

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Л. А. Найдьонова

**МЕДІАПСИХОЛОГІЯ:
ОСНОВИ РЕФЛЕКСИВНОГО
ПІДХОДУ**

**Підручник для слухачів системи
післядипломної педагогічної освіти**

Кіровоград – 2013

УДК 316.774:159.98]:159.955.4
ББК 88.53+88.54
Н 20

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (протокол № 13/11 від 20.12.2011 р.)

Відповідає програмі спецкурсу «Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу», схваленого Науково-методичною радою Університету менеджменту освіти НАПН України (протокол № 4 від 12 квітня 2011 р.)

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як підручник для слухачів системи післядипломної педагогічної освіти (http://mon.gov.ua/files/normative/newstmp/2009_1/19_08/750.doc)

Рецензенти:

О. І. Бондарчук, доктор психологічних наук, професор;

В. Ф. Іванов, доктор філологічних наук, професор;

О. В. Петрунько, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник

Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу :
Н 20 **підручник** / Л. А. Найдьонова ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 244 с.

В експериментальному підручнику зібрано необхідний обсяг інформаційно-методичного матеріалу для підготовки слухачів системи післядипломної педагогічної освіти з проблем психологічного впливу сучасних медіа та рефлексивних способів опанування найгостріших викликів інформаційного суспільства. Рефлексія трактується як переосмислення, тобто перебудова системи смислів, що поєднують у взаємодії різних суб'єктів. Засвоєння курсу медіапсихології на основах рефлексивного підходу розглядається як необхідна складова розвитку медіакомпетентності педагога.

Книга може бути корисною усім фахівцям, дотичним до медіаосвіти дітей та молоді, шкільним психологам, слухачам системи післядипломної педагогічної освіти, а також батькам і широкому колу читачів, зацікавлених у розумінні психологічних феноменів інформаційного простору.

ISBN 978-966-189-241-4

Видано державним коштом. Продаж заборонено

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2013

© Найдьонова Л. А., 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ 1. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СВІТУ МЕДІА. РЕФЛЕКСИВНЕ УПРАВЛІННЯ ВЗАЄМОДІЄЮ	7
1.1. Концептуальна територія медіапсихології (Предмет і метод нової галузі)	8
1.2. Медіаландшафт і новітні медіа	28
1.3. Рефлексивне управління взаємодією суб'єктів в інформаційному просторі.....	45
МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ	69
<i>Додаток 1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні</i>	70
<i>Додаток 2. Європейські критерії медіаграмотності</i>	77
Розділ 2 . ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ МЕДІА НА ПСИХІКУ ДИТИНИ. РЕФЛЕКСИВНА ГРА І КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ	105
2.1. Медіаефекти та їхні психологічні механізми.....	106
2.2. Медіасоціалізація та її вікові норми	121
2.3. Рефлексивна гра як антиманіпуляція та критичне мислення.....	138
МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ	154
<i>Додаток 1. Медіаризики і вікові новоутворення, що їм запобігають</i>	155
<i>Додаток 2. Основні навички критичного мислення</i>	159

Розділ 3. МЕДІАНАСИЛЬСТВО ТА АГРЕСИВНІСТЬ. РЕФЛЕКСИВНИЙ КАПІТАЛ СПІЛЬНОТИ	167
3.1. Проблема медіанасильства	168
3.2. Проблема кібербулінгу	176
3.3. Рефлексивний капітал спільноти	187
МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ	193
<i>Додаток 1. Практичні поради щодо протистояння медіанасильству.....</i>	<i>194</i>
<i>Додаток 2. Поради щодо профілактики та подолання кібербулінгу</i>	<i>199</i>
<i>Додаток 3. Таблиці для діагностики та коригування кібербулінгу</i>	<i>203</i>
Розділ 4. МЕДІАРОЗВАГИ ТА ПОЗИТИВНИЙ ВПЛИВ МЕДІА. РЕФЛЕКСИВНІ ФУНКЦІЇ.....	211
4.1. Медіарозваги в бюджеті вільного часу молоді.....	212
4.2. Позитивний вплив медіа	215
4.3. Функції рефлексії в комунікації	227
МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ	236
<i>Додаток. Методика оцінювання парасоціальних стосунків (ОПС)</i>	<i>237</i>
Література.....	239

ВСТУП

Підручник, що рекомендується для навчального спецкурсу «*Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу*», створено згідно з навчальним планом підготовки слухачів системи післядипломної педагогічної освіти і фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» за спеціальністю «Управління навчальними закладами»; може використовуватися для медіосвіти при підготовці фахівців інших спеціальностей.

Основна мета спецкурсу – формування системи знань про психологічні особливості інформаційного суспільства, про виклики й ризики перехідного періоду, про основи рефлексивного підходу до освіти в інформаційному суспільстві, про пріоритетні принципи рефлексивного управління у просторі медійних технологій; формування вміння застосовувати здобуті знання у практичній діяльності; формування професійної медіакомпетентності для здійснення ефективного професійно-педагогічного спілкування, вдосконалення індивідуального стилю професійно-педагогічного спілкування з урахуванням новітніх феноменів інформаційного суспільства.

Завдання спецкурсу: допомогти слухачам глибоко оволодіти знаннями щодо психології розвитку дитини в інформаційну добу; навчитися застосовувати медіапсихологічні рефлексивні технології спілкування у процесі безпосередньої професійної діяльності та під час виступів у засобах масової комунікації.

Структура підручника відповідає тематичному змісту програми спецкурсу «*Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу*». Кожна із чотирьох тем спочатку розкривається у проблемному ключі – як феномен, механізм чи суперечність, що кидає виклик освітянській спільноті та потребує педагогічної дії. У наступних параграфах викладається та частина рефлексивного підходу, в якій міститься ресурс розв’язання проблеми.

У *першому розділі* порушуються питання віртуалізації повсякденного життя, масової втечі до несправжніх світів, інформаційного переважання, нових потенційно небезпечних (принайм-

ні досі невідомих) феноменів поствіртуальної реальності. Пропонується концептуальний апарат нової галузі – медіапсихології. Рефлексивне управління описано як модель взаємодії суб'єктів, що опосередкована інформаційно-комунікаційними технологіями.

Другий розділ присвячено основним закономірностям впливу медіа на психіку дитини у процесі соціалізації. Розкрито механізми вказаного впливу на прикладі проблеми зростання дитячого ожиріння внаслідок зловживання телераціоном. Пропонується вікова періодизація медіаризиків. Антиманіпулятивний характер рефлексивної гри розкривається як психологічний ресурс критичного мислення. Наводяться основні способи активізації творчості віртуальних спільнот.

У третьому розділі детально аналізується одна із найгостріших проблем сьогодення – зростання агресивності дитячої та підліткової аудиторії. Викладено досвід вивчення зв'язку сцен медіанасильства в інформаційній продукції, що експонується дітям. Розглядаються новітні форми жорстокості у віртуальному просторі (кібербулінг). Уводиться поняття рефлексивного капіталу спільноти, яке можна використовувати для регулювання дитячих конфліктів і створення системи профілактики цькування у шкільному середовищі.

Четвертий розділ об'єднує широке коло питань медіадозвілля, позитивного впливу медіа на дитину. Порушуються проблеми розвитку вольових процесів особистості як механізму формування медіазалежності, парасоціальних стосунків. Акцентується ключове значення компетентного спілкування з дитиною для запобігання негативним впливам. Пропонується кейс досвіду введення в комунікації знань про функції міжперсональної рефлексії, які здатні забезпечити компетентне спілкування з дитиною щодо медіапродукції.

До кожного тематичного розділу додано Практикум, що містить аналітичні, творчі та рефлексивні завдання. Необхідні для проведення практикуму інформаційно-методичні матеріали подаються в Додатках.

Матеріал викладено таким чином, щоб не тільки забезпечити слухача потрібною інформацією, а й стимулювати самостійні міркування, демонструвати логіку побудови знань у галузі медіапсихології, сприяти практичному застосуванню отриманих навичок для розв'язання актуальних завдань розвитку медіаосвіти.

Розділ 1

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СВІТУ МЕДІА



РЕФЛЕКСИВНЕ УПРАВЛІННЯ ВЗАЄМОДІЄЮ

1.1. Концептуальна територія медіапсихології (Предмет і метод нової галузі)



Наукове знання в сучасному світі піддається суттєвим трансформаціям. Змінюється місце науки в її співвіднесенні з практикою, народжуються нові й модернізуються наявні наукові галузі. Виникнення новітніх наукових галузей зумовлено не лише технічним прогресом, а й необхідністю спеціалізації знань, обсяг яких має враховувати певні

когнітивні обмеження фахівця.

Формування нової галузі – це насамперед становлення спільноти науковців, які ідентифікують себе з нею. Спільнота створює новий порядок дискурсу, здійснює рефлексію, прагне інституалізувати нову галузь.

У боротьбі дискурсів за закріплення специфічного значення символів, слів, термінів у мінливому і плінному полі спілкування, що забезпечує соціальну практику, реалізуються владно-підвладні стосунки носіїв дискурсів. Тож побудову міждисциплінарної галузі можна розглядати як «відвойовування» в суспільному дискурсі власної владної території. І в нинішню епоху переважання економічного чинника таке захоплення території може стати стабільним тільки тоді, коли воно буде базуватися на пропозиції, цікавій іншим учасникам діалогу.

Що саме може запропонувати медіапсихологія своїм найближчим «науковим сусідам», що задовольнить їхні інтереси таким чином, аби врівноважити зміни концептуальних територій сучасного розподілу в науці?

Медіапсихологія – синтетична фундаментальна дисципліна, спрямована на побудову нового формату дискурсу, корисного і медіавиробникам, і медіаспоживачам, і модераторові цієї взаємодії – медіаосвітянам. Тобто психологічне ядро нового галузевого знання

має повернутися до користувачів різними ресурсовими гранями та визначити тематику, яка відповість на актуальні потреби.

Хто був першим медіапсихологом?



*Гуго Мюнстерберг
(1863 – 1916)*

До перших емпіричних досліджень, які можуть бути кваліфіковані як медіапсихологічні, відносять роботи американського психолога **Гуго Мюнстерберга**. Він уперше розпочав психологічне дослідження впливу фільмів на аудиторію, виокремив своєрідну візуальну мову рухливих фотографій, розробив її граматичні конструкції. Ці результати було опубліковано 1916 р. у книзі «*The Photoplay: A Psychological Study*», яка може вважатися першою науковою монографією з медіапсихологічної тематики.

До перших медіапсихологічних методів можна віднести шкалу для вивчення ставлення до фільмів. Для підтвердження тези про те, що фільми надихають молодь на погану поведінку, відомий американський психолог **Луїс Тьорстоун** у 1928 р. створив п'ятибальну шкалу вимірювання атиюдів, яка стала класичним інструментом вимірювання, що й досі часто використовується.



*Луїс Тьорстоун
(1887 – 1955)*

Г. Мюнстерберг і Л. Тьорстоун – перші медіапсихологи

Як історично складалася медіапсихологічна тематика?

Тільки-но медіа набувають масовості, виникає потужне соціальне замовлення громадськості до науки, і тому медіа стають предметом психологічного дослідження. Коло питань постійно розширюється.

Кіно. Медіапсихологія, як і медіаосвіта, починає своє існування на початку ХХ ст. з досліджень кіно як видатного суспільного явища того часу. Перші медіапсихологи досліджували кіно та його вплив на аудиторію.

Радіо. У 1935 р. Г. Кантріл разом із Дж. Олпортом випустили книгу *«Психологія радіо»*. А у 1938 р. трапилася масова паніка, яку викликала радіотрансляція фрагментів книги Г. Велса *«Війна світів»* про захоплення Америки космічними прибульцями. Фантазію слухачі прийняли за репортаж про реальні події. Цей випадок відчутно підігрів зацікавленість психологів до вивчення впливу медіа.

Телебачення. У 1950-х роках у зв'язку з проникненням телебачення в комерцію психологи активно вивчають несвідомі впливи реклами в усіх її варіаціях, зокрема в серіалах (*«мільних операх»*), анімаційних фільмах про іграшки тощо. Надалі інтерес психологів переважно зосереджується на проблематиці використання телебачення дітьми: чи є корисним те, що телебачення затягує дитину з вулиці додому, як воно впливає на формування навичок читання, чи наслідують діти антисоціальні зразки поведінки тощо. На ці та інші питання психологи шукають науково обґрунтовані відповіді.

Інтернет. Сьогодні найбільшу увагу психологів викликає Інтернет, на основі якого відбувається конвергенція всіх традиційних медіа. Як змінює процеси пам'яті використання пошуковиків? Як відбувається формування уваги дитини, яка постійно грає в комп'ютерні ігри? Чи змінюються механізми міжособової комунікації, якщо спілкуватися переважно в соціальних мережах? Чи розвивається агресивність у споживачів продукції, яка містить багато сцен насильства? Чи впливає перегляд порнографії на психосексуальний розвиток? Чи сприяє романтичне захоплення медіаперсонажами благополуччю в сімейному житті? І багато інших питань, для відповіді на які потрібні медіапсихологічні дослідження.

Зростання кількості медіапсихологічних досліджень

Кількість робіт, в яких поєднуються дискурси двох галузей – психології та медіа, невпинно зростає. Яким чином це відбувалося протягом останніх трьох десятиліть, показує аналіз журнальних статей відомого міжнародного видавництва SAGE, яке випускає понад півтисячі різноманітних наукових журналів, в тому числі понад 25 присвячених дослідженням медіа і комунікації, та сотні психологічних часописів. Інформаційний сервіс видавництва дає змогу порахувати щорічну кількість журнальних статей, в яких трапляються поряд одне з одним слово «психологія» і слово «медіа» (рис. 1).

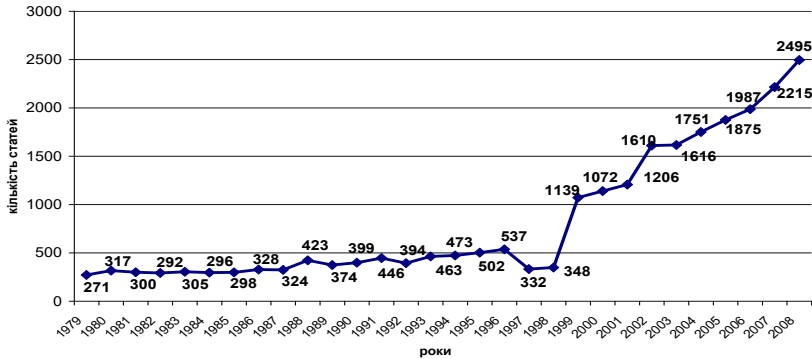


Рис. 1. Динаміка обсягу міжнародних фахових публікацій, в яких поєднуються контексти психології та медіа

Протягом 1970–1990-х років кількість таких статей досить повільно збільшується, залишаючись на рівні до 500 на рік. Напередодні зміни тисячоліть відбувається значний стрибок, число статей подвоюється, надалі ж темпи зростання стають більш інтенсивними. Протягом наступних трьох років статей, що поєднують тематику психології та медіа, стає щорічно понад 1500, після 2006 р. – більше 2 тис., у 2008 р. – 2,5 тис. Поєднання двох контекстів відбувається завдяки зустрічному просуванню медіадосліджень у бік психології, а психологічних – у бік медіатематики, яка набирає дедалі більшої ваги в повсякденному бутті.

Розвиток професійної медіапсихологічної спільноти



У 1980 р. в одній із наймасовіших фахових психологічних асоціацій (Американській психологічній асоціації – АПА) відкрито відділ медіапсихології та технологій

<http://www.apa.org/divisions/div46/>. Цей відділ зосереджується на забезпеченні провідної ролі психології в різних медіа (радіо, телебачення, кіновиробництво, відео, газетодрукування, журнали, новітні технології) кількома шляхами: проведення досліджень впливу медіа на людську поведінку, підтримкою спілкування між психологами і представниками медіа, вдосконаленням підготовки педагогів і практиків у галузі медіапсихології, а також фахівців інших профілів.

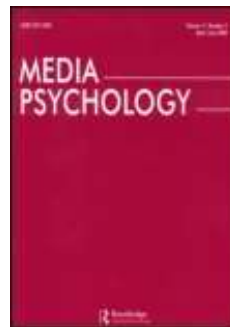
Показником розвитку медіапсихологічної спільноти є випуск спеціальних журналів:

- З 1988 р. щоквартально видається європейський журнал з медіапсихології німецькою мовою (з 2007 р. – англійською) *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*.

- З 1999 р. щоквартально видається журнал *Media Psychology*.



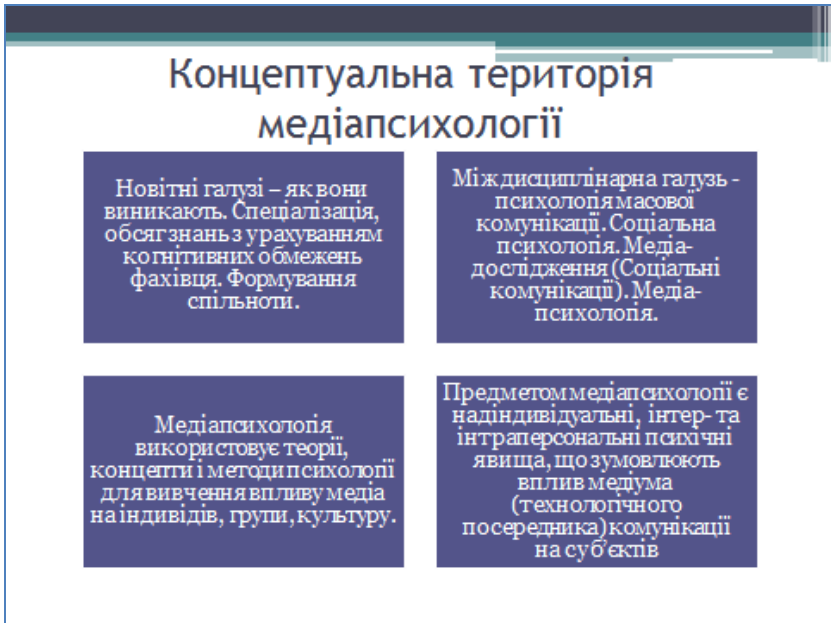
<http://www.hogrefe.com/periodicals/journal-of-media-psychology/>



http://www.tandfonline.com/pricing/journal/hmep20#.VEq09_l_t4U

Концептуальна територія медіапсихології

Медіапсихологію описують як злиття наук про комунікацію і людську поведінку, яке є центральним для розуміння поведінки в багатьох дисциплінах, включаючи технології, соціальну політику і державне управління, телекомунікації, програмування, освіту, охорону здоров'я, індустрію розваг тощо.



Роль медіапсихолога

За визначенням АПА, роль медіапсихолога передбачає його здатність бути експертом медіа (і писати про медіа, і виступати в медіа), проводити дослідження для покращання медіа, забезпечувати сприятливий характер новітніх технологій відносно медіаспоживачів, розвитку медіаосвіти, вивчення медіаефектів, формування медіастандартів. Медіапсихологи можуть працювати в комерційних медіакомпаніях, використовувати інформаційні технології у клінічній психології, кримінології та ін.

Тематичні напрями медіапсихології

Тематику медіапсихології окреслили в 1998 р. Лілі Фрідленд і Бернард Лускін (тогочасні президенти медіапсихологічного відділу АПА), узагальнивши результати робочої групи «Психологія і нові технології». Вони виокремили три напрями: дослідницький, технологічний і презентаційний (див. табл. 1.).

Саме ці перспективи протягом десятиліття визначали напрями концентрування зусиль медіапсихологів у стосунках з іншими фахівцями і, відповідно, визначали місце медіапсихології в системі наук, її концептуальну територію.

