

# Praktyki czytelnicze na ekranie – wyniki badania czytelnictwa dzieci i młodzieży

ZOFIA ZASACKA

Instytut Badań Edukacyjnych\*

Artykuł został poświęcony sposobom użytkowania technologii cyfrowych w odniesieniu do praktyk czytelniczych nastolatków. Do analizy wykorzystano wyniki *Badania czytelnictwa dzieci i młodzieży*, którego jednym z celów była ocena społecznego zasięgu praktyk czytelniczych najbliższych czytaniu książek, podejmowanych na ekranie komputera (lub innych urządzeń elektronicznych) i wykorzystujących treści obecne w internecie. Przedstawiono wybrane wyniki z dwóch etapów badania: jakościowego i ogólnopolskiego badania ilościowego, przeprowadzonego w listopadzie 2013 r. wśród 1721 uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej i 1816 uczniów trzeciej klasy gimnazjum. Omówione zostało społeczno-demograficzne zróżnicowanie uczniowskich praktyk czytelniczych: czytelników książek i innych tekstów dostępnych w wersji elektronicznej, a także sposoby wykorzystywania zasobów internetu jako źródła tekstów czytanych.

SŁOWA KLUCZOWE: socjologia edukacji, czytelnictwo, szkoła podstawowa, gimnazjum, kompetencje medialne, edukacja medialna.

Przedmiotem zainteresowania w tym artykule są te sposoby użytkowania technologii informacyjno-komunikacyjnych, które wiążą się z praktykami czytelniczymi nastolatków. Do omówienia tego tematu posłużą wyniki *Badania czytelnictwa dzieci i młodzieży*, którego jednym z celów była odpowiedź na pytanie: Jaki jest społeczny zasięg praktyk czytelniczych najbliższych czytaniu książek, odbywających się za pośrednictwem mediów

elektronicznych: głównie ekranu komputera, lecz także czytników elektronicznych, telefonów mobilnych i wykorzystujących zasoby internetu. W badaniu skupiono się na czytelnictwie książek jako wskaźniku odbioru dłuższych i złożonych tekstów. Przedmiotem analizy były czytane teksty, w tym będące elektronicznymi substytutami książek i dłuższych form (np. artykułów, wierszy), które mogą istnieć również w wersji drukowanej. Brano pod uwagę wszystkie teksty znajdujące się w wersji elektronicznej, dostępne w sieci lub zapisane w formatach cyfrowych, np. jako pliki postscriptowe, e-booki, hipertekst.

---

Artykuł powstał w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” realizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013. Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty. Projekt został zrealizowany we współpracy z Biblioteką Narodową.

---

\* Adres: Pracownia Języka Polskiego, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa. E-mail: z.zasacka@ibe.edu.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

### Konteksty teoretyczne

Jednym z przejawów słowa pisanego jest różnorodność oferty internetu. Trudno z niego korzystać bez opanowania umiejętności pisania i czytania (*literacy*). Jednak proporcje odbieranego tekstu do obrazu i dźwięku mogą być różne, zależnie od indywidualnych sposobów wykorzystania tego medium. Młodzież wychowana w środowisku nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych wykazuje pewne cechy wspólne, np. skłonność do symultanicznego wykonywania różnych czynności (słuchania muzyki, serfowania po sieci, odrabiania pracy domowej, oglądania telewizji), co pociąga za sobą specyficzne konsekwencje poznawcze (Roberts, Ulla, Foehr i Rideout, 2005). Różne metody korzystania z internetu umożliwiają nastolatkom codzienne stykanie się z wieloma narzędziami komunikacji (np. Federowicz, 2014; Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek i Nowotny, 2010), nie rzadko też za ich pośrednictwem kształtują swoją wirtualną tożsamość (Alvermann, 2007; Black, 2008; Livingstone, 2008) lub z nią eksperymentują (Kirwil, 2011). W efekcie takich zachowań budują nowy kapitał społeczny (Lenhart, Purcel, Smith i Zickuhr, 2010).

Pokolenie „dzieci sieci” nie jest jednak jednolite. Wyniki dotychczasowych badań (np. Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson i in., 2011; Wilder i Dressman, 2006) sugerują, że młodzi ludzie odtwarzają w internecie (*on-line*) swoje przyzwyczajenia z realnej rzeczywistości (*off-line*), również te obecne w ich środowisku społecznym. W efekcie intensywność i sposoby wykorzystania internetu, kompetencje cyfrowe, komunikacja i działania inicjowane za pośrednictwem sieci komputerowych są bardzo zróżnicowane, zależne od wieku dzieci i młodzieży, płci i społeczno-ekonomicznej pozycji rodziców czy lokalnej kultury, a także od stażu korzystania z komputera (Brown i Marin, 2009;

Czapiński i Panek, 2014; Ellison, Stenfileld i Lampe, 2010; Federowicz, 2014; Lenhart, Madden i Hitlin, 2005; Livingstone, Bober i Helsper, 2005; Sijko, 2014; Siuda i in. 2013).

Na sposoby korzystania z internetu można w kontekście praktyk czytelniczych patrzeć z wielu perspektyw. Technologie informacyjno-komunikacyjne, szczególnie od czasu upowszechnienia rozwiązań Web 2.0, umożliwiającą tworzenie i przesyłanie komunikatów, przekształcają pośrednio proces czytania (Gwóźdź, 2008; Jung, 2010; Kress, 2007), tworzą też nowe możliwości społecznego obiegu książki. Warto wskazać na pojawiające się nowe sposoby dystrybuowania i udostępniania tekstów, często zależne od odpowiedniego sprzętu, oprogramowania. Za pomocą społecznych sieci zapośredniczonych elektroniczne formy komunikowania treści mogą być błyskawicznie rozpowszechniane, jednocześnie komentowane, a nawet przetwarzane (Jenkins, Ford i Green, 2013). W ten sposób powstają formy obiegu tekstów, które przyjmują nowe funkcje społeczne, a odbiorca tekstu ma możliwość stać się jego współtwórcą. Czytelnik może na forum internetowym umieszczać opinie o czytanej książce lub napisać dalszy jej ciąg. Odbiorcy popularnych treści nie muszą być bierni, mogą je reinterpretować, zachowując do nich dystans, ironię i poczucie humoru. Okoliczności te pozwalają na zaangażowanie odbiorców i tworzenie nowego rodzaju aktywnych społeczności czytelniczych.

W związku z analizowanymi praktykami czytelniczymi pojawia się jeszcze jedno pytanie: Jak teksty lub książki elektroniczne zmieniają proces czytania? Istnieje wiele konsekwencji przejścia od czytania wersji drukowanej do elektronicznej, są one efektem fuzji kompetencji komputerowych i informacyjnych z umiejętnościami czytelniczymi odbiorców (Federowicz, 2014). Świadectwa efektów tej zmiany są zróżnicowane. Pierwsze dowodzą, że niezależnie od form tekstu czytanie na ekranie jest

wolniejsze, czytelnicy wybierają komunikaty krótkie, czytają tylko fragmenty, często przerywają lekturę. W konsekwencji czytanie staje się mniej uważne, a treść bywa gorzej rozumiana (np. Carr, 2011). Metody skupiania uwagi np. na witrynach internetowych są bardzo zróżnicowane i zależą od sposobów ich zaprojektowania (Nielsen i Pernice, 2010). Z drugiej strony, wysuwane są argumenty o nowych funkcjach tekstu cyfrowego; umożliwia on np. rozwijanie wielu nabytych umiejętności. Serfowanie po sieci może ćwiczyć rozwój intelektu, sprawności poznawcze, komunikację społeczną, czego dowodzą np. publikacje Claya Shirky'ego (2010) czy Dona Tapscotta (2010), poświęcone pokoleniu wychowanemu w środowisku technologii informacyjnych i internetu.

Z punktu widzenia czytelnictwa – przedmiotu prezentowanego badania – istotne są doświadczenia empirycznych studiów nad nowymi formami wykorzystania słowa pisanego i ich obecności w różnych środkach komunikacji (np. Knobel, 2007). Nie ma możliwości izolowania umiejętności pisanie i czytania od zmian technologicznych, ekonomicznych i społecznych. Kultury przez wieki zdominowane przez pismo stają się bardziej zorientowane na obraz, a książka drukowana traci pierwszeństwo na rzecz ekranu jako coraz ważniejszego środka komunikacji. Gunther Kress (2007), poszukując istoty zmian w formach komunikacji, wskazał na odrębność logiki przekazu słownego i pisanego w stosunku do tego opartego na obrazie, który jest porządkowany nie przez narrację, lecz przestrzeń. Czytanie tekstu wymaga porządku liniowego, czytanie obrazu umożliwia wybór kolejności odczytywania różnych jego elementów. Kress wymienił najważniejsze konsekwencje owego przejścia od kartki do ekranu: interaktywność i interpersonalność (społeczne oddziaływanie), a dodatkowo: multimedialność i hipertekstowość (semiotyczne znaczenie) oraz remediację.

