

Grzegorz Ptaszek

Pomiar indywidualnych kompetencji medialnych : pytania i problemy

Kultura Popularna nr 3 (41), 6-17

2014

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Grzegorz Ptaszek

**Pomiar
indywi-
dualnych kompe-
tencji medialnych**
Pytania i problemy

Kompetencje medialne (*media literacy*)¹ definiowane ogólnie jako zdolność do rozumienia, analizowania, oceny i tworzenia przekazów medialnych w wielu różnych formach, uznawane obecnie za jedno z najważniejszych kompetencji człowieka w XXI wieku (Ananiadou, 2009), pozwalają m.in. na aktywny udział nie tylko w życiu społecznym, kulturalnym, ale i obywatelskim oraz zapobiegają wykluczeniu cyfrowemu². W krajach, w których edukacja medialna stanowi ważny element nauczania formalnego i doczekała się realizacji w obrębie programów nauczania na różnych etapach edukacji, np. Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Australii, Wielkiej Brytanii czy na Węgrzech³, zagadnienia dotyczące tej problematyki stanowią przedmiot ważnych badań naukowych. Rekomendacje dotyczące wdrażania edukacji medialnej w różnych państwach oraz rozwijania i doskonalenia kompetencji medialnych wydają organizacje i instytucje międzynarodowe jak UNESCO czy Komisja Europejska. Powstają również konsorcja, których celem jest tworzenie zintegrowanej polityki w zakresie edukacji medialnej (w Europie takim przykładem jest EMEDUS⁴). Wszystkie te działania zmierzają do uspołecznienia polityki dotyczące edukacji medialnej oraz wypracowania jednolitych kryteriów ich ewaluacji i oceny⁵.

Jednym z ważniejszych zagadnień związanych z edukacją medialną i kompetencjami medialnymi jest bez wątpienia ich diagnoza (*assessment*) i pomiar (*measurement*). Zagadnienie to było w naszym kraju przez długi czas marginalizowane, podobnie jak sama edukacja medialna, której wprowadzeniem do szkół – mimo rekomendacji środowiska naukowców⁶ – nie jest na razie zainteresowane Ministerstwo Edukacji Narodowej. Dopiero od niedawna pojawiają się w Polsce badania i analizy koncentrujące się na diagnozie pewnych aspektów kompetencji medialnych różnych grup społecznych (głównie uczniów⁷) oraz czynników warunkujących ich kształcenie, takich jak edukacja formalna (programy nauczania) czy pozaformalna (działania organizacji pozarządowych⁸). Choć inicjatywy te są niezwykle cenne, mają charakter nieco przypadkowy, wybiórczy i chaotyczny. Brakuje wciąż kompleksowego podejścia do tej problematyki, zwłaszcza w odniesieniu do oceny takich działań oraz wypracowania metod pomiaru indywidualnych kompetencji medialnych i stworzenia właściwych narzędzi temu celowi służących.

Grzegorz Ptaszek
(AGH w Krakowie) – psycholog i medioznawca, autor kilkudziesięciu publikacji poświęconych różnym aspektom mediów (głównie: edukacyjnym, społecznym, psychologicznym). Wiceprezes Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej.
gptaszek@gmail.com

1 W niniejszym artykule posługuję się szerszym pojęciem „kompetencje medialne” na określenie pojawiających się w literaturze pojęć: „kompetencje cyfrowe” (Celot [ed.], 2009), „kompetencje medialne i informacyjne” (UNESCO, 2014; Lipszyc [red.], 2011), „kompetencje cyfrowe i medialne” (Hobbs, 2010).

2 Taki zapis znajdziemy m.in. w Zaleceniu Komisji Europejskiej z dnia 20 sierpnia 2009 r. w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym w celu stworzenia bardziej konkurencyjnego sektora audiowizualnego i treści cyfrowych oraz stworzenia integracyjnego społeczeństwa opartego na wiedzy (Dz. U. UE L 227/9 z dnia 29 sierpnia 2009).

3 Więcej na ten temat w: Lipszyc (red.), 2011: 99–175.

4 www.eumedus.com.

5 Kwestia oceny i pomiaru kompetencji medialnych będzie szczegółowo dyskutowana podczas jednej z sesji w ramach European Media Literacy Forum odbywającego się 27–28 maja w Paryżu, współorganizowanego przez UNESCO.

6 Zob. Godzic W. i Drzał-Sierocka A., 2009: 54–55. W raporcie tym jedną z rekomendacji jest wprowadzenie edukacji medialnej jako odrębnego przedmiotu do szkół oraz uspołecznienie programów nauczania na wszystkich etapach edukacji.

7 Wśród takich badań można wymienić m.in. „Dzieci w sieci”, międzynarodowe badanie przeprowadzane corocznie „Internet Project” czy badanie przeprowadzone przez Fundację Orange „Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce (14–18 lat)”.

8 Takim dokumentem był raport przygotowany przez Fundację Nowoczesna Polska „Cyfrowa Polska”.

UNESCO (2013: 43) proponuje, aby diagnozę kompetencji medialno-informacyjnych (MIL) przeprowadzać na dwóch poziomach: przygotowania kraju (*readiness*) i właśnie rzeczywistych kompetencji (*competencies*). W pierwszym obszarze ocenie powinny zostać poddane wszelkie działania zarówno o charakterze formalnym, jak i nieformalnym, w pięciu kategoriach: edukacja, polityka, regulacja, dostęp i korzystanie oraz inicjatywy organizacji pozarządowych. W drugim obszarze należy dokonać diagnozy indywidualnych kompetencji medialnych⁹.

