

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-121-126

ORCID 0000-0001-5818-4656

ФУЧИЛА Олена Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов,
Національний університет «Львівська Політехніка»

e-mail: helenfuchila@gmail.com

УДК 37.091.279.7:[316.774:659.3](045)

МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ МЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ

У статті розглянуто сучасні методи оцінювання медійної грамотності в процесі її навчання та переваги та недоліки різних видів тестування, можливих до застосування при визначенні результатів її навчання. Проаналізовано доцільність використання наведених методів оцінювання медійної грамотності.

Ключові слова: медійна грамотність; оцінювання; підходи до оцінювання медійної грамотності; переваги та недоліки оцінювання медійної грамотності; критерії оцінювання медійної грамотності.

Постановка проблеми. У сучасному світі навчання медійної грамотності має ключове значення для кожної людини незалежно від віку, статі та країни проживання. Розуміння механізмів створення медійного простору, його економіки, технологій розробки аудіо- та відео-матеріалів допомагає людині, що користується послугами медіа-простору, максимально об'єктивно оцінити контент, що він пропонує, та вибрати у ньому максимально достовірну інформацію. Зрештою, інформація сьогодні є найціннішим продуктом та товаром, за яку користувачі готові платити своїм часом та грошми. Її шукають як у повсякденному житті, для визначення якості чи доступності необхідних товарів чи продуктів, так і у сфері наукових досліджень під час проведення огляду літератури. Отже, навички визначення достовірності джерел інформації та відсіювання так званих «фейкових» новин чи малоцитованих наукових друкованих видань потрібні кожній людині. Водночас, навчання медійної грамотності – це доволі складний процес, що має поєднувати різноманітні

навички та уміння. З іншого боку, будь яке навчання має супроводжуватись оцінюванням для обліку та аналізу прогресу учасників навчання. Однак, медійна грамотність – це специфічний предмет, результати опанування якого можна спостерігати не стільки в аудиторії, скільки в реальному житті. В статті пропонується низка методів оцінювання медійної грамотності, що базується на досвіді розвинутих країн світу. Дослідження методів оцінювання медійної грамотності у освітньому процесі, а також, відповідно, їхнього застосування проводять численні зарубіжні науковці, зокрема, А. Бандура, С.М. Блюменталь, А. Вандорсен, С. Вінебург, С. Ешлі, І. Літерат, І.Р. Кац, Д. Конлі, А. Максл, Дж. Наглер, Дж. В. Потер, Т. Халлак, Е. Харгіттаї, Д. Шарф, а також українські науковці Н. Войтко, Г. Онкович, В. Робак, І. Сахневич тощо. Для успішного і повноцінного втілення досвіду з оцінювання медійної грамотності в українських закладах освіти потрібно вивчити та проаналізувати методи оцінювання МГ та їхнього використання.

Мета статті. Розглянути та проаналізувати методи оцінювання медійної грамотності в освітньому процесі та з'ясувати їхні переваги та недоліки, що впливають на вибір методик її тестування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після ретельного аналізу наукових джерел можна виділити сім видів оцінювання для медійної грамотності (далі – МГ) та пов'язаного з нею навчання. Це – самозвіт, вибіркового тест, кейс-оцінювання, сучасне комп'ютеризоване

оцінювання, оцінювання через портфоліо, підхід особистого спостереження та широкомасштабний збір он-лайн інформації [1]. Цей список, звичайно, далеко не вичерпний. Крім того, одні види тестів зустрічаються частіше, ніж інші, та, зрештою, вони не виключають використання інших або ж можуть бути змішаними.

Самозвіт дозволяє респондентам оцінити свої власні можливості, на відміну від демонстрування своїх компетенцій через тестові завдання чи закриті запитання, або ж спостерігати поточні зміни у поведінці. Питання самозвіту зазвичай базуються на шкалі Лікерта, при роботі з якою випробуваний оцінює ступінь своєї згоди або незгоди з кожним судженням шкали від «повністю згоден» до «повністю не згоден». Сума оцінок кожного окремого судження дозволяє виявити відношення випробуваного до певного питання, причому відношення до досліджуваного предмета мають ґрунтуватися на простих несуперечливих судженнях. Набір суджень подається у вигляді опитування чи анкети.