У таблиці представлено і дещо інші акценти визначення медіапсихології російськими дослідниками. Так, Д. О. Смірнов та М. В. Зубахін наголошують, що занурення сучасної людини в медійне поле формує в неї *специфічний план психічної реальності*: інше, ніж у минулі часи, сприймання світу, людей, культурних надбань і самої себе. У зв'язку з цим перед психологом відкривається нова перспектива наукового дослідження і практичної діяльності, яку автори й позначають терміном «медіапсихологія».

Таблиця 1

Тематичні напрями медіапсихології (Варіанти структурування завдань)

Російські автори	Американські автори
<ul style="list-style-type: none">● медіапсихологія у вузькому значенні – як пошук психологічних <i>закономірностей сприймання</i> аудіовізуальних текстів;● медіанавчання як розроблення <i>методів організації групової роботи</i> з відеосюжетами;● медіапсихотерапія як пошук <i>методів самозмін</i> (особистісного зростання, психологічної допомоги) за посередництва медіатекстів.	<ul style="list-style-type: none">● у термінах психічних процесів індивідів і великих груп – <i>розкриття ефектів</i> культивування настановлень, стереотипів, цінностей, мрій засобами медіа;● <i>забезпечення психологічним знанням індустрії</i> розвитку інформаційних технологій – продуктів для комерції, освіти, розваг, сфери управління;● <i>забезпечення адекватного формування псі-феномена</i> в суспільній свідомості, зокрема щодо присутності психологів у медіа, стратегії і тактики висвітлення психології як дисципліни.

Чи змінилася концептуальна територія медіапсихології протягом останніх десятиліть? З якими проблемами стикаються медіапсихологи? Які перспективи розвитку медіапсихології сьогодні?

Проблеми розвитку медіапсихології

Медіапсихологія як наука потребує фундаменталізації, зростання рівня узагальненості і структурованості знання.



Девід Джилз

Основні проблеми розвитку медіапсихології виділив автор одного з перших англomовних підручників з медіапсихології Девід Джилз у 2001 р. Їх і сьогодні не можна вважати подоланими:

- 1) швидкість розвитку медіа випереджає традиційні терміни проведення досліджень;
- 2) спеціалізовані знання розвиваються без необхідного рівня узагальнень;
- 3) надто велика зосередженість АПА на регулюванні образу психології в медіа (псі-феномена).

Завдяки фундаменталізації може бути і забезпечена соборність медіапсихології (об'єднання різногалузевого знання), і подолана гетерохронність розвитку (так ми називаємо першу сформульовану Джилзом проблему).

Для цього медіапсихологію потрібно будувати на новій методологічній основі як **рефлексивну практику**, яка поєднує медіавиробника, медіаспоживача і медіаосвітителя (масового модератора їхньої взаємодії).

Бачення сучасної медіапсихології – це діалогічне рефлексивне соціально-психологічне дослідження в дії.

Багатоликість і невловимість предмета медіапсихології як нової міждисциплінарної галузі зумовлені, на нашу думку, загальною кризою психологічної науки, загостреною інформаційною революцією. Суперечність полягає в тому, що, з одного боку, психологія розвивається у власних межах, продукуючи специфічне знання і розвиваючи свою професійну спільноту, а з іншого – збільшується соціальний запит на зростання психологічної грамотності широких мас (психологічна просвіта, псі-феномен).

Псі-феномен (психологія в інформаційному просторі, або віртуалізований образ психології), про який говорили десять років тому, сьогодні має вже дещо інший інтерактивний контур. Ескалацією функції *психожурналістики* (ми так назвали підготовку психолога для ефективного функціонування в медіа) цей контур буде розвиватись, але його перспектива цим не вичерпується.

Психологічне знання є дієвим – воно змінює людину і змінює маси. Що більше психологічне знання перетворюється на виробничий ресурс, то потужніший тиск справляють маси на психологічну спільноту. Адже маси не чекають, а перехоплюють ініціативу дослідження і пошуку психологічних знань як своїх власних ресурсів дії.

Відтак світова спільнота медіапсихологів перебуває у постійному пошуку для забезпечення лідерських позицій у створенні нових знань.

Рефлексивна перспектива медіапсихології

Соціальне замовлення на медіаосвіту, сформульоване досить давно, постійно оновлюється і доповнюється разом із розвитком самих медіа. Загалом, на нашу думку, медіаосвіта має виконувати роль певного зворотного зв'язку в інформаційному зв'язку поколінь. Це своєрідний рефлексивний цикл обернення медіа до самих себе завдяки свідомості інших людей, що сприяє розвитку взаємодії медіавиробника і медіаспоживача.

Психологічний бік цього процесу і має розглядати *медіапсихологія як своєрідна вершинно-глибинна розподілена рефлексія взаємодії великих груп*.

Характеристика «глибинна» зумовлена опорою на ті внутрішні психологічні й соціально-психологічні механізми, які свідомо чи інтуїтивно використовують медіавиробники, щоб досягти успішності взаємодії з аудиторією. У цьому спрямуванні на успішність вони неминуче ґрунтуються на психологічних закономірностях сприймання і, відповідно, дедалі більше психологізуються. Така психологізація відбувається, по суті, як збагачення психологією журналістської діяльності, як використання психології в маркетингу просування інформаційної продукції тощо. Що точніше ви-

раховується інформаційна потреба цільової аудиторії, що яскравіші способи утримання уваги глядача, то ефективніша взаємодія.

Медіа від самого початку їх створення технологізують психологічні знання і, відповідно, працюють на полі прикладної психології (навіть іще до виокремлення самої психології в самостійну науку). Сформатовані в межах медійного дискурсу психологічні знання корпоратизуються: вони стають не просто фаховими (медійникам доступними, аудиторіям – ні) – на них засновується отримання конкурентних переваг в інформаційному просторі (саме тому в межах певних ноу-хау окремих компаній психологічні знання захищаються як інтелектуальна власність).

Завдяки жорсткій конкуренції психологічні знання, як і технічно-технологічні, перевідкриваються через аналіз результатів впливу, реконструюються через аналоги, відбувається їх дифузія, розповсюдження і вирівнювання в медіаіндустрії, і ці процеси постійно пришвидшуються. Зокрема розвиваються методи вивчення аудиторії, її реакцій, потреб, психологічних особливостей, способів взаємодії.

Перебуваючи у власних межах, психологія не повністю використовує напрацьовані у прикладній сфері знаннєві психологічні ресурси. Психологи, які працюють для забезпечення ефективності медіа, вбудовані в економічну систему, мають певні обмеження захисту інтелектуальної власності та комерційної таємниці. Проте необхідність покращення фахової підготовки потребує узагальнення нових знань як базових. Тому з певною затримкою від часу створення ці комерціалізовані знання стають транспарентними, прозорими і, відповідно, доступними для представників фахової спільноти (для набуття конкурентних переваг уже створено нові знання).

Разом із тим **масова аудиторія** теж не залишається на одному рівні психологічної компетентності. Більше того, розвиток аудиторії, її смаків, інформаційних потреб є необхідною складовою подальшого розвитку самих медіа. Технології для компетентної аудиторії мають бути вже іншими, складнішими, тоншими, іронічнішими, діалогічнішими, врешті рефлексивнішими. Із жорстких однозначних маніпуляцій вони перетворюються на рефлексивні ігри з далеко не наївною аудиторією (вона знає, що відбувається маніпулятивна гра, але допускає її в межах власних інтересів, конт-

ролюючи і управляючи кнопкою вимкнення). Медіапсихологія сприяє рефлексії через провокацію суспільного діалогу про психологічні впливи медіа (насамперед освітніми засобами) та через інтервенцію соціально-психологічного дискурсу в соціальні комунікації.

Поєднання окресленої вище глибинної психології із вершиною – в забезпеченні рефлексивного діалогу між медіавиробником і медіаспоживачем – проілюструємо на прикладі рефлексії стосунків медіа із замовником. В умовах, коли медіа лише виконували функцію обслуговування влади, певних політичних партій, зусилля медіавиробників було спрямовано на виконання замовлення.

Медіапсихологія для медіакорпорацій

В нинішні часи – часи медіакорпорацій – стосунки медіа із замовником стали набагато складніші. Чимдалі більше функцій замовника перебирають на себе самі медіа, репрезентуючи цільову аудиторію (наскільки вони розуміють її потреби). Не відкидаються при цьому і стосунки з владою, але вони також комерціалізуються.

Боротьба за свободу слова (незалежно від того, чи це ідеологема, чи зручне для маніпулювання гасло) дійсно виступає засобом виправдання комерціалізації медіа. Реклама як економічний важіль унезалежнення медіа дає змогу мати власну позицію, навіть стосовно вибору замовника. Стосунки із владою (зважаючи на велике різноманіття медіа та суперечності влади) дедалі більше опосередковуються образом аудиторії. Медіа потенційно стає самостійним гравцем, звертаючись безпосередньо до громадянського суспільства – але в міру адміністративно-владно-комерційних стосунків і, головне, в міру власного (професійно деформованого) розуміння громадянського суспільства.

Згадка про професійну деформацію тут не випадкова і аж ніяк не претендує на моралізування. Це скоріше гіпотеза, яка ґрунтується на аналогії з відомими професійними психологічними деформаціями педагогів (у бік соціальної бажаності) та й самих психологів, які здебільшого рефлексують ці процеси і коригують, використовуючи групові та індивідуальні методи. Професійна діяльність накладає свій відбиток на особистість фахівця, і в цьому немає нічого дивного чи образливого.



Яка саме психологічна професійна деформація є характерною для журналіста, що репрезентує думку суспільства? Деякі медіакритики, відображаючи особливості власної фахової діяльності в медіапросторі, пропонують певні позиції, які цілком можна екстраполювати на питання професійної деформації.

По-перше, для медіа характерні *крайнощі* (або рай, або пекло), вилучення екстраординарних, незвичних подій-сенсацій (катастрофи, скандали). Наслідком є те, що крайнощі сприймаються як норма, ними у свідомості заповнюється континуум, вимиваючи звичайну середню масу. На цій основі може відбуватись деформація «ілюзорної репрезентації громадської думки», коли власна досить радикальна позиція журналіста приписується всьому суспільству (людям, народу, публіці, пересічним громадянам). Соціально-психологічна компетентність стосовно громади і формування громадської думки є необхідною складовою протистояння цій професійній деформації.

Другий варіант, притаманний журналістам-новинникам, виникає внаслідок диктату новизни, швидкого старіння інформаційних прецедентів. Мова йде про «*карусельну свідомість*» – деформацію психологічного часу, переакцентування швидкоплинності, миготіння фактів і, відповідно, – про відсутність історичної позиції, аналітичного розуміння, перероблення та узагальнення інформації. Гонитва за швидкістю і новизною протистоїть глибині осягнення, зумовлює поверховість. Звісно, перелік фахових деформацій можна продовжувати, специфікувати і т.д.



Рефлексія забезпечує протистояння професійним деформаціям.

Рефлексія являє собою аксіологічний (вершинний) психологічний механізм, що забезпечує майстерність у фаховій діяльності. Рефлексія трактується як переосмислення, тобто перебудова системи смислів, що поєднують у взаємодії різних суб'єктів. Рефлексія – механізм конструктивного і невіктимного протистояння маніпуляції, управління віртуальними світами, взаємоопанування і саморозвитку.

Таким чином, у професійному середовищі медіавиробників використовуються не тільки глибинні, а й вершинні психологічні та соціально-психологічні знання.

Чому медіапсихологія є прикладною наукою

Медіапсихологія збирає і узагальнює прикладні напрацювання, розгалужені медіавиробниками, відновлює психологічні закономірності взаємодії з аудиторією, які несвідомо чи приховано експлуатуються в медіаіндустрії.

У цьому плані медіапсихологія буде *метамову* для розуміння механізмів медіатехнологій ширше, ніж технологічне їх використання, підносячи рівень рефлексії психологічних знань у цій суспільній сфері на наступний щабель – медіакритики.

Суттєвим є те, що медіапсихологія не обмежується збиранням знань із галузі медіавиробництва (в тому числі досягнень у галузі інформаційних технологій), аби повернути ці знання медіавиробникам на новому рівні узагальнення.

Чому медіапсихологія є не тільки прикладною наукою

По-перше, медіапсихологія не є прикладною галуззю, замовником якої безпосередньо виступають медіавиробники. Навпаки, *медіапсихологія сприяє розповсюдженню психологічного знання за межі виробництва* – в широку аудиторію. Лише на першому рівні «маніпулятивної війни медіа й аудиторії» така позиція медіапсихології може бути сприйнята як дія проти медіавиробника. Проте якщо медіавиробник ставить за мету жорстке маніпулювання, тоді медіапсихологія буде дійсно виступати проти такого виробника. На щастя, таких медіа стає дедалі менше, медіапростір на наших очах перетворюється на майданчик спільної творчості медіа та аудито-

рії, залучених до рефлексивної гри, яка приходиться на зміну маніпулятивним війнам. Щоправда, для повнішого здійснення цієї тенденції потрібні висока психологічна компетентність масової аудиторії, її креативність та рефлексивність.

*Збагачення широкої аудиторії адекватним і надійним психологічним знанням про медіа є загальною місією медіапсихології на нинішньому етапі. Засобом досягнення цієї мети виступає масова **медіаосвіта**, що передбачає належну підготовку медіаосвітнянина, котрий опосередковуватиме ці процеси.*

По-друге, крім того, що медіапсихологія надбудовується над прикладним психологічним знанням, здобутим різноманітними медіавиробниками, аналітичним полем її роботи стають досягнення інших наукових галузей. Таким чином, медіапсихологія визначається насамперед як **синтетична** наука.

При цьому, на відміну від всеосяжної **медіалогії** (науки про медіа, еквівалент media study – дослідження медіа), медіапсихологія має вужчий обсяг поняття і специфічну вибірковість, зумовлену концептуальними підвалинами психологічної науки. Медіапсихологія використовує теорії, концепти і методи психології для вивчення впливу медіа на індивідів, групи, культуру.

Предметом медіапсихології є надіндивідуальні, інтерна інтраперсональні психічні явища, що зумовлюють вплив медіума (технологічного посередника) комунікації на суб'єктів.

Виходячи із цього в самій психології, що є доволі розгалуженою, відбираються знання, які є необхідним підґрунтям фундаментального розуміння здобутих прикладних медіапсихологічних механізмів і закономірностей. Передумовою тут виступають досягнення сучасної загальної психології: когнітивної психології, класичної психології уваги, сприймання, мислення, психології емоцій, переживань, мотивації, спілкування.

Інтеграція досягнень психології

Не менш важливою є інтеграція здобутків вікової та педагогічної психології, особливо психології розвитку (С. Д. Максименко). Особливе місце займає психологія творчості, зокрема дослідження творчого сприймання (В. О. Моляко).

Головним напрямом адсорбції фундаментальних знань, необхідних для побудови медіапсихології, слугує ***соціальна психологія***. Мова іде не лише про психологію масової комунікації, психологію впливу, пропаганди, реклами тощо. Назрілою є потреба синтезу психологічного знання про індивідуальне і групове спілкування, стосунки, ідентичності й комунікацію, опосередковану комп'ютером, Інтернетом та іншими медіа, які потрібні людині для ефективного самоздійснення в інформаційну добу.

Предметом соціальної психології сьогодні визначено індивідуальні та надіндивідуальні (групові, колективні, масові) психічні явища, котрі зумовлюються історичною та культурною єдністю людей, їхньою взаємодією, спільною діяльністю і виявляються в особливостях індивідуальної, групової та міжгрупової поведінки (М. М. Слюсаревський).

Деталізація предмета медіапсихології

До детального окреслення предмета медіапсихології можна просуватися двома шляхами. З одного боку, варто виокремити феномени індивідуальної, групової та міжгрупової *інформаційної поведінки*, в якій проявляються психічні явища, котрі складатимуть предмет медіапсихології. З іншого боку, з-поміж чинників, які зумовлюють психічні явища (історична і культурна єдність людей, їхня взаємодія, спільна діяльність), можна виокремити *чинник медіа* (медіавплив, медіаопосередкування тощо), і тоді предмет медіапсихології окреслюється точніше – в термінах взаємодії суб'єктів в інформаційному просторі. Те, що інформаційна поведінка одних суб'єктів стає медіачинником для інших суб'єктів, якраз і розкриває сутність циклічної рефлексивної діалогічної взаємодії. Таким чином, завдяки рефлексивному підходу ми уникаємо тавтології при формулюванні предмета медіапсихології, адже відбувається перехід суб'єктності.

Перехід суб'єктності – це явище приписування суб'єктної якості об'єкту, що дає змогу взаємодіяти з ним як із суб'єктом. Суб'єкт ніби ділиться своєю суб'єктністю з іншим. Перехід суб'єктності лежить в основі парасоціальних стосунків: скажімо, коли з екранним персонажем глядач взаємодіє як із реальною людиною.

Предметом медіапсихології сьогодні можна визначити індивідуальні та надіндивідуальні (групові, колективні, масові) психічні явища, котрі зумовлюються взаємодією суб'єктів у середовищі медіа і виявляються в особливостях індивідуальної, групової, міжгрупової та парасоціальної інформаційної поведінки.

Виходячи із зазначеного стану медіапсихології найбільш актуальними постають динамічні питання: які соціально-психологічні закономірності зберігаються, а які змінюються внаслідок комерціалізації, віртуалізації, глобалізації, конвергенції – головних тенденцій перетворень сучасних медіа?

Нагальні завдання розвитку медіапсихології



Нагальним завданням розвитку *медіапсихології групових соціальних суб'єктів* є переосмислення психологічних властивостей аудиторії (зокрема віднесення її до тимчасової великої групи). Перспективним може виявитися, наприклад, концепт перманентних груп як форми існування

цільової аудиторії певних телепередач, який частково відбиває також онтологію довготривалих віртуальних спільнот (наприклад, на основі багатьох існуючих платформ соціальних мереж).

Не менш важливими завданнями є виявлення психологічних детермінант виникнення та закономірних етапів розвитку *віртуальних спільнот*, вивчення динамічних процесів у віртуальних групах (наприклад груповий тиск, норми та санкції) та їхньої взаємодії

з територіальними спільнотами, зокрема визначення місця медіа у формуванні феноменів колективного (масового, групового) свідомого і несвідомого. Потребують концептуалізації та вивчення взаємні трансформації цих соціальних утворень: виділення соціально-психологічних вимірів віртуальності та їхнього впливу на особливості творчості віртуальних спільнот; вивчення феномена флешмобу («летючого натовпу»), як правило, ініційованого в кіберпросторі та здійсненого в реальній колективній дії, його зв'язку з іншими формами громадської участі.



Актуальним є також вивчення *медіапсихологічних проблем міжособової взаємодії та міжособових стосунків*. Це і особливості опосередкованого комп'ютером спілкування (як впливає на розвиток особистості експериментування з ідентичністю в Інтернеті, зокрема використання тих чи інших аватарів, досвід кіберцькування тощо), це і такі феномени, як парасоціальні стосунки із медіаперсонажами (зокрема віртуалізація референтних відносин), і багато інших феноменів, перелік яких постійно поповнюється.

Додатковою складовою соборної медіапсихології виступатиме політична психологія, в якій напрацьовується комплекс знань про владно-підвладні стосунки та способи комунікації, особливо важливі у громадянському суспільстві: адже інформаційний простір не є відокремленим від простору громадської та політичної участі. Під цим напрямом можуть бути зібрані й дослідження *віртуальної демократії* в кіберпросторі, репрезентації українською молоддю своїх особливостей у міжнародних віртуальних іграх (E-republic), які додадуть нові штрихи до портрета української ментальності. Це і вивчення ефективності різних медіа як засобу мобілізації політичної активності. Це і розвиток волонтерських медіарухів, і багато іншого.