W niniejszym artykule chciałbym skupić się na omówieniu kluczowych w moim doznaniu zagadnień związanych z obszarem drugim (diagnoza i pomiar kompetencji), które odnoszą się do trzech ważnych problemów:

1. **Model i katalog kompetencji.** Pytania: Jakiego modelu kompetencji medialnych należy przyjąć za właściwy? Ile jest wymiarów kompetencji? Jak bogaty jest katalog kompetencji? Czy jest to liczba zamknięta? Jaka jest relacja pomiędzy kompetencjami szczegółowymi a treściami podstawy programowej? Ile wyróżniamy poziomów kompetencji?
2. **Instytucjonalizacja pomiaru.** Kto ma być odpowiedzialny za pomiar i go nadzorować? Jaka jest rola instytucji rządowych i pozarządowych w tym zakresie?
3. **Metoda i narzędzia.** Czy pomiar kompetencji medialnych jest w ogóle możliwy? W jaki sposób je mierzyć? Za pomocą jakiego narzędzia? Czy możliwe jest skonstruowanie uniwersalnego narzędzia do pomiaru kompetencji?

Problem 1. Kompetencje medialne – model i katalog kompetencji

Rozważania na temat modelu i katalogu kompetencji medialnych należy rozpocząć od zdefiniowania tego, czym ogólnie są kompetencje. Jak zauważa psycholog Czesław Nosal: „kompetencje są nowymi, funkcjonalnymi strukturami czynności intelektualnych, które kształtują się pod wpływem wymagań stawianych w toku socjalizacji, edukacji, pracy zawodowej, uczestnictwa w kulturze” (Nosal, 2004: 22). Kompetencje, co podkreśla Nosal, jako funkcjonalne umiejętności jednostki obejmują zatem cztery główne składniki:

- poznawczy (warunkujący tworzenie reprezentacji poznawczych otoczenia: wiedza, systemy pojęciowe);
- ewaluacyjny (kryteria ocen, wartości);
- programujący (zadania, problemy, motywacje, cele, ideały);
- metapoznawczy (myślenie krytyczne, refleksyjne, twórcze) (Nosal, 2004: 22)

Kompetencje tworzą system funkcjonalny, to znaczy stanowią pewną jednostkę umysłową wzbudzaną i kształtowaną przez zadania, problemy i wymagania kulturowej (ogólnej) lub zawodowej natury. To oznacza, że jeśli jednostka w toku socjalizacji lub praktyki edukacyjnej nie zetknie się z pewnymi sytuacjami, zadaniami lub problemami, nie będzie miała możliwości wykształcenia struktur poznawczych, które przy kolejnym zetknięciu z tego typu zadaniami zostaną automatycznie aktywowane. W odniesieniu na przykład

⁹ W dokumencie UNESCO jest mowa o diagnozie kompetencji nauczycieli, jednak niezwykle ważną jest również diagnoza kompetencji uczniów i innych grup społecznych, np. osób niepełnosprawnych, seniorów, osób bezrobotnych.

do kompetencji społecznych aspekt poznawczy oraz motywacyjny odgrywają najważniejszą rolę w procesie ich nabywania (Smółka, 2008). Podobnie jest w przypadku kompetencji medialnych. Wiedza na temat mediów i dostęp do nich warunkuje większą motywację do angażowania się w kontakt z nimi i wykorzystywanie w różnym celu, co wpływa na wysoki poziom kompetencji medialnych (Literat, 2014: 21).

Jednym w kluczowych problemów w obszarze pomiaru indywidualnych kompetencji medialnych jest przyjęcie/opracowanie właściwego teoretycznego modelu kompetencji, który determinuje kolejne etapy procesu pomiaru. W literaturze możemy zetknąć się z różnymi modelami kompetencji medialnych, zawierającymi trzy (Buckingham, 2005: 6; UNESCO, 2013: 58; Celot [ed.], 2009; Burn i Duran, 2007: 6–22), cztery (Potter, 2014: 25–26; Calvani, Cartelli i Fini 2008) lub pięć komponentów (Arke i Primack, 2009; Hobbs, 2010). Ich różnorodność wynika często ze sposobu definiowania samego przedmiotu badań (kompetencje medialne – kompetencje medialne i informacyjne – kompetencje cyfrowe). Badacze zgadzają się jednak co do tego, że kompetencje te są wielowymiarowe (*multidimensional*), czyli składają się z kilku różnych obszarów, w pewnym sensie niezależnych od siebie.

Analizując różne modele kompetencji, można zaobserwować jednak pewne podobieństwa:

- ważny element kompetencji medialnych stanowi **krytyczne rozumienie przekazu (informacji, tekstu) i jego ocena**¹⁰;
- znaczącą rolę odgrywają również **umiejętności techniczne** (*technical skills*);
- **społeczne funkcjonowanie jednostki**, w tym współpraca z wykorzystaniem nowych mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych, to komponent, który ściśle wiąże się z ich interaktywnością.