Самозвіти використовують у багатьох дослідженнях МГ, але вони рідко залучають однакові засоби. Однак, деякі питання такого опитування можуть бути такими: «я впевнений у своїй спроможності персоналізувати інформацію, яку я отримав (-ла) з он-лайн новинних сайтів» [2, с. 75]; «я зазвичай порівнюю різні веб-сайти, щоб вирішити, чи інформація є правдивою»; «я знаю, як використовувати широкий діапазон стратегій під час пошуку інформації» [3, с. 14]; «я можу вказувати правильні слова для пошуку потрібної інформації в інтернеті» [4]. Відповідно до цих підказок, учасники тестування відповідають за шкалою Лікерта, визначаючи ступінь впевненості у тій чи іншій навичці.

Коли метою є зрозуміння результатів навчання МГ по відношенню до «само-ефективності», тобто, контекст-специфічної точки зору особи на її здатність впливати на конкретний результат, саме такий вид самозвітів доцільно застосовувати [5]. Наприклад, науковці досліджували викладачів, що відвідували одноденні тренінги з МГ. Перед тренінгом та після нього викладачів запитували про їхню впевненість у власних компетентностях з МГ. Дослідників цікавила само-ефективність викладачів та зміни в оцінюванні власних рівнів знань, щоб визначити реальне зростання компетенцій [6].

Оцінювання МГ через засоби самозвіту є доволі ефективним. Воно, зазвичай, не вимагає інвестицій у розробку особливих правил, протоколів чи навчальних оцінювальних таблиць; такі оцінювання

можна проводити автоматично з використанням різноманітності технічних методів.

В залежності від навчання та концептуалізації результатів, полагати на самозвітах учасників могло би бути правильним та корисним, – наприклад, якщо потрібно оцінити само-ефективність учасника. Але для виявлення зростання МГ компетенцій вимірювання винятково особистого сприйняття не спрацьовує, бо критичне мислення є надто індивідуальною та персоналізованою навичкою. На додаток, засоби самозвіту є чутливими до соціальної упередженості, наприклад, студент може подати у звіті відповідь, яку, на його думку, прагне побачити викладач. Отже, правдивості самозвітів усіх груп студентів (чи студентів в групах) не завжди можна довіряти.

Дослідження показали, що особливо підлітки схильні подавати нещирі відповіді щодо їхньої поведінки чи компетентностей. Це стає проблемою для дослідників, що досліджують МГ шкільної молоді. На результати самозвітування також впливає соціальна ідентичність, тобто, респонденти можуть відповідати на запитання таким чином як, на їхню думку, відповіли би особи, приналежні до певної соціальної групи, а не давати відповідь згідно із власними відчуттями. Нарешті, коли учасники стають більш грамотними, вони починають все більше усвідомлювати обсяг того, що вони ще не знають, а це призводить до зниження самооцінки. Саме тому самозвіт вважають найменш рекомендованим серед інших форм оцінювання МГ.

Множинний вибір (Multiple-Choice) як засіб оцінювання є розповсюдженим форматом тестування як в МГ, так і в інших галузях знань. Цей формат, як відомо, надає учасникам можливість вибору серед готових відповідей. Він був донедавна традиційним серед стандартизованих видів оцінювання у США, де поступово заміщається більш адаптивними комп'ютеризованими видами тестування [7]. Можна навести один приклад тестування множинним вибором, що його використовують у галузі новинної грамотності. Було розроблено опитування на базі когнітивної моделі МГ Потера для оцінювання медійно – новинної грамотності [8].

