM)? A gdy już poznamy poziom tej umiejętności, to czy da się rozwój tej umiejętności wspierać? Czy można nauczyć młodych ludzi, jak odróżniać rzetelne informacje od zmanipulowanych? Aby odpowiedzieć na te pytania, przygotowano przegląd teoretyczny dotyczący MKwŚNM i pojęć z nim związanych. Została również przygotowana operacjonalizacja MKwŚNM.

Myślenie krytyczne – ewolucja pojęcia

Myślenie krytyczne (MK) uważane jest za kluczowe dla rozwoju wszystkich dziedzin wiedzy ze względu na to, iż większość informacji przez nas przetwarzanych nie pochodzi z bezpośredniego doświadczenia, lecz dociera do nas poprzez innych (np. instytucje edukacyjne, media, ekspertów w danej dziedzinie) (Byrnes, Dunbar, 2014). Ponadto MK jest niezbędne w stosunku do interpretacji i kontroli własnych wytworów myślowych (Maynes, 2015). MK jest również pierwszą linią obrony przed zalewem informacji medialnych i szerzącą się dezinformacją (Ku i in., 2019). Rekonstrukcja teoretycznych ujęć MK to niezwykle trudne zadanie, gdyż jest ono różnie rozumiane i różnie definiowane przez psychologów, filozofów, specjalistów od edukacji czy socjologów (Sternberg, 1986; Wasilewska-Kamińska, 2016) i można powiedzieć, że wymaga... myślenia krytycznego!

Badacze spierają się co do tego, czy MK to grupa umiejętności i postaw charakterystycznych dla danej dziedziny, czy raczej są to umiejętności i postawy ogólne, które można wyodrębnić bez względu na dziedzinę wiedzy (Lai, 2011). Zwolennicy tego pierwszego podejścia podkreślają, iż ze względu na ogrom dotychczasowej literatury (Dąbrowski, 2020), warto ująć MK w sposób funkcjonalny, czyli podejmując próbę uporządkowania wiedzy na temat MK w określonych kontekstach (Byrnes, Dunbar, 2014). Podążając tym tropem, postaram się przybliżyć jak do tej pory kształtował się główny nurt do-

tyczący MK w kontekście edukacji. Następnie podejmę próbę opisanego tego, czym jest MK w nowych mediach i przyjrę się temu, jakie wyzwania MK napotyka w ich środowisku.

Koncepcję Myślenia Krytycznego znajdujemy już u Sokratesa, wielkiego propagatora nastawienia pytajnego (Arendt, 2006; Dąbrowski, 2020). Dewey i Glaser są uważani za współczesnych prekursorów traktowania MK jako kluczowego w edukacji (Byrnes, Dunbar, 2014; Dąbrowski, 2020; Czaja-Chudyba, 2020; Sternberg, 1986; Wasilewska-Kamińska, 2016), a Stany Zjednoczone postrzegane są jako kolebka ruchu na rzecz rozwoju MK w szkole (Czaja-Chudyba, 2020; Dąbrowski, 2020; Wasilewska-Kamińska, 2016). Według Deweya rozwój myślenia to najważniejszy i najbardziej ogólny cel kształcenia (Wasilewska-Kamińska, 2016), a MK ściśle związane jest z radzeniem sobie w sytuacjach problemowych (Dąbrowski, 2020). Kolejni ważni badacze i popularyzatorzy MK to Paul – twórca ośrodka Critical Movement (Sonoma State University) oraz Lipman – autor „Filozofii dla dzieci” oraz twórca Instytutu Myślenia Krytycznego (Czaja-Chudyba, 2020). Do badaczy związanych z MK należy również zaliczyć Blooma, twórcę taksonomii celów kształcenia opartej na koncepcji poziomów przetwarzania informacji (Coffey, 2008). Mimo iż Bloom w swojej taksonomii nie używa określenia „myślenie krytyczne”, jej trzy najwyższe poziomy (analiza, synteza i ewaluacja) są uważane za odpowiedniki MK (Paul, 1985; Kennedy i in. 1991).

Jak zauważa Pettersson, mimo ciągłego teoretyzowania filozofów na temat MK, jego definicja wciąż pozostaje niejasna i niepełna, a dopiero uwzględnienie elementów psychologii poznawczej umożliwia wykorzystanie teorii MK w edukacji (Pettersson, 2020). Według Petterssona postawy kluczowe dla osoby myślącej krytycznie to uznawanie prawdy za wartość, otwartość umysłu, pewność siebie oraz odwaga intelektualna (Pettersson, 2020, s. 325). Jest to jednak ujęcie niezwykle szerokie, utrudniające precyzyjne zdefiniowanie MK. Dąbrowski, który nazywa siebie zwolennikiem „odchudzonej wersji MK” (Dąbrowski, 2020), do szeregu definicji przyjętych przez najbardziej znanych badaczy MK dorzuca własną: „zdolność intelektualna do analizy i oceny myślenia (i wytworów myślenia) innych oraz własnego, z zachowaniem najwyższych standardów intelektualnych (tj. jasność, precyzja, poprawność logiczna, rzetelna argumentacja) oraz z zachowaniem czujności na uproszczenia i błędy (poznawcze, semiotyczne i logiczne), połączona z gotowością do kontrargumentowania i formułowania własnych przekonań” (Dąbrowski, 2020). Trzeba przyznać, że ta definicja również nie należy do najlepszych. Ale jej ważną cechą jest ułożenie MK na poziomie zdolności metapoznawczych. Mnogość definicji MK oraz ogólne zamieszanie wokół konceptualizacji MK są spowodowane wielo-

ścią perspektyw, z których można badać tę kwestię, ale trop prowadzący do metapoznania wydaje się interesujący.

Za jednego z najważniejszych twórców i praktyków teorii MK uważa się Ennisa (Dąbrowski, 2020; Czaja-Chudyba, 2020; Wasilewska-Kamińska, 2016), który definiuje je w następujący sposób: „rozumne, refleksyjne myślenie skoncentrowane na podjęciu decyzji: w co wierzyć lub co zrobić”¹ (Ennis, 2018, s. 166). Mimo iż sformułowana w latach 60. ubiegłego wieku, ta krótka definicja wydaje się niezwykle trafna i pomaga zoperacjonalizować złożone pojęcie MK, jak to ujęła Czaja-Chudyba, „przenieść je z Parnasu filozoficznych, naukowych dysput” (Czaja-Chudyba, 2020, s. 8) do rzeczywistości.

Fisher i Scriven podkreślają, iż kluczową sprawą w MK jest ewaluacja (Wasilewska-Kamińska, 2016), natomiast Ennis zwraca również uwagę na dwuaspektowość MK: pierwszym są umiejętności (techniki, strategie, takie jak: analiza założeń, ocena wiarygodności źródeł), a drugim dyspozycje (postawy, takie jak: nastawienie pytajne, uważność, potrzeba bycia poinformowanym) (Ennis, 1962). To właśnie potrzeba bycia poinformowanym, nazywana przez Ashleya *awarness instinct* (Ashley, 2020), sprawia, że czujemy potrzebę śledzenia aktualnych wydarzeń w mediach.

Kamieniem milowym w budowaniu i upowszechnianiu koncepcji MK był przygotowany przez Amerykańskie Stowarzyszenie Filozoficzne raport dotyczący kluczowych umiejętności myśliciela krytycznego (Facione, 1990; Wasilewska-Kamińska, 2016). Po dwóch latach debat, filozofowie doszli do konsensusu i wymienili następujące umiejętności: interpretacja (kategoryzacja, dekodowanie znaczenia, wyjaśnianie sensu); analiza (analiza idei, rozpoznawanie argumentów, analizowanie argumentów); ewaluacja (ocenie twierdzeń, ocenianie argumentów); wnioskowanie (sprawdzanie dowodów, przedstawianie alternatywnych rozwiązań, wyciąganie wniosków); wyjaśnianie/rozumowanie (podawanie wyników, uzasadnianie procedur, przedstawianie/prezentowanie argumentów); samoregulacja (samobadanie, autokorekta) (Facione, 1990). Mimo iż skonceptualizowane trzy dekady temu, wymienione w raporcie Delphi umiejętności wydają się niezwykle aktualne i niezbędne do funkcjonowania w środowisku nowych mediów.

W przegłądzie koncepcji MK, które mogą być istotne z punktu widzenia nowych mediów, nie sposób pominąć Kahnemana, który zaproponował nowy model (Kahneman, 2011), alternatywny do obowiązującego od kilku

¹ Tłumaczenie własne: „reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do”.

dekad. Według Kahnemana w procesie myślenia biorą udział dwa systemy: pierwszy – szybki, intuicyjny, który „przytrafia się nam” i drugi – powolny, wymagający czasu i wysiłku, na który mamy wpływ. Do systemu pierwszego należą schematy, których używamy na co dzień, w tym liczne błędy poznawcze (np. dopatrywanie się wzorów, szukanie podobieństw i spójności tam, gdzie ich nie ma, iluzja rozumienia). W systemie drugim jest czas i miejsce na uświadamianie sobie owych błędów poznawczych i – w przeciwieństwie do systemu pierwszego – można go rozwijać, trenować. Model biznesowy nowych mediów jest skierowany do systemu pierwszego i z premedytacją wykorzystuje jego słabości. MK jest ideałem, do którego należy dążyć, i który należy kształtować.

Ważną kwestią sporną, jeśli chodzi o teoretyczne ujęcie MK, jest to, czy jest ono zestawem umiejętności ogólnych, niezależnych od jakiegokolwiek dziedziny wiedzy, czy są to umiejętności charakterystyczne dla danej dziedziny wiedzy (Lai, 2011). Pierwsze z podejść traktuje MK jak jedną ze zdolności metapoznawczych (monitorowanie, regulowanie oraz kontrola efektów myślenia) (Norman i in., 2019). Na przykład według Halpern (1998) MK to umiejętność, której można się nauczyć, a następnie uogólniać ją na wiele aspektów życia. Halpern już ponad dwadzieścia lat temu zwróciła uwagę na to, iż dynamiczny rozwój technologii stwarza palącą potrzebę rozwijania MK i postulowała jego nauczanie jako kursu uniwersyteckiego (Halpern, 1998). Są również badacze, którzy łączą oba te podejścia i przyznają, iż chociaż MK jest umiejętnością ogólną, ponaddziedzinową, to aby myśleć krytycznie, aby wykorzystywać MK w praktyce, niezbędne jest posiadanie wiedzy z jakiejś konkretnej dziedziny (McPeck, 1990). Inni badacze, jak na przykład Bailin (2002), uważają, że powszechne i generyczne właściwości MK są po prostu nieprzydatne w swojej ogólności.

Wiele wskazuje na to, że MK jest skomplikowaną umiejętnością, której trudno nauczać w szkole na poziomie ogólnym, a dla poszczególnych przedmiotów szkolnych MK jest nieco inaczej formułowane (Nygren i in., 2019). Według szwedzkich badaczy to, że uczeń myśli krytycznie w zakresie jednego przedmiotu szkolnego, wcale nie gwarantuje tego, że będzie myślał krytycznie na innych przedmiotach (Nygren i in., 2019, s. 56).

Mimo licznych teorii MK oraz wielu prób jego konceptualizacji, badacze zajmujący się ewolucją tego pojęcia (Fisher, 2011; Czaja-Chudyba, 2020; Wasilewska-Kamińska, 2016) zwracają uwagę na wspólne wątki pojawiające się w rozważaniach o MK. Można wśród nich wymienić kluczową rolę motywacji do podjęcia prób MK.

Pojęcia spokrewnione, obszary wspólne

Eksperci od polityki edukacyjnej próbują całościowo ująć w ramy teoretyczne najważniejsze umiejętności niezbędne w XXI wieku. W tabeli poniżej przedstawione są ramy teoretyczne przygotowane przez *Partnership for 21st Century* (Johnson, 2009; Larson, Miller, 2011).