Przyjęcie właściwego modelu teoretycznego kompetencji medialnych oraz precyzyjne zdefiniowanie jego wymiarów (komponentów) pozwala odpowiednio zaplanować kolejne etapy pomiaru, takie jak: stworzenie listy kompetencji (uszczegółowienie) w obrębie każdego z wymiarów (*components*), operacjonalizację kompetencji polegającą na sformułowaniu wskaźników wykonania (*indicators/performance criteria*) oraz określenie ich poziomów (*proficiency level*). Bez dokładnego opisu wszystkich wymienionych elementów niemożliwe jest zaplanowanie i przeprowadzenie rzetelnego pomiaru.

Sprawą niezwykle złożoną i problematyczną jest stworzenie listy kompetencji w odniesieniu do każdego z wymiarów. Taką listę opracowały niezależnie od siebie dwie grupy ekspertów: jedna na zlecenie UNESCO (2013), druga – Komisji Europejskiej (Celot [ed.], 2009). Eksperti UNESCO wyróżnili dwanaście głównych kompetencji medialnych w obrębie trzech wymiarów: dostęp i wyszukiwanie, rozumienie i ocena, tworzenie i wykorzystywanie. W konsekwencji do każdej z kompetencji sformułowano po kilka wskaźników jej wykonania (*performance criteria*), uzyskując łącznie sto trzynaście wskaźników (UNESCO, 2013: 129–136). Przykładowa lista wskaźników w wymiarze „Tworzenie oraz wykorzystywanie informacji i treści medialnych” została przedstawiona w tabeli 1.

Ostatnią ważną kwestią, jaka wiąże się z pomiarem kompetencji medialnych, jest określenie ich poziomów (*proficiency levels*). W wielu pracach (Potter, 2014; Literat, 2014; Celot (ed.), 2009; UNESCO, 2013) wyróżnia się trzy poziomy kompetencji: podstawowy (*basic*), średnio zaawansowany (*intermediate, medium*) oraz zaawansowany (*advanced*). Takie rozróżnienie – na co zwraca

10 Art Silverblatt (2001) twierdzi nawet, że jest to najważniejszy element.

Opis	Kompetencja	Kryteria wykonania (wskaźniki)
Przekazywanie informacji, treści medialnych oraz wiedzy w etyczny i skuteczny sposób za pośrednictwem mediów i nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych	Posiada kompetencje w zakresie przekazywania informacji, treści medialnych oraz wiedzy w sposób etyczny, skuteczny i zgodny z prawem, wykorzystując do tego celu właściwe kanały i narzędzia	<p>1.1 Wie, że nowa wiedza powinna być dobrem wspólnym, przekazywanym innym i rozpowszechnianym.</p> <p>1.2 Dobiera środek komunikacji, format oraz typ licencji do sposobu przekazywania i rozpowszechniania informacji, treści medialnych oraz wiedzy, biorąc pod uwagę również typ i liczbę odbiorców.</p> <p>1.3 Właściwie rozpoznaje, re-produkuje, rozpowszechnia, dzieli się informacją, treściami medialnymi oraz wiedzą ze względu na grupę odbiorców.</p>

Tabela 1. Szczegółowy opis poszczególnych elementów wymiaru „Tworzenie oraz wykorzystanie informacji i treści medialnych”. Źródło: UNESCO, 2013: 135.

uwagę James Potter – wynika z założenia, że kompetencje medialne to swoiste kontinuum, bez wyraźnie określonego początku i końca. Każdy z nas zajmuje określoną pozycję na tym kontinuum, która zmienia się wraz z naszym doświadczeniem i pozwala doskonalić nasze kompetencje (Potter, 2014: 27). Nie można zatem mówić, że kompetencje są czymś stałym i niezmiennym.

Właściwy opis każdego z poziomów nie jest zadaniem łatwym, wymaga nie tylko wiedzy na temat możliwości rozwojowych jednostki (poziomy powinny uwzględniać specyfikę rozwoju poznawczego, emocjonalnego, moralnego, społecznego), lecz również być dopasowane do treści nauczania na każdym z etapów edukacji (jeśli chcemy dostosować poziomy do wymagań edukacyjnych). Przykładowy opis poziomów kompetencji medialnych zaproponowany przez UNESCO w odniesieniu do wymiaru „rozumienie i ocena” przedstawiono w tabeli 2.

Na zakończenie tej części rozważań na temat modelu oraz katalogu kompetencji medialnych, chciałbym odnieść się do rodzimej propozycji zawartej w dokumencie „Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych” (Górecka [red.], 2012), która – w założeniu ich twórców – aspiruje do tego, aby wyznaczać standardy w zakresie planowania działań dotyczących kształcenia kompetencji medialnych w Polsce¹¹. W rozdziale zatytułowanym „Założenia metodologiczne” autorzy katalogu piszą: „Koncepcja Katalogu kompetencji oparta jest na dwóch ujęciach, które są szczególnie ważne w perspektywie rozważań dotyczących nowych technologii: modelu dostępu do nowych mediów Jana van Dijka oraz modelu informacja – wiedza – mądrość Neila Postmana” (Górecka [red.], 2012: 8). Autorzy referują jedynie skrótowo przywołane koncepcje i nie proponują własnego modelu na nich opartego. Brakuje w tej części również odwołania do istniejących już modeli i koncepcji kompetencji medialnych, które zostały przeze mnie przywołane w tym artykule,

¹¹ Szczegółowe uwagi do katalogu sformułowaliśmy wspólnie z Agnieszką Ogonowską na zlecenie inicjatora dokumentu – Fundacji Nowoczesna Polska – która poprosiła nas o recenzję jego pierwotnej wersji.