Модель Потера вказує, що «медійно-грамотні особи глибоко обмірковують їхній медійний досвід, вважають, що вони контролюють вплив медійних засобів та мають високі базові знання про медійний контент, промисловість та впливи» [7, с.233]. Дослідники згенерували завдання опитування в тематичні кластери, розроблені для

вимірювання знань учасників стосовно медійних структур. Вони розробили питання множинного вибору, що відображають організації, що створюють новини, шляхи створення новин, та впливи змісту новин. Отже, це був список закритих питань, кожне з яких мало лише одну правильну відповідь, наприклад:

– медійні організації в США – це: а) прибуткові бізнес-структури; б) структури у власності уряду; в) неприбуткові організації; г) не знаю.

– які з перелічених нижче організацій, що створюють новини, НЕ залежать (головним чином) від реклами як фінансової підтримки: а) CNN (Cable News Network) – (Інформаційний канал кабельного телебачення – одна з провідних телерадіокомпаній світу); б) PBS (Public Broadcasting Service) – (Державна служба телесовлення США); в) Нью Йорк Таймс (The New York Times) – (найстаріша і третя за популярністю щоденна газета США); г) журнал «Ньюсвік» (Newsweek magazine) – один з трьох найбільших щотижневих журналів у США; д) не знаю [7, с. 241].

Є певні переваги у використанні оцінювання за допомогою множинного вибору. По-перше, це ті ж позитивні моменти, що і в самозвітах: ці тести фінансово не затратні, їх просто підраховувати та аналізувати. Дані з таких тестів легко порівнювати – за програмами, розташуванням чи адміністративними округами [9].

Однак, є певні виклики, пов'язані із застосуванням множинного вибору, як такого. Практично у самій назві – що передбачає готові відповіді на запитання – міститься відсутність можливості обміркування контексту, натомість компетентності МГ значною мірою пов'язані саме з ним. Іншими словами, завдання множинного вибору не призначені для вимірювання комплексних компетенцій, орієнтованих на процес. Існує ризик надто спростити навички МГ, щоб привести їх у відповідність до тестового формату, хоча питання множинного вибору вносять у тест чіткість і однозначність.

Опції відповідей обмежені тими, що надані розробниками тесту, і, таким чином не відображають актуальні варіанти вибору, з якими стикається людина в інформаційній екосистемі реального життя. Зміст питань може бути відповідним до життєвих ситуацій одних учасників і не відповідним до інших, що призводить до більшої заангажованості одних учасників, ніж інших. Зрештою, брак гнучкості, що демонструє множинний вибір, може спричинити внесення особистих або культурних упередженостей у питання тестів.

Комп'ютерне оцінювання. До такого оцінювання залучають стандартизовані завдання. Вони часто використовують адаптивний формат, коректуючи рівень складності в залежності від прогресу виконавців тесту. Завдання у початковому періоді їхнього використання в комп'ютерному оцінюванні базувались на засадах множинного вибору, але з часом набули більш розгорнутого формату, дозволяючи учасникам, наприклад, підкреслювати текст, переміщувати об'єкти на екрані або збирати міні-моделі. Комп'ютерне оцінювання не надто широко використовують в оцінюванні навичок МГ, але декілька прикладів у літературі знайдено. Наприклад, приклад оцінювання iSkills, тобто, он-лайн оцінювання компетенцій з інформаційної грамотності, розроблене Освітньою Службою Тестування ОСТ (ETS). На початку 2000-х ОСТ співпрацювала із низкою університетів для розробки оцінювання інформаційних навичок з особливою увагою до нюансів вимірювання результатів інформаційної грамотності – розробники не мали наміру оцінювати дискретні навички; вони радше прагнули дослідити холістичні знання в контексті цифрового середовища [10].

Дослідження показали, як цифрове середовище може бути посередником у розкритті сутності інформаційної грамотності. Оцінювання і-навичок було розвинуто у ряд он-лайн завдань, що базувались на певному сценарії. «Кожне інтерактивне завдання представляє сценарій з реального життя, такий, як вступ на навчання чи на роботу, яке охоплює інформаційну проблему. Студенти вирішують завдання, що вимагає роботи із інформацією, в контексті модельованого програмним забезпеченням середовища (наприклад, е-пошта, Веб-браузер, бібліотечна база даних), що виглядає та відчувається як типове реальне» [10].