Hipertekstowość świadczy o nieliniowej, niejednorodnej i wielowątkowej naturze tekstu cyfrowego, którego forma umożliwia czytelnikowi np. nawigację po ekranie, zmianę wątku i indywidualny wybór czytanych treści (Nielsen i Pernice, 2010). Remediacja (Bolter, 2014; Bolter i Grusin, 2000) zaś oznacza wzajemne przenikanie i oddziaływanie na siebie różnych środków komunikacji.

W tym tygłu komunikacyjnym wielu form piśmienności powstają nowe konteksty dające możliwość tworzenia sensów wymagających nowych umiejętności „odczytywania” treści – często ignorowanych przez szkołę (Alvermann, 2010; Livingstone i in., 2005; Nowak, Winkowska-Nowak i Rycielska, 2009). Pojawia się postulat integracji umiejętności czytania i pisanie nauczanych w szkole z codziennymi praktykami pozaszkolnymi uczniów.

W opisywanym badaniu skupiono się nie tyle na samym procesie czytania na ekranie i jego konsekwencjach, ile na praktykach lekturowych w przestrzeni pisma elektronicznego (Bolter, 2014). Zwrócono szczególną uwagę na sposoby wykorzystywania nowych technologii komunikacji do społecznego obiegu książki. Analizowano następujące segmenty praktyk czytelniczych wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne do czytania i obiegu książek: (a) poszukiwanie informacji o książkach (informacje o nowościach, autorach, recenzje); (b) traktowanie internetu jako źródła dostępu do elektronicznych wersji tekstów czytanych (pobieranie z sieci pełnych treści lub fragmentów, e-booków, artykułów, książek, korzystanie z bibliotek elektronicznych) – co wiąże się z koniecznością korzystania z ekranu, oraz (c) kupowanie książek za pośrednictwem sieci. Nastoletni czytelnicy opisywali też praktykowane przez siebie sposoby czytania książek: w formatach elektronicznych odtwarzanych na ekranie (komputera, telefonu mobilnego, czytnika, tabletu) lub w wersji drukowanej. Osobno

uczniowie relacjonowali częstotliwość lektury innych typów tekstów: prasy, czasopism, komiksów, artykułów informacyjnych itd. w obu powyższych formach. Zbierane wśród uczniów informacje o praktykach czytelniczych dotyczyły dwóch kontekstów: czytania w ramach szkolnego obowiązku oraz poza nim.

### Metodologia

Celem *Badania czytelnictwa dzieci i młodzieży* było wyodrębnienie doświadczeń i postaw czytelniczych polskich uczniów, różnic w sposobach czytania spontanicznego i szkolnego oraz związanych z nimi motywacji. Objęcie badaniem dwunastolatków i piętnastolatków (Zasacka, 2014) pozwoliło m.in. na zaobserwowanie zmian zachodzących w postawach czytelniczych w okresie dorastania, ukazanie dynamiki w kształtowaniu umiejętności i czerpania przyjemności z lektury. Dzięki analizie otrzymanych wyników określono społeczny zasięg książki w badanych grupach nastolatków, wskazano, jacy uczniowie znajdują się poza jej zasięgiem. Analiza odpowiedzi na pytania pozwoliła scharakteryzować uczniowskie praktyki czytelnicze i ich społeczno-demograficzne różnicowanie.

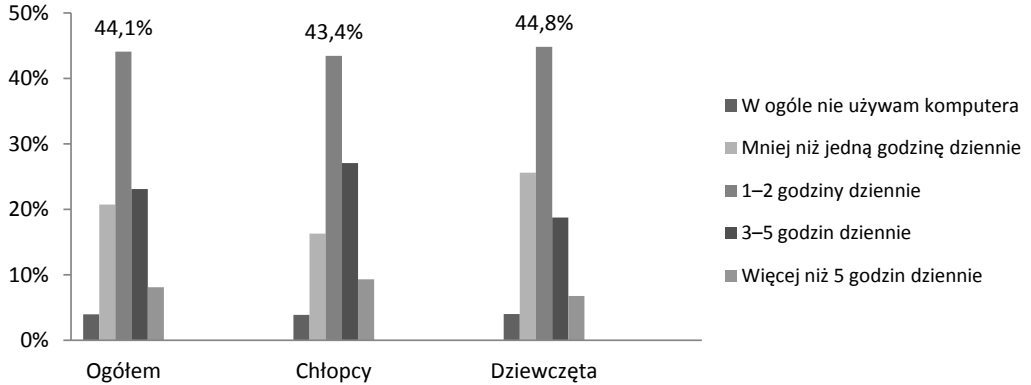
Badanie składało się z dwóch etapów: jakościowego i ilościowego, zostało przeprowadzone wśród uczniów kończących szkołę podstawową i gimnazjum. Na etapie jakościowym, realizowanym w grudniu 2012 r. i styczniu 2013 r. przeprowadzono 48 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI): 24 z uczniami szóstej klasy szkoły podstawowej oraz 24 z uczniami trzeciej klasy gimnazjum. W badaniu uczestniczyli uczniowie czytający książki, wywodzący się z różnych środowisk społeczno-kulturowych; uczęszczający do małych wiejskich szkół, szkół mieszczących się w małych miejscowościach i jednym dużym mieście. Część ilościowa polegała na realizacji ankiety audytoryjnej

wśród uczniów jednego oddziału szóstej klasy szkoły podstawowej i trzeciej klasy gimnazjalnej ze szkół wylosowanych do badania. Prowadzona była od 4 do 29 listopada 2013 r., wzięło w niej udział 202 szkół z całej Polski: 100 szkół podstawowych i 102 szkół gimnazjalnych – łącznie 3537 uczniów, w tym 1721 uczniów szkół podstawowych oraz 1816 uczniów gimnazjów. Stopa realizacji na poziomie próby szkół wyniosła 84%, nieco niższa była w szkołach podstawowych (83%) niż w gimnazjach (85%); nie stosowano prób rezerwowych. Otrzymane wyniki poddano ważeniu, aby uzyskać odzwierciedlenie udziałów poszczególnych warstw (wielkości miejscowości) w populacji oraz skorygować fakt, że w wylosowanych oddziałach nie wszyscy uczniowie wzięli udział w badaniu. Wszystkie podane w artykule odsetki odpowiedzi uwzględniają wagi analityczne i należy je traktować jako reprezentatywne dla populacji uczniów szóstych klas szkół podstawowych oraz trzecich klas gimnazjów.

### Dwunastolatki w sieci

Na podstawie analizy wyników uzyskanych w ilościowej części badania zaobserwowano różne formy korzystania z komputera i sieci wśród uczniów kończących szkołę podstawową.

W prawie wszystkich domach badanych uczniów znajdowały się komputery (98,4%). Jednak nie wszyscy uczniowie mieli sprzęt komputerowy na wyłączność. Tylko co trzeci tak zadeklarował; wśród nich 28% stanowili mieszkańcy wsi, a 38% – mieszkańcy miast powyżej 100 tys. mieszkańców. Wyniki te są zbieżne z obserwacjami badań przeprowadzonych w ciągu ostatnich dwóch lat na reprezentatywnych próbach polskich gospodarstw domowych, w których były dzieci w wieku szkolnym (Czapiński i Panek, 2014; Sijko, 2014). Własne komputery posiada więcej dzieci rodziców mających wykształcenie



Rysunek 1. Rozkład procentowy odpowiedzi dwunastolatków na pytanie: „Ile czasu w dzień powszedni w swoim czasie wolnym korzystasz z komputera (w tym grając i serfując po internecie)?”.