Додатковою складовою соборної медіапсихології виступатиме політична психологія, в якій напрацьовується комплекс знань про владно-підвладні стосунки та способи комунікації, особливо важливі у громадянському суспільстві: адже інформаційний простір не є відокремленим від простору громадської та політичної участі. Під цим напрямом можуть бути зібрані й дослідження *віртуальної демократії* в кіберпросторі, репрезентації українською молоддю своїх особливостей у міжнародних віртуальних іграх (E-republic), які додадуть нові штрихи до портрета української ментальності. Це і вивчення ефективності різних медіа як засобу мобілізації політичної активності. Це і розвиток волонтерських медіарухів, і багато іншого.

Медіапсихологія як фундаментальна основа масової медіасвіти виступає інтегратором ще одного напрямку прикладного розвитку психології – психотерапії. Розглянемо деталі цього міжгалузевого зв'язку на прикладі *арттерапії*, в якій використовуються практично всі форми медіатизованого мистецтва – від слухання музики до спільного створення анімації, медіаперформансів і т. д. і т. п. Окремий мистецький напрям виступає формою, яка опосередковує надання психологічної допомоги людині, побудову спільних стосунків, самостійне розв'язання психологічних проблем. Арттерапевтична творча спільнота психологів постійно перебуває в пошуку нових способів, прийомів та форм опосередковування психологічних закономірностей, що поглиблює розуміння зв'язку між творчістю і психологічним благополуччям. Крім того, використовуючи насамперед невербальну мову, арттерапія відповідає глибинним тенденціям змін когнітивного апарату сучасної людини під впливом медіа: візуальному мисленню, кліповому мисленню, ризоматичному мисленню тощо.

Фундаментальне питання медіапсихології



Відомо, що нині відбувається зміна характеристик чуттєвої тканини свідомості, яка базується не тільки на фізичному світі, обмеженому ситуацією безпосереднього спілкування і переданому словами через слуховий аналізатор смислу. Масова грамотність додала текстово закодований зоровий канал передавання смислів. Телебачення принесло візуалізацію смислів, інтенсифікувало калейдоскопічне мислення образами. Комп'ютер, забезпечуючи нові формати взаємодії, продовжує трансформації чуттєвої тканини. Відповідно розвиваються і нові психологічні властивості. Щоб урівноважити візуальне кліпове мислення готовими зоровими образами і формами

(заковтнутими свідомістю інтраектами, інформаційними психічними вірусами¹), розвивається монтажне мислення, яке передбачає не лише оперування образами, а й їх смислове перероблення, переосмислення.

Фундаментальне питання медіапсихології: як змінюється людська психіка в умовах існування в сучасному інформаційному середовищі?

Рефлексивний підхід

Рефлексія – це переосмислення, надання нового смислу подіям і ситуаціям, завдяки якому розвивається життєвий світ суб'єкта – психологічне середовище його існування.

Рефлексія власного життя сьогодні здійснюється не в епістолярному жанрі (як це відбувалося переважно в минулих століттях) і навіть не тільки у формі опосередкованої мобільної розмови, але у форматах віртуальної дії. Скоріше за все відбуватиметься зміна співвідношення між раціональним та інтуїтивним на користь останнього (одночасність процесів забезпечуватиме пришвидшення). При цьому проблема надійності, яка вирішувалася свідомим поопераційним контролем, теж має трансформуватись у дещо інше. Можливо, якась частина рефлексивного контролю передаватиметься комп'ютеру (технократичний шлях). Проте імовірнішим убачається шлях опрацювання нових рефлексивних способів поза вербалізованою свідомістю, з якими експериментують мистецтва та арт-терапія. Виявиться цей шлях життєздатним або ж фантазійною оманною, покаже час. Доведені за науковими стандартами нові знання у будь-якій сфері медіапсихології не варто ігнорувати.

¹ Психічний (інформаційний) вірус, або *мем* (за Р. Броуді). Як і будь-який вірус, він використовує зовнішні механізми для створення максимально можливої кількості власних копій. Мем – це реплікатор, який розмножується за посередництва людської свідомості, яка здатна копіювати інформацію.

Масштаб синтезу, необхідний для побудови фундаменту медіапсихології, є амбітним викликом, але водночас і невідкладною необхідністю. Фрагментарність пошуку і напрацювання вузькоспеціальних знань потребує створення узагальнювальної картини, *медіапсихологічної мапи і путівника*, котрі зміг би використати медіаосвітянин. Рівень структурованості медіапсихологічного знання має значно зрости, адже в тому фрагментованому вигляді, який вона має на сьогодні, сам стан науки може виступити бар'єром для її ефективного впровадження, оснащення медіа психологічними знаннями освітньої практики.

Медіапсихологія як наука має синтетичний соборний характер, вона є новою метамовою і новим форматом дискурсу.

Структура міжгалузевих зв'язків медіапсихології та зустрічних напрямів інтеграції:

- фундаменталізація прикладних психологічних знань медіавиробництва;
- адсорбція медіапсихологічного підґрунтя базових психологічних галузей.

Ключовою основою бачення майбутнього медіапсихології виступає її розуміння як діалогічного рефлексивного соціально-психологічного дослідження в дії.

Забезпечення рефлексивного діалогу між медіавиробником і медіаспоживачем відбувається в єдиному циклі вершинно-глибинної розподіленої рефлексії взаємодії великих груп.

Медіаосвіта має виконувати роль регулятора якості зворотного зв'язку в інформаційному посередництві поколінь, створюючи рефлексивний цикл обернення медіа до самих себе завдяки свідомості інших людей.

Психологічний бік цих процесів і має розглядати медіапсихологія. Найбільш перспективним методом має стати організація колективних медіаосвітніх дій-досліджень, завдяки яким будуть створюватися події, проекти і збиратися дані для наукових узагальнень. Психожурналістика провокуватиме суспільний діалог про психологічні впливи медіа, тим самим змінюючи механізми впливу. Завдяки медіаосвітньому рухові здійснюватиметься інтервенція соціально-психологічного дискурсу в соціальні комунікації та загалом науки про медіа.

Медіапсихологія – це галузь рефлексії, метапізнання, яке надбудовується над тим пошуком, що триває у практиці виробництва медіаформатів, медіаефектів, медіавпливів. Напрацьовані в межах виокремлених концептуальних територій ці знання мають бути перетворені у спільний громадський концептуальний ресурс.

Навігаційна метафора медіаосвіти

Дитина перебуває в самотійному плаванні в океані інформації, вчитель – це маяк, який указує напрям. А в певний час він має стати і лоцманом, щоб допомогти розпізнати і подолати небезпеки на шляху, і компасом, який дає змогу орієнтуватися в тумані, коли маяка не видно, і картою, яка допомагає попередньо визначити маршрут і краще усвідомити мету. Так і медіаосвіта має забезпечувати людині необхідну оснащеність для самотійної подорожі протягом усього подальшого життя (і самоосвіта, і безперервна освіта базуються сьогодні на ефективності взаємодії особистості з медіа).

Тому для здійснення навігаційної функції медіаосвіти насамперед потрібно мати відповідні реальності уявлення про інформаційний простір, або інформаційне середовище.

1.2. Медіаландшафт і новітні медіа

Медіаландшафт (Mediascape) – найбільш цілісне відображення інформаційного середовища – термін, запропонований



американським антропологом Арджун Аппадурі у 1986 р., аби підкреслити повсюдний характер засобів масової комунікації в сучасних суспільствах. Мається на увазі не лише доступність множинності типів комунікації, а й те, що вони пронизують геть усе, стають невіддільною частиною повсякдення,

перетворюються на вирішальний чинник життя людей у сучасному світі.

Медіаландшафтом іще називають результат аналізу розвитку системи медіа, який фіксує наявні тенденції та перспективи медійних індустрій та ринку. Без розуміння питань власності, джерел прибутків та економічних механізмів регулювання світу медіа не можна збагнути, що насправді відбувається в цій сфері. До медіаландшафту включають також аналіз стану правового поля медіа, журналістської освіти, діяльності медійних громадських організацій. Сюди ж відносять і стан медіаосвіти в країні, адже медіаграмотність населення є суттєвим показником функціонування демократичної системи медіа. Психологічний підхід до медіаландшафту полягає у виявленні психологічного змісту особливостей окремих секторів медіа.

Медіаландшафт постійно змінюється, і за цим процесом можна слідкувати, використовуючи результати моніторингових досліджень. Так, медіаландшафт України в 2012 р. дослідила команда експертів у проєкті Академії української преси <http://www.aup.com.ua>. Поточні матеріали завжди можна знайти на сайті Телекритики <http://www.telekritika.ua/>. Дитячий медіаландшафт представлено в моніторингових дослідженнях медіакультури лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України <http://www.mediaosvita.org.ua>.

Дитячий медіаландшафт описує співвідношення основних медіапрактик дитини певного віку: якими саме медіа дитина користується, в якому обсязі часу, які ризики і ресурси розвитку дитини

надають медіа, як взаємодія дорослих на різному рівні запобігає медіаризикам і забезпечує медіаосвіту.



Ознакою дитячого медіаландшафту є **комплексні медіафеномени** – коли медіапродукція, створена в межах одного медіа (наприклад телебачення), перетворюється на складову повсякденного життя дитини завдяки тиражуванню об'язу іншими медіа, використанню в рекламі товарів, оформленні повсякденних речей. Герої мультфільмів стають очікуваними іграшками, які батьки залюбки купують дітям. Зображення казкових персонажів, наприклад Гаррі Поттера, зумовлюють продажі саме таких шкільних щоденників. Особливу увагу потрібно приділяти медіафеноменам, що входять до життя дитини з інтернет-простору. Це зумовлено психологічними рисами інтернет-взаємодії, які відрізняють її від живого спілкування.

Зростання ваги новітніх медіа в інформаційно-комунікаційній системі людства загалом є головною тенденцією розвитку світового медіаландшафту в XXI ст.

Новітні медіа і віртуальні світи

Вибухове зростання чисельності «людей онлайн» лише до початку XXI ст. сягнуло 350 млн. Одначе справа тут не тільки у числі користувачів. Так само приголомшливо розширювалися ролі та можливості мережі, що особливо підштовхувалося комерційними інтересами та інноваціями в інтернет-технологіях. Оці три чинники – зростання кількості охоплених мережею, розвій електронної торгівлі та лавина дедалі новіших технологій – поєднуються і суттєво трансформують середовище Інтернету та його впливи на людську поведінку. Аби зрозуміти психологічний ландшафт нових медіа, розглянемо, з яких психологічно різних віртуальних середовищ складається Інтернет.

Типи інтернет-середовищ початку тисячоліття

У психології Інтернету прийнято поділяти загальний віртуальний світ на певні простори (середовища), що мають спільні соціально-психологічні ознаки. Ця таксономія не стільки пов'язана з технологією, скільки з тим, як дані ознаки впливають на нашу поведінку.

Тож Інтернет – це принаймні сім різних середовищ, яким притаманні власні фундаментальні риси, котрі по-різному впливають на спосіб нашої поведінки, коли ми починаємо мати з ними справу. Інтернет – глобальна мережа взаємопов'язаних комп'ютерів, які надають різні можливості, що можуть бути розділені на різні середовища.



Першим і найбільш відомим середовищем є **World Wide Web** («Всесвітнє павутиння») як різновид бібліотеки, журнальної полиці, довідника, а також форми самвидаву. Це взаємопов'язана лінками (гіперактивними посиланнями) система документів, доступних через

мережу Інтернет. Більшість людей можуть відшукати потрібне в Інтернеті принаймні удвічі швидше, ніж у традиційній бібліотеці. Найвідоміші бібліотеки світу мають цифрові каталоги, представлені в мережі, працюють декілька глобальних пошукових систем, книжкові видавництва пропонують свої інтернет-сервіси, деякі наукові журнали вже відмовляються від поліграфічної версії видання, користуючись набагато дешевшою і зручнішою інтернет-формою. В нас усі фахові видання теж рееструються і викладаються на сайті Центральної наукової бібліотеки України ім. В. І. Вернадського.

1970 р. – в журнальній статті було передбачено створення е-бібліотеки.

1980 р. – створено перший дата-центр британцем Тімом Бернерс-Лі.

1990 р. – проект отримав назву WWW.

До способів активного відображення інформації у Всесвітньому павутинні відносять: гостові книги, форуми, чати, блоги, вікі-проекти, соціальні мережі, системи управління контентом. Зорієнтуватись у цьому інформаційному багатоманітті дозволяє людині впевненість у тому, що вона знає точну адресу, за якою їй треба звертатися. Адже простий пошук за ключовим словом може дати сотні тисяч знахідок. Перебування в середовищі веб-бібліотек потребує спеціальних навичок, але психологічно воно досить близьке до звичного інформаційного пошуку в реальному світі. Відмінність – у відсутності протяжних відстаней, пошуковий шлях тут вимірюється лише кількістю переходів у маршруті. Тому буває досить легко заблукати чи збитися з цілеспрямованого пошуку на «ковзання», «серфінг». Не варто вдаватися до вгадування можливих інтернет-шляхів, бо це може призводити до казусів. Адже інколи адреси різняться всього на одну-дві літери.

Друге інтернет-середовище – **електронна пошта** (email або імейл) – стало просто життєво необхідним для користувачів мережі, які в такий спосіб активно спілкуються з друзями, родиною, колегами тощо. Така пошта широко використовується як у різних установах, так і у приватних оселях. Електронні адреси на візитках з'явилися декілька років тому, а зараз така практика вже є нормою. Існують веб-сайти, які пропонують безкоштовні електронні адреси: кожен може отримати таку поштову скриньку і користуватися нею. За цю послугу платять власники тієї реклами, котру ви мусите переглянути, поки з'єднуєтесь. Це середовище асинхронного спілкування – аналог листування, яке долає фізичну відстань між людьми. Один із гумористичних тестів на тему *«Ви залежні від Інтернету, якщо...»* відповідає: *«Ви встаєте, щоб піти до туалету о третій годині ночі, і зупиняєтесь, аби перевірити свій імейл, повертаючись до ліжка».*



необхідним для користувачів мережі, які в такий спосіб активно спілкуються з друзями, родиною, колегами тощо. Така пошта широко використовується як у різних установах, так і у приватних оселях. Електронні адреси на візитках з'явилися декілька років тому, а зараз така практика вже є нормою. Існують веб-сайти, які пропонують безкоштовні електронні адреси: кожен

можє отримати таку поштову скриньку і користуватися нею. За цю послугу платять власники тієї реклами, котру ви мусите переглянути, поки з'єднуєтесь. Це середовище асинхронного спілкування – аналог листування, яке долає фізичну відстань між людьми. Один із гумористичних тестів на тему *«Ви залежні від Інтернету, якщо...»* відповідає: *«Ви встаєте, щоб піти до туалету о третій годині ночі, і зупиняєтесь, аби перевірити свій імейл, повертаючись до ліжка».*

Появу електронної пошти можна віднести до 1965 р., коли співробітники Массачусетського технологічного інституту (США) Ноел Морріс і Том Ван Влек створили програму MAIL.



Третім середовищем в Інтернеті є асинхронний *дискусійний форум*. Це безперервні конференції, учасники яких започатковують певні теми (або лінії), надсилають відповіді одне одному і читають, що написали інші. Вони асинхронні у тому сенсі, що ви можете пристати до дискусії та поділитися своїми

роздумами у будь-який час дня чи ночі. Тому ритм конференції вельми повільний: обговорення однієї теми може тривати тижнями; іноді порушується декілька тем водночас. Увійшовши до такої групи, ви опиняєтеся серед людей з однаковими інтересами, незалежно від їхнього географічного мешкання; ви можете особисто знати учасників у реальному житті, а можете ніколи не зустріти жодного з них. Крім того, на тематичні форуми мають звичку заходити так звані «неадекватні», які не приєднуються до розмови, а руйнують її хуліганськими діями, образами, нецензурщиною. Тож завдання модератора форуму – вчасно видалити повідомлення таких учасників, які засмічують медіапростір.

Оскільки тут ідеться більше про психологію, ніж про технологію, асинхронні дискусійні форуми класифікуються дослідниками саме як окремий простір із власними відмінностями, навіть якщо ви використовуєте для участі в них веб-браузер, програму електронної пошти чи якийсь інший інструмент. Однак існують такі формати форумів, що мають інші психологічні особливості. Скажімо, список розсилок, який являє собою особливий різновид електронної пошти з автоматизованою функцією пересилання усіх повідомлень, що надходять, кожному учасникові форуму. Наприклад, якщо ви цікавитеся соціальною психологією, то можете підписатися на один зі списків розсилок, присвячений цьому предмету, щоб отримувати листи від колег з останніми новинами. Щойно ви підписуєтеся, усі повідомлення, надіслані на адресу

SOCPSY@gmail.com, осідатимуть і у вашій поштовій скриньці, а все, що напишете ви, дійде й до інших підписувачів.

Окремою формою асинхронного дискусійного форуму є скликання конференцій, відомих як *нюзгрупи* (новинні групи), на основі розсилання електронної дошки оголошень під назвою *юзнет* (Usenet). Це одна з найстаріших інтернет-ніш, і вона тематично охоплює усі можливі людські інтереси – від навчальних до непристойних. Будь-який користувач може створити нюзгрупу під власною назвою. Попри те, що у нюзгрупах відбувається багато змістовних дискусій, вони мають погану репутацію; модератори більш серйозних дискусій намагаються залишатися осторонь від юзнет і вибирають списки розсилок чи інші різновиди асинхронних форумів.



Четверте середовище Інтернету – *синхронні чати*. Коли люди перебувають онлайн одночасно, вони можуть увійти в чат (англ. – розмова), аби доєднатися до чогось на кшталт бесіди у реальному часі. Учасники вдруковують свої короткі повідомлення і читають внески інших у розмову, «прокручуючи» екран. Чати виникли у численних форумах різних платформ, і вони використовуються для незліченної кількості цілей. Дистанційне навчання студентів, наприклад, подеколи відбувається з використанням чату як дешевого способу влаштувати «віртуальні уроки». Окремі чати відкриваються на короткий час, а потім зникають, а деякі існують роками. Розмови тривають по 24 години на добу, 365 днів на рік, і їхні завідники – чаттери, які мають добре відомі псевдо (*нік*), часто відвідують ці місця. Вони можуть відкрити численні «чатові вікна» одночасно і приєднатися до багатьох конференцій, наскільки це дозволяє обсяг їхньої уваги. Для чаттера досить звично бути з'єднаним із людним чатом, але водночас «перешіптуватися» в іншому вікні з кимось із приятелів.



П'ятим середовищем є *MUD* – акронім, який колись уживався для пригодницьких ігор типу «Замки і дракони». Це текстові середовища віртуальної реальності, які сполучають декілька компонен-

тів, аби створити користувачам відчуття спільного місця та єдності. Користувачі зазвичай називаються гравцями – через ігрове походження середовища. Наприклад, ви рухаєтесь із одного місця в інше всередині MUD, вдруковуючи «іти на північ» або «іти вниз», і коли заходите у певне місце, на вашому екрані виникає яскрава картинка цього місця. За допомогою незначних зусиль, творчого підходу і знання програмування гравці можуть створювати будь-що: власні кімнати, скрині зі скарбами, таємні записки, які можуть бути прочитані лише певними гравцями, телескопи для шпигування за іншими кімнатами, годинникові бомби, які вибухають, і т. ін. Не менш інтенсивними є і можливості для спілкування. Залежно від різновиду MUD їхні синхронні вибори можуть містити звичайну розмову, перегортання сторінки за сторінкою, перешіптування, крики чи інші емоційні вияви. Крім того, MUD пропонують асинхронні дискусійні форуми та електронне листування між гравцями.