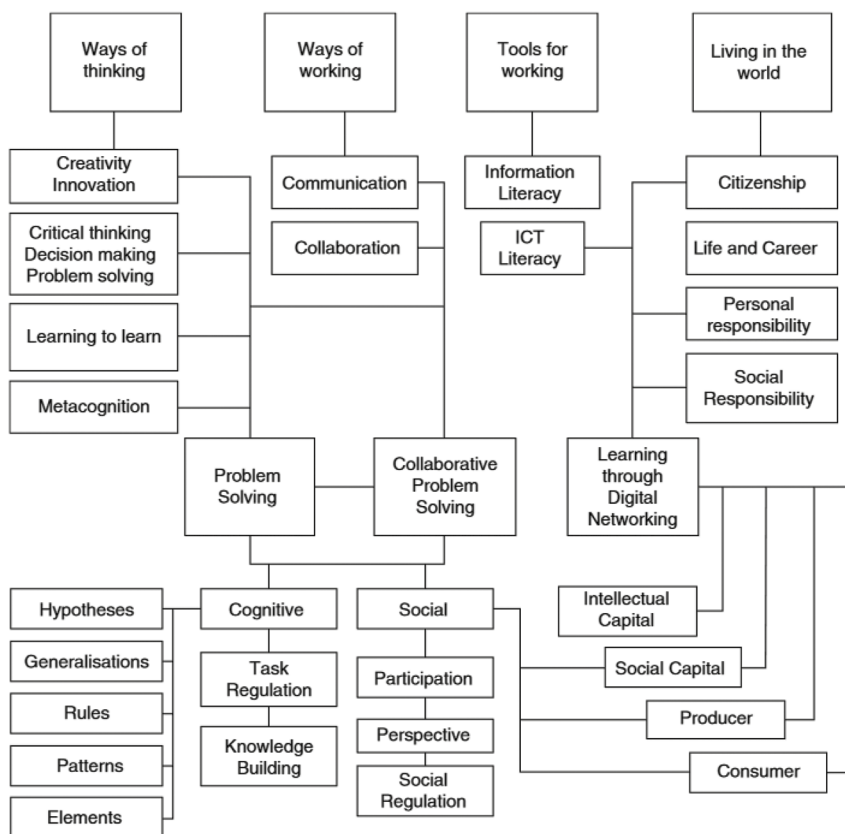
Tabela 1. Ramy teoretyczne *Partnership for 21st Century*

Uczenie się i innowacyjność	Umiejętności cyfrowe	Kariera i życie prywatne
Myślenie krytyczne	Umiejętność korzystania z informacji	Elastyczność i zdolność do adaptacji
Kreatywność i innowacyjność	Umiejętność korzystania z mediów	Inicjatywa i samodzielność
Komunikacja	Umiejętność korzystania z technologii cyfrowych	Interakcje społeczne i kulturowe
Współpraca		Produktywność i rozliczalność
		Przywództwo i odpowiedzialność

Sześć lat później panel ekspertów ATC21S (Griffin, Care, 2014) przygotował dużo bardziej rozbudowane ramy teoretyczne umiejętności obywatela XXI wieku, lecz MK również znalazło tam swoje kluczowe miejsce, ponieważ jest połączone z innymi umiejętnościami (ryc. 1):

Z kolei Van Laar, Van Deursen, Van Dijk i De Haan (2017) w ramach systematycznego przeglądu literatury związanej z umiejętnościami XXI wieku, przygotowali ramy teoretyczne skupione wokół umiejętności cyfrowych. Wyróżnili oni aż siedem wymiarów dla kluczowych umiejętności cyfrowych i pięć wymiarów dla kontekstualnych umiejętności cyfrowych. Dla tych badaczy MK jest jednym z kluczowych wymiarów umiejętności cyfrowych XXI wieku i jego głównymi komponentami są „umiejętności korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu dokonywania świadomych osądów i wyborów dotyczących uzyskanych informacji i komunikacji przy użyciu refleksyjnego rozumowania i wystarczających dowodów na poparcie twierdzeń” (Van Laar i in., 2017, s. 583).

W literaturze przedmiotu podejmowane są próby usystematyzowania terminologii i ustalenia różnic pomiędzy MKwŚNM a szeregiem konstruktów pokrewnych. Niektóre z nich omówiono poniżej.



Ryc. 1. Ramy teoretyczne umiejętności obywatela XXI wieku według ekspertów ATC215

Kompetencje medialne (*media literacy*)

Kompetencje medialne to bardzo szerokie pojęcie (Livingstone, 2004a, 2004b; Ptaszek, 2019). Obejmują zarówno media internetowe, jak i tradycyjne. Zawierają w sobie umiejętności uzyskiwania dostępu, analizowania, oceniania i tworzenia przekazów medialnych w różnych formach (drukowanej, cyfrowej, audiowizualnej). Dotyczą rozumienia tego, w jaki sposób konstruowane są przekazy medialne, rozumienia celu i intencji stojących za nimi oraz umiejętności krytycznej oceny ich treści, technik i mechanizmów wpływu. Kompetencje medialne to również umiejętność skutecznego i odpowiedzialnego tworzenia treści medialnych, znajomości technik stosowanych w produkcji medialnej. Kompetencje medialne obejmują także zdolność do oceny wiarygodności i rzetelności źródeł medialnych, rozróżniania faktów od opinii oraz roz-

poznawania potencjalnej stronniczości lub dezinformacji. MKwŚNM jest zatem pojęciem węższym niż kompetencje medialne, będące terminem „parasolem” (Livingstone, 2004b).

Kompetencje informacyjne (*information literacy*)

Kompetencje informacyjne również odnoszą się do zdolności identyfikowania, lokalizowania, oceniania i skutecznego wykorzystywania informacji z różnych źródeł (Pilerot, 2006). Są to kompetencje niezbędne do krytycznej oceny informacji pod kątem dokładności, trafności, rzetelności i wiarygodności, jednak w porównaniu do kompetencji medialnych, kompetencje informacyjne bardziej koncentrują się na zrozumieniu, w jaki sposób informacje są zorganizowane, dostępne i rozpowszechniane (Wuyckens i in., 2022). Natomiast MKwŚNM skupia się na krytycznej ocenie informacji oraz na etycznych i obywatelskich aspektach jej rozpowszechniania.

Kompetencje cyfrowe (*digital literacy*)

Kolejnym pojęciem blisko związanym z MKwŚNM są kompetencje cyfrowe. Zarówno kompetencje medialne, jak i kompetencje cyfrowe są ze sobą ściśle powiązane, ale koncentrują się na różnych aspektach umiejętności w erze cyfrowej. Kompetencje cyfrowe obejmują szerszy zakres umiejętności związanych z efektywnym korzystaniem i angażowaniem się w technologie i zasoby cyfrowe (Covello, Lei, 2010; Reddy i in., 2020). Obejmują również techniczny aspekt umiejętności korzystania z cyfrowych technologii. Umiejętności cyfrowe koncentrują się na zrozumieniu i używaniu narzędzi cyfrowych, poruszaniu się na platformach i środowiskach online, a także na odpowiedzialnym korzystaniu z technologii cyfrowych. Podczas gdy umiejętność korzystania z nowych mediów może być postrzegana jako podzbiór umiejętności cyfrowych, umiejętności cyfrowe wykraczają poza kompetencje związane z mediami, mają zatem część wspólną, ale każda ma też swoją specyfikę. MKwŚNM różni się od kompetencji cyfrowych tym, iż skupia się nie na narzędziach i technicznych umiejętnościach ich użycia, lecz na treściach przez nie przekazywanych.

Umiejętność korzystania z wiadomości (*news literacy*)

Umiejętność korzystania z wiadomości (*news literacy*) jest częścią szeroko rozumianych kompetencji medialnych (*media literacy*) (Livingstone, 2004b; Ashley, 2020), które obejmują też wszystkie inne media: film, literaturę itd. Umiejętność korzystania z wiadomości odnosi się nie tylko do zdolności krytycznej analizy i oceny źródeł wiadomości i informacji, lecz także do wiedzy na temat funkcjonowania mediów informacyjnych i dziennikarstwa (Maksl

i in., 2015). Ta umiejętność zawiera w sobie znajomość zasad i praktyk dziennikarskich i związanych z nimi kwestii etycznych.

Dzięki rozwijaniu umiejętności korzystania z wiadomości stajemy się bardziej świadomymi i wnikliwymi ich konsumentami, jesteśmy lepiej przygotowani do rozpoznawania wiarygodnych źródeł, krytycznej oceny treści wiadomości i dokonywania świadomych decyzji związanych z napotkanymi informacjami. Zdolność do poruszania się po mediach informacyjnych i odróżniania wiarygodnych wiadomości od dezinformacji mają kluczowe znaczenie dla świadomego obywatelstwa (Ashley, 2020). Ponadto Ashley (2020) pisze, że nie wystarczy wyposażać obywateli w powierzchowne umiejętności sprawdzania faktów, ale w szeroką wiedzę na temat kontekstu, w jakim działają współczesne media. Zwraca uwagę na to, że „kto i dlaczego” ważniejsze jest niż „jak i co” (Ashley, 2020, s. 10).

MKwŚNM również zawiera w sobie elementy wiedzy dotyczące tego, jak funkcjonują nowe media, a z posiadaniem tej wiedzy łączy się kolejny element MKwŚNM, czyli motywacja do weryfikacji informacji. Osobom, które nie są świadome tego, że manipulacja i dezinformacja są w Internecie na porządku dziennym i same mogą zostać zmanipulowane, nie będzie zależało na tym, aby podjąć wysiłek sprawdzania faktów.

Związek MKwŚNM z umiejętnością czytania

MK i umiejętność czytania są ze sobą powiązane, ponieważ z jednej strony czytanie jest jednym z głównych sposobów rozwijania i stosowania umiejętności MK w praktyce, a z drugiej strony bez MK nie można rozwinąć umiejętności czytania na najwyższym poziomie, czyli na poziomie czytania krytycznego (OECD, 2016). Mimo iż media internetowe charakteryzuje złożoność pod względem środków wyrazu (zdjęcia, filmy wideo, podkasty), główną rolę wciąż odgrywają teksty pisane lub nierozzerwalne połączenie tekstu pisanego ze zdjęciem (Beskow, Kumar, Carley, 2020). Dlatego użytkownicy nowych mediów muszą wykorzystywać umiejętność czytania do rozumienia, analizowania i oceniania złożonych tekstów. Co więcej, umiejętność czytania jest często wskaźnikiem umiejętności MK (Berger, Helmstadter, 1985; Black, 2012; Facione, 1991), ponieważ osoby z wyższymi umiejętnościami czytania ze zrozumieniem są lepiej przygotowane do analizy i oceny złożonych tekstów (McMaster, Kendeou, 2023). Trzeba też zauważyć, że najbardziej znane narzędzia do pomiaru MK zawierają w sobie tekst, który należy przeczytać i odpowiedzieć na pytania z nim związane (Sternberg, 1986).

Można jednak wskazać pewną różnicę pomiędzy umiejętnością czytania a MKwŚNM. Trzeba pamiętać, że użytkownik nowych mediów jest równocze-

śnie konsumentem i producentem treści (*prosumer*) (Ritzer i in., 2012). Podczas gdy umiejętność czytania ze zrozumieniem jest zwykle rozpatrywana na poziomie indywidualnym, praktyczne zastosowanie MKwŚNM jest silnie usytuowane w kontekście społecznym (Swart, 2023). W trakcie „zwykłego” czytania (np. artykułu, powieści lub ulotki informacyjnej), odbiorca jest sam na sam z tekstem, natomiast gdy korzysta z nowych mediów, sytuacja jest nieco bardziej złożona: dochodzą tutaj kwestie etyczne i odpowiedzialności społecznej (Nagle, 2018). To, czy użytkownik nowych mediów podzieli się otrzymaną wiadomością, czy też skomentuje ją w jakikolwiek sposób, będzie miało wpływ na inne osoby, a czasami nawet na całe społeczności.