Poziom podstawowy (<i>basic level</i>)	Poziom średnio zaawansowany (<i>intermediate level</i>)	Poziom zaawansowany (<i>advanced level</i>)
Odbiorca posiada podstawowy poziom wiedzy, edukacji oraz doświadczenia w zakresie KM, przy czym wymagane jest znaczące podniesienie wiedzy	Właściwy poziom wiedzy oraz umiejętności zdobytych w trakcie doświadczenia oraz edukacji w zakresie KM; w niektórych obszarach posiada jednak braki	Bardzo dobry poziom wiedzy i umiejętności zdobytych dzięki doświadczeniu oraz w trakcie edukacji w zakresie KM
Dokonyuje selekcji źródeł informacji w ograniczonym zakresie, nie stosując przejrzystych kryteriów do ich oceny; nie jest świadomy podstawowych zasad, uwarunkowań i funkcjonowania dostawców treści medialnych i informacyjnych w społeczeństwie, jak również autentyczności samych informacji i treści.	Analizuje i dostrzega różnice w jakości odpowiednich źródeł informacji i treści; rozumie potrzebę dostawców treści, aby zastosować je w społeczeństwie, nie jest jednak w stanie rozpoznać różnych punktów widzenia, jak również zgromadzić wyselekcjonowanych informacji i treści medialnych w celu dalszego ich wykorzystania.	Uwzględniając kontekst, interpretuje, porównuje, krytycznie ocenia, nadaje ważność i dokonuje syntezy informacji i treści medialnych, doceniając pracę twórców i dostawców medialnych w obszarze zrównoważonego rozwoju społeczeństwa, organizacji i społeczności.

a szkoda, ponieważ warto było wykorzystać wiedzę i doświadczenie innych badaczy, którzy wypracowali wspólne kryteria oceny kompetencji medialnych.

Tego typu posunięcie negatywnie odbija się na konstrukcji całego katalogu, ponieważ granice między zaproponowanymi polami tematycznymi są nieostre, a treści z poszczególnych pól krzyżują się ze sobą. Autorzy nie ukrywają, że tego taki podział miał charakter uznaniowy (Górecka [red.], 2012: 10–11). Można było tego jednak uniknąć, przyjmując określoną perspektywę teoretyczną (model kompetencji). Ponadto twórcy katalogu dokonali nieco innego podziału na poziomy kompetencji niż badacze zajmujący się tą problematyką, wyróżniając poziom minimalny, optymalny i mistrzowski (Górecka [red.], 2012: 9). Warto dodać, że tego typu określenia mają charakter wartościujący (zwłaszcza „optymalny” i „mistrzowski”) i sugerują, że istnieją jakieś normy społeczno-kulturowe, które narzucają jednostce posiadanie określonych kompetencji. Inną kwestią pozostaje określenie poziomów kompetencji tylko dla kształcenia ustawicznego, przy czym zupełnie nie czyni się tego dla kształcenia formalnego na wszystkich etapach edukacji.

Tabela 2. Poziomy kompetencji medialnych w odniesieniu do wymiaru „rozumienie i ocena”. Źródło: UNESCO, 2013: 60.

Problem 2. Instytucjonalizacja pomiaru, czyli kto być za to odpowiedzialny

Ważnym zagadnieniem wiążącym się z pomiarem kompetencji medialnych jest instytucjonalizacja działań w tym zakresie. W chwili obecnej mamy w Polsce do czynienia z dużym rozproszeniem inicjatyw dotyczących tej problematyki. Realizowane są one przez różne instytucje rządowe (Ministerstwo Edukacji Narodowej i podległy mu Instytut Badań Edukacyjnych¹²,

¹² Instytucja ta odpowiedzialna była za przeprowadzenie w latach 2011–2012 na zlecenie OECD Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC), któ-

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego wraz z podległym mu Narodowym Centrum Kultury i Narodowym Instytutem Audiowizualnym oraz Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji i Krajową Radę Radiofonii i Telewizji) a także organizacje pozarządowe. W celu lepszej koordynacji działań oraz uspołnienienia polityki pojawiła się nawet kilka lat temu propozycja utworzenia instytucji (lub wyodrębnienia z tych obecnie istniejących), która odpowiedzialna była za opracowanie strategii dotyczącej edukacji medialnej oraz koordynację działań w tym zakresie. Pomysł ten nie zyskał jednak zwolenników. Nieco inaczej sytuacja ta wygląda na przykład w Wielkiej Brytanii, gdzie instytucją odpowiedzialną m.in. za promowanie i inicjowanie działań związanych z rozumieniem oraz świadomym odbiorem treści medialnych, w tym prowadzenie badań oraz dokonywanie pomiaru kompetencji jest Office of Communication (Ofcom). Z kolei w Australii kwestią tą zajmuje się powołana przez parlament niezależna instytucja The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), odpowiedzialna za przygotowywanie i przeprowadzanie narodowego programu testowania osiągnięć (National Assessment Program), którego jeden z modułów dotyczy oceny umiejętności wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych (Information and Communication Technology (ICT) Literacy), przeznaczonego dla uczniów w wieku sześciu i dziesięciu lat¹³.