Термін «MUD» у деяких психологічних дослідженнях використовується на позначення усіх базованих на текстах середовищ віртуальної реальності, які мають подібні ознаки. Хоча нині вже відмежовують MUD від таких його різновидів, як MOO (об'єктоорієнтований MUD) або MUSH (мультикористувацька

спільна галюцинація). З точки зору психології ці середовища мають багато подібного, і відмінності між ними більше пов'язані з тим, до чого вони схиляються: до соціального MUD, який радше нагадує синхронний чат, чи до пригодницького MUD, у якому гравці знищують монстрів та зловмисників, у тому числі одне одного. Було запущено й освітні та професійні MUD, наприклад Медіа MOO для онлайн-спільноти дослідників медіа.

Технологічні новачі зробили можливими засновані на Інтернеті графічні мультикористувацькі світи, і вони класифікуються разом як *шостий* тип онлайн-середовища під назвою *metaverse* – через брак консенсусу в термінології. Участь у них швидко зростає, оскільки ці надзвичайно образні світи, мабуть, найбільш яскраві та

захопиви в мережі. За допомогою спеціалізованих програм комп'ютерний екран оживає – з усіма алеями, замками, тавернами тощо, а також реальними людьми, які з'являються як *аватари* – їхні графічні персони. Ці метасвіти є мультимедійними наступниками MUD, але доповнюють їх візуальними образами і відповідними звуковими ефектами, що справляють істотний психологічний вплив. Оскільки MUD і чати мають обмежену кількість звукових ефектів, метасвіти висунулися на передові позиції на цій арені, у вузькому значенні слова це і є віртуальні світи. Однак не всі погоджуються з тим, що вони стоять вище; багато хто надає перевагу тій свободі, яку пропонують MUD у вправлянні уяви.



Нарешті, *сьоме* середовище – *телеконференція*, яка містить живе інтерактивне відео і голос. На початку тисячоліття вона була не дуже поширена, але сьогодні цей тип середовища став широкодоступним.

Загалом інтернет-середовища поділяють на ті, що сприяють задоволенню насамперед інформаційних потреб, і ті, що забезпечують міжособове спілкування. Хоча подальший розвиток новітніх медіа робить дедалі більш важким завданням віднесення певного ресурсу до того чи іншого типу.

Сучасні класифікації новітніх медіа



Нині розмаїття середовищ Інтернету зростає, з'являються нові можливості, розвиваються нові середовища, які об'єднують психологічні характеристики різних типів.

У 2003 р. винайдено телекомунікаційні Skype-технології – програми, які забезпечують відеочат, дзвінки між комп'ютерами і

можливість обмінюватися миттєвими повідомленнями.

У 2004 р. засновано соціальну мережу FaceBook. Інтенсивне зростання соціальних мереж значно змінило інтернет-



середовище, створило нове явище – соціальні медіа, тобто взаємодію між людьми, які створюють, зберігають і обмінюють інформацію у віртуальних спільнотах.

Друга декада нового тисячоліття внесла корективи в класифікацію середовищ, виокремивши шість їхніх типів:

- 1) проекти співтворчості (наприклад Wikipedia);
- 2) блоги та мікроблоги (ЖЖ, Twitter);
- 3) контент-спільноти (YouTube);
- 4) соціальні мережі (FaceBook);
- 5) віртуальні ігрові світи (World of Warcraft);
- 6) віртуальні соціальні світи (Second Life).

На початку тисячоліття класифікації будувалися на аналогіях з явищами матеріального світу та їхніми психологічними функціями (бібліотека, пошта, дошка оголошень, кімната для розмов, для ігор). Надалі психологічний смисл класифікації поглиблюється, типи виділяються як різні форми діяльності у віртуальному просторі (створення довідників, обмін щоденниковими записами, аудіо-візуальною медіапродукцією, побудова стосунків та життя у віртуальних світах).

Психологічні регулятори онлайн-взаємодії



Серед психологічних рис взаємодії, опосередкованої комп'ютерними технологіями, виділяють насамперед **анонімність**.

Рівень анонімності може суттєво диференціювати залежно від того, в якій частині мережі знаходиться користувач і що він там робить. Якщо ви відповідаєте на

електронну пошту від друзів чи колег або використовуєте Інтернет для цілей, пов'язаних із працею, ви не будете ховатися і безперечно підпишетесь власним ім'ям. Однак якщо ви відвідуєте інші типи інтернет-середовищ – на кшталт орієнтованих на розваги MUD чи інтернетових груп підтримки, то ви скоріше за все віддасте перевагу псевдонімові.

Дослідження показують, що рівень анонімності дуже суттєво впливає на нашу поведінку. Висока анонімність призводить до розгальмованості – зниження нормальних соціальних обмежень, які зазвичай накладаються на поведінку в реальному спілкуванні. Позитивний бік цього впливу в тому, що слабшають комплекси, самозаборони тощо, – ті бар'єри, котрі заважають людині ефективно вступати в контакт. До того ж не треба тривожитись із приводу своєї зовнішності, що часто є надзвичайно важливим для підлітків.

Анонімність дає змогу експериментувати із власною ідентичністю – назватися будь-ким і поводитися будь-як. Це одна із тих рис, що особливо приваблюють в Інтернеті. Хоча, звичайно, в анонімності криються й негативні аспекти, які можуть зруйнувати саме середовище онлайн-спілкування.

Відтак в Інтернеті передбачено й **прямі механізми регулювання соціальної поведінки**. Одним із таких є аналог *місцевого керівництва* на кшталт групового модератора, який має владу розв'язувати суперечки, упроваджувати певну політику і карати порушників аж до вигнання. Поява озброєного шерифа у містечку, де діється беззаконня, – ця паралель влучно передає ситуацію.



Можливо, найбільш важливим медіатором поведінки у різноманітних інтернет-середовищах є *мета людей*, які відвідують чи населяють їх. І хоч багатьом подобається метафора «глобальне село», у більшості випадків Мережа мереж не є таким вже селом.

Вона радше нагадує величезну колекцію окремих сусідських округ, де люди зі спільними інтересами можуть ділитися інформацією, працювати разом, розповідати байки, обговорювати політику, допомагати одне одному чи грати в ігри. Географія має мало стосунку до того, як формуються ці округи, визначальну роль тут відіграє мета. Люди можуть належати до різних округ, але вони змінюють поведінку, коли переходять з однієї віртуальної території до іншої, – так само як і в реальності, коли переходять, наприклад, із виробничої наради на пляж.

Інтернет-мова як регулятор взаємодії



Одним із таких регуляторів є особливості інтернет-мовлення. Воно має варіації і в реальному житті: стиль мовлення змінюється, коли ви розмовляєте по телефону, говорите до дитини, доповідаєте своєму шефові, ведете щоденник або складаєте політичну промову. Використання мови у специфічних соціальних контекстах перебуває під величезним впливом соціальних норм та домовленостей, а та-

кож залежить від допоміжного засобу спілкування. Має особливості й мова різних інтернет-середовищ. Кожне з них ніби створює свій рівень мови.

Досвідчені чаттери знають, як дотримуватися оптимальної лінії поведінки – так, ніби ти присутній у кімнаті, де водночас ведеться декілька розмов. Вони можуть повністю брати участь в одній із них та водночас підслуховувати інші. Аналізування лінії суті полегшується тим, що повідомлення надходять повільно і деякий час залишаються на екрані.

Прочвітають в Інтернеті акроніми на кшталт *lol* (lough out loud – регочу) чи *rofl* (rolling on the floor laughing – сміюся, аж кочуся по підлозі), а все, що можна перетворити на аббревіатуру, буде на неї перетворено. Це такі загальноновживані утвори, як *pls* (please), *ur* (you are), *thx* (thanks), а також псевдоніми. Такі конструкції легко долають мовні бар'єри і часто транскрибуються при спілкуванні українською (*плз, ур і т. д.*). Аби допомогти учасникам утримувати «нитку», своє повідомлення часто починають ім'ям того, кому воно адресоване. Емоційні іконки (емотикони) та інші форми, котрі передають емоції, також широко використовуються у чатах.

Дослідники інтернет-мови дійшли висновку, що чаттери розвивають інноваційні лінгвістичні стратегії, коли створюють реєстр (рівень) для розмови і пристосовуються до обмежень засобу спілкування.

Асинхронним дискусійним форумам притаманна інша форма електронної мови, яка теж має власний реєстр. Ця мова у

чомусь подібна до стилю публічних інтерв'ю. Коли люди відповідають на пошту і обговорюють різні позиції, вони начебто розмовляють з однією людиною, але при цьому відчувають набагато ширшу аудиторію – так, наче вони сидять перед камерою і телеведучий закидає їх запитаннями. Однак, на відміну від телевізійних інтерв'ю, немає нікого, хто б перебивав їх, тому вони можуть повідомлювати свої думки довго й детально.

Керування враженням у соціальних мережах



Людина завжди намагається керувати враженням, яке вона справляє на партнерів зі спілкування. Але таке керування в Інтернеті – це як плавання у воді, де надто тісно для весел. Тут ваш арсенал дивним чином не містить тих інструментів, якими ви найкраще володієте в житті, а як послуговуватися потрібними інструментами, ви можете й не знати. У середовищі, яке ґрунтується на текстах, ви вже не можете презентувати свій високий статус бездоганим виглядом чи золотим годинником. Вашого командного голосу не чути. Ваша посмішка, якій неможливо протистояти, – невидима. Якщо ви не розробляєте власний графічний веб-сайт і не спрямовуєте інших на нього, то головним інструментом залишається ваша клавіатура. Що й казати: пристосування неокочирне порівняно з косметикою, одягом, зачіскою тощо! Втім, потяг керувати власним враженням на інших у будь-якому соціальному оточенні доволі сильний, і користувачі Інтернету виявляють надзвичайну творчість у цьому напрямі.

Ервінг Гоффман, батько теорії про керування враженням, вважав, що кожен застосовує тактику, яка дає змогу представити себе у тому світлі, яке найкраще відповідає контекстові. Ключем тут виступають мотиви особистості. Один хоче сподобатися своїй аудиторії, домінувати у ній, інший – віддати себе їй напризволяще або змусити її боятися і поважати себе. Вибирається та тактика для самопрезентації, яка сприятиме досягненню мети. Ми витрачаємо купу часу й зусиль на контролювання та вдосконалення враження, яке хочемо справити, але при цьому безумовно не хочемо, щоб ін-

ші знали, як тяжко ми над цим працюємо. Гоффман називає це «інформаційною грою – потенційно нескінченним циклом маскування, виявлення, штучного викриття і повторного виявлення». Ці закономірності залишаються дієвими і в інтернет-просторі.

Віртуальна онлайн-спільнота і групова динаміка



В Інтернеті з часом виникло чимало групових норм, оскільки люди хочуть, а часом навіть прагнуть пристосовуватися одне до одного. Чому, наприклад, ми пишемо більшість своїх електронних повідомлень згідно з певним стилем? Тут спрацьовує механізм *конформності*, підкорення груповому тискові, відомий нам із реального спілкування.

Ми потрапляємо у віртуальний світ, обтяжені психологічним багажем життєвого досвіду і, безперечно, не забуваємо свої валізи у вестибюлі. Наша відданість групам і ставлення, якого ми схильні дотримуватися щодо товаришів по групі, є частиною цього багажу. Те саме і з упередженнями та негативними установками, які ми часто формуємо щодо оточення поза групою – щодо тих аутсайдерів, які не погоджуються або конкурують з нами, або ж просто відрізняються від нас.

Міжгрупова напруженість в Інтернеті виявляється по-різному, але ті елементи, котрі спричинюють її, мають спільні риси з тим, що трапляється, скажімо, в літньому таборі чи при формуванні *аут-групи* (тих, хто не прийнятий у члени *ін-групи*). Якщо відбувається змагання за принципом «переможцеві дістається все», міжгруповий конфлікт здійснюється на нові висоти. Якщо ж цінна супермета вимагає співпраці, міжгрупова напруженість спадає і негативні стереотипи розвіюються.

Міжгрупова напруженість є доволі реальною в ігрових світах, коли до гри залучені мінімальні за розміром групи. Але що трапляється, коли *ін-групи* та *аут-групи*, що вже існують у реальному житті, потрапляють в Інтернет? Що стається із цією напруже-

ністю, з упередженнями та стереотипами, які приходять разом із нею? Чи зникають в Інтернеті расизм, ейджизм (дискримінація за віком) та інші види дискримінації аут-груп? Не настільки, як можна було б сподіватися, але окремі упередженості зменшуються, бо сигнали статусу аут-групи не так очевидні в Інтернеті.

Імейл-адреса може допомогти здогадатися про стать, файли підпису можуть указувати на професію, національність чи місце проживання, але вони не підкажуть раси чи віку. У соціальному оточенні люди можуть запитати про вік, але рідко хто питає про належність до раси у будь-якому інтернет-форумі. Це контрастує з реальним життям, де раса та вік особистості є тими характеристиками, які ми помічаємо миттєво.

Зрівнювання статусу в інтернет-середовищі



Ще однією особливістю, яка часто визначає кордони реальної групи, є *статус*, який також значно менше виявляється в Інтернеті. Не існує місць першого класу, бізнес-класу та для «чайників», не йдеться й про місця для високопосадовців. Це означає, що головним у дискусійному форумі є ваші слова, а не соціоекономічне становище чи щабель на кар'єрній драбині.

В Інтернеті статус не те щоб зовсім невидимий – він виявляється у незвичайний спосіб. Статусні сигнали, як правило, менш помітні, а групи формуються без традиційних бар'єрів щодо участі в них – професії, соціоекономічного становища, посади у корпоративній чи освітній ієрархії або інших чинників.

Інтернет демонструє явище *зрівнювання (еквалізації) статусу*. На відміну від груп безпосереднього контакту, де статус часто визначає, хто найбільше вкладає в дискусію і хто має найбільший вплив у ній, комп'ютерні форуми схиляються до того, аби дозволити ширшу участь членам із нижчим статусом. Цей феномен був виявлений іще у ранніх американських дослідженнях взаємодії комп'ютерних груп. Тож групи із трьох осіб отримували завдання дійти згоди з кількох проблем, працюючи у синхронному чаті в комп'ютерному режимі, в асинхронному імейл-режимі та в безпосередньому контакті. З'ясувалося, що в кожній групі одна людина претендувала на домінування у дискусії, але це набагато менше проявлялось у групах, що спілкувалися через комп'ютер. Таке зрівнювання статусу особливо інтригує, оскільки дослідження реального спілкування неодноразово підтверджували, що контакти між представниками одного статусу можуть зробити великий внесок у подолання упередженості щодо членів інших груп, яка провокує цькування (мобінг), насильство, дискримінацію.

Експертизм і тролінг в Інтернеті



Проте рівностатусність, характерна для інтернет-середовищ, має певні обмеження. В Інтернеті можуть не знати, людина ви чи мавпа (відомо, що в експерименті мавпа теж ставала учасником форуму), але точно знають, експерт ви чи початківець. Одним із критеріїв виокремлення елітних груп в Інтернеті є експертні знання: так званий *експертизм*, можливо, більше домінує в Інтернеті, ніж у реальному житті. Наприклад, на деяких форумах знання інсайдера (завсідника) про історію та норми групи можуть бути тією розмежувальною лінією між ін-групою та аут-групою, з якою не мають нічого спільного раса, вік, стать чи етнічна належність.

Практика «закидання блешні» (*тролінг*) демонструє, як інсайдери насміхаються над неофітами, що намагаються пробитись у групу, і таким чином посилюють свою згуртованість та окремість від незваних гостей. Це починається, коли хтось із ветеранів групи кидає невеличку приманку, надсилаючи переконливий, але неправильний коментар. Скажімо, в обговоренні серіалу «Зоряний шлях» таке повідомлення могло б бути про те, що режисери зробили кричущу помилку, коли показали, як падає тінь від ближнього космічного корабля на корпус космічної станції «Ентерпрайз»: «Світло, звичайно, не рухається у вакуумі космосу, тому тінь неможлива». Це і є блешня (troll). Новачки, які не очікують пастки, можуть ввічливо вказати на помилку або навіть висміяти повідомлення. Інші ветерани гигакають за своїми моніторами, бачачи, як новенькі проковтнули наживку. Вони у приватному порядку привітають тролера (того, хто закинув блешню) з успіхом і, можливо, ускладнять приманку, пропонуючи інші псевдонаукові дані про світло у космічному просторі. Такі епізоди тролінгу цінуються ін-групою, і успішний тролер отримує більш високий статус інсайдера. Новачок може так і не дізнатися, що трапилося, або ж тролер може надіслати йому повідомлення з аббревіатурою YHBT (you have been trolled – ти

упіймався на приманку), яку жертва, мабуть, все одно не зможе зрозуміти.

Як бачимо, рівностатусні стосунки у групі такого штабу, як дискусія на форумі, можуть бути вельми оманливими. Існує інсайдерський підтекст, який лежить в основі дискусії та залишається прихованим для аут-групи.

Головний орієнтир оцінювання впливу Інтернету



Занурюючись у психологічні особливості взаємодії людей у комп'ютерно опосередкованому середовищі, які можуть бути самі по собі надзвичайно цікаві, тонкі й різноманітні, не треба забувати, що *Інтернет – це штучне інструментальне середовище*, яке не може замінити реального життя.

В масштабах людства переведення усіх соціальних стосунків у віртуальний формат Інтернету означало би кінець людського виду – адже всі ми маємо біологічну тілесність. Сексуальні стосунки в Інтернеті, хоч би якими спокусливими вони видавалися, не можуть слугувати продовженням біологічного виду, а віртуальна їжа не може нагодувати реальну людину. *Біологічний кордон організму* іще тривалий час буде непорушним орієнтиром, який визначатиме наше ставлення до високих інформаційно-комунікаційних технологій і диктувати необхідність дотримання медіагігієни.

З огляду на цей орієнтир перебування в середовищі Інтернету, як і спілкування з комп'ютером загалом, має оцінюватися насамперед із точки зору *загального бюджету часу* життя людини. Недарма Інтернет уїдливо називають «унітазом часу».

Дослідження, проведені в американських родинах упродовж двох років, показали, що використання Інтернету не обов'язково приносить користь. Учені виявили, що людина, яка проводить багато часу онлайн, втрачає на родинному спілкуванні, зменшується кількість її соціальних зв'язків у реальному житті, а з часом загост-

рюється почуття самотності та депресії. Парадокс полягає в тому, що Інтернет за своєю суттю є соціальною технологією, яка має вдосконалювати й збагачувати спілкування і допомагати людям почуватися соціально залученими. Але відбувається щось зовсім інше, принаймні для окремих людей. Зрештою, завзяті користувачі Інтернету можуть підміняти соціальними відносинами гіршої якості ті стосунки, сильніші й цінніші, які вони мали у реальному житті.

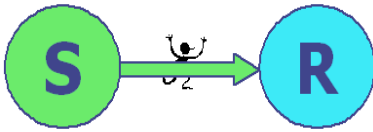
Особливостям соціалізації дитини у сучасному медіасередовищі, детальному розгляду існуючих небезпек і ймовірних негативних наслідків буде присвячено наступні підрозділи. Проте заради справедливості треба наголосити на необхідності збалансованого ставлення до тих ресурсів і ризиків, які несе із собою Інтернет. Під впливом інформаційно-комунікаційних технологій наш світ незворотно змінився. І система освіти не може відкидати цих змін, а має виробляти мудре ставлення до них, запобігаючи як необґрунтованого захоплення, так і невинного критиканства.

Головна особливість інформаційного простору доби Інтернету полягає у зміні стосунків між суб'єктами – виробниками і споживачами інформації: кожен користувач Інтернету може потенційно стати виробником інформації і зробити її доступною широкому колу інших суб'єктів. Одностороннє передавання інформації замінюється взаємодією суб'єктів у розмаїтих інформаційних середовищах.