Związek MKwŚNM ze zdolnościami metapoznawczymi

„Myślenie o własnym myśleniu”, czyli zdolności metapoznawcze polegają głównie na umiejętności kontroli i obserwacji własnego myślenia (Norman i in., 2019) i jest to kolejne pojęcie spokrewnione z MKwŚNM. Z jednej strony zdolności metapoznawcze zawierają w sobie wiedzę i przekonania dotyczące zjawisk poznawczych, a z drugiej dotyczą regulacji i kontroli zachowania poznawczego (Kolber, 2008). Zdolności metapoznawcze odgrywają kluczową rolę w uczeniu się, rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji. Pozwalają uczyć się bardziej efektywnie poprzez zrozumienie swoich mocnych i słabych stron, ocenę własnego zrozumienia i zastosowanie odpowiednich strategii w celu poprawy wyników uczenia się i rozwiązywania problemów (Mahdavi, 2014). Konstrukty zdolności metapoznawczych i MKwŚNM są ze sobą mocno powiązane, ale stosowane są w różnych kontekstach. Zdolności metapoznawcze skupiają się na eksploracji własnego myślenia, strategii uczenia się, rozumowaniu i rozwiązywaniu problemów. MKwŚNM głównie koncentruje się na ocenie, analizie i syntezie informacji i argumentów pochodzących z nowych mediów, jednak zawiera też w sobie elementy oceny własnych myśli i działań co do dalszego przekazywania informacji innym osobom.

Związek MKwŚNM z teorią umysłu

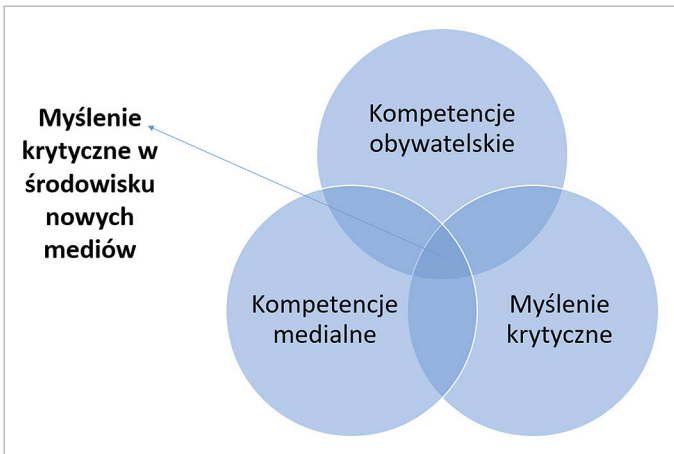
Kolejnym pojęciem spokrewnionym z MKwŚNM jest teoria umysłu, która odnosi się do zdolności rozumienia, że inne osoby mają własne przekonania, pragnienia, intencje, emocje i perspektywy (Doherty, 2008; Miller, 2012) i rozwija się od wczesnego dzieciństwa po dorosłość (Smogorzewska i in., 2020). Teoria umysłu jest szczególnie ważna dla interakcji społecznych, komunikacji i empatii, a także osiągnięć szkolnych (Smogorzewska i in., 2022). Ta zdolność poznawcza pozwala rekonstruować stany mentalne innych, umożli-

liwia rozumienie innych i poruszanie się w świecie społecznym. Umiejętność przyjmowania perspektywy innych może wspierać MKwŚNM, gdyż pozwala oceniać argumenty innych osób z różnych perspektyw, angażować się w dialog i dyskusję. Ponadto teorie umysłu ułatwiają zauważanie własnych błędów poznawczych i rozumienie intencji nadawców wiadomości, co ma ogromny wpływ na trafną ocenę wiarygodności informacji i argumentów. Jako iż teorie umysłu są blisko związane z empatią (Singer, Tusche, 2014), może również wspierać otwartość na argumenty innych, co zapewnia bardziej zrównoważoną ocenę argumentacji.

Związek MKwŚNM z edukacją obywatelską

Krytyczne korzystanie z mediów jest jednym z celów edukacji obywatelskiej (Pacewicz, Merta, 1999). Aby świadomie uczestniczyć w demokratycznym społeczeństwie, niezbędna jest m.in. umiejętność odróżniania faktów od opinii, krytyczna analiza przekazu propagandowego (Pacewicz, Merta, 1999, s. 13) czy odpowiedzialne dzielenie się informacjami (Ashley, 2020). Umiejętność korzystania z mediów umożliwia obywatelom poszukiwanie różnych perspektyw, kwestionowanie dezinformacji i angażowanie się w świadome dyskusje na tematy publiczne (Martens, Hobbs, 2015). Media odgrywają ogromną rolę w kształtowaniu opinii publicznej, dyskursu politycznego i zaangażowania obywatelskiego (Swart, 2023). Krytyczne z nich korzystanie pomaga zrozumieć, w jaki sposób przekazy medialne mogą wpływać na opinię publiczną, mobilizować wsparcie dla programu politycznego lub wręcz kształtować programy polityczne (Bachen i in., 2008). Szczególnie teraz, gdy nowe media stały się narzędziem do manipulacji i przejmowania władzy politycznej (Zuboff, 2020), kształtowanie MK podczas korzystania z mediów jest niezwykle ważne. MKwŚNM jest związane z edukacją obywatelską również dlatego, iż zawiera w sobie komponent zaangażowania w weryfikację informacji i odpowiedzialności za to, co się stanie później z otrzymaną informacją. Dzielenie się wiadomościami w epoce, gdy fake newsy rozprzestrzeniają się niezwykle szybko, nie jest już sprawą indywidualną, ale jest ważne dla całej społeczności. Dlatego właśnie MKwŚNM może być zdefiniowane jako część wspólna kompetencji obywatelskich, medialnych i ogólnie rozumianego MK.

MKwŚNM może być zdefiniowane jako część wspólna kompetencji obywatelskich, medialnych i ogólnie rozumianego MK.



Ryc. 2. Zakres pojęcia myślenie krytyczne w środowisku nowych mediów
Źródło: opracowanie własne.

MKwŚNM a pojęcia pokrewne – podsumowanie

W tabeli 2 przedstawiono podsumowanie powyższego rozdziału dotyczącego związków MKwŚNM z pojęciami pokrewnymi.

Tabela 2. Pojęcia blisko związane z myśleniem krytycznym w środowisku nowych mediów

Pojęcia pokrewne	Związki z MKwŚNM	Specyfika MKwŚNM w stosunku do tego pojęcia
Kompetencje medialne (media literacy)	Podobny obszar wykorzystywania, czyli środowisko medialne	MKwŚNM ogranicza się do nowych mediów (media społecznościowe, portale internetowe)
Kompetencje informacyjne (information literacy)	Niezbędne do oceny informacji pod kątem dokładności, trafności, rzetelności i wiarygodności	MKwŚNM skupia się bardziej na krytycznej ocenie oraz na etycznych i obywatelskich aspektach dzielenia się informacjami.
Kompetencje cyfrowe (digital literacy)	Podobny obszar wykorzystywania, czyli środowisko cyfrowe	MKwŚNM skupia się na treściach, a nie na technicznych umiejętnościach obsługi urządzeń cyfrowych
Umiejętność korzystania z wiadomości (news literacy)	Dotyczą zdolności krytycznej analizy i oceny źródeł wiadomości i informacji	Umiejętność korzystania z wiadomości zawiera w sobie znajomość zasad i praktyk dziennikarskich (w szczególności etycznych)
Edukacja obywatelska	MKwŚNM jest niezbędnym elementem edukacji obywatelskiej. Umożliwia poszukiwanie różnych perspektyw, rozpoznawanie dezinformacji i angażowanie się w dyskusje	MKwŚNM umożliwia bycie świadomym i zaangażowanym obywatelem

Pojęcia pokrewne	Związki z MKwŚNM	Specyfika MKwŚNM w stosunku do tego pojęcia
Umiejętność czytania	Umiejętność czytania na najwyższym poziomie angażuje myślenie krytyczne	Umiejętność czytania rozpatrywana jest na poziomie indywidualnym, natomiast MKwŚNM zawiera w sobie etyczny aspekt odpowiedzialności za innych
Zdolności metapoznawcze	Zdolności metapoznawcze zawierają w sobie krytyczną ocenę własnego myślenia i rozumienia	Zdolności metapoznawcze skupiają się na eksploracji własnego myślenia, a MKwŚNM zawiera aspekt świadomości własnych błędów poznawczych, jednakże koncentruje się na informacjach pochodzących z zewnątrz
Teorie umysłu	Tworzone przez podmiot teorie umysłu wspierają MKwŚNM; ułatwia zauważanie własnych błędów poznawczych i rozumienie intencji innych osób	Podczas gdy MKwŚNM koncentruje się na analizie mediów i ich wpływie na jednostki i społeczeństwo, teorie umysłu dotyczy stanów psychicznych siebie i innych oraz ich wpływu na sytuacje społeczne. Obie koncepcje przyczyniają się do świadomego podejmowania decyzji i rozwijania kompetencji społecznych, ale odnoszą się do różnych domen poznawczych i społecznych

Nowe wyzwania dla MK w środowisku nowych mediów

Jesteśmy świadkami tego, jak Internet stał się wszechobecnym medium komunikacyjnym. Mimo niekwestionowanych korzyści płynących z używania Internetu, należy zdawać sobie sprawę, że wiele stron i aplikacji zaprojektowanych jest tak, aby wydłużać czas spędzany tam przez użytkowników (ekspozycja na reklamy), zbierać o nich informacje w celach marketingowych, a nawet przewidywać ich zachowania polityczne i manipulować nimi (Kozyreva i in., 2020; Zuboff, 2020). Pomimo, iż coraz trudniej wskazać granicę pomiędzy naszym byciem online i offline (Kozyreva i in., 2020), można wskazać liczne różnice pomiędzy komunikacją przez Internet i komunikacją twarzą w twarz, chociażby takie, jak o wiele liczniejsza grupa potencjalnych odbiorców, brak „daty ważności” informacji czy brak niewerbalnych wskazówek co do nacechowania emocjonalnego komunikatu (Kozyreva i in., 2020). Można wymienić wiele wyznań, jakie MK napotyka w środowisku nowych mediów. Oto niektóre z nich.

Postprawda

W 2016 roku *Słownik Oxfordzki* ogłosił słowo „postprawda” słowem roku (McIntyre, 2018). Według definicji tegoż słownika termin ten „odnosi się do okoliczności, w których ludzie reagują pod wpływem emocji i swoich prze-

konań a nie ze względu na fakty”² (tłum. własne). Podczas gdy niektórzy socjologowie krytykują stosowanie określenia „postprawda” (Sismondo, 2017), nie ulega wątpliwości, iż żyjemy w dobie szerzącej się dezinformacji, a zaufanie do faktów zaczyna ustępować emocjom i opiniom (Pawełczyk, 2017). W takiej sytuacji pojawia się szereg wyzwań dla MK, które wymaga zawieszenia sądu i emocji, zrobienia kroku w tył i próby obiektywnej oceny dowodów. Manipulacja emocjonalna, erozja zaufania do dotychczasowych autorytetów i polaryzacja poglądów, to tylko niektóre z tych wyzwań. Poniżej opisane zostaną te cechy charakterystyczne dla epoki postprawdy, które w szczególności utrudniają MKwŚNM.

Przeładowanie informacyjne (*information overload*) i dezinformacja

Wydawać by się mogło, iż dostępność wszelkich informacji na wyciągnięcie ręki jest zjawiskiem pożądanym, lecz paradoksalnie ma ono swoje ciemne strony, a jedną z nich jest przeładowanie informacyjne (Bawden, Robinson, 2009). Poczucie utraty kontroli nad sytuacją, stres, przeładowanie poznawcze czy deficyty uwagi, to tylko niektóre z niepokojących symptomów, które są wskazywane jako skutki zalewającego nadmiaru informacji (Bawden, Robinson, 2009). W oceanie informacji trudno również odróżnić te rzetelne od fałszywych.

Według Kozyrewej i Lewandowskyego kolejnym wyzwaniem, jakie stawia przed użytkownikami środowisko cyfrowe jest właśnie dezinformacja (Kozyreva i in., 2020). Badacze nowych mediów wymieniają co najmniej kilka przyczyn, dlaczego dezinformacja tak łatwo szerzy się w Internecie. I tak fake newsy wywołujące negatywne emocje zyskują popularność szybciej niż wiadomości neutralne lub pozytywne pod względem ładunku emocjonalnego; ludzie są bardziej skłonni dzielić się informacjami nowymi i zaskakującymi; model biznesowy, na którym oparte są media społecznościowe, promuje natychmiastową gratyfikację użytkowników (np. w postaci polubień), ponadto nie ma tam czasu i miejsca na rozważania i MK (Kozyreva i in., 2020, s. 124).