Іншими словами, учасники мають вирішувати проблеми в контексті он-лайн платформи, що моделює реальне інформаційне середовище. Ключовою характеристикою цих конкретних завдань є те, що вони не завершуються після вибору однієї конкретної «правильної» відповіді. Замість цього, учасник має виконати серію завдань у процесі, наприклад, якщо йому задано знайти певну інформацію, він мав би вибрати пошуковий механізм та ввести релевантно відібрані ключові слова з метою досягнення мети роботи [10].

Новітні методи оцінювання з використанням сучасних технологій мають багато переваг. Крім можливостей моделювання реальних життєвих ситуацій, це ще й можливість розповсюдження платформи тесту-

вання; час оцінювання короткий та результати можна отримати практично негайно. На додаток, результати легко інтерпретувати. Однак, існують обмеження для такого оцінювання, незважаючи на те, що технології розвиваються і роблять його більш динамічним. Оцінювання процесу є більш реалістичним, ніж оцінювання поодиноких кроків, але, в той же час, важче виділити ті кроки завдання, у яких у учасника виникають труднощі, не враховуючи при цьому проблеми з використанням ІТ [11].

Кейс-підхід до оцінювання компетенцій МГ. Завдання такого підходу імітують реальні ситуації з життя, такі як перегляд кліпу новин або читання статті, та підштовхують учасника описати його / її міркування на задану тему: наприклад, розшифрувати економічну мотивацію джерела інформації або пояснити необхідність доказів, що засвідчують ту чи іншу заяву в ЗМІ. Далі, до оцінювання відповіді застосовуються розроблені вказівки.

Один із прикладів описує розроблену серію завдань для оцінювання громадянської позиції у пошуку он-лайн інформації, яка представляє собою «здатність оцінювати достовірність інформації, що затоплює екрани смартфонів та комп'ютерів громадян» [12, с. 14] та «здатність результативно шукати, оцінювати та верифікувати соціальну та політичну інформацію он-лайн» [12, с. 22].

Розроблені завдання були різної довжини та ступеню складності. У одному із завдань студентам було запропоновано статтю на тему фінансових звичок 20-30-річних молодих людей, автором якої був топ-менеджер великого національного банку. Вказівки для студентів були наступними: «Вивчіть документ та дайте відповідь на запитання. У статті стверджується, що молодим людям віком 20-30 років потрібна допомога у фінансовому плануванні. Що у цій статті викликає у вас недовіру?». Відповіді студентів надалі оцінювались за розробленою шкалою.

Цей підхід є відображенням компетенцій МГ у контексті, отже, краще відповідає потребам оцінювання МГ, ніж самозвіт та множинний вибір. Його результати краще висвітлюють комплексні реальні можливості учасників, на відміну від їхнього сприйняття власних здібностей. На додаток, завдання можна адаптувати до різних манітних ситуацій.

Наприклад, метою одного із завдань може бути оцінювання вірогідності певного веб-сайту, але його можна застосувати до різних веб-сайтів (наукових, новинних тощо), які є на перший погляд об'єктивними та неупередженими, але втрачають ці

якості під час дослідження. Якщо технічні засоби не доступні, такі завдання можна виконувати, використовуючи фізичні інформаційні засоби, наприклад, газети.

Цей підхід до оцінювання МГ також має певні недоліки. По-перше, час для обробки отриманих результатів, є досить тривалим, і тим більшим, чим більшим є обсяг проблеми, що досліджується. По-друге, навіть ретельно розроблені вказівки щодо оцінювання кейсів можуть бути створені під впливом особистих упереджень розробника. Позбутися такого впливу можна, залучаючи декількох розробників – але на це потрібен додатковий час і кошти.

Ще одним способом оцінювання навичок МГ є Портфоліо – оцінювання. Створення портфоліо – це «накопичення інформації (статей, змісту веб-сторінок, електронних книг та контенту ЗМІ), потрібних для здійснення навчального процесу» [13, с. 171] або наукових досліджень. У сучасному реальному житті такі портфоліо є електронними.