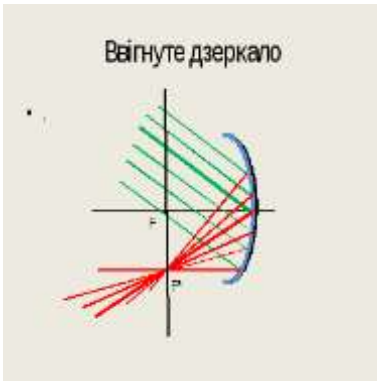
1.3. Рефлексивне управління взаємодією суб'єктів в інформаційному просторі

Що таке рефлексія суб'єкта?

Суб'єкт має властивість розпочинати з себе самого причинно-наслідковий ланцюжок подій: попри все багатоманіття чинників, які можуть детермінувати його поведінку, суб'єкт має свободу волі та право вибору – аж доки сам собі не відмовить у цьому.



У взаємодії з іншими суб'єкти творять культуру – сукупність інструментів-знаків, які опосередковують реагування людини на стимули зовнішнього середовища. Створюючи «вузлик на пам'ять» як засіб зміни власної поведінки (цей приклад використано в культурно-історичній теорії Л. С. Виготського), суб'єкт змінює реальність. Таким чином суб'єкти створюють не тільки суто людський світ культури, але й самих себе. Обираючи із культурного середовища засоби самоздійснення, суб'єкт відкриває для себе унікальну особливість кожного знака – свій власний смисл цього елемента культури. Опанування смислами є рефлексивним процесом.

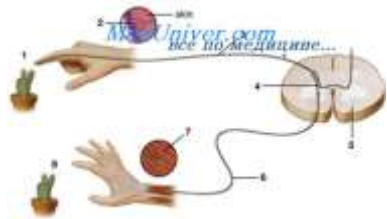


Рефлексія за первинним значенням кореня слова в латинській мові – це відображення, відбиття, повернення назад. У фізичному світі, наприклад, це повернення світла внаслідок відбиття його від дзеркальної поверхні. Принцип відбиття дав назву фізіологічному процесові *рефлексу* – відбиття фізичного стимулу в формі імпульсів у рецепторі, які проходять через мозок і знову відбиваються в дії ефектора.

Рефлексія, на відміну від рефлексу, – зовсім інше використання принципу відбиття. Мова іде не про автоматичне проходження нервових імпульсів поза впливом свідомості, як в умовному чи безумовному рефлексі.

Навпаки, **рефлексією називають процес повернення суб'єктом собі себе самого – у свідомості, самосвідомості, а також відбитого у свідомості іншого суб'єкта.**

Навіщо суб'єктові повертати собі образ самого себе? Насамперед таке повернення дає можливість побачити себе *в контексті діяльності*: оцінити відповідність дій поставленій меті, розібрати-



ся, в чому причини невдач, і виправити помилки, відкоригувати власний задум, визначити, що потрібно змінити в собі для його досягнення, тощо. Ця площина рефлексії суб'єктом самого себе відбуває його взаємодію з предметами – з об'єктивною реальністю. Головна функція такої *інтелектуальної рефлексії* – критична перевірка достовірності власного знання про реальність: визначення того, наскільки суб'єктивна картина реальності відповідає предметній реальності, наскільки досвід суб'єкта відповідає наявній ситуації. Саме в такій функції перевірки істинності досвіду сприймання розглядали спочатку рефлексію філософи у своїх осмисленнях світу. Ця форма рефлексії у спрощеному вигляді ілюструється як «табло свідомості» – відображення того, що відбувається, на уявному екрані внутрішнього плану дії суб'єкта. Навіть така спрощена схема рефлексії вже дає можливість пошуку джерела проблеми не тільки в зовнішньому світі, а й у власних, можливо недосконалих, його відображеннях.

Друга площина повернення суб'єкта собі самому – *особистісна рефлексія*: це розпізнання, опанування і регуляція власних станів, переосмислення своїх мотивів і цінностей, перебудова смислових основ буття особистості, відновлення віри в себе, якщо вона похитнулася. Рефлексія цього типу – своєрідний оператор внутрішнього світу особистості, який забезпечує смислоутворення і цілепокладання



через пошук відповідей на запитання: що відбувається зі мною; чому це трапилося саме зі мною; що я хочу, куди прагну, заради чого; як мені бути? Особистісна рефлексія, яка повністю відривається від предметного світу, не здатна повернути суб'єкта самому собі, бо перетворюється на процес блукання внутрішніми підвалинами. Схожа за формою ця подорож «в нікуди» поза реальним часом утрачає головну

суть рефлексії – повернення суб'єкта, перетворюючи її на *псевдорефлексію* безперспективного внутрішнього занурення, а то й порожньої демонстрації переживань без переживань (такої собі фейк-рефлексії). Проте суб'єкт може повертати себе не тільки через пред-

метний світ, але насамперед через іншого суб'єкта. Усі ми як суб'єкти вперше повертаємося собі через відбиття і відокремлення від іншого суб'єкта, з яким були злиті в одне ціле.

Відтак *міжсуб'єктна рефлексія* – це переосмислення взаємодії з іншими суб'єктами, яке потребує не тільки побудови спільної картини предметного світу, а й взаєморозуміння внутрішніх світів особистостей, а часто й узгодження цих світів, наприклад, коли інтереси різних суб'єктів не збігаються. Якщо інтереси антагоністичні (тобто непок'єднані, наприклад, прагнення обох того, що неможливо розділити), єдиним справжнім виходом із конфлікту стає розширення рефлексії та створення нових смислів. Усі інші виходи призведуть до знищення суб'єктності когось із партнерів, до перетворення іншої людини на об'єкт заради досягнення чийось інтересів, до поневолення і підкорення, руйнування і страждання. Натомість рефлексія забезпечує кооперацію та координацію суб'єктів.



Однією із найпростіших схем міжсуб'єктної рефлексії є схема, що називається «*вікном Джогарі*» (похідне від Johari, тобто Джо і Гарі) й показує чотири зони взаємодії двох суб'єктів. Цю техніку було створено при дослідженні групової динаміки в 1950 р. Джозефом Лафтом і Гарі Інгамом (рис. 2).

		<i>ДЖО:</i>	
		<i>знає</i>	<i>не знає</i>
<i>ГАРІ:</i>	<i>знає</i>	<i>відкрита зона</i>	<i>сліпа зона</i>
	<i>не знає</i>	<i>прихована зона</i>	<i>невідоме</i>

Рис. 2. «Вікно Джогарі»

Якщо переробити цю схему для використання одним суб'єктом (Джо), то отримуємо чотири зони рефлексії, які можуть використовуватися для підвищення ефективності взаєморозуміння: 1) відкрита зона (арена), до якої мають доступ обидва суб'єкти; 2) сліпа зона – містить знання, недоступні свідомості Джо, але відкриті для Гарі; 3) прихована зона (за фасадом) – Джо має ці знання, але Гарі вони невідомі; 4) зона невідомого («чорна скринька»). Зони часткового знання (сліпа і прихована) найбільш продуктивні для отримання зворотного зв'язку від іншого. Тому цю схему часто використовують як схему особистісного зростання.

Зворотний зв'язок – це повідомлення іншому суб'єкту інформації про те, як саме він впливає на вас. Зворотний зв'язок від іншої людини повертає суб'єкту інформацію про нього самого. Прийняття зворотного зв'язку потребує довіри між суб'єктами. Адже часто це інформація, яка знаходиться у сліпій зоні, не доступний для власного самостійного відображення. Соціальні стосунки розвиваються завдяки зворотним зв'язкам. Парасоціальні стосунки з медіаперсонажами односторонні, адже зворотний зв'язок від такого персонажа неможливий. Інтернет надає можливість отримувати зворотний зв'язок від віртуального персонажа. Навіть бота (спеціальну програму, яка імітує спілкування) можна запропонувати поводити себе так, ніби він дає зворотний зв'язок: «як мені цікаво з тобою говорити», «ти мене захоплюєш» і т.д. Проте, як і у випадку із псевдорефлексією, схоже за формою не є зворотним зв'язком по суті.

Складна картина описаних трьох площин рефлексії (інтелектуальної, особистісної та міжособистісної) все ще не відображує справжньої складності рефлексивних процесів. Адже суб'єктами можуть виступати не лише окремі індивіди. Пара, група, організація, нація, врешті людство теж можуть бути суб'єктами. У цьому випадку кажуть про *групових суб'єктів*. Коли окремих індивід робить відповідальний вибір за багатьох людей, представляє багатьох, намагається відчуттям єднання тощо, – він здійснюється в іпостасі групового суб'єкта.

Групова рефлексія не тільки повертає суб'єкта самому собі, а й забезпечує збирання різних його групових та індивідуальних проєкцій в узгоджену і складнокоординовану цілісність. Групова рефлексія може функціонувати в усіх трьох площинах, забезпечу-

ючи рефлексивні процеси індивідуального і групових суб'єктів у їхніх взаємних переходах.

Теорія групової рефлексії

По-перше, ця теорія описує загальну функціональну природу рефлексії як розвантаження чуттєвої тканини свідомості, що збільшує потужність когнітивного апарату суб'єкта для подолання інформаційних перевантажень, які виникають у складному світі. Адже для повного відображення реальності взаємодії багатьох суб'єктів простим логічним процесом («я знаю, що ти знаєш, що я знаю...») ранги рефлексії формально збільшуються до такого кількісного рівня, який далеко перевищує число Міллера 7 ± 2 . Таким чином, формально введена рефлексія відкидає сама себе як надмірно ресурсовитратна. Натомість рефлексія як розвантаження чуттєвої тканини, згортання повноцінного багатомодального образу – це ітераційний процес, який може відбуватися потрібну кількість разів, зменшуючи повторюваність і рекурсивність взаємовідображень. Таким чином рефлексія стає не тільки не ресурсовитратним, а й ресурсозберігальним процесом.

По-друге, в теорії групової рефлексії описуються рефлексивні властивості групового суб'єкта як динамічного утворення. Індивідуальний і груповий суб'єкти не протиставляються як протилежні явища, а об'єднуються в континуум, який має флуктуації меж і переходів. Операціоналізація концепту флуктуацій досягається введенням суб'єктних позицій: *усвідомлених «Я» і «Ми»*, які чітко розділені як окремі позиції; *неусвідомлених «Я» і «Ми»*, перехід між якими розмитий і менш визначений; *коаліційних «Я» і «Ми»*, які протиставлені іншим, а також зовсім *суб'єктно не визначеної* позиції. Залежно від того, з якої позиції суб'єкт здійснює рефлексивну функцію, ми можемо визначати властивості групового та індивідуального суб'єктів.

По-третє, теорія групової рефлексії обґрунтовує поняття рефлексивного середовища тренінгу-практикуму як комплексу умов для тривалої взаємодії суб'єктів, де можливі самореалізація, взаємообмін способами, рефлексія одне одного і себе самого, а також учасників тренінгу і тренера, в результаті чого забезпечуються співтворчість, розвиток не тільки предметних, а й смислових цінні-

сних засад вихідного рівня взаємодії. Суб'єктами рефлексивного середовища визначаються і учасники тренінгу, і його керівники – тренери. Розглядаються відмінності створення рефлексивного середовища від формування будь-якого заданого способу. Визначальною рисою діяльності тренера зі створення рефлексивного середовища стає активність не тільки щодо реалізації своїх рефлексивних еталонів, а й щодо їх створення на виклик ситуації (часто це ситуації випробування тренера учасниками). Створення рефлексивного середовища починається із проявлення і кристалізації структури суб'єктивного проблемно-конфліктного поля учасників тренінгу в спосіб фіксації рівня конфліктності, актуалізованого в даній ситуації, і шляхом його поглиблення через управління конфліктністю. Управління подоланням конфліктності виглядає як сприяння учасникам у відкритті рефлексивних середовищ. Тому об'єктивно задане рефлексивне середовище у вигляді введених до нього носіїв стихійної та організованої рефлексії дає можливість кожному учасникові оволодіти нею як внутрішнім механізмом творчості. Суб'єктивним рефлексивним середовищем для кожного учасника тренінгу є його партнери по групі, яка розв'язує спільні завдання.

Рефлексивне управління при протистоянні та співпраці суб'єктів

Коли суб'єкти перебувають у конфронтації, протистоять один одному чи змагаються, у боротьбу включено всі ресурси, в тому числі рефлексивні. Правильні уявлення про те, як супротивник уявляє мою справжню мету, тактичні цілі, план дій, дуже важливі, адже дають змогу вчасно побудувати контрстратегію і перемогти навіть із меншими матеріальними ресурсами.

Рефлексивним управлінням у ситуації протистояння називають такий вплив на супротивника, за якого формуються його уявлення про ситуацію (плацдарм), мету, стратегію і тактику супротивника. Уявляючи особливості мислення супротивника і його способи інтерпретації дій, можна своїми діями підштовхнути його до певних хибних уявлень про себе.

Часто рефлексивне управління плутають з маніпуляцією чи простим обманом. Обман – це повідомлення інформації, яка не від-

повідас реальності, – це дія у предметній площині. Маніпуляція – це вплив на суб'єкта із прихованою метою, з наміром змінити іншого, викликати в нього бажання (наприклад купити щось зовсім йому не потрібне). За маніпуляції інший перетворюється на жертву, позбавляється суб'єктності. Рефлексивне управління – це вплив за допомогою формування уявлення про себе, про свої наміри у певній ситуації. Інший самостійно приймає рішення, а виграє той, чий ранг рефлексії виявився вищим: «я думаю, що він думає, що я про нього думаю...» Схеми рефлексивного управління можуть використовуватися як для проведення окремих інформаційних акцій, так і у тривалій інформаційній війні.

Для неконфронтаційної взаємодії рефлексивне управління – це соціально-психологічне управління рефлексивними процесами всіх суб'єктів (індивідуальних і групових), які перебувають у взаємодії. Залежно від розвитку ситуації групова рефлексія може розширювати усвідомлення або згортати його, коли ситуація вимагає активної дії. Якщо рефлексія в суб'єктів розвинута, це дає можливість здійснювати рефлексивні процеси не тільки до і після певної дії, а й у її ході. Групова рефлексія забезпечує саморозвиток соціальної системи.

Дефіцит рефлексивного ресурсу в соціосистемі викликає порушення цілісності, коли суб'єкти перестають доповнювати один одного, руйнується координація спільних дій. Подолання суб'єктних бар'єрів координації може стати ефективним у разі внесення додаткового ресурсу групової рефлексії в соціосистему. Рефлексивне управління тут виступатиме як формування умов для створення центрів суб'єктності в організаціях (соціосистемах) через розвиток коаліцій та рефлексування їх взаємодії. Рефлексивне управління полягає у відтворенні втраченої суб'єктності завдяки здійсненню рефлексії (у найбільш цілісній формі переосмислення – саморедагування і самовизначення).

Використання рефлексивних схем підтверджено економічними критеріями. Зокрема їх використовував відомий меценат Дж. Сорос, розглядаючи рефлексивність як спосіб вираження складності в економічних взаємодіях. Економічні системи, зокрема на фондових ринках, проходять низку фаз: оживлення, підйом, спад, депресію, які можна зобразити синусоїдою. Одна й та сама дія суб'єкта в різних фазах викликає посилення або послаблення наявної тенденції змін. Рефлексивне управління в цьому контексті – це

врахування самопідсилювального і самозаспокоювального процесів у бізнес-циклі «початок інвестування та вихід з нього без ризиків». Завдяки тому, що таке врахування намагаються здійснити багато суб'єктів на ринку, групова рефлексія дає можливість визначити найкращий час для дій. Наслідком здійснення впливів на самопідсилювальний і самозаспокоювальний процеси є не тільки економічна вигода, а й розвиток суб'єкта.

При взаємодії суб'єктів у процесі медіатворчості смисл окремої дії визначатиметься залежно від того, якою є тенденція змін ситуації, в якій фазі перебуває система. Одна й та сама фраза на різних етапах дискусії в соціальних мережах може викликати навіть протилежні реакції учасників, адже ця дія наділятиметься різним смислом.

Перехід від концепції односпрямованого інформаційного простору до взаємодії в інформаційному просторі багатьох активних суб'єктів – і виробників, і користувачів інформації – визначає необхідність використовувати в медіаосвіті рефлексивний підхід. Для цього поглянемо на медіакультуру як систему створення і всотування суб'єктами інформації (інноваційно-адсорбційний процес).

Інноваційно-адсорбційна модель медіакультури та інформаційної поведінки



На основі розуміння інноваційних процесів, що відбуваються в медіасередовищі, можна узагальнити закономірності й спрогнозувати перспективні напрями розвитку медіакультури. Нам потрібно відповісти на таке запитання: як може надалі змінюватись світ інформації принаймні в найближчі

20 років, щоб забезпечити адекватну підготовку сучасної молоді до ефективної особистісної реалізації в ньому, зберегти здоров'я і психологічне благополуччя? Тож ми звернулися до передової лінії технологічних змін, скористалися досвідом виробників інформаційних технологій, проаналізували стратегії управління знаннями

як нематеріальними бізнес-ресурсами в сучасних успішних фірмах. На основі такого аналізу ми пропонуємо модель медіакультури, яка враховує повний цикл інформаційної поведінки людини в інформаційному середовищі та відображає інноваційний характер медіакультури, необхідної нашому суспільству.

Медіакультура і сфера бізнесу



Перебуваючи у стані внутрішнього перетворення і постійних змін, медіакультура стає контекстом, в якому виникають і впроваджуються будь-які інновації – не тільки в соціальній, а й у виробничій сфері. Загалом мас-медіа є суттєвою, але все ж таки частиною глобальних інформаційних мереж сучасного суспільства. Відбувається не тільки подальше взаємопроникнення різних медіа (друкованих,

радіо, телебачення), їх зрощення з Інтернетом, мультимедійне оснащення, набуття інтерактивного формату. Мас-медіа також зростаються із виробничою сферою суспільства, забезпечуючи взаємодію виробника і споживача, наприклад через пряму і приховану рекламу, яка, з іншого боку, є впливовим економічним чинником розвитку медіаринку. Спостерігається також тенденція поєднання мас-медіа із інформаційними системами і знанневими мережами (спільні бази даних між виробниками і споживачами, імейл-зв'язок, дискусійні інтернет-форуми, віртуальні конференції тощо).

За своєю суспільною функцією медіа мають принципово відкритий громадський характер, хоча здебільшого управляються як закриті корпорації. Крім того, в сучасному світі інформація, знання



самі перетворюються на економічні активи, зростає частка інтелектуального капіталу в забезпеченні конкурентоздатності товарів, підприємств, цілих галузей і навіть держав. Мас-медіа як посередник масового руху інформації в сучасному світі невідворотно економізуються, перебуваючи на стику інтересів громад і корпорацій.

Постійні зміни перетворюють інформаційний простір на складне, дуже динамічне і швидко змінюване (турбулентне) середовище, в якому потрібно вміти орієнтуватися. Саме тому постає проблема оснащення сучасної людини необхідними для цього орієнтування знаннями. Відповіддю на ці виклики став розвиток у багатьох країнах світу медіапсихології, медіапедагогіки, медіаосвіти як окремих напрямів досліджень і навіть окремих галузей.

Медіапрактика



Медіакультура певного суспільства надбудовується над розмаїттям медіапрактики різних верств населення. Медіапрактика завжди обмежувалася пропозицією виробника медіапродукції. Сьогодні ситуація починає активно

змінюватись: адже з приходом в наше життя Інтернету з'являється альтернатива залежній лише від виробника телевізійній аудиторії, коло активних комунікантів значно розширюється. З іншого боку, небувалого обсягу набуває розмаїття пропозицій телебачення, яке передбачає можливість індивідуалізації контенту – змісту того, що переглядається споживачем. Таке наповнення різним змістом різної медіапрактики помножує існуюче розмаїття.

Намагання зрозуміти особливості медіакультури лише через відмінності змісту медіапрактики, на нашу думку, є досить поверховим підходом. Якщо розглянути проблему індивідуалізації глибше, стає очевидним, що за вибором контенту приховано механізми створення різного образу світу, де компонент віртуальності, заданої медіа, має різне наповнення.