$N = 1696$ , chłopcy:  $n = 888$ , dziewczęta:  $n = 808$ . Liczebności uczniów odpowiadających na poszczególne pytania różnią się, nie uwzględniono bowiem osób, które nie udzieliły odpowiedzi na dane pytanie.

wyższe i zasobny księgozbiór domowy. Prawie wszystkie dwunastolatki (97,5%) mają dostęp do internetu w domu i tam z niego korzystają najczęściej. Dzieci te (podobnie jak młodzież gimnazjalna) korzystają z internetu nie tylko za pośrednictwem komputera, łączą się z siecią również za pomocą telefonu komórkowego, zestawu telewizyjnego, konsoli do gier (Kirwil, 2011) i innych przenośnych urządzeń typu smartfon. Te ostatnie, „inteligentne” urządzenia są udostępniane dzieciom od niedawna. Badania wskazują, że w 2010 r. tylko 5% polskich dzieci łączyło się z internetem za ich pomocą (Kirwil, 2011).

Szóstkłasiści powszechnie używają komputera, tylko 4% nie robi tego w ogóle. W dzień powszedni, w czasie wolnym od zajęć, spędzają przed nim najczęściej 1–2 godziny (44%; Rysunek 1); a tylko co piąty uczeń mniej niż godzinę. Dość duża grupa, stanowiąca 32% ogółu badanych, intensywnie użytkuje komputer – spędza przed nim ponad 3 do 5 godzin dziennie (36% chłopców i 26% dziewcząt). Istnieje też grupa nałogowców, poświęcających komputerowi więcej niż 5 godzin dziennie. Jest ona stosunkowo nieliczna – stanowi 8% ogółu

dwunastolatków wywodzących się z różnych środowisk społecznych (9% chłopców i 7% dziewcząt).

Zdecydowana większość dwunastolatków (powyżej 70%), korzysta z komputera, systematycznie, tzn. co najmniej raz w tygodniu: odwiedza portale społecznościowe i słucha muzyki. Co najmniej połowa systematycznie komunikuje się z innymi poprzez pocztę elektroniczną i komunikatory, ogląda filmy. Spora część (62%) uczniów używa komputera do odrabiania pracy domowej.

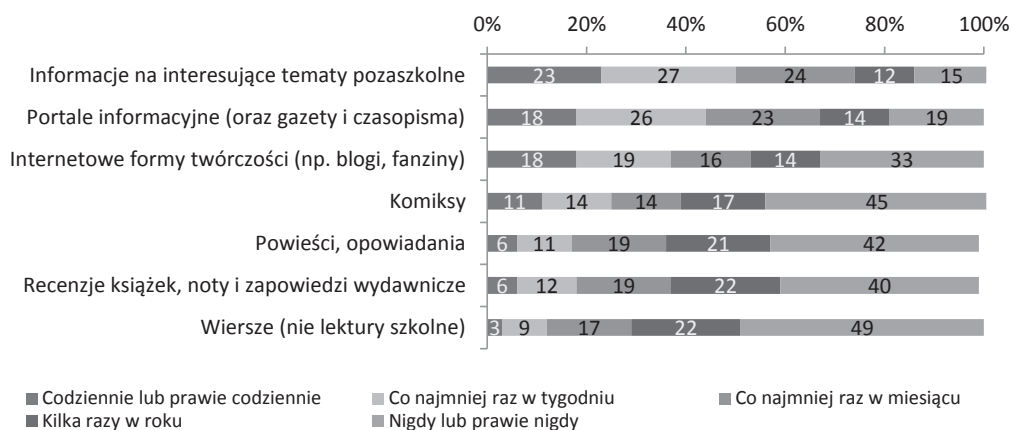
Różnice w sposobach wykorzystania komputera między chłopcami a dziewczętami nie są duże, można jednak zauważyć pewną tendencję, która utrwała się wśród starszych nastolatków: dziewczęta częściej słuchają muzyki i są aktywniejsze na portalach społecznościowych, chłopcy zaś częściej komunikują się poprzez pocztę elektroniczną, uczestniczą w forach internetowych i oglądają filmy na domowym ekranie (Lenhart i in., 2005; Zasacka, 2012). Istnieje jednak praktyka typowa dla chłopców – to internetowe gry; 73% chłopców i tylko 43% dziewcząt systematycznie poświęca swój czas wolny na tę rozrywkę.

Warto zauważyć, że już wśród dwunastoletnich użytkowników komputerów pojawia się grupa osób kreatywnych, aktywnie włączających się w internetowy obieg komunikatów (dźwiękowych, wizualnych, tekstowych). Aż 27% zadeklarowało, że tworzy własną stronę internetową, prowadzi lub moderuje blogi, w tym aż 16% robi to systematycznie. Jeszcze liczniejsza grupa (31%) umieszcza w internecie własne produkcje filmowe lub muzyczne. Istnieje też kategoria dziecięcych pisarzy – aż 16% zdarza się tworzyć własne

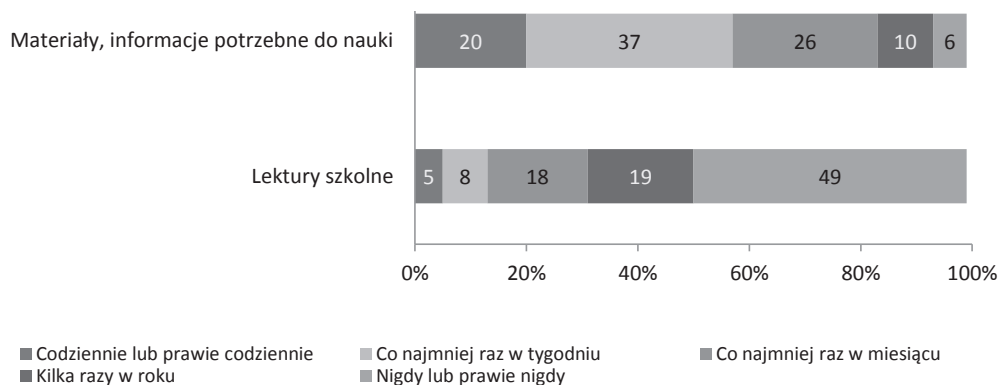
teksty, które zamieszcza w sieci, a co dziejący dwunastolatek zadeklarował, że robi to co najmniej raz w miesiącu. Należy dodać, że dziewczęta są aktywniejsze w tej formie twórczości.

### Czytanie na ekranie wśród dwunastolatków

Uczniowie odpowiadali na pytanie dotyczące częstotliwości czytania różnych typów tekstów na ekranie komputera (lub urządzeń), w tym także tekstów obecnych w internecie.



Rysunek 2. Rozkład procentowy odpowiedzi dwunastolatków na pytanie: „Jak często czytasz na komputerze lub w internecie?” (praktyki niezwiązane z nauką szkolną; N = 1669).



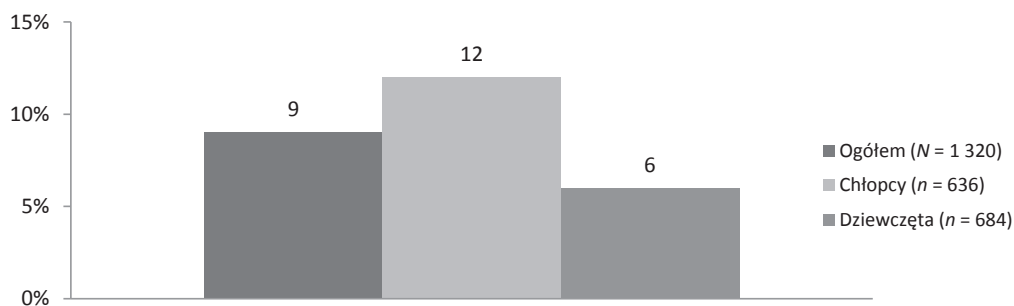
Rysunek 3. Częstotliwość czytania przez dwunastolatków elektronicznych wydań tekstów potrzebnych do nauki w szkole (N = 1669).

Najczęściej czytają w ten sposób informacje i artykuły związane z ich zainteresowaniami pozaszkolnymi (Rysunek 2), ale i nauką szkolną (Rysunek 3).