Портфоліо самі по собі не є засобом чи об'єктом оцінювання МГ компетенцій. Таким об'єктом є кінцевий результат роботи з ними: курсова чи дипломна робота, наукова стаття чи дисертаційне дослідження. При цьому використовують певні критерії для оцінювання результатів роботи – цитування, свідчення достовірності та незалежності інформації, відповідність, інтегрованість. На основі цих показників оцінюють фінальну стадію роботи [14]. Використання портфоліо напряму пов'язує процес навчання чи дослідження із реальним життям. Учасники цих процесів не застосовують свої знання МГ теоретично чи гіпотетично. Портфоліо є гнучким інструментом, інформація в ньому накопичується, змінюється та замінюється з часом, в процесі накопичення відповідних навичок інформаційної грамотності, хоча процес оцінювання портфоліо є досить тривалим та кропітким.

Підхід особистого спостереження. Це, мабуть, найбільш автентичне оцінювання того, як особа взаємодіє із медійними засобами у щоденному житті. По суті, цей підхід являє собою спостереження за поведінкою учасників та використання підготовлених вказівок для її оцінювання. Наприклад, дослідник може сидіти біля учасника за комп'ютером та озвучувати підказки щодо пошуку потрібної інформації: «Ви намагаєтесь з'ясувати, як написати резюме для літньої практики. Знайдіть авторитетне джерело за темою, що допоможе вам визначити, які чотири ключові позиції повинні бути розміщені у

вашому резюме» [9, с. 489]. Учасника просять розмірковувати вголос.

Спостереження дає краще розуміння компетенцій учасника, ніж опитування. Зокрема, озвучування ходу міркувань учасника ілюструє процес, що відбувається перед прийняттям рішення. Тим не менше, такий підхід вимагає значного часу і ресурсів. Крім того, ще однією проблемою є «готорнський ефект» (англ. – Hawthorne effect), або вплив спостерігача, що з'являється, коли люди змінюють поведінку, діють інакше, більш ретельно, ніж зазвичай, тільки завдяки усвідомленню того, що вони знають про спостереження за ними. Отже, готорнський ефект може призвести до спотворення результатів оцінювання навичок МГ під час спостереження.

Сьогодні оцінювання через спостереження не обмежується сесіями віч-на-віч. Приймаючи, що більша частина нашого спілкування із інформаційною екосистемою проходить за допомогою технологій, усі ми лишаємо за собою цифровий слід. Наприклад, доступною є інформація про використання (скачування) електронної версії тої чи іншої статті, отже, дослідникам неважко знаходити та використовувати дані про он-лайн діяльність користувачів. Іншим питанням є мета таких досліджень, як і розповсюдження недостовірної інформації в Інтернеті. Наприклад, дослідження (за згоди користувачів) такого явища, як розповсюдження «фейкових» новин серед користувачів Фейсбук, дало змогу визначити вікову категорію осіб, що менше за інших аналізували отриману інформацію та визначали сайти, які дезінформацію створювали [15].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Навчання медійної грамотності набуває все більшого значення паралельно із розвитком медійного простору. Чим складнішими стають засоби і методи створення та подачі інформації, тим важливішим стає розуміння їхньої природи, економіки та структури. Водночас, будь яке навчання має бути результативним, та його результати мають бути оцінені та проаналізовані для подальшого розвитку та покращення процесу навчання.

Однак, потрібно зауважити, що сама природа предмету «медійна грамотність» є комплексною та неоднозначною. Він включає в себе і знання економіки медійних засобів, і вміння аналізувати та визначати достовірність джерел інформації, щоб розпізнавати так звані «фейки», тобто, інформацію неправдиву, і навички використовування інформаційних технологій з метою пошуку необхідних матеріалів. Це, в свою чергу, створює проблеми в оцінюван-

ні навичок медійної грамотності і вимагає нетривіальних підходів.