Соціальна психологія віртуальності – її породження слухачами



Засоби масової комунікації продукують віртуальність як певну подію чи інформаційний продукт, але це є тільки пролегоменом (попереднім словом, введенням до) віртуальності. Насправді інформаційний продукт – лише посередник між віртуальним світом виробника і віртуальністю, створеною аудиторією. Глядач (слухач, користувач), сприймаючи інформаційний продукт, добудовує власну віртуальність, подовжує світ за межі екрану. І цей домислений світ стає дійсною психологічною реальністю його життя, не відмінною за своїм статусом від тієї, яку він добудовує на основі спостереження за містом із вікна автобуса чи на основі розмови про новеньке із товаришем. Змішаність світу, в якому ми живемо, дає право називати його поствіртуальним: адже в ньому технологічно створене віртуальне (на відміну від психічного як форми віртуального) переплутане із породжувальною реальністю настільки, що суб'єкти не дають собі ради розведення цих світів.

З іншого боку, саме особливості спільного сприймання надають віртуальним світам статусу реальності. Потенційна можливість вступити в контакт з іншим суб'єктом, висловити свої думки і ставлення до продукту мас-медіа підтверджує існування останнього саме як частини зовнішньої реальності, а не внутрішньої фантазії. Реальність для другого суб'єкта певного віртуального утворення першого суб'єкта робить цю віртуальність дійсністю.

Розуміння віртуальності як реальності соціально-психологічної, породженої спільнотою та її медіапрактикою, надає нового імпульсу розумінню медіакультури. Залежно від особливостей продукування спільнотою віртуальності можуть бути визначені специфічні підходи до медіаосвіти, впроваджуваної в межах цієї спільноти, наприклад регіонального чи навіть місцевого рівня. Тому важливо



зрозуміти інноваційне ядро цього соціально-психологічного процесу спільного творення медіавіртуальності. Допоможе в цьому звернення до юридичних і економічних аспектів інноваційної медіакультури.

Інноваційне ядро медіакультури



Загальним визначенням інновацій, словами Закону України, є «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого

характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери». Сьогодні мова йде не просто про підтримку окремих інновацій, а про створення нової якості – інноваційної культури суспільства. Ця культура є складовою сукупного інноваційного потенціалу, що характеризує рівень освітньої, загальнокультурної та соціально-психологічної підготовки особистості й суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах. Саме сьогоднішні підлітки завтра стануть рушійною силою інноваційної економіки, основою інноваційного потенціалу країни. На це має бути спрямована й система освіти, адже саме вона забезпечує підготовку молоді до дорослого життя. Відтак медіакультура майбутнього покоління інноваторів має бути теж інноваційною.



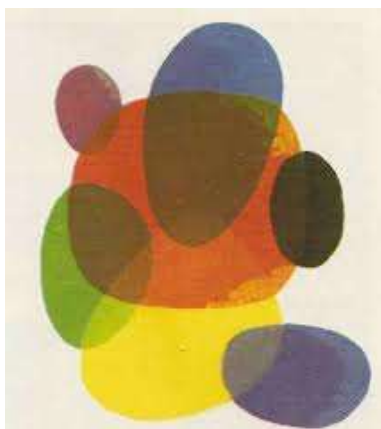
Для тих читачів, кому достатньо гасел і закликів, подальша частина цього підрозділу може видатися зайвою. До того ж ми чесно попереджаємо, що її досить складно сприймати: адже ми зверта-

емось до тих понять і категорій, які досить далекі від освітньої практики. Тоді цей матеріал варто пропустити й пошукати якихось більш конкретних рекомендацій. Але для тих, хто прагне саморозвитку, отримання аргументів на підтвердження будь-якої думки, наша розповідь про хід теоретичних пошуків основ медіакультури в царині успішного бізнесу може вельми знадобитися.

Осередками втілення інноваційної культури сьогодні є успішні міжнародні корпорації та об'єднані ринки. Тому за розумінням психологічних механізмів саморозвитку інноваційної культури (і медіакультури як її важливої частини) ми звернемося саме до досвіду цих організацій.

Управлінці успішних корпорацій у співпраці з організаційними психологами дійшли висновку, що інноваційний процес прямо стосується проблеми якнайкращого використання знань, якими володіють організації. Знання фірми – це компонування з наборів знань, що контролюються індивідуальними агентами (тобто працівниками цих організацій). Нині створення специфічних знань слугує основою конкурентних переваг, які отримує одна організація перед іншою. Ось чому говорять, що економіка стає економікою знань. Якщо у фірми є знання, котрих немає в іншій фірмі, то вона має перевагу в конкурентній боротьбі за виживання і успіх на ринку. Знання в інформаційному суспільстві стає головним капіталом.

Теорія змішування знань у групі



Але звідки береться нове знання? Не те, яке можна прочитати в книгах чи знайти в Інтернеті, а те, якого не існувало досі, – адже лише таке знання може надати конкурентну перевагу. Існує досить популярна японська теорія виробництва знань у компанії, автори якої випробували її якості в організації підприємства. Всім відома ефективність японських компаній, тому ця теорія набуває дедалі більшої

популярності в світі. Згідно з цією теорією, ядром створення знань є змішування неявних, «мовчазних» практичних знань і явних, висловлених знань. Неявні знання – це здобуток індивідуального досвіду подолання якихось проблем, прийняття рішень, розв’язання завдань. Часто людина щось робить, але не може про це розказати іншим, – це її досвід. Поєднання досвіду учасників групи дозволяє запустити в дію процеси трансформації знань, унаслідок чого група породжує інновації. У групі знання можуть переходити від людини до людини через такі процеси, як *соціалізація* (неявні знання одного партнера зі спілкування перетворюються в неявні знання іншого), *екстерналізація* (коли неявні знання трансформуються в явні, словесно оформлюються), *інтерналізація* (перенесення явних знань у досвід, тобто в неявні знання) або ж різноманітні комбінації явних знань.

У будь-якій групі, яка виконує спільне завдання, стихійно відбувається обмін знаннями. Цей соціально-психологічний закон ми поклали в основу побудови інноваційної моделі медіакультури. Медіа опосередковують процес взаємодії людей, значить, користуючись інформацією, отриманою в медіапросторі, ми теж залучаємось до обміну знаннями, як і в реальній контактній групі, де може породжуватись інновація. В цій моделі медіакультури ми виходимо за межі лише споживання інформації. Ми не споживачі, ми – користувачі. Тобто сенс зміщується зі споживання інформації на трансформацію знань задля отримання нових знань, породження інновацій.

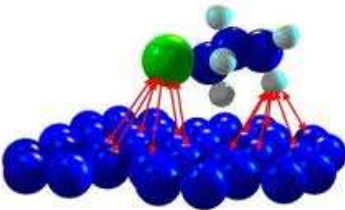
Теорії управління знаннями і поняття інформаційної адсорбції

Далі ми звернемося до організаційної психології, в якій розробляється два взаємопов’язані напрями досліджень процесів управління знаннями фірм: організаційне навчання і менеджмент знань. *Організаційне навчання* спирається на розвиток організаційної культури. Лідерство виступає засобом удосконалення процесів соціалізації та інтерналізації явних зовнішніх знань у цінності та розуміння робітниками неявних знань, що складає основу їхньої компетенції. Організаційне навчання наголошує на зв’язку між пізнанням і дією, розглядаючи знання як щось мовчазне, неявне і

вбудоване в організаційну рутину, культуру, мову. В цьому напрямі управління знаннями можна використати метафору будівництва. Як можна побудувати дім чи якусь споруду, так можна побудувати і знання в організації.



розглядаються як окремі (квазіавтономні) ресурси бізнесу, сирій матеріал, який має бути віднайдений, оброблений і експлуатований для отримання вигоди організацією. Ці трансформації досягаються завдяки кодифікації неявних знань у явні правила і процедури та завдяки їх комбінації з використанням інструментів та технологій. В межах цього напрямку створено цікаве поняття адсорбції (усотування) знань, яке, на нашу думку, може бути корисним для розбудови моделі медіакультури.



Поняття усотування знань (інформаційної адсорбції), розроблене в економічній царині, враховує ті аспекти, які неявно представлені в сучасній освіті та називаються інколи іншими словами, і це затуманює можливість роз'яснення і перенесення. В економіці розглядається питання стимулювання інвестицій у розроблення нових специфічних знань заради підвищення ефективності інноваційного процесу. В школі ми не кажемо учневі: «це твої внески, інвестиції (часу, зусиль) у твій інтелектуальний капітал» – ми його просто повчаємо: «старайся». Бізнесмени розуміють, що створення нового знання у формі інноваційних проєктів є надто ризикованою справою – непередбачуваною, часто довготерміною, трудомісткою, такою, що потребує постійного інвестування людського капіталу. Але вони свідомо ідуть на цей

Другий напрям – *менеджмент знань* – підходить до знань як до ресурсів, що їх потрібно видобувати. Тут пасує метафора шахти і гірничовидобувної справи. За цього підходу головним стає розроблення таких інформаційних систем, які виступали б засобом екстерналізації знань, комбінації різних видів експлікованих знань. Знання роз-

Поняття усотування знань (інформаційної адсорбції), розроблене в економічній царині, враховує ті аспекти, які неявно представлені в сучасній освіті та називаються інколи іншими словами, і це затуманює можливість роз'яснення і

ризик. У школі ж ми часто не усвідомлюємо ризики тих витрат, яких вимагаємо від дитини, а гарантії вигод для багатьох учнів виглядають досить примарними. Економічна парадигма давно вирішила проблему мотивації за схемою продажу. Аби продати майбутні знання, а насправді заохотити інвестиції, необхідно показати вигоди. Часто ми й самі не змогли би відповісти на питання «а для чого це знання потрібно?» Тож відновлення цієї головної ланки експлуатації знань у край необхідне для повноти розуміння інформаційної поведінки людини.

Крім того, існує проблема інтеграції новостворених знань, яка буває дуже гострою для організації, особливо тоді, коли окремі роботи взаємозалежні, а індивіди потребують адаптації своїх дій одне до одного. Якщо індивіди спеціалізуються на різних видах знань, це призводить до обмежень у засвоєнні та застосуванні нових знань, потребує спеціальних механізмів і процедур їх інтеграції. Тому згідно з економічною парадигмою конкурентоспроможності поняття інновації є ширшим, ніж створення нового знання: воно охоплює процеси переймання нового, швидкого навчання, перебудови власної системи знань для отримання комерційного ефекту. Часто виграють у конкурентній боротьбі не ті, хто розробив знання, а ті, хто вчасно зміг його використати для отримання максимальної вигоди. Це все аргументи на користь того, що в нашу модель медіакультури необхідно закладати повноту інформаційної поведінки з акцентом на використанні знань, перетворенні їх на інструмент досягнення мети.

Адсорбційні здібності

Якщо розглянути інноваційний потенціал окремої людини, він буде визначатися здатністю не тільки створювати нові знання (креативністю), але й шукати, обирати, засвоювати і – зробимо на цьому наголос – застосовувати знання (і відповідні технології) для отримання результатів. Аби ефективно крокувати у цьому напрямку, необхідні певні якості, котрі інтегровано у поняття *адсорбційної здатності* (АЗ).

Це поняття вперше було запропоновано 1989 року на позначення здібності ідентифікувати, асимілювати і експлуатувати знання із середовища, здатності розпізнавати і усвідомлювати цінність

нової інформації, асимілювати її та застосовувати для отримання комерційних результатів (В. Коген і Д. Левінтал). Пізніше С. Жара і Г. Георг виділяють чотири здібності як складові АЗ, що відіграють різну, але взаємодоповнювальну роль у забезпеченні організаційних здобутків: *надбання, асиміляція, трансформація, експлуатація знань*. Ці чотири блоки ми вирішили використати для опису повноти інформаційної поведінки людини. Поняття АЗ охоплює всю сукупність необхідних для здійснення інновацій здатностей: від пошуку і добору знань у зовнішньому середовищі через надбання, асиміляцію (уподібнення) і засвоєння (за необхідності додаються інтеграція, переконфігурація чи інші форми трансформації) знань – і аж до застосування і експлуатації.

Використовуючи розроблене у межах менеджменту знань поняття адсорбційної здатності, ми пропонуємо будувати концептуальну модель медіакультури на основі повної схеми інформаційної поведінки в контексті управління знаннями – від їх пошуку до експлуатації. Окремі складові АЗ створюють циклічну структуру, адже остання складова – застосування знань – часто поєднує експлуатацію із розвідкою нових знань, вона охоплює і створення, і пошук.

Медіакультура передбачає спроможність до глибокої, широкої та гнучкої адсорбції знань із медіасередовища. Мається на увазі цілий комплекс здібностей: починаючи від пошукових (сканування медіапростору з регуляцією обсягу і витрат на цей процес, ідентифікація цінності інформації як потенційно корисної) і традиційно-навчальних (засвоєння і систематизація знань, отриманих у медіа-форматі, співвіднесення їх із наявними знаннями, переконфігурація знань для подолання чи опанування когнітивних протиріч) і закінчуючи аспектами інтеграції, перенесення знань партнерам по команді, експлуатації знань для отримання вигод.

Реалізація адсорбційних здібностей стосовно медіасередовища передбачає опрацювання не тільки явних експлікованих знань, а й неявних, фонових, мовчазних. Саме завдяки наявності таких компонентів медіасередовища стають можливими маніпуляції, що перетворилися на страховище та й дійсно є проблемою мас-медіа в їхніх зв'язках із громадою.

На протистояння маніпулюванням спрямовано програми розвитку медіаосвіченості через формування критичного мислення.

Забезпечуючи розвиток справді необхідних компетенцій (сканування інформаційного простору, самомоніторинг і щира увага до власного процесу мислення, бажання планувати, наполегливість, прагнення самокоригуватися, готовність до пошуку консенсусу та ін.), ці програми, на нашу думку, мають хибу – вони базуються лише на негативній мотивації.

Треба зауважити, що останнім часом у ході широкої дискусії навколо цих питань теж спостерігаються концептуальні зсуви. Так, наприклад, критичне мислення починає надто розширено трактуватися як використання когнітивних навичок і стратегій, які збільшують можливість отримання бажаного результату.

Застосування знань для громади



Концепція адсорбції знань в інформаційному просторі має позитивну мотивувальну силу, спрямовану на ефективне застосування знань і забезпечення інновацій. Ми не користуємось лише економічною парадигмою, в межах якої теж варто було б говорити про застосування власних знань для отриман-

ня вигоди. Розуміючи медіакультуру як здатність до ефективної соціальної взаємодії, ми можемо дещо переформулювати суто економічні поняття. Мова має йти про таке застосування наявних знань, яке задовольняло б і потреби громади, до якої належить особа, і потреби самої особи. Раніше це називалося суспільно корисною справою, і акцент ставився на суспільній значущості. Сьогодні вже йдеться про баланс між значущістю результатів для окремого індивіда і суспільними потребами, цінністю для громади. Реалізація принципу балансу корисності для особи та громади, на нашу думку, розв'язує проблему мотивації медіаосвітнього курсу.

Концепція адсорбції знань дає можливість переосмислити критерії медіаосвіченості відповідно до розгляду медіапростору не як відокремленої системи, а в поєднанні з інноваційним контекстом існування сучасного суспільства. Розвинена здатність до сприйняття, аналізу, аргументованого оцінювання медіатекстів, що відзна-

чалась у якості критеріїв медіаосвіченості, як правило, завершувалась створенням медіатекстів, тобто повертала знання в ту саму сферу. Згідно з адсорбційною концепцією створення медіатекстів розглядається не як завершальна фаза, а як проміжна, бо акцент ставиться на застосуванні знань для забезпечення інновацій і поза медіасферою. Розуміння соціокультурного і політичного контексту функціонування медіа в сучасному світі має доповнюватися загальним розумінням інформаційних мереж і закономірностей розвитку знань в інноваційному середовищі. Компетенція щодо кодових і репрезентаційних систем, використовуваних медіа, має спиратися на загальне розуміння взаємодії спільнот, опосередкованої інформаційними системами і технологіями. Розвиток самостійності суджень і критичного мислення щодо інформації, отриманої із мас-медіа, має доповнюватися формуванням загальної *компетенції самоменеджменту знань*.

Самоменеджмент знань можна розглядати як одну з форм рефлексивного управління взаємодією суб'єкта з інформаційним простором. Тоді до управління знаннями варто підходити як до самокерування власними інвестиціями особистих ресурсів, насамперед часових. При цьому внески людина робить не тільки в розвідування та видобування інформації, а й у саморозвиток, а також у формування здатності до передавання здобутих знань партнерам. Уміння виступати менеджером новостворених знань передбачає здатність ефективно використовувати для цього інформаційні мережі.

Інноваційно-адсорбційна модель медіакультури

Модель відображає процес створення і усотування суб'єктом певних знань, які складають основну тканину культури. Виділяємо чотири принципові складові в цьому процесі: *виклик, актуалізацію, генерацію, експлуатацію* (рис. 3). Назви цих блоків досить умовні, оскільки кожний із названих у ньому процесів може ставати провідним і визначати зміст блоку, даючи йому відповідну назву.

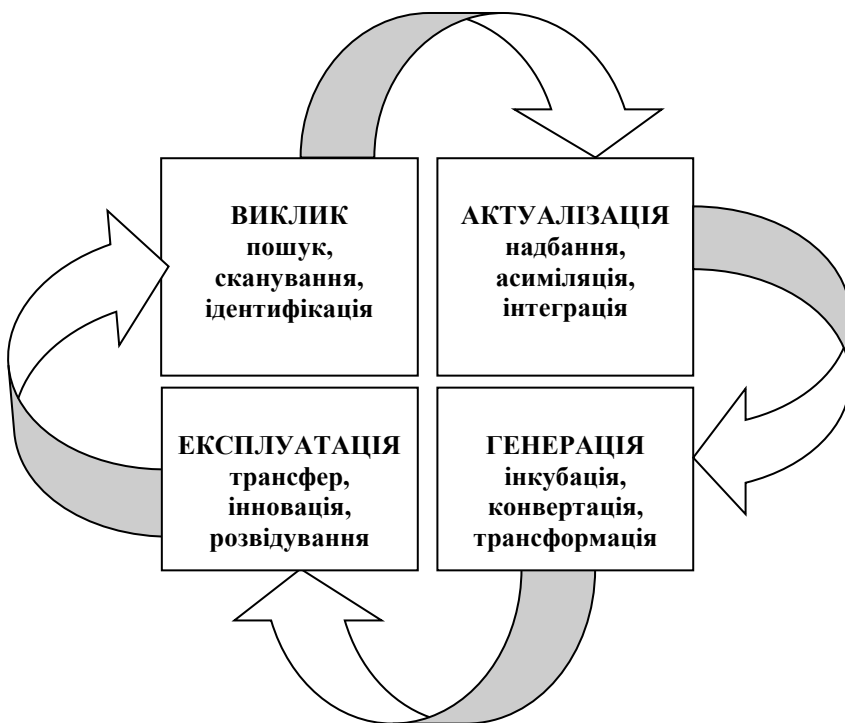


Рис 3. Інноваційно-адсорбційна модель медіакультури (перетворення знань)

Перший блок – «виклик» – об’єднує такі процеси, як: 1) пошук; 2) сканування; 3) ідентифікацію потрібних знань. Для інноваційних процесів важливо, що на цьому етапі інформація зустрічається з потребою – власною чи іншого суб’єкта. Найчастіше, використовуючи термін «пошук інформації», ми уявляємо його в межах усвідомленої потреби і поставленого завдання, але медіапростір не є лише засобом постачання інформації. В ньому існує потенціал упізнання нових можливостей і збурення нових ідей, які приводять до задуму постановки завдання. Тому в цьому блоці розташовуємо не тільки цільовий пошук, а й фонове сканування в ході задоволення інших потреб, зокрема *рекреаційних* (відпочинок і

відновлення), які також задовольняються відповідно до культурних норм певної спільноти. Саме взаємодія із зовнішнім медіасередовищем забезпечує провокацію та ідентифікацію в потоці неявних знань і викликає потребу в нових знаннях.