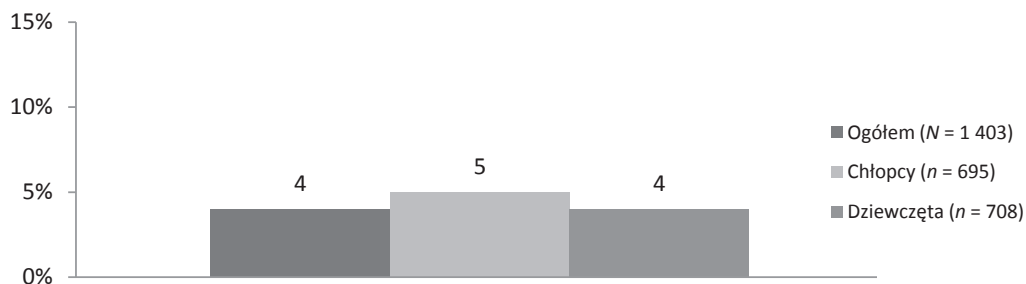
Co drugi uczeń szkoły podstawowej systematycznie czyta w sieci teksty zawierające informacje niezwiązane ze szkołą, a 57% – materiały potrzebne do nauki szkolnej. Dziewczeta i chłopcy wywodzący się z różnych środowisk społecznych z podobną częstotliwością poszukują w sieci potrzebnych im informacji. Znaczący jest też typowo „piśmienny” (związany z tekstem) sposób użytkowania internetu: prawie co drugi uczeń (44%) czyta systematycznie portale informacyjne i prasę dostępną w sieci. Duża grupa (aż 37%) poznaje systematycznie twórczość innych internautów np. blogi

i fanzyny – przeważają w niej dziewczeta. Jednak teksty remediowane, mające swoje odpowiedniki w wersji drukowanej (literatura beletrystyczna, wiersze, a nawet lektury szkolne), są czytane na ekranie znacznie rzadziej. W tej grupie jako najczęściej czytany w ten sposób typ zwartych publikacji wyróżniają się komiksy. Częściej przez chłopców: 30% (tylko 19% dziewcząt) zadeklarowało, że czyta je w sieci systematycznie. Komiksy to szczególnie gatunek publikacji, często łatwiej dostępny w internecie (szczególnie obcojęzyczne) niż w wersji drukowanej.

Badani uczniowie relacjonowali także, w jakiej postaci – tradycyjnej czy ekranowej – czytali w czasie wolnym dwie ostatnio poznane książki, oraz w jaki sposób czytali ostatnią lekturę szkolną (Rysunki 4 i 5).



Rysunek 4. Częstotliwość czytania w czasie wolnym elektronicznych wydań książek (e-booków) przez dwunastolatków.



Rysunek 5. Rozkład procentowy odpowiedzi dwunastolatków na pytanie dotyczące przeczytania ostatniej lektury szkolnej na ekranie (komputera, laptopa, czytnika, telefonu komórkowego).

Nieliczne publikacje książkowe otwierano na ekranie – częściej były to książki czytane w czasie wolnym (Rysunek 4). Zazwyczaj były to publikacje niebeletrystyczne, o tematyce bliskiej ich zainteresowaniom lub poradniki.

Tylko 9% dwunastolatków zadeklarowało, że co najmniej jedna z książek ostatnio wybranych do lektury w czasie wolnym była czytana na ekranie. Takie praktyki czytelnice częstsze były wśród młodych czytelników (12%) niż czytelniczek (tylko 6%). Frekwencja nastolatków czytających e-booki spadała wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia rodziców: najwięcej czytelników elektronicznych wersji książek było w rodzinach osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym. W domach z największymi księgozbiorami najrzadziej czytano książki na ekranie. Oznacza to, że łatwiejszy dostęp do tradycyjnych książek sprzyja czytaniu na papierze. Jeśli dzieci mają wybór: wersja papierowa czy elektroniczna, sięgają po pierwszą z nich. Ponadto rozwinięte praktyki czytelnice w domowym stylu życia sprzyjają wybieraniu przez nastolatki tradycyjnego, drukowanego formatu lektury. Badania czytelnictwa przeprowadzone wśród Polaków powyżej 15. roku życia wskazują, że czytanie literatury na nowych nośnikach przez dorosłych czytelników jest nadal marginalną praktyką (Dawidowicz-Chymkowska i Michalak 2015). Osoby czytające e-booki również sięgają po książki drukowane. Są to przede wszystkim osoby z wyższym wykształceniem.

Mała część (4% ogółu) szóstoklasistów czytała ostatnią lekturę szkolną na ekranie (Rysunek 5). Natomiast znacznie większa grupa (13%) zadeklarowała, że systematycznie (tzn. co najmniej raz w tygodniu) czyta lektury szkolne na komputerze, w sieci (Rysunek 3). Tu warto wskazać na istotne zróżnicowanie. Podobne jak w przypadku książek czytanych w czasie wolnym, dzieci z rodzin o wyższym kapitale kulturowym chętniej pozostają wierne tradycyjnej książce. Co

trzeci uczeń, którego ojciec miał wykształcenie zasadnicze zawodowe, i co piąty, którego ojciec miał wykształcenie wyższe, zadeklarował systematyczne (co najmniej raz w tygodniu) czytanie lektur szkolnych na ekranie.

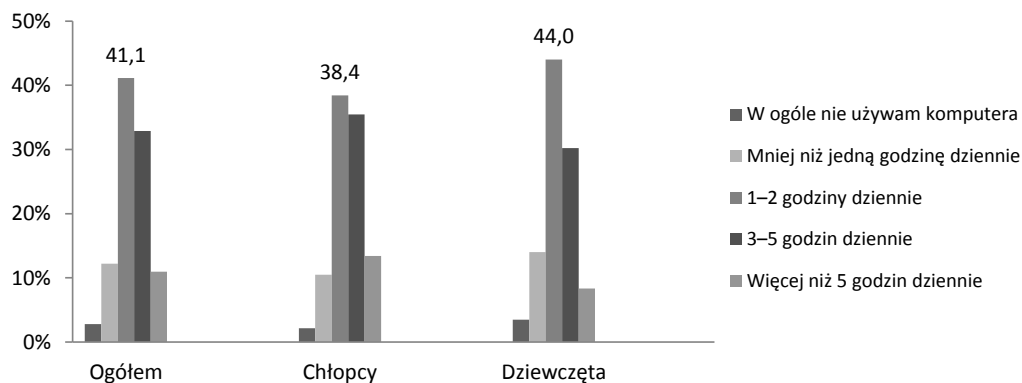
### Piętnastolatki w sieci

Prawie wszyscy uczniowie ostatnich klas gimnazjum, podobnie jak ich młodszy kole-dzy, mają w domu komputer. Jednak znacznie więcej osób (43%), zadeklarowało, że ma go tylko dla siebie. Częściej są to chłopcy (46%) niż dziewczęta (39%). Na wsi tylko co trzeci uczeń posiada komputer na własny użytek. Nieliczni (3%) nie korzystają lub nie mają dostępu do internetu w domu. W porównaniu z uczniami szkoły podstawowej używają więcej urządzeń umożliwiających korzystanie z tego środka komunikacji.

Informacje te są zbieżne z wynikami międzynarodowego *Międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych (International Computer and Information Literacy Study, ICILS; Sijko, 2014)* oraz z wynikami badań prowadzonych w ramach „Programu międzynarodowej oceny umiejętności uczniów” (*Programme for International Student Assessment, PISA; Federowicz, 2014*). Według wyników badania PISA 2012 polskie piętnastolatki korzystają z telefonów komórkowych z dostępem do internetu (69%), konsol do gier (36%), tabletów (13%) i czytników książek (17%). Wyniki badania ICILS pokazały, że w 2013 r. najpopularniejszym narzędziem dostępu do internetu wśród badanych gimnazjalistów (średnia wieku: 14 lat) był telefon komórkowy (63%), pojawiały się również konsole do gier (12%) i telewizory (1%).

Gimnazjaliści, trzy lata starsi od szóstoklasistów, są też bardziej oswojeni z komputerem. Korzystają z niego częściej i intensywniej, na różne sposoby. Najwięcej – 41% piętnastolatków – spędza przez komputerem





Rysunek 6. Rozkład procentowy odpowiedzi piętnastolatków na pytanie „Ile czasu w dzień powszedni, w swoim czasie wolnym korzystasz z komputera (w tym grając i serfując po internecie)?”.

( $N = 1778$ , chłopcy:  $n = 912$ , dziewczęta:  $n = 866$ ).

średnio 1–2 godziny w dzień powszedni w czasie wolnym<sup>1</sup> (Rysunek 6). Licniejsza, w porównaniu z ich młodszymi kolegami, jest grupa uczniów spędzających przed ekranem więcej niż pięć godzin – to aż 13% chłopców i 8% dziewcząt. Co trzeci piętnastoletni chłopiec intensywnie użytkuje komputer – poświęca mu od trzech do pięciu godzin dziennie, wśród dziewcząt jest to 30%.