Wyzwaniem dla MK w mediach społecznościowych jest nieumiejętność wykrywania dezinformacji przez młodych ludzi (van der Linden, 2022; Wineburg, McGrew, 2016). Badacze podejmują zatem wyzwanie i szukają skutecznych narzędzi, które wspierałyby umiejętność rozpoznawania dezinformacji. „Naiwnie byłoby jednak sądzić, że bitwę przeciw postprawdzie da się wygrać,

² Post-truth (adjective) – relating to circumstances in which people respond more to feelings and beliefs than to facts. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/post-truth> (dostęp: 27.06.2023).

stosując wyłącznie rutynowe techniki weryfikacji faktów” (D’Ancona, 2018). Również tacy badacze jak Ashley (2020), Pennycook i Rand (2019) zgadzają się z przekonaniem, iż w tej sytuacji niezwykle istotna jest motywacja do weryfikacji faktów.

Brak motywacji do weryfikacji

Badacze, którzy podejmują się badania tego, jak młodzi ludzie radzą sobie z dezinformacją w Internecie podkreślają, iż samo nauczanie strategii wspierających rozpoznawanie manipulacji jest niewystarczające. Kluczowe okazuje się to, czy użytkownikom Internetu zależy, czy też nie, na tym, aby informacje weryfikować (Barzilai i in., 2023; Pennycook, Rand, 2019). Okazuje się, że podczas dzielenia się niezaweryfikowanymi informacjami uczniowie mniej dbają o ich rzetelność, a bardziej o to, czy informacja jest ciekawa i czy zadowolili znajomych z mediów społecznościowych i stanie się wśród nich popularna (Pennycook i in., 2020, 2021; Van Bavel i in., 2021). Według Ashleya (2020) przyczyną coraz mniejszego zainteresowania młodych ludzi wiadomościami, a co za tym idzie coraz niższej motywacji do weryfikacji informacji, jest bogactwo możliwości, jakie niosą platformy typu Netflix czy HBO. Oferują one niezmierny ocean filmów i seriali do wyboru, podczas gdy użytkownicy mają do dyspozycji ograniczoną ilość czasu na ich oglądanie. Dlatego nierzadko młodzi ludzie zamiast wieczornych wiadomości wybierają rozrywkę w postaci serialu, filmu lub *soft news*, czyli wiadomości, które nie są zbyt niepokojące lub stresujące (Guess i in., 2018). Badacze mediów społecznościowych i polaryzacji społecznej zwracają również uwagę na zjawisko plemienności (*tribalism*), które również zmniejsza motywację członków danej społeczności do weryfikacji informacji lub do jakiegokolwiek krytyki wobec członków grupy, gdyż grozi to wykluczeniem (North i in., 2021), a bezkrytyczna afirmacja jest elementem budowy tożsamości grupowej (plemiennej).

Bańki informacyjne i komory echa

Użytkowanie nowych mediów niesie za sobą ryzyko zamknięcia w bańce informacyjnej (Rhodes, 2022). Jest to sytuacja, w której do użytkowników docierają jedynie takie informacje, które jedynie potwierdzają ich wcześniejsze przekonania, wartości i opinie, a opinie lub punkty widzenia sprzeczne z nimi są blokowane. Inaczej mówiąc, użytkownicy nowych mediów otaczani są „bańką” informacji, które wzmacniają ich istniejące przekonania, co prowadzi do ograniczonej ekspozycji na alternatywne perspektywy (Malinowski, 2016).

Przyczyną powstawania bańek informacyjnych są spersonalizowane algorytmy treści stosowane przez platformy internetowe i media społecznościowe.

we. Użytkownikom wyświetlane są treści zgodne z ich wcześniejszymi interakcjami, polubieniami i udostępnieniami. Właściciele platform internetowych i mediów społecznościowych zdają sobie sprawę z tego, iż użytkownicy są bardziej skłonni do oglądania i angażowania się w treści, które wzmacniają ich istniejące przekonania i spędzają wtedy więcej czasu przed ekranem. Do opisu tego zjawiska niektórzy badacze używają metafory komory echa, w której te same głosy są nieustannie wzmacniane (Pariser, 2011; Panke, Stephens, 2018).

Błędy poznawcze i brak czasu do namysłu

Sposób korzystania z wiadomości dynamicznie się zmienia, tak, jak zmieniają się same media (Costera Meijer, Groot Kormelink, 2015). Cechami nowych mediów są bezpośredniość, natychmiastowość i właśnie one wpływają na rozpowszechnianie się fałszywych wiadomości, gdyż użytkownikom wydaje się, że nie mają oni zbyt wiele czasu do namysłu (Ku i in., 2019). Szybkie konsumowanie internetowych wiadomości ma swoją nazwę: „news snacking”, czyli sporadyczne, „rekreacyjne”, szybkie przeglądanie małych ilości wiadomości, bez głębszego zastanowienia, oceny i namysłu (Molyneux, 2018). Rezultatem szybkiego skanowania nagłówków i wycinków jest to, iż konsument wiadomości ma tylko ogólny zarys tego, co się dzieje, jego wiedza jest powierzchowna. Krytyczna konsumpcja informacji wymaga wysiłku i czasu, jednak nie wszystkim użytkownikom Interetu na tym zależy (Tully i in., 2020), wyborem większości jest właśnie „news snacking” lub wspomniane już przeglądanie „soft news” (Guess i in., 2018). Krótki czas do namysłu sprzyja błędom poznawczym. Jest to zgodne z koncepcją myślenia szybkiego i wolnego Kahnemana (2011). Do rekreacyjnego przeglądania wiadomości wykorzystujemy system 1, który nie wymaga poważnego zaangażowania poznawczego.

Błąd potwierdzenia, czyli tendencja do szukania, interpretowania i zapamiętywania informacji, które potwierdzają wcześniejsze przekonania lub hipotezy, przy jednoczesnym ignorowaniu lub odrzucaniu informacji, które są z nimi sprzeczne. Ponadto ludzie są bardziej skłonni zaufać wiadomościom, jeśli są one zgodne z ich przynależnością partyjną (Pennycook, Rand, 2019). Między innymi tego typu błędy poznawcze są przyczyną wspomnianych już bańek informacyjnych (Peters, 2022).

Nagłówki, które silnie wpływają na emocje odbiorców, szybciej zdobywają popularność w sieci (Martel i in., 2020). Użytkownicy pod wpływem emocji zapominają o weryfikacji przekazywanych dalej wiadomości. Ponadto Luo i in. (2022) zwracają uwagę, iż ludzie nie oceniają wiarygodności informacji w próżni, ale w kontekście. Istotne jest dla nich, jaka liczba użytkowników polubiła danego newsa i czy wśród tych osób są ich znajomi (tamże, s.

173). Mamy tu zatem do czynienia ze społecznym dowodem słuszności. Badania wykazały, że młodzi ludzie chętniej czytają te wiadomości/newsy, którymi dzielą się ich znajomi lub przyjaciele, a ponadto czytanie komentarzy znajomych często pomaga im w interpretacji treści newsa (Ku i in., 2019). Może to oznaczać, iż wybierając formę zapośredniczoną, młodzi ludzie wolą czytać opinie innych niż obiektywne wiadomości (Ku i in., 2019). Trzeba też pamiętać o tym, iż w mediach społecznościowych dodatkowo działają iluzja wielkości i fałszywy konsensus: w realnym życiu trudno nam jest nam na przykład spotkać kogoś, kto wierzy, że Ziemia jest płaska, ale pośród miliardów użytkowników FB znajdzie się ich duża grupa (Kozyreva i in., 2020).

Potrzeba domknięcia to pragnienie uzyskania ostatecznej odpowiedzi lub konkluzji w danej sytuacji, znalezienia rozwiązania lub podjęcia decyzji, nawet w przypadku braku pełnych informacji (Kossowska, 2003). Osoby o wysokiej potrzebie domknięcia poznawczego mogą łatwiej wpadać w bańki informacyjne nowych mediów, gdyż opinie w bańkach są jednoznaczne i wyraziste, odporne na nowe informacje, które podważałyby obowiązujące przekonania. Ponadto wyższa potrzeba domknięcia poznawczego związana jest z bardziej ekstremalnymi, spolaryzowanymi poglądami (Machete, Turpin, 2020; Fox, ElRaz-Shapira, 2005).

Dysonans poznawczy jest również związany z rozprzestrzenianiem się dezinformacji w nowych mediach. W konfrontacji z fałszywymi wiadomościami użytkownicy mogą odczuwać dyskomfort psychiczny z powodu konfliktu między prezentowanymi informacjami a ich istniejącymi przekonaniem. W rezultacie mogą przyjąć strategie, takie jak błąd potwierdzenia i przetwarzanie obronne, aby złagodzić ten dyskomfort i utrzymać swoje obecne przekonania, nawet jeśli są one oparte na fałszywych lub wprowadzających w błąd informacjach (Wang i in., 2020).

Wymienione wyżej błędy poznawcze to szczególnie trudne wyzwania wobec MK, gdyż wymagają od niego zakwestionowania własnych osądów i zbudowania wobec nich dystansu. Samo uświadomienie sobie własnych błędów poznawczych i zaakceptowanie możliwości ich popełnienia jest już ogromnym krokiem naprzód, jednakże bardzo trudnym do wykonania.

Anonimowość, fałszywe tożsamości, płynne tożsamości

Jak zauważa Bauman (2001), współczesna tożsamość nie jest już czymś stałym i przewidywalnym, lecz ma formę płynną. Według Baumana korzystanie z mediów dodatkowo tę płynność potęguje (Bauman, 2001). Jeśli chodzi o nowe media, to owa niestałość wydaje się wręcz spotęgowana: po pierwsze, nie jesteśmy pewni do końca, z kim mamy do czynienia online (Jaidka i in., 2022),

a po drugie, sami możemy mieć kryzys tożsamości lub poczucie jej zwielokrotnienia. Ashley (2020) pisze o tym, że wyzwaniem są również oczekiwania innych wobec naszej ciągłej obecności, dostępności i oczekiwanego zachowania online, co potwierdzają badania jakościowe młodzieży prowadzone przez Weinstein i James (2022). Rozchwianie i niestałość tożsamości objawia się nie tylko w sferze prywatnej, lecz także zawodowej, co potwierdzają badania planów zawodowych młodych ludzi (Trede, Macklin, Bridges, 2011). Według tychże badaczy tożsamość zawodowa jest czymś dynamicznym i nieustannie negocjowanym, co wydaje się oczywiste w świecie, w którym rynek pracy cechuje niestabilność, a od przyszłych pracowników wymagana jest elastyczność (Myszka-Strychalska, 2021). Wykonywany zawód był jednym z fundamentów tożsamości w tradycyjnych społeczeństwach, jednak w nowoczesnym świecie trudno oczekiwać, że jednostki będą wykonywały jeden i ten sam zawód przez całe życie. Ponadto, na rynku pracy nieustannie pojawiają się nowe zawody, chociażby takie jak influencer, podcaster, youtuber czy ambasador marki.

Rozchwiana i niestała tożsamość użytkowników nowych mediów, którzy nieustannie poszukują nowych wzorców do naśladowania i punktów odniesienia, jest kolejnym wyzwaniem dla MK. Jednak wspieranie umiejętności MKwŚNM jest ogromną szansą, szczególnie dla młodych ludzi, którzy łatwo mogą wpaść w pułapkę podążania za szkodliwymi wzorcami (Ostaszewska, 2012; Siedlanowski, 2018).

Model biznesowy nowych mediów

Firmy zajmujące się nowymi mediami często gromadzą dane o użytkownikach poprzez analizę stron internetowych, wgląd w media społecznościowe i interakcje z użytkownikami, a zbierane przez nich dane o mogą być wykorzystywane jako narzędzia marketingowe (Zuboff, 2019). Również reklama jest znaczącym źródłem przychodów dla nowych firm medialnych, dlatego czas, jaki użytkownicy Internetu spędzają przed ekranem i ich uwaga są, podobnie jak dane użytkowników, monetyzowane. Harris (2016) wskazuje na szereg strategii, po które sięgają koncerny medialne, aby nie tylko przykuć uwagę użytkownika, ale wręcz uzależnić go i przejąć całkowitą kontrolę nad jego zachowaniem i myśleniem. Młodzi użytkownicy nowych mediów często nie zauważają, że w poradach i postach influencerów często wpleciona jest reklama, a jeśli w treści powiedziane jest to wprost, bywa, że użytkownicy nie są z tego zadowoleni, ponieważ ujawnianie sponsora zaburza płynność przekazu (Van Dam, Van Reijmersdal, 2019).