Pytanie, czy powołanie (wyodrębnienie) podobnej instytucji jak wymienione jest w naszym kraju w ogóle konieczne, wciąż wydaje się zasadne, zwłaszcza w kontekście diagnozy kompetencji medialnych i polityki międzynarodowej związanej z edukacją medialną. Takiej funkcji nie pełni jednak ani powołana w 2012 r. przez ministra edukacji narodowej Rada ds. Informatyzacji Edukacji będąca organem doradczym (koncentrująca się głównie na wykorzystaniu nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym; większość członków Rady stanowią pedagodzy i informatycy), ani Instytut Badań Edukacyjnych (placówka o charakterze badawczym, nadzorowana przez MEN).

Konkretne rozwiązania w tym obszarze proponuje m.in. UNESCO (2013: 70), które rekomenduje, aby w celu efektywnego i sprawnego przeprowadzenia procesu oceny kompetencji medialnych (według kryteriów UNESCO) ministerstwo odpowiedzialne za edukację powołało na szczeblu narodowym dwa organy: doradczy – Krajowy Komitet Sterujący (*National Steering Committee*), oraz wykonawczy – Krajowy Zespół ds. Oceny Kompetencji Medialnych (*National Assessment Team*). W obu tych instytucjach powinni znaleźć się przedstawiciele głównych grup zainteresowanych problematyką kompetencji medialnych (edukacji medialnej), to jest:

- ministerstw odpowiedzialnych za edukację, technologię i kulturę (w odniesieniu do Polski odpowiednio: Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji oraz Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego);
- szkół wyższych;
- stowarzyszeń bibliotekoznawców;
- instytucji zarządzania informacją;
- muzeów i archiwów;
- instytucji kształcących, w tym także pracownicy mediów;

rych jednym w komponentów był pomiar umiejętności wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) (Rynko [red.], 2013).

13 <http://www.nap.edu.au/nap-sample-assessments/about-each-domain/ict-literacy/napsa-ict-literacy.html> (dostęp: 11.05.2014).

- prywatnego sektora, włączając w to branże IT, e-commerce i mediów;
- specjaliści informacji naukowej i społeczeństwa obywatelskiego.

Nie jest jednak pewne, czy ze względu na zbyt duże zróżnicowanie środowiska zajmującego się edukacją medialną (co powinno stanowić przecież wartość), udałooby się wypracować wspólne stanowisko w tej sprawie.

Problem 3. Sposób pomiaru, czyli w jaki sposób mierzyć kompetencje medialne

Jeśli chodzi o sposób pomiaru kompetencji medialnych, można posłużyć się w tym celu różnymi metodami (ilościowymi lub jakościowymi) oraz typami testów, np. metodami obserwacyjnymi, testami sytuacyjnymi (symulacyjnymi), testami samoopisowymi czy testami wykonaniowymi.

Jak zauważa David Buckingham (2005), brak jest w literaturze stosownych narzędzi służących ocenie kompetencji medialnych, zwłaszcza odnoszących się do dzieci i młodzieży¹⁴. Większość istniejących testów ma charakter samoopisowy i nie mierzy całego spektrum kompetencji, lecz jedynie niewielki ich wycinek. Testy takie nie są zwykle zbyt rozbudowane oraz nie sprawdzają rzeczywistych indywidualnych kompetencji, ponieważ badany sam ocenia własne umiejętności, w związku z czym pomiar nie ma obiektywnego charakteru (badany nie wykonuje żadnego zadania, które jest oceniany), a jedynie deklaratywny.

Przykładowo skalę samoopisową do pomiaru kompetencji medialnych uczniów szkół podstawowych skonstruowali m.in. badacze z Tajwanu (Chang, Liu, Lee, Chen, Hu i Lin, 2011). Kwestionariusz składa się z dwóch skal: uczenie się z wykorzystaniem mediów (LWM) i etyka oraz komunikowanie się za pośrednictwem mediów (MCE). Łączna liczba pozycji w kwestionariuszu wynosi trzystaście, każda z nich oceniana jest przez badanego z wykorzystaniem skali Likerta w przedziale od jeden do pięć, gdzie jeden oznacza „stanowczo się nie zgadzam”, a pięć – „stanowczo się zgadzam”. Badany udziela odpowiedzi m.in. na pytania takie jak: „rozumiem treści, jakie media przekazują”, „dyskutuję z innymi na temat treści medialnych” czy „wykorzystuję technologie medialne w celu realizacji pewnych pomysłów (np. używam kamery, aby nagrywać wydarzenia)”. Pomimo iż skala posiada akceptowalne wskaźniki psychometryczne w zakresie rzetelności, niewielka liczba składników skali nie pozwala na uzyskanie miarodajnych wyników w zakresie badanych umiejętności.