За змістом це можуть бути різні потреби: скажімо, в рекламованому косметичному засобі, який захотілося випробувати самому, оскільки є бажання покращити стан власної шкіри; чи потреба виробити новий тип інвалідного візка для паралімпійців; або ж потреба взяти участь у збиранні коштів на гама-ніж для дитячої онколікарні. Розмаїття змісту збурених потреб у нових знаннях залежить від культурного контексту в першому – результативному – розумінні цього слова і не може бути описане в межах цієї книжки. Але сутність адсорбції полягає в тому, що усотується виклик. Традиційно в межах першого блоку розташовується більшість моделей медіаосвіченості, зокрема зорієнтованих на розвиток критичності мислення при скануванні інформаційних медіапотоків. Варто зважити на неприродність переоцінювання експліцитних знань, що забезпечуються критичним мисленням, і недооцінювання неявних (неусвідомлюваних чи напівусвідомлюваних) знань, які отримуються із медіа і теж становлять культурне багатство. Операціоналізується цей блок через різні аспекти вибірковості у ставленні до медіа. Таким чином, першою складовою медіакомпетентності є *опрацювання викликів інформаційного суспільства*.

Другий блок моделі умовно названо «*актуалізацією*» (не менш адекватною назвою може бути «*мобілізація*»). До нього входять: 1) надбання знань, потрібних для опанування виклику, перероблення, структурування; 2) асиміляція отриманих знань, їх співвіднесення з наявними знанневими ресурсами, засвоєння та 3) інтеграція. Ці процеси найбільше схожі із традиційним розумінням навчання як засвоєння нових знань, проте у процесуальному розумінні медіакультури ми виходимо за межі навчальної діяльності чи соціалізації. В інтеграції нових знань навіть окремою особою відбувається творення нових конфігурацій культури. Без створення цих живих інтерпретативних конфігурацій культура існувати не може, інакше вона буде лише зібранням фізичних об'єктів. Медіакультура, будучи зіткана із знаків, символів, неявних і явних знань, цілком залежить від суб'єктних інтерпретацій. Операціоналізувати цей блок можна через різні аспекти оцінковості у ставлен-

ні до медіа. Складові медіакомпетентності, які описують критичність, рівень довіри до інформації, свідоме її оцінювання, відносяться нами саме до цього блоку.

Третій блок – «*генерація*» – охоплює аспекти ініціації творчості завдяки медіавпливу. При цьому процесуально може бути ініційована будь-яка стадія творчого процесу. Відволікання від творчого процесу в медіа може сприяти ефективній 1) інкубації (виношуванню і визріванню) ідей. Ця стадія особливо важлива для інтуїтивних механізмів творчості. 2) Конвертація неявних знань у явні, характерна для цього блоку, може відбуватися в різних формах – і у створенні медіатекстів, і у переведенні цих віртуальних образів у змісти реальної комунікації чи навіть ідеї стосовно предметної діяльності. 3) Для трансформації знань можуть використовуватися різні стратегії творчості: комбінування, аналогізування, реконструкція, універсализація. Операціоналізація цього блоку досягається через аспекти новизни і енергетизованості життєвого світу суб'єкта завдяки медіа. Ця третя складова медіакомпетентності описує використання медіавпливів для саморегуляції внутрішнього світу, підвищення творчих здібностей тощо.

І нарешті, **четвертий блок** – «*експлуатація*» – охоплює аспекти експлуатації знань, відповідаючи на питання «що з цим робити» і «навіщо воно треба». Ми знову повертаємося до виявленої потреби і відповідаємо на виклик, замикаючи цикл творення медіакультури в зовнішньому світі. Формою експлуатації знань є їх 1) трансфер – перенесення в інший предметний контекст, передавання іншому суб'єкту. Крім експлуатації знань у межах традиційного отримання обмеженої вигоди, цей блок може бути реалізований як 2) упровадження інновацій, заснованих на нових згенерованих ідеях. Важливою складовою, що забезпечує перехід до наступного циклу, є 3) розвідування, експериментування і проби на межі новостворених знань. Вигода розуміється в даному випадку в психологічному, а не тільки в комерційно-економічному плані: будь-яка суб'єктивна виправданість може вважатися вигодою. Так, утрата грошей, крах бізнесу тощо можуть обернутися психологічною вигодою – оновленням життєвих стосунків із значущими іншими чи припиненням внутрішньої запеклої боротьби із самим собою. Загалом операціоналізація цього блоку може бути досягнута через аспекти прагматизації (в широкому сенсі) ставлення до медіа.

Таким чином, завдяки рефлексивному підходу медіакомпетентність наповнюється не тільки негативним смислом захисту від тих небезпек, що несе медіасередовище, а насамперед ресурсовим, позитивним смислом взаємодії з інформаційним простором. Спільна творчість у віртуальному середовищі забезпечує такі умови взаємодії суб'єктів, в яких наявні ризики опановуються, що запобігає негативним наслідкам потенційно шкідливого інформаційного впливу.

МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ

Аналітичні завдання:

1. Визначити предмет, фундаментальні та прикладні завдання медіапсихології.
2. Виокремити соціально-психологічну складову розвитку медіаосвіти, використовуючи Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні (Додаток 1).
3. Схарактеризувати функції групової рефлексії як інтегратора інтелектуального, особистісного та міжсуб'єктного типів рефлексії.

Творчі завдання:

1. Сформулювати актуальну медіапсихологічну проблему і скласти програму її наукового дослідження.
2. Визначити основні завдання масового впровадження медіаосвіти на період 2020–2030 рр., спираючись на основи рефлексивного підходу в медіапсихології.
3. Визначити особливості рефлексивного управління взаємодією суб'єктів, яке може здійснити педагог, взявши участь у комунікації в популярних серед учнів соціальних медіа.

Рефлексивні завдання:

1. Схарактеризуйте власний рівень медіакультури, користуючись європейськими індикаторами індивідуальних і середовищних чинників медіаграмотності (Додаток 2).
2. Обговоріть у групі свої медіапрактики, складіть медіаландшафт групи, проаналізуйте досвід вашої групи щодо використання психологічних регуляторів онлайн-взаємодії.
3. Що ви очікуєте отримати нового (у знаннях, емоціях, ставленні, досвіді) при вивченні наступної теми? У чому полягатимуть основні труднощі? Що видається вам найбільш цікавим?

КОНЦЕПЦІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В УКРАЇНІ *



Стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. На взаємодію з різноманітними медіа (преса, радіо, кіно, телебачення, Інтернет) припадає вагомий частка в бюджеті вільного часу громадян України, чим зумовлюється їхній значний вплив на

всі верстви населення, передусім дітей і молодь. Медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання. До цього додаються вседозволеність інформаційного ринку, засилля низькопробної медіапродукції, низькоморальних ідеологем та цінностей, що спричинює зниження в суспільстві імунітету до соціально шкідливих інформаційних впливів. Відтак постає гостра потреба в розвитку медіаосвіти, одне з головних завдань якої полягає в запобіганні вразливості людини до медіанасильства і медіаманіпуляцій, втечі від реальності в лабіринти віртуального світу, поширенню медіазалежностей.

У багатьох країнах медіаосвіта функціонує як система, що стала невід'ємною частиною, з одного боку, загальноосвітньої підготовки молоді, з другого – масових інформаційних процесів. Вона є атрибутом глобалізаційних перетворень, чинником конкурентоспроможності економіки, вона нерозривно пов'язана з розвитком демократії в умовах інформаційного суспільства. На жаль, в Україні медіаосвіта досі залишається епізодичною і здійснюється переважно стихійно з ініціативи ентузіастів, педагогів-новаторів за явного браку інтеграції цих зусиль в ефективну медіаосвітню систему.

* Схвалена Президією НАПН України в травні 2010 року. Подається з незначними скороченнями.

Розроблення і прийняття Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (далі – Концепція) є важливою складовою модернізації освіти, яка сприятиме побудові в країні інформаційного суспільства, розвитку економіки знань, становленню громадянського суспільства.

Концепція базується на вивченні стану медіакультури населення України та міжнародному досвіді організації медіаосвіти. Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.) та резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформатики (від 16 грудня 2008 р.).

Головною метою Концепції є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіаобізнаності, медіаграмотності та медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

Концепція спрямована на підготовку і проведення широкомасштабного поетапного всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти на всіх рівнях; на пріоритетне започаткування практики шкільної медіаосвіти, яка стане головною інтеграційною ланкою формування цілісної системи медіаосвіти; на забезпечення медіаосвіти у вищій школі, насамперед при підготовці фахівців педагогічного профілю; на врахування завдань медіаосвіти в ході здійснення освітніх реформ та планування відповідних бюджетних асигнувань; на ініціювання широкої громадської підтримки медіаосвітнього руху, включаючи міжнародну співпрацю в цій сфері. Обов'язки провідного координатора впровадження медіаосвіти в країні бере на себе Національна академія педагогічних наук України.

Концепція містить основні терміни, мету, завдання й пріоритети розвитку медіаосвіти в Україні, основні принципи і форми медіаосвіти, напрями, етапи та умови реалізації Концепції.

Основні терміни

Медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Медіапедагоги – учителі, викладачі, вихователі всіх ланок системи освіти, керівники медіастудій різного профілю у структурі центрів роботи з молоддю та інших організацій, які мають відповідну педагогічну і медіапсихологічну компетентність та впроваджують медіаосвіту.

Медіакультура – сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передання інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та соціумом у цілому. На особистісному рівні медіакультура означає здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі.

Медіаобізнаність – рівень медіакультури, який передбачає засвоєння особистістю системи знань про засоби масової комунікації, їхню історію та особливості функціонування, користь і шкоду для людини, уміння убезпечити себе від негативних інформаційних впливів і вільно орієнтуватися у світі інформації.

Медіаграмотність – рівень медіакультури, який стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують.

Медіакомпетентність – рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства.

Медіаосвітній рух – інтеграція громадських об'єднань різного спрямування, державних інституцій освітнього, культурного та іншого профілю в напрямі розвитку медіакультури суспільства, зокрема дітей і молоді.

Мета і завдання медіаосвіти

Метою медіаосвіти є формування медіакультури особистості в середовищі значущих для неї спільнот (малих груп, родин, навчальних і виробничих колективів, місцевих громад тощо).

Головні завдання медіаосвіти полягають у сприянні формуванню:

- ***медіаіммунітету*** особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу, забезпечує психологічне благополуччя при споживанні медіапродукції, що передбачає медіаобізнаність, уміння обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне «сміття», захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів;

- **рефлексії та критичного мислення** як психологічних механізмів медіаграмотності, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа;

- **здатності до медіаторчості** для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, покращення якості міжособової комунікації та приязності соціального середовища, мережі стосунків і якості життя в значущих для особистості спільнотах;

- **спеціалізованих аспектів медіакультури**: візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), музичної медіакультури, розвинених естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа, та сучасних напрямів медіаарту тощо.

Основні принципи медіаосвіти

Особистісний підхід. Медіаосвіта базується на актуальних медіапотребах споживачів інформації з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних та соціально-психологічних особливостей, наявних медіавподобань і рівня сформованості медіакультури особистості та її найближчого соціального оточення.

Перманентне оновлення змісту. Зміст медіаосвіти постійно оновлюється відповідно до розвитку технологій, змін у системі мас-медіа, стану медіакультури суспільства та окремих його верств. Використовуються актуальні інформаційні прецеденти, поточні новини, сучасні комплексні медіафеномени, популярні в молодіжному середовищі. При здійсненні медіаосвіти забезпечується баланс між актуальною сьогоденністю та історичними надбаннями.

Орієнтація на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій. Медіаосвіта спирається на передові досягнення в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, використовує їх для організації роботи медіапедагогів, формування спільних інформаційних ресурсів, полегшення комунікації та координації в середовищі взаємодії учасників медіаосвітнього руху. У процесі медіаосвіти враховуються тенденції розвитку новітніх медіа.

Поканування національних традицій. Медіаосвіта базується на культурних традиціях народу, враховує національну та етнологістичну специфіку медіапотреб її суб'єктів, забезпечуючи паритетність їхньої взаємодії та конструктивність діалогу.

Пріоритет морально-етичних цінностей. Медіаосвіта спрямована на захист суспільної моралі й людської гідності, вона протистойть жорстокості та різним формам насильства, сприяє утвердженню загальнолюдсь-

ких цінностей, зокрема ціннісному ставленню особи до людей, суспільства, природи, мистецтва, праці та самої себе.

Громадянська спрямованість. Медіаосвіта в міру набуття нею форми медіаосвітнього руху сприяє розвитку в країні громадянського суспільства. Вона спирається на потенціал громадських об'єднань і асоціацій, узгоджує свої зусилля з розвитком інших громадських рухів. При цьому медіаграмотність громадян перетворюється на важливий складник політичної культури суспільства.

Естетична наснаженість. Медіаосвіта широко використовує кращі досягнення різних форм сучасного мистецтва та естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва, музики, художньої літератури, кіно, фольклорних практик, розвивається з урахуванням потенціалу існуючих у суспільстві загалом і на місцевому рівні інституцій та окремих проєктів мистецького профілю.

Продуктивна мотивація. У межах медіаосвіти поєднуються акценти на творче сприймання медіа і розвиток здатності того, хто вчиться, створювати власну медіапродукцію. Виробництво в медіаосвітньому процесі медіапродукту з метою його подальшого використання у спільноті, на фестивалях, конкурсах тощо сприяє формуванню продуктивної мотивації учасників медіаосвітнього процесу.

Пріоритетні напрями розвитку медіаосвіти

Пріоритетними напрямами розвитку в Україні ефективної системи медіаосвіти є:

- створення системи шкільної медіаосвіти, що передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої освіти для молодших класів загальноосвітніх шкіл, сприяння поширенню практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів, напрацювання низки факультативних медіаосвітніх програм для підлітків, упровадження курсу медіакультури з урахуванням профільного навчання, активізацію гурткової роботи, фото-, відео-, анімаційних студій, інших позакласних форм учнівської творчості медіаосвітнього спрямування;

- розроблення стандартів фахової підготовки медіапедагогів і медіапсихологів для системи освіти, спеціалізованих навчальних курсів для підготовки і перепідготовки фахівців медіаосвітнього профілю на базі вищої педагогічної і психологічної освіти;

- активізація співпраці вищих навчальних закладів, які готують фахівців для медіавиробництва і сфери мистецтва, з Національною академією наук України, Національною академією педагогічних наук України та Національною академією мистецтв України з метою проведення міждисциплінарних досліджень з проблем медіаосвіти, налагодження обміну

досвідом і кадрового забезпечення викладання спеціальних дисциплін для медіапедагогів;

- організація за участю громадських об'єднань і медіавиробників різних форм позашкільної освіти, включаючи форми для дітей дошкільного віку, батьківської педагогіки, творчих студій для дітей і молоді, дитячих та молодіжних фестивалів, конкурсів, проєктів місцевого і всеукраїнського рівня для сприяння розвитку медіакультури і підтримки системи медіаосвіти;

- налагодження повноцінного суспільного діалогу з метою оптимізації медіаосвітньої діяльності самих медіа, підвищення психологічної та педагогічної компетентності працівників молодіжних редакцій різних медіа, поліпшення якості дитячих і молодіжних програм.

Форми медіаосвіти

Під формами медіаосвіти слід розуміти її здійснення в усіх складових системи безперервної освіти в Україні.



Медіаосвіта дошкільна є принципово інтегрованою і спрямованою на збалансований естетичний та інтелектуальний розвиток особистості дитини (включаючи різні форми інтелекту, зокрема емоційний, соціальний і практичний інтелект), вона забезпечує її захист від агресивного медіасередовища (у тому числі від інформаційного «сміття», невідповідних віковим можливостям психіки дитини інформаційних впливів, зокрема продукції, що містить елементи насильства, жаків, еротики), формує

уміння орієнтуватись, обирати і використовувати адаптовану відповідно до вікових норм медіапродукцію .

Медіаосвіта шкільна охоплює інтегровану медіаосвіту (використання медіадидактики в межах програмних предметів), спеціальні навчальні курси, факультативи, гурткову, студійну та інші форми позакласної роботи. Ця форма медіаосвіти спрямована переважно на формування критичного мислення, комунікаційної медіакомпетентності. Важливу роль мають відігравати шкільні бібліотеки як сучасні комп'ютеризовані центри, в яких концентрується інформаційно-пошукова діяльність учнів.

Медіаосвіта позашкільна, спрямована на розвиток способів творчого самовираження особистості, має супроводжувати шкільну медіаосвіту, підсилувати її ефект. Базується переважно на діяльності громадських організацій, на волонтерських і комерційних засадах, охоплює сімейну

медіаосвіту, використовується в межах психотерапевтичної та психолого-консультативної допомоги.

Медіаосвіта у вищій школі передбачає підготовку як фахівців для мас-медіа, так і медіапедагогів та медіапсихологів. Крім того, медіаосвітні елементи мають увійти до навчальних програм циклу професійно орієнтованої гуманітарної підготовки з інших спеціальностей у відповідних їм обсягах.

Батьківська медіаосвіта забезпечує ефективність медіаосвіти сім'ї як провідного чинника і соціального середовища ранньої соціалізації дитини. Має стати частиною цілісної системи медіаосвіти, зокрема складником психологічного блоку підготовки фахівців у вищій школі, діяльності громадських шкіл свідомого батьківства, центрів із роботи з сім'ями тощо.

Медіаосвіта дорослих – форма безперервної освіти, заснована на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і новітніх медіа; забезпечує вирівнювання досвіду поколінь (зокрема старшого покоління, соціалізація якого відбувалася в умовах іншої системи мас-медіа), постійний особистісний розвиток і підвищення кваліфікації.

Медіаосвіта засобами медіа – провідна форма стихійної медіаосвіти дітей і дорослих, яка, однак, за відповідних зусиль може набувати ознак цілеспрямованості та конструктивності. Цілеспрямована медіаосвіта засобами медіа забезпечується навчальними, інформаційно-аналітичними, інформаційно-розважальними програмами та медіапроектами, потребує значного підвищення якості освітньої медіапродукції, залучення до виробництва та експертизи якості медіапродукту фахових медіапедагогів і медіапсихологів.

ЄВРОПЕЙСЬКІ КРИТЕРІЇ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

Джерело: *Media Literacy Study The Framework* – http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_annex_b_framework_rev_en.pdf (переклад з незначними скороченнями)

Критерії медіаграмотності створювалися таким чином, аби на їхній основі стало можливим конструювання спеціальних показників (соціальних індикаторів). Кожний із показників розкривається кількома запитаннями анкети. Ця анкета має бути придатною для використання у масовому опитуванні: адже саме в результаті масових опитувань можна виявити загальну картину медіаграмотності населення або окремих його верств у кожній країні, що використовуватиме запропоновані критерії.

ВИМІРИ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

Розрізняються два фундаментальні виміри медіаграмотності: індивідуальні компетентності та середовищні чинники.

Індивідуальні компетентності (individual competences = IC) – це здатність особи отримувати, використовувати, аналізувати, розуміти й створювати медіапродукцію. До складу індивідуальної медіакомпетентності входить широкий набір навичок, які дають змогу підвищувати рівень обізнаності щодо інформаційного простору, здійснювати критичний аналіз, творчо розв'язувати проблеми, створювати новий зміст (контент) і спілкуватися, зокрема брати участь у громадському житті.