Z tym wiąże się kolejne wyzwanie dla MKwŚNM: algorytmy, które owe media wykorzystują (Ku i in., 2019). Wielu użytkowników nie zdaje sobie

sprawy z tego, że algorytmy kontrolują przepływ informacji, co *de facto* oznacza ograniczenie wolności wyboru użytkowników (Ku i in., 2019; Greenberg, Kosiński, 2016). Użytkownikowi podsuwane są wiadomości wyselekcjonowane na podstawie historii jego wyszukiwania, kliknięć, polubień, a także te informacje, którymi interesowali się znajomi lub rodzina użytkownika (Ku i in., 2019), co niesie ryzyko powstawania wspomnianych już komór echa (Machete, Turpin, 2020). Elementem składowym MKwŚNM jest świadomość istnienia algorytmów i skutków personalizacji treści. Choćby ogólna wiedza na temat tego, jaki jest model biznesowy nowych mediów i branie tego modelu pod uwagę podczas korzystania z tychże mediów wspiera MKwŚNM.

Dotychczasowe metody pomiaru MK i pokrewnych konstruktów

Poniższa część artykułu ma celu przedstawienie reprezentatywnego przeglądu istniejących narzędzi, które mierzą konstrukty powiązane z MK i są związane z korzystaniem z nowych mediów. Narzędzia przedstawione poniżej zostały przygotowane dla nastolatków lub młodych dorosłych i często są również związane z treningami MK.

Myślenie krytyczne

Cztery kluczowe narzędzia do pomiaru MK wywodzą się ze wspólnego dziedzictwa filozoficznego i wykazują tendencję do zbieżności pojęciowej (Sternberg, 1986).

Pierwszy z nich to *Glaser-Watson Critical Thinking Appraisal* (WGCTA) (Berger, Helmstadter, 1985). Służy przede wszystkim jako test psychometryczny do oceny przed zatrudnieniem (Berger, Helmstadter, 1985; Sternod, French, 2016). Od czasu jego powstania w latach 80. XX wieku, narzędzie to zostało udoskonalone i ulepszone. Składające się z 40 pytań wielokrotnego wyboru, ma na celu ocenę pięciu różnych podumiejętności: wnioskowania, rozpoznawania założeń, dedukcji, interpretacji i oceny argumentów. Chociaż WGCTA stara się obejmować skomplikowane kompetencje MK, u jego podstawy leży przede wszystkim umiejętność czytania i ogólna inteligencja ocenianych osób (Sternod, French, 2016). Narzędzie to jest uważane za odpowiednie dla osób na poziomie szóstej klasy lub wyższym.

Kolejne narzędzie to *Cornell Critical Thinking Test* opracowany przez Ennisa i Millmana w 1970 roku (Ennis, 1993). Oferuje dwie wersje: X, przeznaczoną dla uczniów szkół średnich i wyższych oraz Z, dostosowany do potrzeb studentów uczelni wyższych (Sternberg, 1986). Obie wersje zawierają pytania wielokrotnego wyboru, które zachęcają uczniów do oceny wiarygodności

informacji, testowania hipotez, identyfikowania luk w argumentach. Chociaż jest szeroko stosowany jako narzędzie oceny MK, potrzebne są dalsze badania w celu uzasadnienia jego trafności (Leach i in., 2020).

Trzeci instrument pomiarowy to *New Jersey Test for Reasoning Skills*, opracowany przez Virginię Shipman w 1983 roku (Shipman, b.d.). Składa się z 50 pozycji wielokrotnego wyboru i ma na celu ocenę 22 różnych umiejętności, w tym rozumowania analitycznego, rozpoznawania związków przyczynowych i oceny jakości argumentów. Ten szeroki zakres badanych umiejętności sprawia, że test jest dosyć obszerny. Konieczne są dalsze badania w celu dookreślenia populacji docelowej i dostatecznej długości testu.

Warto zauważyć, że wszystkie powyżej omawiane testy są uznawane za oceniające przede wszystkim umiejętności werbalne i inteligencję ogólną (Sternberg, 1986). Nacisk na takie umiejętności jest uważany za główną wadę tych testów.

Ostatnie z omawianych narzędzi to *California Critical Thinking Tests* (CCTST), opracowane przez Petera Facione w 1990 roku (Facione, 1990). Test przeznaczony jest do oceny umiejętności MK na poziomie college'u. Instrument ten składa się z 34 zadań wielokrotnego wyboru i jest specjalnie dostosowany do osób, dla których język angielski jest językiem ojczystym. Podczas gdy krajowy projekt Delphi w 1990 roku uznał, że umiejętności MK obejmują zarówno umiejętności, jak i dyspozycje, CCTST koncentruje się przede wszystkim na ocenie umiejętności związanych z analizą, oceną, wnioskowaniem, rozumowaniem dedukcyjnym i rozumowaniem indukcyjnym (Facione, 1990). Tak jak dotyczy to większości przywołanych wyżej testów.

Warto zauważyć, że wszystkie powyżej omawiane testy są uznawane za oceniające przede wszystkim umiejętności werbalne i inteligencję ogólną (Sternberg, 1986). Nacisk na takie umiejętności jest uważany za główną wadę tych testów. Test MKwŚNM, który zostanie zaprezentowany w dalszej części pracy podejmuje wyzwanie pomiaru nie tylko umiejętności, lecz także dyspozycji związanych z MKwŚNM.

Umiejętność korzystania z informacji (*information literacy*)

iSkills to internetowe narzędzie ewaluacyjne przeznaczone do oceny umiejętności korzystania z informacji (Katz, 2007). Opracowane przez organizację ETS (*Eduactional Testing Service*) we współpracy z konsorcjum siedmiu szkół wyższych. Test *iSkills* wykorzystuje platformę internetową. Badanie to koncentruje się przede wszystkim na pomiarze zdolności poznawczych i decyzyjnych, ale uwzględnia także pewne aspekty kompetencji technicznych. Składa się z 15 interaktywnych zadań, które mają na celu symulację rzeczywistych

problemów (napotykanym w pracy lub podczas odrabiania pracy domowej), jakie mogą napotkać użytkownicy Internetu. Zadania polegają na przykład na wyszukaniu w bazie artykułów na zadany temat i wybrania tych najbardziej przydatnych. Test *iSkills* oferuje dwa poziomy oceny: podstawowy i zaawansowany. Główną siłą *iSkills* jest jego holistyczne podejście, ponieważ stara się on uchwycić złożone umiejętności. Jednak ze względu na jego kompleksowy charakter, wyodrębnienie konkretnych kompetencji w ramach tej oceny może stanowić wyzwanie. Chociaż test *iSkills* został zaprojektowany jako narzędzie oceny dla szkolnictwa wyższego, jego ramy zostały wykorzystane do przygotowania innych narzędzi (Sparks i in., 2016).

Scharf, Elliot, Huey, Briller, Joshi (2007) wprowadzili alternatywne podejście do oceny umiejętności korzystania z informacji metodą portfolio. Portfolio to pisemna ocena, zazwyczaj w formie eseju lub pracy, którą studenci przygotowują na zakończenie semestru lub roku akademickiego. Praca jest oceniana pod kątem różnych umiejętności korzystania z informacji, w tym cytowania, dowodów na podejmowanie prób własnych badań, jakości cytowanych źródeł i spójności własnych wniosków z cytowanymi źródłami. Ta metoda oceny ma na celu całościowe zrozumienie zarówno procesu nauczania, jak i efektu końcowego wykorzystania umiejętności studentów w zakresie korzystania z informacji (Scharf i in., 2007). Portfolio pozwala poznać związek między uczeniem się umiejętności korzystania z informacji a ich rzeczywistym zastosowaniem. Należy jednak zauważyć, że ocena portfolio może być czasochłonna i stanowi wyzwanie pod względem rzetelności (Walsh, 2009).

Kilku badaczy starało się zbadać umiejętności informacyjne studentów poprzez wykorzystanie kwestionariuszy samoopisowych (Baro, Fyneman, 2009). Testy te uwzględniały pięć standardów oceny umiejętności korzystania z informacji przygotowanych przez American Library Association, według których uczeń posiadający umiejętność korzystania z informacji:

1. Określa charakter i zakres potrzebnych informacji.
2. Uzyskuje dostęp do potrzebnych informacji w sposób skuteczny i wydajny.
3. Krytycznie ocenia informacje i ich źródła, włącza wybrane informacje do swojej wiedzy i systemu wartości.
4. Indywidualnie, lub jako członek grupy, skutecznie wykorzystuje informacje do osiągnięcia określonego celu.
5. Rozumie wiele kwestii ekonomicznych, prawnych i społecznych związanych z korzystaniem z informacji, uzyskuje do nich dostęp i korzysta z nich w sposób etyczny i legalny (*American Library Association*, 2000).

Trzeba jednak pamiętać, że dane z kwestionariuszy samoopisowych mają swoje ograniczenia, szczególnie w odniesieniu do wiarygodności umiejęt-

ności zgłaszanych przez uczniów. Wynika to nie tylko z czynnika aprobaty społecznej, ale też błędnej oceny własnych kompetencji (Gignac, 2018). Dlatego też metodologie badawcze oparte na zadaniach do wykonania zapewniają bardziej rzetelną ocenę umiejętności uczniów w zakresie umiejętności korzystania z informacji.

Umiejętność korzystania z mediów (*media literacy*)

Maksl, Ashley i Craft (2015) wykorzystali kognitywny model i kognitywną skalę umiejętności korzystania z mediów Pottera (2004) i zaadaptowali ją do pomiaru umiejętności korzystania z mediów informacyjnych. Fundamentem kognitywnego modelu Pottera (2004) jest zestaw pięciu silnych struktur wiedzy: wiedza dotycząca efektów medialnych, treści medialnych, przemysłu medialnego, świata rzeczywistego i własnej osoby. Według Pottera to właśnie wiedza w tych pięciu obszarach sprawia, że ludzie są znacznie bardziej świadomi podczas przetwarzania informacji (2004). Kwestionariusz zastosowany w badaniu Maksla, Ashleya i Craft jest mocno zakorzeniony w teoretycznych ramach umiejętności korzystania z mediów Pottera, ale podejmuje próbę pomiaru wiedzy związanej z mediami informacyjnymi i motywacji dotyczącej korzystania z mediów informacyjnych.

Kolejne narzędzie to *EduMediaTest* opracowany przez Ferrés i Piscitelli w 2012 roku. Jest to ogólnodostępne narzędzie zaprojektowane dla nauczycieli, którzy chcą ocenić poziom umiejętności korzystania z mediów wśród swoich uczniów. Służy on jako wstępny instrument diagnostyczny dla uczniów w wieku 14–18 lat, umożliwiając nauczycielom planowanie ukierunkowanych interwencji w zakresie umiejętności korzystania z mediów w oparciu o uzyskane wyniki. Kwestionariusz obejmuje sześć podstawowych wymiarów umiejętności korzystania z mediów: język, technologię, interakcję, produkcję i analizę, ideologię oraz wartości i estetykę (Ferrés, Piscitelli, 2012).

Umiejętności cyfrowe (*digital skills*)

EU Kids Online to wielkoskalowe międzynarodowe badanie, którego celem jest lepsze zrozumienie doświadczeń dzieci w Internecie, ich nawyków, umiejętności cyfrowych, umiejętności poszukiwania informacji i umiejętności społecznych (Smahel i in., 2020). Edycja badania z 2019 r. obejmowała przeprowadzenie ankiety wśród użytkowników Internetu w wieku 9–17 lat w 19 krajach, z łączną liczbą uczestników wynoszącą ponad 25 tys. respondentów. Aby uwzględnić różnice rozwojowe, uczestnicy zostali podzieleni na trzy grupy wiekowe (9–11 lat, 12–14 lat, 15–17 lat), z niewielkimi różnicami w kwestionariuszu dla każdej grupy. Choć dane ankietowe zebrane w tym badaniu są wiary-

godne, to należy zdawać sobie sprawę, że deklarowane opanowanie umiejętności może różnić się od obiektywnych pomiarów rzeczywistych umiejętności.