Gimnazjaliści używają komputera przede wszystkim do słuchania muzyki. Dotyczy to prawie wszystkich dziewcząt (94%) i 85% chłopców; systematycznie (co najmniej raz w tygodniu) starsze nastolatki zaglądną na profile w portalach społecznościowych, a aż 83% z nich odrabia pracę domową na komputerze. Zapewne wszystkie te czynności wykonują równolegle (por. Feierabend, Plankenhorn i Rathgeb, 2014). Poza tym większość gimnazjalistów (powyżej 60% użytkowników internetu), korzysta z poczty elektronicznej i komunikatorów.

Piętnastolatki, tak samo często jak dwunastolatki, zasiadają przed ekranem komputera, aby oglądać filmy. Rzadziej natomiast – szczególnie dziewczęta – poświęcają czas

wolny na gry komputerowe. Taki sposób wykorzystania komputera jest znacznie atrakcyjniejszy dla chłopców, choć rzadszy niż wśród dwunastolatków. Istnieje grupa młodych autorów internetowych, którzy tworzą i zamieszczają w sieci własne prace pisarskie. Trzynastcie procent uczniów kończących gimnazjum deklaruje, że co najmniej kilka razy w roku tworzy własne prace pisarskie, w tej grupie liczniejsze są dziewczęta. Warto odnotować, że liczebność grupy twórczych internautów, zamieszczających własne materiały w sieci, nie wzrasta wraz z wiekiem.

### Czytanie na ekranie wśród piętnastolatków

Gimnazjaliści częściej niż młodsi koledzy czytają portale informacyjne i internetowe wydania prasy. Często szukają w sieci informacji i artykułów rozwijających ich pozaszkolne zainteresowania (Rysunek 7; por. Sijko, 2014). Warto podkreślić, że aż 75% piętnastolatków dość często czyta portale informacyjne. Jest to wynik wymagający pogłębionych badań dotyczących ilości, jakości i tematyki systematycznie poznawanych informacji. Uczniowie wywodzący się z różnych środowisk z podobną częstotliwością

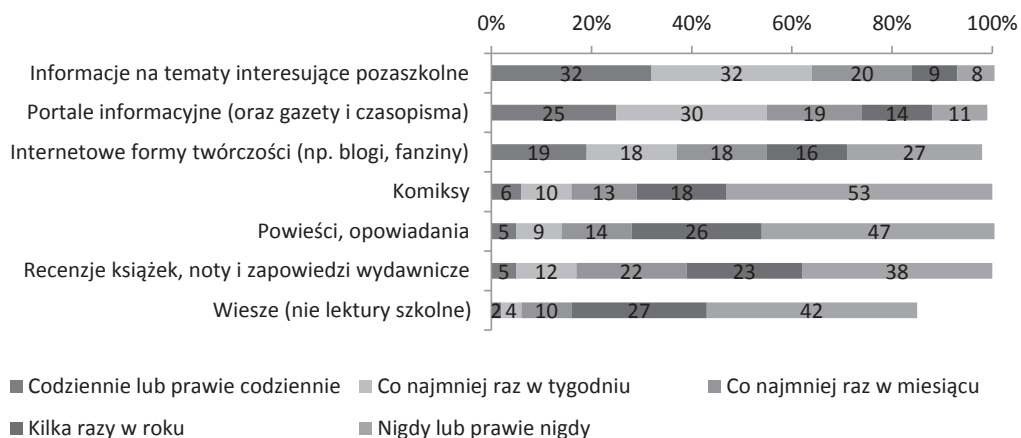
<sup>1</sup> Podobne wyniki dotyczące czasu spędzanego przed ekranem komputera przez gimnazjalistów podają autorzy publikacji *Dzieci sieci 2.0* (Siuda i in., 2013).

poszukują w sieci informacji. Widoczny jest jednak wpływ kapitału kulturowego (wyrażonego wielkością domowego księgozbioru) na podejmowanie takich praktyk przez chłopców: ci, którzy wywodzą się z domów o zasobnej bibliotecze, częściej czytają w sieci teksty informacyjne.

Twórczość pisarska internautów (fanziny, blogi) cieszy się podobnym zainteresowaniem wśród piętnastolatków jak wśród

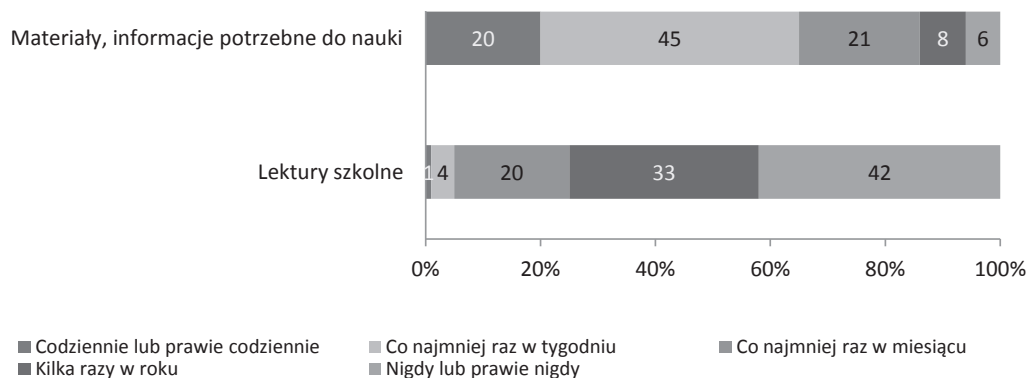
dwunastolatków. Jest ona częściej czytana przez dziewczęta: 47% zadeklarowało, że robi to systematycznie (co najmniej raz w tygodniu), wśród chłopców 29% wskazało na równie regularną lekturę tej formy piśmiennictwa.

Nieliczni uczniowie czytają w sieci poezję – 80% dziewcząt i 86% chłopców zadeklarowało, że robi to najwyżej kilka razy w roku. Również wydawana na papierze poezja



Rysunek 7. Rozkład odpowiedzi piętnastolatków na pytanie: „Jak często czytasz na komputerze lub w internecie?” (praktyki niezwiązane z nauką szkolną; N = 1129).

Liczebności uczniów odpowiadających na poszczególne pytania różnią się, nie uwzględniono bowiem osób, które nie udzieliły odpowiedzi na dane pytanie.



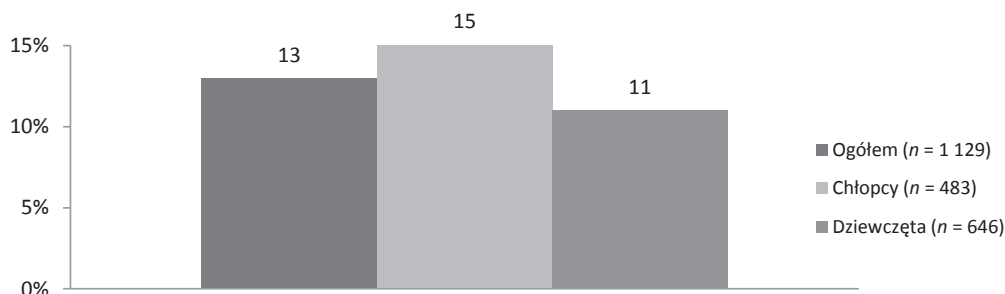
Rysunek 8. Częstotliwość czytania przez piętnastolatków elektronicznych wydań tekstów potrzebnych do nauki w szkole (N = 1794).

rzadko bywa spontanicznym wyborem w tej grupie wiekowej (Zasacka, 2014). Spada natomiast zainteresowanie komiksami (wydawany w internecie i na papierze) – już tylko 16% deklaruje, że czyta je systematycznie. Podobnie jak młodszy koledzy, gimnazjaliści chętnie czytają recenzje książek i zapowiedzi wydawnicze – aż 39% zadeklarowało, że co najmniej raz w miesiącu przegląda strony internetowe zawierające takie informacje. Warto dodać, że najczęściej interesują się nimi uczniowie wywodzący się z rodzin o najwyższym kapitale kulturowym, tzn. tacy, których rodzice posiadają wyższe wykształcenie, a ich domowe biblioteczki liczą co najmniej 200 egzemplarzy książek.