Inne o wiele bardziej rozbudowane narzędzie do pomiaru nowych kompetencji medialnych, również z wykorzystaniem skali samoopisowej, skonstruowała Ioana Literat z Annenberg School for Communication and Journalism (2014). Badaczka stworzyła własną skalę w oparciu o dwanaście nowych kompetencji medialnych wyróżnionych przez Henry'ego Jenkinsa i współpracowników (2006). W ten sposób powstało dwanaście podskal (odpowiadających poszczególnym kompetencjom: Gra, Kreacja, Symulacja, Remiks, Wielozadaniowość, Dzielenie się wiedzą, Inteligencja zbiorowa, Ocena,

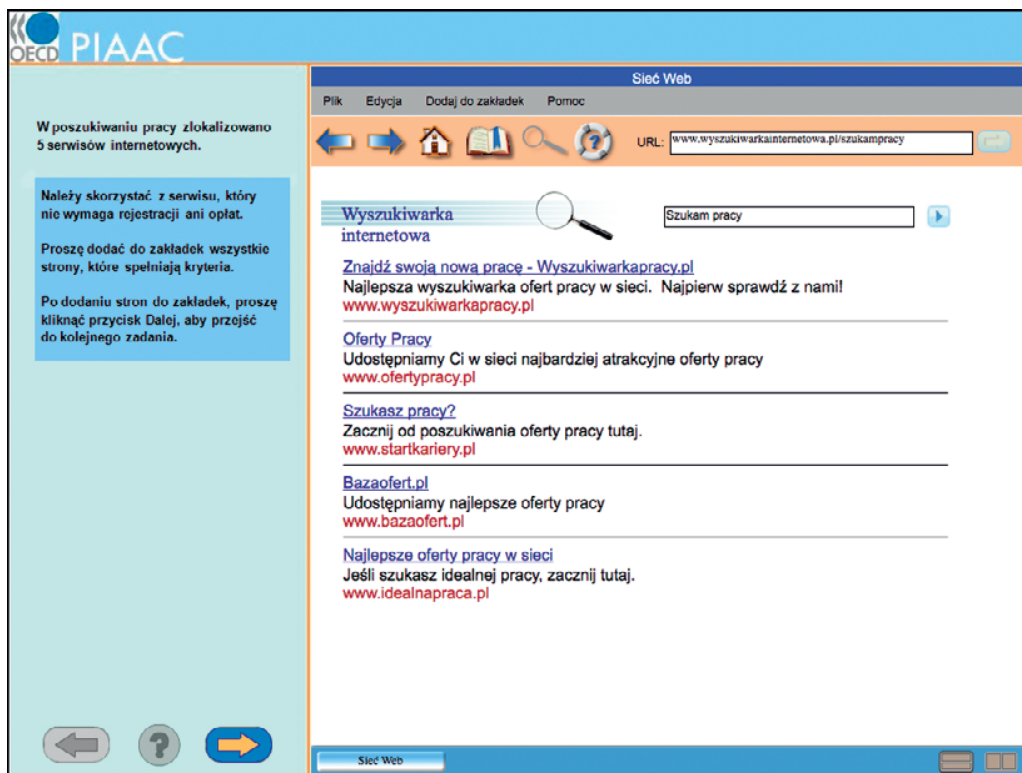
¹⁴ Jednym z pierwszych narzędzi do pomiaru kompetencji medialnych, jaki powstał, był kwestionariusz do badania ilościowego stworzony w 1993 r. w Australii przez Robyn Quin i Barry'ego McMahona (1993). Sprawdzał on umiejętność analizy przekazów reklamowych (*The Media Language test*) oraz telewizyjnej komedii sytuacyjnej (*Media Narrative test*).

Nawigowanie transmedialne, Współpraca sieciowa, Uzgadnianie, Wizualizacja), każda zawierająca po pięć stwierdzeń (łącznie 60), posiadających dobre właściwości psychometryczne (α Chronbacha=.903). Osoba badana ocenia każde stwierdzenie z zastosowaniem skali Likerta w przedziale od jeden do pięć, gdzie jeden oznacza „stanowczo się nie zgadzam”, a pięć – stanowczo się zgadzam. Przykładowe stwierdzenia to m.in.: „Wysoko sobie cenię gry symulacyjne, takie jak *Second Life*, *SimCity*, *The Sims*, *FIFA*, *Tiger Woods*, *PGA Tour* itp.” (podskala Symulacja), „Kiedy pracuję na komputerze, lubię korzystać w tym samym czasie z różnych aplikacji” (podskala Wielozadaniowość), czy „Kiedy nie umiem rozwiązać problemu lub znaleźć jakieś informacje, korzystam z internetu lub mediów społecznościowych, aby inni mi pomogli” (podskala Inteligencja zbiorowa). Propozycja Ioanny Literat zawiera jednak pewne wady. Badaczka wśród poszczególnych stwierdzeń umieszcza takie, które nie odnoszą się bezpośrednio do nowych mediów, lecz są silnie powiązane z kompetencjami społecznymi czy poznawczymi jednostki, np. „Kiedy muszę się zmierzyć z problemem, zwykle wypróbuję kilka różnych sposobów jego rozwiązania zanim się poddam” czy „Lubię pracować z innymi przy projektach lub zadaniach”. I choć kompetencje medialne są kompetencjami złożonymi, nie można zakładać, że funkcjonowanie jednostki w środowisku zapośredniczonym medialnie i *face to face* będą wyglądały tak samo.