Kolejny duży projekt w obrębie którego opracowano narzędzia do badania umiejętności cyfrowych to *International Computer and Information Literacy Study ICILS 2018*. To kompleksowe badanie, które ocenia biegłość uczniów w zakresie obsługi komputera i technologii informacyjnych, a także myślenia algorytmicznego (numerycznego) oraz (dzięki kwestionariuszowi) dostarcza wiedzy o czynnikach kontekstowych wpływających na nauczanie i uczenie się w tej dziedzinie. To zakrojone na szeroką skalę badanie obejmowało próbę ponad 46 tys. uczniów ósmej klasy i ponad 26 tys. nauczycieli z 2200 szkół w 14 krajach i gospodarkach. Polska niestety nie uczestniczyła w badaniu *ICILS 2018*. Porównanie wyników z poprzednią edycją przeprowadzoną w 2013 roku zapewnia uczestniczącym krajom cenny wgląd w zmiany umiejętności uczniów w czasie (Fraillon i in., 2020). Wyniki badania z 2018 roku pokazały, iż średnie umiejętności cyfrowe uczniów pozostawiają wiele do życzenia: aż 18% z nich wykazało się umiejętnościami poniżej najniższego poziomu, co oznacza, iż nie mieli funkcjonalnej wiedzy na temat komputerów jako narzędzi. Jedynie 2% uczniów pracowało na 4 (najwyższym) poziomie umiejętności, pracowało samodzielnie i dokonywało oceny podczas wyszukiwania informacji i tworzenia produktów informacyjnych.

Bardzo ciekawe badanie przeprowadzili Hargittai, Fullerton, Menchen-Trevino i Thomas (2010), którzy dostrzegli ograniczenia związane z samoopisowym badaniem umiejętności cyfrowych. Zdecydowali się oni na bardziej kompleksowe podejście, łącząc metodologię jakościową i ilościową w jednym badaniu. Opracowali oni metodologię obserwacji zachowań osób poszukujących informacji w Internecie i oceny ich zdolności do oceny wiarygodności. Swoje badanie rozpoczęli wprowadzając ankietę, lecz dalsze kroki polegały na obserwacji studentów wyszukujących w otwartym Internecie odpowiedzi na zadane pytania i przeprowadzaniu wywiadów. Okazało się, że młodzi ludzie w dużej mierze polegają na wyszukiwarkach internetowych i na sieciach swoich osobistych kontaktów, konsultują wiarygodność informacji z przyjaciółmi i znajomymi, używają marek i oprogramowania, do których mają zaufanie. Badacze obserwowali, jak młodzi ludzie, krok po kroku oceniają wiarygodność samodzielnie wyszukiwanych źródeł informacji. Metodologia ta oferuje bardziej holistyczne rozumienie przetwarzania informacji. Należy jednak zauważyć, że wdrożenie takiego podejścia na większą skalę jest zarówno bardziej kosztowne, jak i trudniejsze. Czasami jednak warto podjąć ten trud, aby obraz dotyczący rzeczywistych strategii stosowanych przez osoby badane był pełniejszy.

Guess i Mungera (Guess, Munger, 2023) podjęli próbę kompleksowej oceny wieloaspektowego charakteru umiejętności cyfrowych (*digital literacy*) wprawdzie u osób dorosłych, ale ich badanie zostanie tutaj przywołane, gdyż jego metodologia jest szczególnie warta uwagi. Chcieli zmierzyć rodzaj podstawowej biegłości technologicznej powszechnie kojarzonej z efektywnym wykorzystaniem narzędzi internetowych do celów politycznych. Badacze zastosowali mieszane podejście metodologiczne, a wykorzystane narzędzia obejmowały:

- ankietę dla użytkowników Internetu;
- osobną skalę dla użytkowników o szczególnie wysokich kompetencjach (*power user scale*);
- osobną skalę, która miała odseparować użytkowników o najniższych umiejętnościach (*low end scale*);
- zadania związane z wyszukiwaniem informacji.

Zwrócono szczególną uwagę na dobór próby, aby uczestnicy badania reprezentowali grupy na różnym poziomie użytkowania Internetu, w tym osoby o potencjalnie wysokich umiejętnościach cyfrowych, użytkowników Facebooka, osoby o *wysokich umiejętnościach* obejmujące osoby zatrudnione w firmach technologicznych oraz osoby o *niskich umiejętnościach* (Guess, Munger, 2023). Głównym celem badania było zbadanie rozkładu umiejętności cyfrowych wśród tych konkretnych grup, zapewniając w ten sposób wgląd w różne poziomy umiejętności cyfrowych w każdej populacji.

Obywatelstwo online (*civic online reasoning*)

Obywatelskie rozumowanie online odnosi się do zdolności skutecznego wyszukiwania, weryfikowania i oceniania informacji dotyczących tematów społecznych i politycznych online. Jest to węższy konstrukt w porównaniu do umiejętności korzystania z mediów (McGrew i in., 2018). Przeprowadzili oni kluczowe badanie dotyczące rozumowania obywatelskiego w Internecie. Naukowcy starali się ocenić kompetencje uczniów gimnazjów, szkół średnich i studentów. Badali, czy uczniowie potrafią szukać odpowiedzi na trzy kluczowe pytania: 1) *Kto stoi za informacją?* 2) *Jakie są dowody?* 3) *Co mówią inne źródła?* Autorzy opracowali zestaw piętnastu zadań, składających się zarówno z formy papierowej, jak i komputerowej. Podczas całego procesu oceny uczniowie mogli swobodnie przeszukiwać Internet i korzystać z otwartych zasobów online. Wyniki badania pokazały, że większość uczniów – bez względu na to, na którym etapie edukacyjnym się znajdują – ma trudności ze skuteczną oceną informacji społecznych i politycznych online. Niezależnie od poziomu klasy, większość uczniów nie zastanawiała się nad tym, kto był autorem

treści, nie brała pod uwagę jakości dowodów i nie konsultowała się z innymi źródłami w celu weryfikacji wiarygodności.

Obywatelstwo cyfrowe (*digital citizenship*)

Ocena obywatelstwa cyfrowego, obejmująca pożądaną zachowania online i zaangażowanie obywatelskie, przyciągnęła uwagę wielu badaczy (Fernández-Prados i in., 2021). Choi, Glassman i Cristol opracowali *Digital Citizenship Scale* (DCS, 2017). Skala DCS obejmuje pięć różnych czynników: aktywizm polityczny w Internecie, umiejętności techniczne, świadomość lokalną/globalną, krytyczną perspektywę i zaangażowanie w sieci. W badaniu wzięli udział studenci studiów licencjackich i magisterskich, którzy wypełnili ankietę dotyczącą DCS. Ponadto, autorzy włączyli do swojego badania dwie dodatkowe miary, a mianowicie skalę poczucia skuteczności własnych działań w Internecie (*Internet self-efficacy*) i skalę niepokoju związanego z działaniami w Internecie (*Internet anxiety*).

Tapingkae, Panjaburee, Hwang i Srisawasdi (2020) zbadali uczenie się oparte na grach cyfrowych i ocenę kształtującą w kontekście obywatelstwa cyfrowego. Ich badanie pozwoliło uczniom aktywnie zaangażować się w trening cyfrowego obywatelstwa i komunikację w społeczności online, ze szczególnym naciskiem na przeciwdziałanie cyberprzemocy. Format gry z pewnością jest atrakcyjny i pozytywnie wpływa na motywację osób badanych. Trzeba jednak pamiętać, że podczas gdy scenariusze gier przygotowane przez autorów prezentują innowacyjne podejście do pomiaru umiejętności związanych z obywatelstwem cyfrowym, należy zauważyć, że narzędzie Tapingkae i innych jest odpowiednie przede wszystkim dla młodszych uczniów.

Kształcenie MKwŚNM

Nierzadko badacze, którzy najpierw podejmują wyzwanie pomiaru umiejętności krytycznego myślenia w środowisku nowych mediów, w następnym kroku próbują sprawdzić, czy tę umiejętność można w jakiś sposób wytrenować. Poniżej omówię te interwencje, które są najczęściej przywoływane w literaturze przedmiotu i zarazem uznawane są za najbardziej skuteczne.

Jednym z najczęściej przywoływanych eksperymentów jest wspomniane już badanie McGrew (2020), która sprawdzała skuteczność ośmiulekcyjnego internetowego kursu stosowania strategii wykorzystywanych przez profesjonalnych fact-checkerów. Uczniowie byli szkoleni w zakresie wyszukiwania informacji o autorze lub właścicielu danej strony internetowej poza tą stroną (*lateral reading*), analizowania źródeł informacji (*analyzed evidence*) oraz po-

wstrzymywania się od zbyt szybkiego klikania na linki pojawiające się w wyszukiwarce (*click restraint*). Wyniki testów wstępnych i końcowych wykazały, że 68 uczniów amerykańskich szkół średnich (w wieku 16–17 lat), którzy uczestniczyli w kursie w ramach programu nauczania historii, osiągnęło znacznie lepsze wyniki w weryfikacji informacji w porównaniu z grupą kontrolną.

Jednakże niektórzy badacze mediów uważają, że nauczanie strategii i schematów jest niewystarczające w szybko zmieniającym się środowisku medialnym i postulują bardziej holistyczne metody interwencji (Ashley, 2020). Pedagogika oparta na dociekaniu (*inquiry based approach*) i nauczanie oparte na współpracy (*collaborative teaching*) to podejścia, które z powodzeniem zastosowali Chu, Tse i Chow (2011) do wspierania umiejętności cyfrowych i umiejętności korzystania z informacji. Nauczyciele trzech różnych przedmiotów (nauki ogólne, język chiński, informatyka) oraz szkolny bibliotekarz ściśle współpracowali ze sobą i wspólnie opracowywali strategię tego, jak sprawić, aby uczniowie aktywnie brali udział w konstruowaniu swojej wiedzy, stawianiu pytań i samodzielnym znajdowaniu odpowiedzi. Okazało się, że stworzenie ściśle współpracującej społeczności edukacyjnej, która ma wspólne cele i priorytety jest skuteczne, jeśli chodzi o rozwój umiejętności cyfrowych i umiejętności korzystania z informacji.

Edwards i in. (2021) przygotowali raport na temat skuteczności szkolnych i uniwersyteckich interwencji dotyczących walki z dezinformacją. Wynika z niego, że są trzy kluczowe umiejętności korzystania z mediów, które pozytywnie wpływają na skutecznie rozpoznawanie dezinformacji: MK; strategie oceny treści; wiedza na temat przemysłu medialnego. Edwards i in. (2021) zwracają również uwagę na to, iż interwencje bardziej wymagające pod względem poznawczym, czynnie angażujące szerszy zakres umiejętności, są bardziej skuteczne i ich efekty dłużej utrzymują się w czasie niż efekty interwencji opartych na biernym wykonywaniu instrukcji. Na przykład samo ostrzeżenie przed fałszywymi informacjami (oznaczenie artykułu jako fałszywego lub podejrzanego) okazuje się mniej skuteczne niż ostrzeżenie połączone z wyjaśnieniem (Edwards i in., 2021). Wnioski te są w zgodzie z przywoływanymi już we wstępie teoriami Kahnemana na temat systemu 1 i systemu 2 (2011), a także z kognitywnym modelem umiejętności korzystania z mediów Pottera (2004).

Propozycja operacjonalizacji pojęcia MKwŚNM

Jak zostało to już opisane we wcześniejszej części artykułu, MKwŚNM jest umiejętnością złożoną, a samo pojęcie znajduje się na pograniczu co naj-

mniej kilku dziedzin. Dlatego próby kształcenia tej umiejętności wymagają doprecyzowania, z jakich elementów się składa. Dopiero wtedy możliwe będzie podjęcie próby pomiaru MKwŚNM i jego kształcenia u uczniów. Użytkownik nowych mediów, który charakteryzuje się wymienionymi cechami, może zostać uznany za użytkownika myślącego krytycznie, a przedstawiona powyżej operacjonalizacja pojęcia MKwŚNM jest pierwszym krokiem w budowie testu MKwŚNM. Poniżej przedstawione są przykładowe zadania z testu, które mają mierzyć poszczególne składowe MKwŚNM.