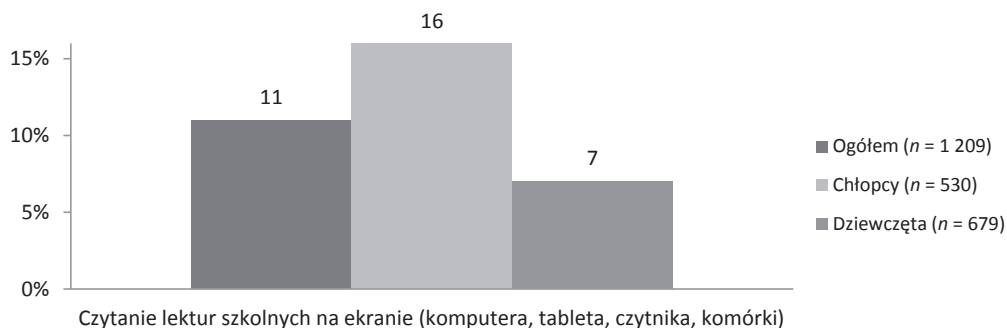
Piętnastolatków, tak jak dwunastolatków, poproszono o odpowiedź na pytanie o format dwóch ostatnio przeczytanych w czasie

wolnym książek. Wśród 13% tych, którzy udzielili odpowiedzi, chłopcy częściej niż dziewczęta wybrali elektroniczną wersję książki – było ich odpowiednio: 15% czytelników i 11% czytelniczek (Rysunek 9).

Podobnie jak w przypadku uczniów szkoły podstawowej, czytanie książek w wersji elektronicznej (na ekranie: komputera, czytnika, tabletu, telefonu komórkowego) jest bardziej zróżnicowane niż lektura innych typów tekstów cyfrowych. Największe różnice są związane z poziomem wykształcenia rodziców – im jest on wyższy, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że dzieci będą czytać książki na ekranie. Aż 17% dzieci ojców z wykształceniem zasadniczym zawodowym czytało w czasie wolnym książki w wersji elektronicznej, a tylko 9% dzieci ojców mających wyższe wykształcenie. Również



Rysunek 9. Częstotliwość czytania w czasie wolnym elektronicznych wydań książek (e-booków) przez piętnastolatków.



Rysunek 10. Rozkład procentowy odpowiedzi piętnastolatków na pytanie dotyczące przeczytania ostatniej lektury szkolnej na ekranie (komputera, laptopa, czytnika, telefonu komórkowego).

wielkość domowego księgozbioru jest negatywnie skorelowana z czytaniem e-booków: co czwarty uczeń mający w domu bardzo małe księgozbiory (do 10 egzemplarzy) czytał na ekranie lektury czasu wolnego i tylko co dziesiąty – posiadający w domu zbiory powyżej 200 woluminów. Czytelników e-booków najczęściej znajdujemy wśród osób najmniej czytających w czasie wolnym – są to chłopcy mieszkający w małych miasteczkach (aż 22%; por. Zasacka, 2014). Brak książek w domu lub skromne domowe biblioteczki sprzyjają poszukiwaniu lektur w sieci. Posiadacze zasobnych księgozbiorów natomiast częściej wybierają papierową wersję publikacji – chętniej pozostają w obszarze tradycyjnej kultury nieremediowanej.

Wśród książek czytanych na ekranie częściej od innych wymieniano publikacje niebeletrystyczne, związane z hobby, zainteresowaniami, a także poradniki i komiksy. Nierzadko były one czytane we fragmentach. Czytanie książek tylko w wersji elektronicznej to nadal marginalny obszar praktyk czytelniczych także w tej grupie wiekowej.

Gimnazjaliści nieco rzadziej czytają na ekranie lektury szkolne niż lektury czasu wolnego. W tej grupie znacznie liczniejsi byli chłopcy – 16% z nich przeczytało ostatnią lekturę szkolną na ekranie, a tylko 7% dziewcząt (Rysunek 10). Lektury szkolne czytają w ten sposób uczniowie z różnych środowisk, jednak rzadziej ci, którzy otrzymują co najmniej dobrą ocenę z języka polskiego.

### **Czytanie na ekranie a czytanie na papierze**

Wyniki ilościowej części badania potwierdzają wypowiedzi udzielone w wywiadach przez uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalistów. Twierdzili oni, że internet jest przez nich wykorzystywany przede wszystkim do komunikowania się z rówieśnikami (portale

społecznościowe, komunikatory, poczta elektroniczna), służy również jako wsparcie w odrabianiu prac domowych i uczeniu się (m.in. poszukiwanie streszczeń lektur, wzorów wypracowań, rozwiązań zadań z różnych przedmiotów). Sieć traktują jako dodatkowe źródło pozyskiwania lektur szkolnych, kiedy nie mają książki drukowanej, a chcą szybko dotrzeć do zadanego przez nauczyciela tekstu. Oto wypowiedzi gimnazjalistek, ilustrujące to zjawisko:

– No na *Wolnych lekturach* czasami jak są, to już nie muszę kupować na przykład lektury, tylko ją czytam wtedy ze strony. I, no jak mi się spieszy to jest to bardzo szybka forma odnalezienia książki, którą muszę przeczytać do szkoły.

– I co, i wtedy czytasz ją na tablecie?

– Tak, wtedy czytam na tablecie. Bo jednak i tak na tablecie jest wygodniej niż na komputerze, chyba, że jeszcze na notebooku, ale i tak wolę tablet. Bardziej to przypomina na pewno książkę niż laptop czy komputer.

[uczennica 3 klasy gimnazjum, duże miasto]

I drugi przykład wypowiedzi dziewczynki z wiejskiej szkoły podstawowej, korzystającej stale z biblioteki szkolnej:

[...] rzadko czytam w internecie; jak nie ma okazji pojechać do księgarni, jak nie ma lektury w bibliotece, to na *Chomikuj*, na przykład „Sposób na Alcybiadesa”, przeczytałam trzy rozdziały, zanim nie dostałam w bibliotece.

[uczennica 6 klasy szkoły podstawowej, wieś]

Najczęściej respondenci przyznają, że preferują czytanie tradycyjne – niezależnie od środowiska, w którym się wychowują, wieku ani od dotychczasowych doświadczeń czytelniczych. Uważają, że ta forma jest wygodniejsza, sprzyja relaksowi, mniej męczy wzrok, lubią też trzymać książkę w ręku, przewracać kartki. Nawet ci, którzy korzystają na co dzień z komputera, czyli większość (szczególnie

starszych) nastolatków, wolą czytanie książek w wersji papierowej.

Taką tradycją. No na pewno, dlatego że jeżeli się dotyka kartkę, to tak jakby wczuwa się w tą książkę.

[uczennica 6 klasy szkoły podstawowej, wieś]

Mówiłam, że lubię, kiedy trzymam książkę w ręku, to jest takie trochę jakby odprężenie, bo nie siedzę właśnie przed tym ekranem, tylko mogę się wtedy poczuć inaczej.

[uczennica 3 klasy gimnazjum, wieś]

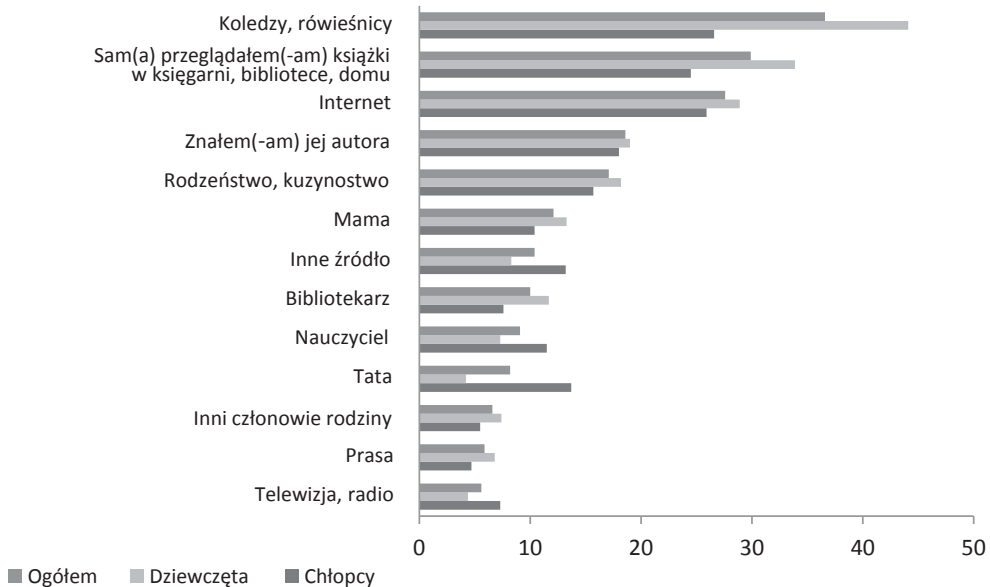
Sporadycznie uczniowie deklarowali, że korzystają z urządzeń lub programów umożliwiających odczytywanie książek w wersji elektronicznej na czytnikach lub smartfonach. Zwracali uwagę przede wszystkim na dostępność książki poszukiwanej w sieci. Jest to jednak przede wszystkim opinia nastolatków mieszkających w dużych miastach,

których rodzice mają wyższe wykształcenie. Ci, którzy czytają książki na ekranie, podkreślają, że w ten sposób częściej niż w wersji papierowej czytają tylko fragmenty dzieł, co potwierdzają wyniki badania ankietowego.