Jedna z nielicznych polskich propozycji pomiaru kompetencji medialnych powstała na potrzeby badania „Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce (14–18 lat)”, przeprowadzonego przez Fundację Orange (2013). W części ilościowej badania mierzono dwa odmienne poziomy: gotowości i rzeczywistych kompetencji cyfrowych, przy czym drugi poziom wyliczany był za pomocą indeksu cyfrowych kompetencji na podstawie samooceny (w skali od jeden do pięć) kompetencji w zakresie: obsługi komputera, korzystania z Internetu, wyszukiwania informacji w Internecie; oceny wiarygodności znalezionych informacji; tworzenia i edytowania tekstu w dedykowanych programach; tworzenia prezentacji w dedykowanych programach, unikania zagrożeń związanych z korzystaniem z internetu. Jak można wyczytać z raportu, badani (zarówno rodzice, jak i dzieci) nie byli pytani o ocenę swoich umiejętności w zakresie szczegółowych kompetencji w wyżej wymienionych obszarach, lecz zadano im jedno (!), ogólne pytanie: „Posługując się skalą od jeden do pięć, gdzie jeden oznacza bardzo niskie kompetencje a pięć oznacza bardzo wysokie kompetencje, powiedz, jak ogólnie ocenił(a)byś swoje kompetencje” (s. 66). Na podstawie tak zebranych danych autorzy badania wyciągają szereg wniosków związanych z poziomem kompetencji¹⁵. Tego typu dane, ze względu na niewłaściwą metodologię nie uprawniają jednak do wyciągania jakichkolwiek wniosków na temat rzeczywistych kompetencji badanych, a niestety w przypadku tego badania stanowią punkt wyjścia do licznych porównań.

Miary samoopisowe nie wydają się jednak właściwym narzędziem do sprawdzania kompetencji w dużej mierze behawioralnych, tj. takich, które

15 Inny zarzut wobec metodologii przyjętej do oceny kompetencji cyfrowych dotyczy podziału poziomu kompetencji według wartości indeksów, wyliczonych jako przedziały ze średniej wszystkich odpowiedzi. W takiej sytuacji możemy wyniki porównywać jedynie w obrębie badanej grupy, nie zaś w odniesieniu do kompetencji cyfrowych uczniów/rodziców w ogóle. Aby móc dokonywać takich porównań, należałoby: stworzyć uniwersalny model kompetencji (cyfrowych, medialnych) dla dwu badanych grup, zawierający podział na kluczowe obszary wraz ze zdefiniowanymi szczegółowymi kompetencjami w obrębie każdego z obszarów oraz zdefiniować poziomy kompetencji i określić sposób wykonania każdej badanej kompetencji w odniesieniu do poziomu.



wymagają sprawdzenia w wyniku działania i zaangażowania badanego. Wadą kwestionariuszy samoopisowych jest m.in. występowanie zjawiska tendencyjności badanych (odpowiedzi zgodnie z oczekiwaniem badacza). Ich popularność można tłumaczyć z pewnością łatwością w opracowaniu takiej skali, choć w rzeczywistości stworzenie rzetelnego (a więc dobrze mierzącego to, co ma mierzyć) i trafnego (czyli dobrze mierzącego to, do mierzenia czego jest przeznaczony) narzędzia jest trudną sztuką (Skład i Wieczorkowska, 2001).

O wiele wiarygodniejszą metodą pomiaru kompetencji medialnych, ze względu na dominujący aspekt wykonawczy, są testy zadaniowe: sytuacyjne (symulacyjne) i wykonawcze. Testy symulacyjne charakteryzują się tym, że badany rozwiązuje konkretne zadania, tak, jakby wykonywał je w naturalnych życiowych sytuacjach, np. ma zapisać w pamięci przeglądarki adresy odpowiednich stron (dodać je do zakładek) czy napisać na forum internetowym post odnoszący się do poruszanego wątku. Zadania tego typu wykonywane są w aplikacjach, które symulują naturalne środowisko badanego, co zwiększa prawdopodobieństwo zachowania się tak, jak w rzeczywistych warunkach.

Komputerowy program ankietowy, dokonując oceny poprawności wykonania zadania nie tylko bierze pod uwagę prawidłowy sposób jego wykonania, lecz również monitoruje sposób dojścia do odpowiedzi, co także ma wpływ na ocenę. Ten sposób pomiaru jest często stosowany w diagnozie kompetencji wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych (w skrócie: TIK). W Polsce po raz pierwszy użyto go w Międzynarodowym Badaniu Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC), którego jeden z komponentów dotyczył kompetencji TIK (Rynko [red.], 2013).

Przykład zadania z testu symulacyjnego. W zadaniu należy dotrzeć do informacji na portalu z ofertami pracy oraz je ocenić. Postępując zgodnie z instrukcją po lewej stronie, należy znaleźć jedną lub więcej ofert, które nie wymagają rejestracji ani opłat. Źródło: Rynko (red.), 2013: 149.

Podsumowanie

Diagnoza kompetencji medialnych jest zadaniem niezwykle trudnym. Wymaga pracy zespołowej, przyjęcia określonego modelu kompetencji, zdefiniowania wymiarów i poziomów, określenia szczegółowych komponentów (listy kompetencji) w obrębie każdego z wymiarów oraz zdefiniowania precyzyjnych wskaźników wykonania. Tylko taki sposób pracy nad narzędziem gwarantuje, że będzie właściwie spełniało swoją funkcję.