Nowe media

Jak zauważają Pawełczyk i Jakubowski (2017), mimo iż z Internetu korzystamy już od ponad 20 lat, w badaniach nad mediami wciąż jest on nazywany „nowym medium” i stawiany w opozycji do mediów tradycyjnych, takich jak: radio, telewizja i prasa. Badacze ci wyjaśniają to odmiennym statusem prawnym i organizacyjnym Internetu (Pawełczyk, Jakubowski, 2017). Nowe media odnoszą się do form mediów, które pojawiły się lub ewoluowały w epoce Internetu. Obejmują one szeroki zakres technologii i platform cyfrowych, które zrewolucjonizowały sposób tworzenia, dystrybucji i konsumpcji informacji. Nowe media cechuje interaktywny charakter, treści tworzone są przez użytkowników (tzw. *presumers*) a udostępnianie i uzyskiwanie dostępu do informacji jest możliwe w czasie rzeczywistym. Przykładami nowych mediów są media społecznościowe, takie jak Facebook, Twitter i Instagram, platformy udostępniania wideo, takie jak YouTube, usługi przesyłania strumieniowego, takie jak Netflix, internetowe serwisy informacyjne, podcasty, blogi i aplikacje mobilne.

Umiejętności składowe MKwŚNM

MKwŚNM jest umiejętnością złożoną, na którą składają się nie tylko pomniejsze umiejętności, lecz także postawy. Co do umiejętności, można wyróżnić:

- Rozumienie intencji nadawcy wiadomości (jawnych i ukrytych); aspekt wiedzy i umiejętności

Użytkownik posiadający tę umiejętność zauważa cel poszczególnych komunikatów (umiejętność) i zdaje sobie sprawę z tego, że ten cel nie musi być wyrażony wprost; rozumie, że różne rodzaje (gatunki) komunikatów medialnych mają swoje cechy charakterystyczne (wiedza) i w obrębie tychże rodzajów rządzą się odmiennymi prawami (np. artykuł naukowy a artykuł sponsorowany); zdaje sobie sprawę z tego, że treści są personalizowane dla poszczególnych użytkowników, a zadaniem niektórych

nagłówków jest wyłącznie zachęcenie użytkownika do kliknięcia (wiedza) itp.

Rozumienie intencji nadawcy wiadomości (jawnych i ukrytych). Wiedza

Przeczytaj poniższe stwierdzenia i zdecyduj, czy zgadzasz się z nimi, czy nie.

	Tak	Nie wiem	Nie	Brak odpowiedzi
1. W internetowych portalach informacyjnych mogą pojawić się artykuły sponsorowane/teksty udające artykuł, ale będące reklamą.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2. Portale internetowe i media społecznościowe segregują wiadomości i dopasowują je do indywidualnych użytkowników.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3. Możliwe, że Ty i Twój kolega/Twoja koleżanka będziecie mieli różne wiadomości na stronach głównych portalu internetowego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4. Pewne jest, że Ty i Twój przyjaciel będziecie mieli te same wyniki wyszukiwania, gdy wpisze to samo słowo w wyszukiwarce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

- **Identyfikowanie stronniczości**

Użytkownik posiadający tę umiejętność potrafi ocenić, czy treści obiektywnie przedstawiają dany temat, czy też nie; zauważa w komunikacie elementy charakterystyczne dla manipulacji.

Identyfikowanie stronniczości (Umiejętności)

Czy według Ciebie poniższy artykuł obiektywnie przedstawia kwestię zmian klimatycznych? Wybierz najlepszą odpowiedź.

Źródło: <https://www.imgw.pl/wydarzenia/zmiana-klimatu-i-jej-skutki-przyspieszaja>

Zmiana klimatu i jej skutki przyspieszają

Pandemia związana z COVID-19 spowodowała tylko chwilową redukcję emisji dwutlenku węgla. Najnowsze dane, opublikowane w raporcie United in Science 2021, pokazują że stężenie gazów cieplarnianych w atmosferze utrzymuje się na rekordowym poziomie, narażając planetę na dalsze ocieplenie. Nic nie wskazuje na to, aby światowe gospodarki miały odbudowywać się w sposób bardziej zrównoważony, ponieważ emisje CO₂ znów dynamicznie rosną, co znacznie oddala nas od realizacji celów klimatycznych porozumienia paryskiego.

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi

- Raczej nieobiektywnie
- Nie można tego stwierdzić
- Raczej obiektywnie
- Brak odpowiedzi

- Odróżnianie faktów od opinii

Użytkownik posiadający tę umiejętność potrafi wskazać, która wypowiedź ma cechy subiektywnej opinii, a która jest wypowiedzią obiektywną, przedstawiającą fakty.

Przeczytaj poniższy tekst i zdecyduj, czy jest on faktem czy opinią. Wybierz najlepszą odpowiedź i uzasadnij swój wybór.

Najsmaczniejszym dodatkiem do pizzy jest ananas. Jego słodki i wyrazisty smak doskonale uzupełnia pikantne połączenie sera i sosu pomidorowego. Kontrastujące smaki tworzą kulinarne arcydzieło, które z pewnością zachwyci Twoje kubki smakowe. Spróbuj i odkryj radość z ananasa na pizzy!

● Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi

Jest to fakt.

Jest to opinia.

Brak odpowiedzi

Proszę tu wpisać komentarz:

- O cena siły i jakości dowodów

Użytkownik wskazuje, które informacje są mniej, a które bardziej wiarygodne, i uzasadnia swój wybór; szereguje źródła pod względem wiarygodności i jakości argumentów.

Czy według Ciebie poniższy post jest wiarygodny? Wybierz jedną poprawną odpowiedź. Krótko uzasadnij swój wybór.

Źródło: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=133382996109583&set=a.109930591788157&type=3&theater>



Bartłomiej Bartolini
28 września 2022 · 🌐

Postawy krytycznego użytkownika nowych mediów to:

- **Motywacja do weryfikacji**

Użytkownik, którego cechuje motywacja do weryfikacji, z własnej woli weryfikuje informacje, które wydają mu się podejrzane i robi to zarówno w sytuacjach szkolnych/zawodowych, jak i w czasie wolnym; interesuje się bieżącymi tematami społeczno-politycznymi i chętnie pogłębia swoją wiedzę w tym zakresie.

Przeczytaj poniższe stwierdzenia i zdecyduj, czy zgadzasz się z nimi, czy nie.

	Tak	Nie wiem	Nie	Brak odpowiedzi
Gdy przeglądam portale informacyjne i napotkam informację, która wydaje mi się nierzetelna, zawsze sprawdzam jej wiarygodność.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Zawsze sprawdzam wiarygodność informacji, które planuję wykorzystać do nauki lub przygotowania pracy domowej.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Gdy w wolnym czasie przeglądam media społecznościowe, nie czuję potrzeby sprawdzania, czy jakaś informacja jest rzetelna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Mam zaufanie do moich źródeł informacji online, dlatego nie muszę niczego weryfikować.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

- **Odpowiedzialne dzielenie się wiadomościami**

Użytkownik zdaje sobie sprawę z tego, jakie mogą być skutki rozprzestrzeniania się fałszywych informacji, dlatego zawsze stara się je weryfikować, zanim udostępni je dalej.

Przeczytaj poniższe stwierdzenia i zdecyduj, czy zgadzasz się z nimi, czy nie.

	Tak	Nie wiem	Nie	Brak odpowiedzi
Gdy przeglądam portale informacyjne i napotkam informację, która wydaje mi się ciekawa, natychmiast udostępniam ją znajomym.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Zawsze sprawdzam wiarygodność informacji, które planuję udostępnić znajomym.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Zanim udostępnię jakąś atrakcyjną informację, zastanawiam się, czy ktoś nie będzie miał przez to kłopotów.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Udostępniam informacje niewielkiej grupie znajomych, więc nie ma to poważnych skutków, nawet gdy informacja okaże się fałszywa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Podsumowanie

Rozwój Internetu otwiera przed użytkownikami nieskończone możliwości, lecz ma również swoją ciemną stronę, dlatego nawigowanie wśród oceanu informacji jest jedną z kluczowych umiejętności XXI wieku. Wspieranie rozwoju Myślenia Krytycznego w Środowisku Nowych Mediów to sposób na walkę z szerzącą się w Internecie dezinformacją. Aby przeprowadzić trening MKwŚNM, niezbędna jest operacjonalizacja tej umiejętności i jej pomiar za pomocą odpowiedniego testu. Niniejszy artykuł jest pierwszym etapem prowadzącym do przygotowania takiego pomiaru i składa się z przeglądu teorii i pojęć związanych z MKwŚNM, wskazuje na bariery dla tego myślenia w nowych, dynamicznie rozwijających się, mediach. Ponadto przywołuje istniejące już pomiary pokrewnych umiejętności i przedstawia operacjonalizację pojęcia MKwŚNM. Podsumowując, artykuł podkreśla znaczenie pomiaru i kształcenia MKwŚNM. Gdy jednostki zostaną wyposażone w umiejętność poruszania się po złożoności informacji online, wzrastają szanse na wygrana w nierównej walce z szerzącą się dezinformacją w Internecie.

Bibliografia

- Arendt H. (2006). *Odpowiedzialność i władza sądzienia*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Ashley S. (2020). *News literacy and democracy*. Nowy Jork: Taylor & Francis.
- Aliakbari M., Sadeghdaghighi A. (2013). Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1–5.
- Bachen C., Raphael C., Lynn K. M., McKee K., Philippi J. (2008). Civic engagement, pedagogy, and information technology on web sites for youth. *Political communication*, 25(3), 290–310.
- Bailin S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361–375.
- Baro E. E., Fyneman B. (2009). Information literacy among undergraduate students in Niger Delta University. *The Electronic Library*, 27(4), 659–675.
- Barzilai S., Mor-Hagani S., Abed F., Tal-Savir D., Goldik N. A., Talmon I., Davidow O. (2023). Misinformation Is Contagious: Middle school students learn how to evaluate and share information responsibly through a digital game. *Computers & Education*, 202, 104832.
- Bauman Z. (2001). Identity in the globalising world. *Social Anthropology*, 9 (2), 121–129.
- Bauman Z. (2011). Migration and identities in the globalized world. *Philosophy & Social Criticism*, 37 (4), 425–435.
- Beskow D. M., Kumar S., Carley K. M. (2020). The evolution of political memes: Detecting and characterizing internet memes with multi-modal deep learning. *Information Processing & Management*, 57 (2), 102170.
- Black B. (2012). An overview of a programme of research to support the assessment of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (2), 122–133.
- Choi M., Glassman M., Cristol D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>.

- Chu S. K. W., Tse S. K., Chow K. (2011). Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. *Library & Information Science Research*, 33 (2), 132–143.
- Costera Meijer I. Groot Kormelink T. (2015). Checking, sharing, clicking and linking: Changing patterns of news use between 2004 and 2014. *Digital Journalism*, 3 (5), 664–679.
- Covello, S., Lei, J. (2010). A review of digital literacy assessment instruments. *Syracuse University*, 1, 31.
- Czaja-Chudyba I. (2020). Myślenie krytyczne w ujęciu psychopedagogicznym—w kierunku poznawczej samodzielności i odpowiedzialności jednostki. *Argument: Biannual Philosophical Journal*, 10 (2), 289–314.
- Doherty M. (2008). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. Hove, Nowy Jork: Psychology Press.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81–111.
- Ennis R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32 (3), 179–186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>.
- Ennis R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37, 165–184.
- Facione P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Pobrane z: <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Fernández-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A., Ainz-Galende, A. (2021). Measuring Digital Citizenship: A Comparative Analysis. *Informatics*, 8 (1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/informatics8010018>.
- Fisher A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge i Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Flavell J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906.
- Fox S., ElRaz-Shapira Y. (2005). Perceived group variability and dispositional need for closure. *Current Psychology*, 24 (4), 218–230.
- Fraillon J., Ainley J., Schulz W., Friedman T., Duckworth D. (2020). IEA International Computer and Information Literacy Study 2018. Technical Report. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.
- Gignac G. E. (2018). Socially desirable responding suppresses the association between self-assessed intelligence and task-based intelligence. *Intelligence*, 69, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.05.003>
- Griffin P., Care E. (2014). The ATC21S method. In *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* (pp. 3–33). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Guess A. M., Munger K. (2023). Digital literacy and online political behavior. *Political Science Research and Methods*, 11 (1), 110–128. <https://doi.org/10.1017/psrm.2022.17>
- Guess A., Nyhan B., Lyons B., Reifler J. (2018). Avoiding the echo chamber about echo chambers. *Knight Foundation*, 2 (1), 1–25.
- Halpern D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53 (4), 449.
- Greenberg D. M., Kosinski M., Stillwell D. J., Monteiro B. L., Levitin D. J., Rentfrow P. J. (2016). The song is you: Preferences for musical attribute dimensions reflect personality. *Social Psychological and Personality Science*, 7 (6), 597–605.
- Hargittai E., Fullerton L., Menchen-Trevino E., Thomas K. Y. (2010). Trust online: Young adults' evaluation of web content. *International Journal of Communication*, 4, 27.