### Sieć jako ogniwo obiegu książki wśród nastolatków

Mimo niewątpliwej popularności, internet nadal jest rzadko wykorzystywanym źródłem pozyskiwania (pobierania lub kupowania) książek czytanych w czasie wolnym przez szóstoklasistów, choć częściej przez gimnazjalistów. Uczniowie wyjaśniali, że poszukują książki w sieci lub kupują w internetowych księgarniach, gdy nie mają jej pod ręką lub nie mogą jej zdobyć ani w bibliotece, ani w księgarni.

[...] No to raczej zamówię przez internet albo poproszę, żeby zamówili w Empiku. Albo się



Rysunek 11. Źródła informacji piętnastolatków na temat książek czytanych w czasie wolnym (N = 1109).

czasem szuka czegoś, gdy muszę szybko przeczytać. A czasami e-booki, właśnie wtedy, jak już nie mam naprawdę czasu, żeby na następny dzień przeczytać książkę. Aczkolwiek nie przepadam za e-bookami.

[uczennica 3 klasy gimnazjum, duże miasto]

Częściej – przede wszystkim starsi uczniowie – szukają w sieci informacji o lekturach: recenzji, opisów nowości, wskazówek dotyczących wyboru tytułów, które warto przeczytać (Rysunek 11).

Internet jest trzecim najczęściej wybieranym źródłem informacji i rekomendacji książek czytanych poza obowiązkiem szkolnym – aż 28% badanych gimnazjalistów korzystało z niego zaraz po koleżeńskich rekomendacjach i samodzielnym oglądaniu książek w bibliotece lub księgarni. Analiza zróżnicowania sposobów pozyskiwania wiadomości na temat publikacji pod kątem płci pokazała, że dziewczęta zdecydowanie chętniej kierują się opiniami rówieśników na temat lektur, chłopcy zaś wybierają samodzielne poszukiwania, w tym informacje dostępne w sieci. Piętnastolatki znacznie częściej sięgają po internetowe zasoby niż dwunastolatki, które oprócz poleceń rówieśników, liczą się jeszcze z opinią rodziców i innych dorosłych. Tylko 13% dwunastolatków (płeć jeszcze nie różnicuje tej praktyki) skorzystało z informacji dostępnych w internecie przy wyborze książki czytanej w czasie wolnym.

Uczniowie najczęściej nie potrafili dokładnie opisać, jak i gdzie znaleźli interesujące ich informacje o książkach. Wymieniali pierwsze kroki, a więc wskazywali na wyszukiwarke Google oraz Wikipedię, lecz także fora, strony internetowe prowadzone przez wydawnictwa lub popularne księgarnie. W badaniach *Dzieci sieci* (Siuda i Stunża, 2012) i *Dzieci sieci 2.0* (Siuda i in., 2013) również zaobserwowano, że dzieci ograniczają się do wyników udostępnianych w wyszukiwarce internetowej (przy czym żadne ze

zbadanych dzieci nie dotarło na drugą stronę wyników wyszukiwania), Wikipedii i serwisów udzielających odpowiedzi na pytania, np. *Zadane.pl* czy *Zapytaj.pl*. Niektórzy uczniowie poza recenzjami chętnie czytają fragmenty książek, opisy lub streszczenia zamieszczone na wymienionych stronach internetowych, pozwalające na dokonanie wstępnej (i często jedynej) oceny atrakcyjności książki.

### Podsumowanie i wnioski

Komputery stanowią powszechne wyposażenie polskich domów, choć najczęściej są użytkowane przez kilku domowników, szczególnie w domach wiejskich i w rodzinach, w których rodzice mają wykształcenie niższe niż średnie. Uczniowie pozbawieni dostępu do sieci to ok. 2–3% zbadanych dwunasto- i piętnastolatków. Korzystanie z internetu jest wpisane w codzienność współczesnych nastolatków. Wraz z wiekiem intensywniej używają tego środka komunikacji, coraz częściej służy im do przygotowania się do zajęć szkolnych.

Uczniowie, którzy często korzystają z komputera w ramach odrabiania pracy domowej, poszukują (a więc i czytają) w sieci informacji przydatnych do nauki i bliskich ich zainteresowaniom, znacznie rzadziej czytają na ekranie literaturę i publikacje książkowe. Badane piętnastolatki częściej, w porównaniu do dwunastolatków, czytają e-booki w obu sytuacjach: w czasie wolnym i w ramach szkolnych obowiązków.

Dziewczęta częściej sięgają po wersje drukowane książek, chłopcy natomiast chętniej wybierają wersje elektroniczne, szczególnie książek czytanych w czasie wolnym. Ogółem jednak badani uczniowie preferowali czytanie książek w wersji tradycyjnej. Jest to dla nich wygodniejsza, bardziej relaksująca forma spotkania z literaturą. Warto zauważyć, że nastolatki z domów o większym kapitale kulturowym, mierzonym

poziomem wykształcenia rodziców i zasobnością domowego księgozbioru, rzadziej deklarowały czytanie elektronicznych wersji książek. Obecność w środowisku rodzinnym praktyk czytelniczych sprzyja wyborowi tradycyjnej lektury.

Wśród dwunastoletnich użytkowników internetu ujawniła się grupa osób kreatywnych, aktywnie włączających się w społeczny obieg komunikatów (dźwiękowych, wizualnych, tekstowych). Aż 27% nastolatków zadeklarowało, że tworzy własną stronę internetową, prowadzi lub moderuje bloga. Kilkanaście procent uczniów umieszcza w sieci własną twórczość pisarską. Są to osoby, dla których środowisko nowych mediów jest naturalnym miejscem autoprezentacji, komunikacji, a także twórczego działania. Ich twórczość oraz sposób jej oddziaływania to niewątpliwie interesujący temat do dalszych, pogłębionych analiz w zakresie uczestnictwa w kulturze oraz kompetencji komunikacyjno-informacyjnych młodych użytkowników internetu.

Owa aktywna i twórcza forma obecności w sieci w czasie wolnym mogłaby być rozwijana w ramach zajęć szkolnych. W przypadku lekcji języka polskiego, na których komputer jest jednym z najrzadziej wykorzystywanych materiałów dydaktycznych (Sijko, 2014), integracja pozaszkolnych form używania nowoczesnych środków komunikacji do zadań i celów edukacyjnych mogłaby przyczynić się do rozwoju nie tylko kompetencji czytelniczych i językowych, lecz także umiejętności tworzenia i prezentowania swojej wypowiedzi. Warto bowiem pamiętać, że wśród tekstów najchętniej czytanych przez dzieci i młodzież w internecie znalazła się twórczość amatorska. Jest to obszar prawie nieobecny w szkolnych programach języka polskiego (Siuda i Stunża, 2012). Uwzględnienie go w tematyce zajęć sprawiłoby, że stałyby się one bardziej atrakcyjne. Wpłynęłoby też na zmianę strategii dydaktycznych nauczyciela. Obok przekazywania wiedzy,

mogłby on wspierać uczniów w rozwijaniu własnych zainteresowań i działań twórczych, zachęcać do aktywnego odbioru literatury obecnej w mediach, a także do podwyższania kompetencji informacyjno-komunikacyjnych swoich podopiecznych.

Komiksy, jako popularny – szczególnie wśród dwunastoletnich czytelników – spontaniczny wybór lekturowy (czytany na papierze i na ekranie) mogłyby być częściej wykorzystywane na lekcjach języka polskiego, zwłaszcza na etapie szkoły podstawowej. Pozwoliłoby to na zbliżenie pozaszkolnych i szkolnych zainteresowań czytelniczych oraz na wykorzystanie w tym celu internetowych sposobów ich pozyskiwania.