Можна застосовувати звичні методи та тести до оцінювання навичок медійної грамотності, але лише при умові, що навички МГ будуть розділені на прості складові, що їх можна тестувати. Однак, потрібно пам'ятати, що ступінь розвитку МГ можна оцінити лише у сукупності, визначаючи їхню корисність у щоденному житті кожної людини. Тому поруч із тестами множинного вибору, які використовують у тестуваннях із різноманітних предметів шкільного та університетського навчання для оцінювання навичок МГ використовують такі складні підходи, як кейс-оцінювання або платформи комп'ютерного моделювання життєвого досвіду. Також можливість самооцінювання (самозвітуння) важко переоцінити при визначенні результатів навчання медійної грамотності, оскільки упевненість у власних силах та можливостях підсилює бажання учасників навчання краще розібратися у тонкощах діяльності медійного простору та уникнути неправдивої інформації. Використання досвіду країн світу в оцінюванні навичок МГ може надати можливості впровадження цієї дисципліни у навчальний процес закладів України.

Список бібліографічних посилань

1. Huguet A., Kavanagh J., Baker G., Blumental S.M. Exploring Media Literacy Education as a Tool for Mitigating Truth Decay. Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, 2019. 163 p.
2. Hallaq T. Evaluating Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education*, 2016. Vol. 8. No. 1. P. 62–84.
3. Deursen Van A., Helsper E. J., Eynon R. *Measuring Digital Skills: From Digital Skills to Tangible Outcomes Project Report*. London: School of Economics, University of Twente, and Oxford Internet Institute, 2014. 49 p.
4. Literat I. Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education*, 2014. Vol. 6. No. 1. P. 15–27.
5. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2). P. 191–215.
6. Scull T. M., Kupersmidt J. B. An Evaluation of a Media Literacy Program Training Workshop for Late Elementary School Teachers. *Journal of Media Literacy Education*, 2011. Vol. 2. No. 3. P. 199–208.
7. Maksl A., Craft S., Ashley S., Miller D. The Usefulness of a News Media Literacy Measure in Evaluating a News Literacy Curriculum. *Journalism and Mass Communication Educator*, 2017. Vol. 72. No. 2. P. 228–241.
8. Potter J. W. *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE, 2014. 320 p.
9. Hargittai E., Fullerton L., Menchen-Trevino E., Thomas K. Y. Trust Online: Young Adults' Evaluation of Web Content. *International Journal of Communication*, 2010. Vol. 4. P. 468–494.

10. Katz I. R. Testing Information Literacy in Digital Environments: ETS's iSkills Assessment. *Information Technology and Libraries*, 2007. Vol. 26. No. 3. P. 3-12.
11. Conley D. A New Era for Educational Assessment. *Education Policy Analysis Archives*, 2015. Vol. 23. No. 8. P. 1-36.
12. Wineburg S., McGrew S., Breakstone J., Ortega T. Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning. Stanford, Calif.: Stanford Digital Repository, Stanford University, 2016. 29 p.
13. Warner D. A. Programmatic Assessment: Turning Process into Practice by Teaching for Learning. *Journal of Academic Librarianship*, 2003. Vol. 29. No. 3. P. 169-176.
14. Scharf D., Elliot N., Huey H. A., Briller V., Joshi K. Direct Assessment of Information Literacy Using Writing Portfolios. *Journal of Academic Librarianship*, 2007. Vol. 33. No. 4. P. 462-477.
15. Guess A., Nagler J., Tucker J. Less Than You Think: Prevalence and Predictors of Fake News Dissemination on Facebook. *Science Advances*, 2019. Vol. 5. No. 1. P. 1-8.
5. Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2): 191-215.
6. Scull, T.M., & Kupersmidt J.B. (2011) An Evaluation of a Media Literacy Program Training Workshop for Late Elementary School Teachers. *Journal of Media Literacy Education*, 2(3): 199-208.
7. Maksl, A., Craft, S., Ashley, S., & Miller, D. (2017) The Usefulness of a News Media Literacy Measure in Evaluating a News Literacy Curriculum. *Journalism and Mass Communication Educator*, 72(2): 228-241.
8. Potter, J.W. (2014) *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
9. Hargittai, E., Fullerton, L., Menchen-Trevino, E., & Thomas K.Y. (2010) Trust Online: Young Adults' Evaluation of Web Content. *International Journal of Communication*, 4: 468-494.
10. Katz, I.R. (2007) Testing Information Literacy in Digital Environments: ETS's iSkills Assessment. *Information Technology and Libraries*, 26(3): 3-12.
11. Conley, D. (2015) A New Era for Educational Assessment. *Education Policy Analysis Archives*, 23(8): 1-36.
12. Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016) *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford, Calif.: Stanford Digital Repository, Stanford University. 29 p.
13. Warner, D.A. (2003). Programmatic Assessment: Turning Process into Practice by Teaching for Learning. *Journal of Academic Librarianship*, 29(3): 169-176.
14. Scharf, D., Elliot, N., Huey, H.A., Briller, V., & Joshi, K. (2007). Direct Assessment of Information Literacy Using Writing Portfolios. *Journal of Academic Librarianship*, 33(4): 462-477.
15. Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Less Than You Think: Prevalence and Predictors of Fake News Dissemination on Facebook. *Science Advances*, 5(1): 1-8.