- Harris T. (2016). How technology hijacks people's minds—from a magician and Google's design ethicist. *Medium Magazine*, 18.
- Jaidka K., Zhou A., Lelkes Y., Egelhofer J., Lecheler S. (2022). Beyond anonymity: Network affordances, under deindividuation, improve social media discussion quality. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 27 (1), zma019.
- Johnson P. (2009). The 21st century skills movement. *Educational Leadership*, 67 (1), 11.
- Kahneman D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Nowy Jork: Macmillan.
- Katz I. R. (2007). Testing Information Literacy in Digital Environments: ETs's iSkills Assessment. *Information Technology and Libraries*, 26 (3), Article 3. <https://doi.org/10.6017/ital.v26i3.3271>.
- Kennedy M., Fisher M. B., Ennis R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*, 2, 11–40.
- Kolber M. (2008). Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się – w kierunku uczenia się samoregulowanego. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kossowska M. (2003). Różnice indywidualne w potrzebie poznawczego domknięcia. *Przeгляд Psychologiczny*, 46 (4), 355–374.
- Kozyreva A., Lewandowsky S., Hertwig R. (2020). Citizens versus the internet: Confronting digital challenges with cognitive tools. *Psychological Science in the Public Interest*, 21 (3), 103–156.
- Ku K. Y., Kong Q., Song Y., Deng L., Kang Y., Hu A. (2019). What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? The roles of social media news consumption and news media literacy. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100570.
- Lai E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6(1), 40–41.
- Larson L. C., Miller T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47 (3), 121–123.
- Leach S. M., Immekus J. C., French B. F., Hand B. (2020). The factorial validity of the Cornell Critical Thinking Tests: A multi-analytic approach. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100676. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100676>.
- Livingstone S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7 (1), 3–14.
- Livingstone S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32 (3), 18–20.
- Machete P., Turpin M. (2020). The use of critical thinking to identify fake news: A systematic literature review. w: *Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology: 19th IFIP WG 6.11 Conference on e-Business, e-Services, and e-Society, I3E 2020, Skukuza, South Africa, April 6–8, 2020, Proceedings, Part II 19* (s. 235–246). Springer International Publishing.
- Mahdavi M. (2014). An overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 2 (6), 529–535.
- Maksl A., Ashley S., Craft S. (2015). Measuring News Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 6 (3), 29–45. <https://doi.org/10.23860/jmle-6-3-3>.
- Malinowski B. (2016). Jak Facebook zamyka nas w bańce informacyjnej. Algorytm filtrujący newsfeed a zjawisko filter bubble. *Zarządzanie Mediami*, 4(1), 15–22.
- Martel C., Pennycook G., Rand D. G. (2020). Reliance on emotion promotes belief in fake news. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 5, 1–20.
- Martens H., Hobbs R. (2015). How media literacy supports civic engagement in a digital age. *Atlantic Journal of Communication*, 23 (2), 120–137.

- Maynes J. (2015). Critical thinking and cognitive bias. *Informal Logic*, 35 (2), 183–203.
- McGrew S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers & Education*, 145, 103711. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103711>.
- McGrew S., Breakstone J., Ortega T., Smith M., Wineburg S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46 (2), 165–193.
- McIntyre L. (2018). *Post-truth*. Cambridge: MIT Press.
- McMaster K. L., Kendeou P. (2023). Refocusing reading comprehension: Aligning theory with assessment and intervention. *Learning and Individual Differences*, 102, 102256.
- McPeck J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19 (4), 10–12.
- Miller S. A. (2012). *Theory of mind: Beyond the preschool years*. Nowy Jork: Psychology Press.
- Molyneux L. (2018). Mobile news consumption: A habit of snacking. *Digital Journalism*, 6 (5), 634–650.
- Myszka-Strychalska L. (2021). Dylematy młodzieży dotyczące projektowania własnej przyszłości zawodowej w perspektywie elastycznego rynku pracy. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 14, 107–124.
- Nagle J. (2018). Twitter, cyber-violence, and the need for a critical social media literacy in teacher education: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 76, 86–94.
- Norman E., Pfuhl G., Sæle R. G., Svartdal F., Låg T., Dahl T. I. (2019). Metacognition in Psychology. *Review of General Psychology*, 23 (4), 403–424. <https://doi.org/10.1177/1089268019883821>.
- North S., Piwek L., Joinson A. (2021). Battle for Britain: Analyzing events as drivers of political tribalism in Twitter discussions of Brexit. *Policy & Internet*, 13 (2), 185–208.
- Nygren T., Haglund J., Samuelsson C., Af Geijerstam Å., Prytz J. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, 10 (1), 56–75. DOI, 10(20004508.2018), 1475200.
- OECD. (2016). PISA 2018 draft analytical frameworks. *PISA 2018 Draft Anal Fram [Internet]*. 2018, 1–170.
- Panke S., Stephens J. (2018). Beyond the echo chamber: Pedagogical tools for civic engagement discourse and reflection. *Journal of Educational Technology & Society*, 21 (1), 248–263.
- Pariser E. (2011). *The filter bubble: what the Internet is hiding from you*. Londyn: Penguin Books.
- Paul R. W. (1985). Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Instruction. *Educational leadership*, 42 (8), 36–39.
- Pawełczyk P., Jakubowski J. (2017). Postprawda i nowe media. Czy potrzebujemy postprawdy?. *Środkowoeuropejskie Studia Polityczne*, (1), 197–212.
- Pennycook G., Rand D. G. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39–50.
- Pennycook G., Epstein Z., Mosleh M., Arechar A. A., Eckles D., Rand D. G. (2021). Shifting attention to accuracy can reduce misinformation online. *Nature*, 592 (7855), 590–595.
- Peters U. (2022). What is the function of confirmation bias? *Erkenntnis*, 87 (3), 1351–1376.
- Pettersson H. (2020). De-idealising the educational ideal of critical thinking. *Theory and Research in Education*, 18 (3), 322–338.
- Pilerot O. (2006). Information literacy: An overview. *Digital Literacies for Learning*, 80–88.
- Potter W. J. (2004). Argument for the need for a cognitive theory of media literacy. *American Behavioral Scientist*, 48 (2), 266–272.

- Potter W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54 (4), 675–696. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>.
- Ptaszek, G. (2019). *Edukacja medialna 3.0 Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Reddy P., Sharma B., Chaudhary K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11 (2), 65–94.
- Rhodes S. C. (2022). Filter bubbles, echo chambers, and fake news: how social media conditions individuals to be less critical of political misinformation. *Political Communication*, 39 (1), 1–22.
- Ritzer G., Dean P., Jurgenson N. (2012). The coming of age of the prosumer. *American Behavioral Scientist*, 56 (4), 379–398.
- Scharf D., Elliot N., Huey H. A., Brilller V., Joshi K. (2007). Direct Assessment of Information Literacy using Writing Portfolios. *The Journal of Academic Librarianship*, 33 (4), 462–477. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2007.03.005>.
- Siedlanowski P. (2018). Homo crudelis? Patostream – kolejna patologia w sieci. *Biuletyn Edukacji Medialnej*, (2), 44–57.
- Singer, T., Tusche, A. (2014). Understanding others: Brain mechanisms of theory of mind and empathy. W: *Neuroeconomics* (s. 513–532). Academic Press.
- Sismondo S. (2017). Post-truth?. *Social Studies of Science*, 47 (1), 3–6.
- Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. (2020). *EU Kids online 2020. Survey results from 19 countries*.
- Smogorzewska J., Szumski G., Bosacki S., Grygiel P., Karwowski M. (2022). School engagement, sensitivity to criticism and academic achievement in children: The predictive role of theory of mind. *Learning and Individual Differences*, 93, 102111.
- Smogorzewska J., Szumski G., Grygiel P. (2020). Theory of mind goes to school: Does educational environment influence the development of theory of mind in middle childhood?. *Plos One*, 15 (8), e0237524.
- Sparks J. R., Katz I. R., Beile P. M. (2016). Assessing Digital Information Literacy in Higher Education: A Review of Existing Frameworks and Assessments With Recommendations for Next-Generation Assessment. *ETS Research Report Series*, 2016 (2), 1–33. <https://doi.org/10.1002/ets2.12118>.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. <https://eric.ed.gov/?id=ED272882>.
- Sternod L., French B. (2016). Test Review: Watson, G., & Glaser, E. M. (2010), „Watson-Glaser™ II Critical Thinking Appraisal.” Washington State University, Pullman, USA. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34 (6), 607–611.
- Swart J. (2023). Tactics of news literacy: How young people access, evaluate, and engage with news on social media. *New Media & Society*, 25(3), 505–521.
- Tapingkae P., Panjaburee P., Hwang G.-J., Srisawasdi N. (2020). Effects of a formative assessment-based contextual gaming approach on students' digital citizenship behaviours, learning motivations, and perceptions. *Computers & Education*, 159, 103998. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103998>.
- Trede F., Macklin R., Bridges D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37 (3), 365–384.
- Tully M., Maksl A., Ashley S., Vraga E. K., Craft S. (2022). Defining and conceptualizing news literacy. *Journalism*, 23 (8), 1589–1606.

- Van Dam, S., Van Reijmersdal E. (2019). Insights in adolescents' advertising literacy, perceptions and responses regarding sponsored influencer videos and disclosures. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13 (2).
- Van Laar E., Van Deursen A. J., Van Dijk J. A., De Haan J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588.
- Walsh A. (2009). Information literacy assessment: Where do we start? *Journal of Librarianship and Information Science*, 41 (1), 19–28.
- Wang R., He Y., Xu J., Zhang H. (2020). Fake news or bad news? Toward an emotion-driven cognitive dissonance model of misinformation diffusion. *Asian Journal of Communication*, 30 (5), 317–342.
- Weinstein E., James C. (2022). *Behind their screens: What teens are facing (and adults are missing)*. Cambridge: MIT Press.
- Wuyckens G., Landry N., Fastrez P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: a systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14 (1), 168–182.
- Wuyckens G., Landry N., Fastrez P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14 (1), 168–182.
- Zuboff S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. Londyn: Profile Books.

Netografia

- American Library Association (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Pobrane z: <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf>.
- Berger A., Helmstadter G. C. (1985). Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal: WGCTA. *The Ninth Mental Measurements Yearbook*. Pobrane z: <http://han.buw.uw.edu.pl/han/Ebsco/search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mmt&AN=test.5531&lang=pl&site=eds-live&scope=site>.
- Coffey, H. (2008). *Bloom's taxonomy*. Pobrane z: https://www.researchgate.net/profile/Heather-Coffey/publication/242546164_Bloom%27s_Taxonomy/links/56b08c7e08ae9c1968b72026/Blooms-Taxonomy.pdf.
- Edwards L., Stoilova M., Anstead N., Fry A., El-Halaby G., Smith M. (2021). *Rapid evidence assessment on online misinformation and media literacy: Final report for OFCOM*. Pobrane z: <https://eprints.lse.ac.uk/110866/>.
- Ostaszewska A. (2012). *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*. Pobrane z: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/666/popkulturowe+ramy+tosamoci.pdf>.
- Pacewicz A., Merta T. (1999). *Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej*. Pobrane z: https://koss.ceo.org.pl/sites/koss.ceo.org.pl/files/program_koss_2018.pdf
- Shipman V. (b.d.). *New Jersey Test of Reasoning Skills Form B*. Pobrane z: https://digitalcommons.montclair.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=iapc_nj_test_reasoningskills.