Konstruując narzędzie do pomiaru kompetencji medialnych, należy pamiętać o tym, że nie może ono być uniwersalne, czyli mierzyć kompetencji jako takich, lecz powinno być przeznaczone dla określonej grupy odbiorców: nauczycieli, uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum, szkół ponadgimnazjalnych, studentów czy osób dorosłych. W konsekwencji powinno powstać kilka różnych narzędzi, uwzględniających specyfikę każdej z badanych grup w interesujących badaczy obszarach. Ponadto, na co zwraca uwagę Calvani i inni (2008: 186), niektóre aspekty kompetencji medialnych są trudne do oceny, nie ujawniają się w chwili pomiaru, dlatego też niekiedy potrzeba więcej czasu, aby można było dokonać ich ewaluacji, ewentualnie tworzyć takie zadania, które będą to umożliwiały.

W związku z tym, że kompetencje medialne są również zależne od kontekstu społeczno-kulturowego, narzędzie skonstruowane do ich pomiaru musi uwzględniać i tę zależność. Poza tym, na co słusznie zwracała uwagę Monica Bulger w trakcie dyskusji nad sposobem pomiaru kompetencji medialnych podczas spotkania European Cooperation and Science and Technology (COSTS), które odbyło się w 2013 r., koncept kompetencji medialnych jest zbyt złożony (m.in. ze względu ich na wielowymiarowość), w związku z czym powinno poddawać się pomiarowi poszczególne a nie wszystkie wymiary (Bulger i Livingstone, 2013: 20). Można to robić, stosując różne metody i narzędzia – nie wszystkie wymiary muszą czy powinny być sprawdzane za pomocą testów zadaniowych.

Dokonując oceny kompetencji medialnych nie powinniśmy koncentrować się tylko i wyłącznie na umiejętnościach związanych z wykorzystywaniem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), lecz pamiętać, że dzisiejsza sieć już nie jest tą samą, którą opisywał m.in. Paul Gilster (1997), twórca pojęcia „kompetencje cyfrowe”, w związku z czym powinno się mierzyć o wiele bardziej złożone kompetencje.

BIBLIOGRAFIA

- Ananiadou K. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries, EDU Workingpaper no. 41, <http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282009%2920&doclanguage=en> (dostęp: 5.05.2014).
- Arke E. T., Primack B. A. (2009). *Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure*. „Educational Media International”, 46, 1, (53–65).
- Buckingham D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People. Review of the research literature on behalf of Ofcom*, London, <http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf> (dostęp: 09.05.2014).
- Bulger M., Livingstone S. (2013). *Media literacy research and policy in Europe. A review of recent, current and planned activities. Report of a meeting of COST Action, Transforming Audiences, Transforming Societies*,

- held on 12 September 2013, <http://www.lse.ac.uk/media@lse/documents/MPP/COST-Media-literacy-research-and-policy-in-Europe-final.pdf> (dostęp: 09.05.2014).
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. „Journal of e-Learning and Knowledge Society”. 4, 3, (183–193).
- Chang C.-S., Liu E.-Z. F., Lee C.-Y., Chen N.-S., Hu Da-C. i Lin C.-H. (2011). Developing and validating a media literacy self-evaluation scale (MLLS) for elementary school students. „The Turkish Online Journal of Educational Technology”, 10, 2, (63–71), <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ932226.pdf> (dostęp: 13.05.2014).
- Celot P. (ed.) (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report*. Brussels.
- Gilster P. (1997). *Digital Literacy*. New York.
- Godzic W. i Drzał-Sierocka A. (2009). Sytuacja polskich mediów audiowizualnych w latach 1989–2008. Warszawa, http://www.kongreskultury.pl/library/File/Rosk%20media%20audiowizualne/media_pelna_wersja.pdf (dostęp: 04.04.2014).
- Górecka D. (red.) (2012). Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych. Warszawa, <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/05/Cyfrowa-Przyszlosc-Katalog-Kompetencji-Medialnych-i-Informacyjnych1.pdf> (dostęp: 05.04.2014).
- Hobbs R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington.
- Jenkins H., Purushotma R., Weigel M., Clinton K., Robison J. A. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture. Media Education for the 21st century*. Cambridge, London, http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf (dostęp: 14.04.2014).
- Lipszyc J. (red.) (2011). Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce. Raport otwarcia. Warszawa, <http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przyszlosc%5%820%C5%9B%C4%87-.pdf> (dostęp: 03.05.2014).
- Literat I. (2014). Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. „Journal of Media Literacy Education”, 6, 1, (15–27).
- Nosal C. (2004). Psychologia kompetencji w dobie nowej technologii informacyjnej, [w:] Strykowski W. i Skrzydlewski W. (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań.
- Potter J. (2014). *Media Literacy* (7th edition). Thousand Oaks.
- Quin R., McMahon B. (1993). Evaluating Standards in Media Education. „Canadian Journal of Educational Communication”, 22, 1, (15–25).
- Rynko M. (red.) (2013). Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC). Warszawa.
- Silverblatt A. (2001). *Media literacy: Keys to interpreting media messages* (2nd ed.). Westport, Connecticut, London.
- Skład M., Wiczorkowska G. (2001). Sztuka układania ankiet ewaluacyjnych, [w:] Lewicka M. i Grzelak J. (red.), *Jednostka i społeczeństwo. Podejście psychologiczne*. Gdańsk.
- Smółka P. (2008). *Kompetencje społeczne: metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Warszawa.
- UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Paris.