Chociaż grupa uczniów czytających na ekranie utwory literackie i e-booki jest stosunkowo nieliczna, to znacznie popularniejsze jest wśród nastolatków poszukiwanie w sieci informacji dotyczących publikacji, którym warto poświęcić wolny czas. Dotyczy to przede wszystkim piętnastoletnich chłopców, dla których szczególnie ważne są opinie i informacje znalezione w internecie. W tym wypadku także można wskazać ważny obszar przyszłych badań śledzących typy wspólnot internetowych, skupiających się wokół wątków odbioru literatury oraz przybieranych przez nie form (np. fora dyskusyjne, fankluby), czy sposobów tworzenia wspólnych znaczeń. Aktywizujące internautów formy odbioru literatury mogą być ważnym sposobem uatrakcyjnienia lekcji języka polskiego poświęconych omawianiu lektur. Mają również sprzyjać zaangażowaniu w szkolne czytanie i wspierać uczniowskie motywacje wewnętrzne (Jacobs, 2013).

Biblioteki elektroniczne, stanowiące bogate źródło cyfrowych kopii książek, są nadal mało popularne wśród uczniów. Jest to ważny wniosek dla nauczycieli i bibliotekarzy, którzy powinni zachęcać uczniów do korzystania z elektronicznych formatów publikacji, rekomendować ich wiarygodność i rzetelność. W sytuacji braku lub

niewystarczającej liczby egzemplarzy książek i utworów literackich omawianych na lekcjach języka polskiego a udostępnianych przez biblioteki szkolne i publiczne, zasoby bibliotek cyfrowych mogą stanowić wsparcie procesu nauczania.

Wyniki *Badania czytelnictwa dzieci i młodzieży* pokazały, że uczniowie – szczególnie gimnazjaliści – chętnie poszukują w internecie informacji i opinii na temat czytanych książek. Nauczyciele powinni ukierunkowywać ich kwerendy, polecać wartościowe, interesujące linki. Jest to kolejna okazja do zespolenia prywatnych zainteresowań czytelniczych ze szkolnym procesem dydaktycznym. Uczeń, korzystający dotąd z rad rówieśników i elektronicznych mediów w wyborze lektury czasu wolnego, mógłby dostrzec w nauczycielu przewodnika po tekstach obecnych w sieci. Nauczycielskie rady mogłyby być cenne dla uczniów, którzy w ograniczonym zakresie pozyskują tego typu informacje, szczególnie gdy w ich środowisku nawyki czytelnicze nie są rozwinięte, domowe księgozbiory są ubogie a na rozmowę o książkach nie poświęca się wiele czasu.

### Literatura

- Alvermann, D. E. (red). (2007). *Adolescents and literacies in a digital world*. New York: Peter Lang.
- Alvermann, D. E. (red). (2010). *Adolescents' online literacies: connecting classrooms, digital media and popular culture*. New York: Peter Lang.
- Black, R. W. (2008). *Adolescents and online fan fiction*. London: Peter Lang.
- Bolter, J. D. (2014). *Przestrzeń pisma. Komputery, hipertekst i remediacja druku*. Kraków–Bydgoszcz: Ha!art–Miejskie Centrum Kultury w Bydgoszczy.
- Bolter, J. D. i Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding new media*. Cambridge–London: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Brown, B. i Marin, P. (2009). *Adolescents and electronic media: growing up plugged in*. Washington: Child Trends and the National Adolescent Health Information Center. Pobrano z [http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2009/05/child\\_trends-2009\\_05\\_26\\_rb\\_adoleslecmedia.pdf](http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2009/05/child_trends-2009_05_26_rb_adoleslecmedia.pdf)
- Carr, N. (2011). *The shallows: what the internet is doing to our brains*. New York–London: W. W. Norton & Company.
- Czapiński, J. i Panek, T. (red.). (2014). *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej–Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich. Pobrano z [http://analizy.mpips.gov.pl/images/stories/publ\\_i\\_raporty/DS2013/Raport\\_glowny\\_Diagnoza\\_Spoleczna\\_2013.pdf](http://analizy.mpips.gov.pl/images/stories/publ_i_raporty/DS2013/Raport_glowny_Diagnoza_Spoleczna_2013.pdf)
- Dawidowicz-Chymkowska, O. i Michalak, D. (2015). *Stan czytelnictwa w Polsce w 2012 roku. Transmisja kultury druku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Ellison, N. B., Steinfield, Ch. i Lampe, C. (2010). Connection strategies: social capital implications of Facebook-enabled communication practices. *New Media & Society*, XX(X), 1–20. doi:10.1177/1461444810385389
- Federowicz, M. (red.). (2014). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN–Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. i Rathgeb, T. (2014). *JIM 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Filiciak, M., Danielewicz, M., Halawa, M., Mazurek, P. i Nowotny, A. (2010). *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Warszawa: Centrum Badań nad Kulturą Popularną Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej.
- Gwóźdź, A. (2008). *Ekrany piśmienności. O przyjemnościach tekstu w epoce nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jacobs, E. (2013). Rethinking common assumptions about adolescents' motivation to use technology in and out of school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 5(4), 271–274.
- Jenkins, H., Ford, S. i Green, J. (2013). *Spreadable media. Creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press.
- Jung, B. (red.). (2010). *Wokół mediów ery Web 2.0*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kirwil, L. (2011). *Polskie dzieci w internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2*. [Raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9–16 lat i ich rodziców]. Warszawa: Szkoła



- Wyższa Psychologii Społecznej. Pobrano z <http://eprints.lse.ac.uk/46445/1/PolandReportPolish.pdf>
- Knobel, M. (red.). (2007). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang.
- Kress, G. (2007). *Literacy in new media age*. New York–London: Routledge.
- Lenhart, A., Madden, M. i Hitlin, P. (2005). *Teens and technology: youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation*. Washington: Pew Internet & American Life Project.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. i Zickuhr, K. (2010). *Social media and mobile internet use among teens and young adults*. Washington: Pew Research Center. Pobrano z [http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2010/PIP\\_Social\\_Media\\_and\\_Young\\_Adults\\_Report\\_Final\\_with\\_toplines.pdf](http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplines.pdf)
- Livingstone, S. (2008). *Young people and new media. Childhood and the changing media environment*. London: Sage.
- Livingstone, S., Bober, M. i Helsper, E. (2005). *Inequalities and the digital divide in children and young people's internet use. Findings from the UK children go online project*. London: London School of Economics. Pobrano z <http://eprints.lse.ac.uk/398/1/UKCGOdigitaldivide.pdf>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., Ólafsson, K. i in. (2011). *EU Kids Online Network. Final Report. September 2011*. London: London School of Economics. Pobrano z <http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20%282009-11%29/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf>
- Nielsen, J. i Pernice, K. (2010). *Eyetracking web usability*. Berkeley: New Riders.
- Nowak, A., Winkowska-Nowak, K. i Rycielska, L. (2009). *Szkoła w dobie internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Roberts, D. F., Ulla, G., Foehr, U. G. i Rideout, V. (2005). *Generation M. Media in the lives of 8–18 year olds*. The Henry J. Kaiser Family Foundation. Pobrano z <https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/generation-m-media-in-the-lives-of-8-18-year-olds-report.pdf>
- Shirky, C. (2010). *Cognitive surplus. Creativity and generosity in a connected age*. New York: The Penguin.
- Sijko, K. (red.). (2014). *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji i umiejętności komputerowych ICILS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Siuda, P. i Stunża, G. D. (red.). (2012). *Dzieci Sieci – kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej.
- Siuda, P., Stunża, G. D., Dąbrowska, A. J., Klimowicz, M., Kulczycki, E., Piotrowska, R. i Stachura, K. (2013). *Dzieci sieci 2.0 – kompetencje komunikacyjne młodych*. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej. Pobrano z [http://dzieci-sieci.pl/raport\\_ikm\\_dzieci\\_sieci.pdf](http://dzieci-sieci.pl/raport_ikm_dzieci_sieci.pdf)
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Wilder, P. i Dressman, M. (2006). *New literacies, enduring challenges? The influence of capital on adolescent readers' internet practices*. W: D. E. Alvermann i K. A. Hinchman, D. W. Moore, S. F. Phelps i D. R. Waff (red.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (wyd. 2, s. 29–46). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Zasacka, Z. (2012). Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania. *Edukacja*, 118(2), 20–35.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.