References

1. Huguet, A., Kavanagh, J., Baker, G., & Blumental, S.M. (2019) *Exploring Media Literacy Education as a Tool for Mitigating Truth Decay*. RAND Corporation, Santa Monica, Calif. 163 p.
2. Hallaq, T. (2016) Evaluating Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education*, 8(1): 62-84.
3. Deursen, Van A., Helsper, E.J., & Eynon, R. (2014) Measuring Digital Skills: From Digital Skills to Tangible Outcomes Project Report. London: London School of Economics, University of Twente, and Oxford Internet Institute. 49 p.
4. Literat, I. (2014) Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1): 15-27.

FUCHYLA Olena,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages Department
Lviv Polytechnic National University

METHODS OF EVALUATING MEDIA LITERACY

Summary. Introduction. Nowadays studying media literacy is the most important activity for every person regardless of their age, gender and origin. Understanding the mechanisms of creating media environment, its economics and the technologies of the development of audio- and video- materials helps people using media services objectively evaluate the offered content and choose the most reliable information. Therefore, studying media literacy should be included in curricula of high schools and universities, accompanied with well-considered and developed evaluation complexes.

The **purpose** of the article is to consider and analyze the methods of evaluation of media literacy in the educational process and reveal their advantages and drawbacks involving the choice of the techniques for its checking.

The **methods** of analysis, synthesis and comparison are used in the article.

Results. Considering the thorough investigation on media literacy evaluation, the author has been highlighted the most wide-spread and useful ones. The list of the approaches which can control and promote the development of media literacy are presented. Some of them are quite well-known as the techniques for evaluating many other disciplines, while others can be applied only to assessing such complex and vague knowledge as media literacy competencies. To the first group a multiple-choice test belongs, being the most universal and, at the same time, the least flexible tool. The second group contains case-based tasks whose evaluation needs more time and more elaborated evaluating guidelines. The portfolio-

based tasks, analyzed in the paper, can also show the student's abilities to search and find useful and reliable information sources and eliminate those producing or spreading fake data.

Originality. This research has been done for the first time with the use of original literature sources.

Conclusion. Having analyzed different methods of evaluating media literacy, the author can conclude that a single tool or technique is not enough to evaluate such a complex process as acquiring competences in media literacy, since they should be considered in total. It is evident that for determining the progress in such studies a wide range of measures and tools should be applied. These may be self-monitoring activities revealing the growth of student's self-confidence, multiple-choice tests focusing on some elementary skills like the ability to choose correct key words while using search engines in the Internet, case-based tasks requiring analytical skills or IT knowledge.

The studies on media literacy is a new and sophisticated area with many issues to be solved. With the rapid growth of media environment, people must develop their competencies in the field for not getting lost in the world of media.

Keywords: media literacy; evaluation; evaluation approaches for media literacy; advantages and drawbacks of evaluation approaches; evaluation criteria.

Одержано редакцією 14.01.2021
Прийнято до публікації 28.01.2021