Середовищні чинники (environmental factors = EF) – це набір зовнішніх чинників, які визначаються різними контекстами життя і мають здатність впливати на індивідів. Для визначення медіаграмотності важливими є такі елементи середовища, які стосуються медіаосвіти, медіаполітики, культурного середовища, громадянських прав, ролі медіаіндустрії, стану розвитку громадянського суспільства тощо.

КРИТЕРІЇ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

1. ІНДИВІДУАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Будь-які індивідуальні компетентності розуміються як здатність діяти, яка поєднує три компоненти, кожен з яких може стати напрямом розвитку цієї компетентності, а саме: *оперативний, когнітивний і мотиваційний компоненти*.

Оперативний компонент медіаграмотності – це здатність здійснювати певну поведінку, діяти, виконувати операції, сюди відноситься і здатність практично використовувати свої знання. *Когнітивний компонент* стосується розвитку пізнавальних процесів, умінь та навичок, зокрема критичного мислення. *Мотиваційний компонент* дотичний до тих прагнень, під впливом яких потрібний набір навичок може сформуватись, а це: комунікація, соціальні стосунки, участь у публічній сфері, творче самовираження тощо.

В індивідуальній медіакомпетентності відповідно виділяється три компоненти: *технічний, критичний, комунікативний*.

1.1. *Технічний компонент* (користувацькі здібності) – щодо використання медіа, він концентрується на взаєминах між індивідом і різними медіа (преса, радіо, телебачення, Інтернет).

1.2. *Когнітивний компонент* (критичне розуміння) – щодо когнітивного аспекту критичного усвідомлення й оцінювання змісту медіа. Цей компонент концентрується на відносинах між індивідом і змістом (контентом) інформації. Критичність – це автономність, самостійність та якісна оснащеність (умілість) розуміння інформації.

1.3. *Комунікативний компонент* (здатність до спілкування) концентрується на стосунках, які індивіди будують з іншими за допомогою медіа через створення контенту, включаючи соціальні відносини, громадську участь тощо.

1.1. Користувацькі здібності (технічний компонент)

Виділяються аспекти *доступності й використання медіа*. *Доступність* – можливість отримувати доступ до медіа, яка розкриває відносини між контекстом життя та діями індивіда. *Використання* – це певні дії індивідів при користуванні медіа, коли медіа виступають засобом досягнення індивідами їхніх цілей. Проте медіа є не тільки засобом дії, а й передумовою формування технічних навичок (без використання медіа технічні навички не формуються). Технічні навички розвиваються як адаптація індивідів до специфічних вимог, що їх висувають медіа до своїх користувачів. По суті, технічні здібності охоплюють аспекти: *декодування* або *розрашифрування* (особливо щодо інтерфейсів), *здатність використовувати специфічні функції медіазасобів*. Із цього погляду технічні навички перетинаються із когнітивними.

1.2. Критичне розуміння (когнітивний компонент)

Це лінгвістичні та семіотичні здібності, які стосуються медіазмісту і медіасистеми. *Медіазміст* (повідомлення) передається через той чи інший вид медіа (платформу), отримується, декодується і використовується аудиторією. Користувач згідно з розумінням (і відповідним опрацюванням, декодуванням) цього змісту створює сенс повідомлення. Це значить, що він знає код або коди, використовує їх для розкодування повідомлення та продукує смисл. Можна сказати, що користувач не є пасивним, адже він створює новий смисл контенту. Всі ці процеси є пізнавальними, а відтак потребують когнітивних операцій та наявності певних знань.

У компоненті критичного розуміння виділяється чотири важливі для досягнення медіаграмотності типи когнітивних операцій:

1.2.1. Здатність **прочитувати медіаконтент** (читати і декодувати), тобто здатність повного розуміння того, що означає медіаповідомлення, через створення його сенсу (незалежно від того, чи є воно аудіовізуальним, інтерактивним, чи іншим). Ці здатності передбачають сформованість когнітивних процесів, що забезпечують використання різних кодів стосовно тексту.

1.2.2. Здатність **класифікувати медіатексти** (за їхніми окремими якостями чи за значущістю) в контексті існування різних типів текстів. Тут індивід не тільки виробляє сенс контенту (операція 1-го типу), але також надає (приписує, атрибує) цьому контенту якусь специфіку використання, наприклад встановлює рамку правдивості, вирізняючи реальний і фіктивний змісти в тексті. Як ми знаємо, нові форми медіатекстів мають тенденцію стирати бар'єри між реальністю та фікцією, реальністю та віртуальністю, комунікативними стратегіями й інформацією, рекламою та інформацією (зокрема в реаліті-шоу, інфотайменті тощо). Дія класифікації дає змогу індивіду правильно використовувати повідомлення згідно з адекватними властивостями медіазмісту. Цей компонент є вирішальним, оскільки він дає користувачу можливість не тільки зрозуміти контент, а й сформуванати його значущість. Кожний медіатекст може бути класифікований за різними категоріями згідно зі змістом, жанром тощо. Ці типології не є однорідними, оскільки медіаповідомлення є результатом реалізації різних підходів. Користувачі медіа мають бути здатними характеризувати медіатексти, застосовуючи різні класифікації. А для цього потрібно бути обізнаним щодо відносної природи будь-якої класифікації та відповідно вміти за необхідності створити власні категорії для характеристики медіатекстів.

1.2.3. Здатність **оцінювати медіаконтент** – висловити ставлення до цінності, яку користувач може приписати змісту. Чи є це зміст, якому можна довіряти? Чи є він законним? Чи є він оновленим, сучасним? Чи є

він якісним (джерелом, формою, естетикою)? Відповіді на ці та інші питання стосовно того, що пропонують медіа, необхідні індивіду, який оперує змістом, щоб його оцінити та підтвердити відповідність реальності. Це означає, що підлягає розумінню не просто контент, а й функція, тобто роль, яку він відіграє в реальності, як він пов'язаний із цінностями, настановами і думками людей. Ключова частина медіаграмотності полягає у здатності оцінити контент. Це передбачає певну дистанцію користувача від нескінченного напливу контенту (та цінностей, які він несе), що передається різними видами медіа (екранним телебаченням, комп'ютером, ігровими консолями і т.д.).

1.2.4. Критичні навички оцінювати медіаконтекст. Ця здатність дає можливість користувачу оцінювати всю медіасистему, її конфігурацію, а також особливості її взаємодії з індивідуальними цілями і намірами. Дана стадія включає знання користувача про конвенції, правила і норми, які імпліцитно чи явно впливають на медіасистему; про закони та регульовальні (розпорядчі й контролюючі) органи. На цьому рівні розуміння медіасистеми користувачі стають її гравцями, і це потребує спеціальних знань. Зрозуміло, що медіаграмотні люди не обов'язково мають бути експертами в кожній сфері медіа, проте ми вважаємо, що користувачів потрібно оснастити базовим розумінням контексту, в якому діють медіа, природи мас-медіа, статусу кожного медіа. Наприклад, якщо це приватний бродкаст, він діє згідно з вимогами аудиторії та перепродає їй рекламу в обмін на гроші й робить це в певних параметрах.

1.3. Здатність спілкуватися (комунікативний компонент)

Комунікативний компонент пов'язаний частково з технічним і когнітивним – адже здатність спілкуватися за допомогою медіа вимагає і технічних знань, і когнітивних здібностей. Комунікативні здібності можуть проявлятися в різних сферах: соціальних відносин, творчості та продукування контенту, громадської участі (в останньому випадку кажуть про патисипативні навички, уміння брати участь ефективно). У кожній із цих сфер здатність до спілкування передбачає *персональну відповідальність*. Здатність до комунікації потрібна і для організації простих контактів, і для створення складних кооперацій з різними стратегіями співробітництва, які використовують технічні засоби.

Виділяють три основні сфери застосування комунікативних і патисипаторних (учасницьких) навичок:

1.3.1. Соціальні стосунки потребують здатності започатковувати і підтримувати контакт з іншими, кооперуватися з ними, засновувати різні види мереж і спільнот. Ці стосунки охоплюють комунікативні навички на базовому рівні: здатність користувача розуміти базові медіаповідомлення

і створювати власні, здатність презентувати себе на відповідних профілях і платформах, зокрема в новітніх інтернеттехнологіях, зберігати контакти з іншими.

1.3.2. Громадянська участь стосується участі в громадському житті (електронне управління інституціями і залучення до громадської сфери). Комунікація та громадська участь із використанням медіа може бути різною за складністю: від простих стосунків між індивідами і державними інституціями до абстрактніших і витонченіших кооперативних дій (наприклад заснування громадських самоуправних організацій).

1.3.3. Створення продукції стосується індивідуального та колективного створення нового медіаконтенту і продукування медіатекстів. Цей творчий компонент проявляється і в здатності оригінально використовувати і вигадувати застосування медіапродукції, проявляти новий зміст чи розуміння інформації через медіаповідомлення і тексти, а також в умінні узагальнювати, концептуалізувати й розвивати нові змісти при продукуванні контенту. Здатність до створення продукції може мати різні ступені складності: від базових ступенів творчості до більш вишуканих і масштабних інновацій.

Таблиця Д 2.1

Компоненти індивідуальної медіаграмотності

Критерії	Індивідуальні виміри	Наміри
Технічні	Використання технічних навичок, медіаопераційні навички, потрібні для ефективного застосування медіазасобів	Оперування медіа
Когнітивні	Компетенції критичного розуміння, здатності до критичних знань, семіотичних операцій кодування-декодування, інтерпретації, оцінки медіатексту	Оцінка медіаконтентів і медіасистем. Поінформованість та оцінка якості
Комунікативно-творчі	Комунікативні здатності. Вміння взаємодіяти з іншими і підтримувати мережі	Соціальні стосунки. Медіамережі. Громадська участь. Створення контенту

2. СЕРЕДОВИЩНІ ЧИННИКИ

Це чинники, які погіршують чи покращують рівень медіаграмотності в країні у цілому. Вплив на рівень медіаграмотності визначається проведенням систематичних акцій окремими соціальними суб'єктами та інституціями.

Виділяють такі основні чинники:

2.1. *Медіаландшафт* (розповсюдженість мобільних телефонів, Інтернету, телебачення, радіо, газет, кіно).

2.2. *Медіаосвіта* (підготовка дітей і дорослих, медіаосвітня політика, зусилля медіаіндустрії, спрямовані на розвиток грамотності аудиторії, зусилля громадськості).

2.3. *Медіаполітика* – це створення нормативів щодо медіаосвітньої діяльності, визначення законних зобов'язань, регулювання роботи медіа, контроль виконання законів тощо.

2.4. *Медіаіндустрія* – це дії медіаіндустрії (медіавиробників) стосовно медіаграмотності, а саме: кампанії, створення і діяльність організацій-користувачів певних медіа тощо.

2.5. *Громадянське суспільство* – це акції громадського суспільства щодо медіаграмотності: діяльність асоціацій, спільнот, ініціативних груп тощо.

Якщо середовищні чинники розглядаються як важливі в термінах політики і стратегій, рівень медіаграмотності населення буде вищий, ніж тоді, коли медіаосвіта забезпечується лише на рівні окремих дій окремих суб'єктів. Цей зв'язок було неодноразово продемонстровано на статистичному рівні в багатьох дослідженнях. Дана закономірність не виключає розвитку медіаграмотності окремих індивідів поза економічними можливостями збільшення доступу до медіасистем, але це виняток із правил.

РІВНІ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

Виділяється три рівні розвитку медіаграмотності: *базовий, середній і розвинутий*.

Базовий рівень

Для індивіда це набір здібностей, який дає змогу користуватися медіа на базовому рівні, тобто передбачає досить обмежене користування медіа. Користувач знає лише основні функції, дешифрує базові коди і використовує медіа для отримання окремих результатів відомими способами. Здатність критично аналізувати отриману інформацію теж досить обмежена, як і комунікативні здібності, опосередковані через медіа.

Для оцінювання середовища на базовому рівні стимулів для розвитку медіаграмотності не забезпечено.

Середній рівень

Індивід вільно володіє медіа, знає функції та здатний проводити більш складні операції. Використання медіа розширюється. Користувач знає, як отримати інформацію, якої він потребує, може оцінювати і впроваджувати відповідні стратегії інформаційного пошуку.

У середовищі створено деякі стимули для розвитку медіаграмотності, але вони нерегулярні і непостійні.

Розвинутий рівень

Індивід є дуже активним користувачем медіа, він обізнаний і захищений у створенні законних умов користування. Він має глибокі технічні й лінгвістичні знання, може аналізувати і трансформувати умови, які впливають на його комунікаційні зв'язки, вміє створювати ефективні медіаповідомлення. У соціальній сфері користувач здатен активізувати співпрацю з іншими людьми, які допомагають йому розв'язувати проблеми.

У середовищі забезпечено системні стимули для розвитку медіаграмотності, зусилля та дії різних суб'єктів скоординовано. Добре організовані середовищні чинники посилюють розвиток медіаграмотності.

ІНДИКАТОРИ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

1.1. Індикатори користувацького (технічного) компонента медіаграмотності

Таблиця Д 2.2

Рівні та критерії технічного компонента медіаграмотності

Рівень	Специфічні характеристики рівня	Результати
Базовий	Набір здібностей, що допомагають у простому базовому застосуванні медіа. Використання знань базових функцій, засобів для досягнення спеціальних результатів. Дешифровка базових кодів	Базове користування медіа. Застосування та розуміння простих технічних функцій медіазасобів. Розуміння і декодування інтерфейсів та базових кодів медіазасобів

Рівень	Специфічні характеристики рівня	Результати
Середній	Індивідуальне вільне володіння медіа, глибоке знання їх функціонування, вміння здійснювати складні операції	Досконале користування медіа. Застосування та розуміння більш складних технічних функцій медіазасобів. Адаптація та персоналізація інтерфейсів медіазасобів під власні умови і інтереси. Здатність шукати, оцінювати й обирати технічну інформацію щодо медіапристроїв
Розвинутий	Користувач має глибокі знання медіазасобів (платформ, технологій та їх використання) і може аналізувати і, зрештою, трансформувати умови використання медіа	Активне використання медіа в повсякденному житті. Вміння удосконалювати стратегії пошуку інформації щодо медіазасобів. Критична обізнаність щодо медіапроблем. Спроможність трансформувати умови використання медіа

Таблиця Д 2.3

Індикатори технічного компонента медіаграмотності

Компоненти	Індикатори оцінки країни (окремої спільноти)
Комп'ютерні та інтернет-навички	<ul style="list-style-type: none"> Індивідуальний рівень комп'ютерних навичок (відсоток від загальної кількості індивідів тих, які мають комп'ютерні навички у віці 16–74 роки); індивідуальний рівень інтернет-навичок (відсоток індивідів, які здійснюють 1–2 види пов'язаної з Інтернетом діяльності від загальної кількості індивідів у віці 16–74 роки)
Збалансоване й активне використання медіа: <ul style="list-style-type: none"> комфортне відчуття з усіма явними медіа-формами від газет до 	<ul style="list-style-type: none"> Інтернет-користування. Індивідуальне регулярне використання Інтернету, враховуючи тип зв'язку (відсоток від загальної кількості індивідів у віці 16–74 роки, з урахуванням гендерних відміннос-

Компоненти	Індикатори оцінки країни (окремої спільноти)
<p>віртуальних спільнот;</p> <ul style="list-style-type: none"> • навички, знання і розуміння того, що дає комп'ютер для ефективного використання медіа; • активне застосування медіа через інтерактивне телебачення; інтернет-пошук учасницьких віртуальних спільнот тощо 	<p>тей).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Циркуляція газет. Тираж 10-ти найбільш передплачуваних щоденних газет у порівнянні із загальною популяцією. Кількість щоденних оплачених найменувань на дорослу популяцію. • Відвідини кінотеатрів. Відсоток людей, хто ходив у кіно протягом останнього року (<i>Скільки разів за останні 12 місяців ви були в кіно?</i>) • Читання книг. Відсоток людей, які читали книги за останній рік (<i>Скільки разів за останні 12 місяців ви читали книгу?</i>) • Мобільний телефон (контракт). Кількість абонентів мобільних телефонів на кожні 100 мешканців. Цей індикатор показує кількість передплатників публічних телекомунікаційних систем, тобто використання мобільних (сотових) технологій у популяції в цілому
<p>Розвинуте застосування Інтернету. Використання медіа як еволюцію медіатехнологій і зростання відсотка Інтернету як дистрибуційного каналу (що дає можливість європейцям створювати і поширювати образи, інформацію та контент)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Купівля в Інтернеті. <i>Чи індивід замовляє/купує речі або послуги для приватного користування через Інтернет за останні три місяці?</i> • Читання новин в Інтернеті. Інтернет використовується в онлайн. Читаються, слухаються, продивляються новини. • Інтернетбанкінг. <i>Які з дій, пов'язаних з Інтернетом, ви здійснюєте?</i>

1.2. Індикатори критичного розуміння

Найважче побудувати індикатори, які здатні показати індивідуальний рівень розуміння медіаконтенту і медіасистеми. Це зумовлено тим, що когнітивну природу навичок критичного розуміння, пов'язаного зі здатністю декодувати й оцінити сенс і медіасистему, неможливо розкрити через пряме спостереження за поведінкою. На відміну від комунікативних навичок, поведінка, похідна від навичок критичного розуміння, не прояв-

ляється прямо. Можна лише дедуктивно зробити висновок про існування цих навичок, розглядаючи певні види знань чи ставлення, яке індивіди мають стосовно певних тем.

У наступній таблиці представлено зв'язки між характеристиками обраних навичок критичного розуміння, їхніми рівнями і критеріями визначення.

Таблиця Д 2.4

Рівні та критерії критичного розуміння як когнітивного компонента індивідуальної медіаграмотності

Рівень	Специфіка характеристики рівня	Критеріальний результат
Базовий	Індивід уміє здобувати, узагальнювати (підсумовувати) і синтезувати інформацію. Користувацька здатність на цьому рівні пов'язана із здатністю декодувати смисл	Розуміння медіаконтенту: читання медіатекстів; розрізнення контенту
Середній	Користувач знає, як оцінювати інформацію, що її потребує (технічні й мовні аспекти щодо журналістської етики, захисту меншин, громадянських прав, медіаправ, стосовно честі й гідності, правопорушень, наклепів, прав інтелектуальної власності), використовує й удосконалює стратегії інформаційного пошуку. Визнає принципи, які передбачають відповідальне використання медіакомунікації та створення контенту	Оцінювання: медіаконтенту, користувацької поведінки, критичного пошуку інформації, якості джерела, якості форми, приватності, авторського права. Встановлення пріоритетів та дургорядності
Розвинутий	Користувач має знання про медіасистему, здатний оцінювати її (зокрема, намагається трансформувати умови, що впливають на комунікативні зв'язки і створення повідомлення), входить за межі певного поля як соціальний актор (діяч)	Обізнаність щодо медіаконтексту і медіарегулювання: знання про медіавласників, медіафонди, медіарегулювання; медіавлада, медіаполітика

Індикатори критичного розуміння

Компонент	Індикатори	Критерії
Розуміння медіаконтенту і його функціонування	<p>1.1. Читання текстів. Індивід здатен зрозуміти, використати і відобразити письмовий текст згідно з досягненням власних цілей, розвинути власні знання і потенціал участі в суспільстві</p>	<p>Вміння розуміти та підсумовувати текст різних типів (включаючи читання графіків і таблиць). Містить базові навички декодування письмових текстів материнської мови кожного індивіда</p>
	<p>1.2. Класифікувати письмовий та аудіовізуальний тексти (розрізняти контент). Індивід використовує деякі категорії нижчеописаних текстів у будь-яких медіа: фіктивні (уявні, нереальні / реалістичні); опінії (переваги суджень) / інформація); описові (буття) / наративні (акції) / аргументативні (переконання)</p> <p>А. Вимірює індивідуальну здатність ідентифікувати й усвідомлювати різні типи контенту (тексти всіх видів). Питання полягає у приписуванні базових текстуальних категорій до певних текстів, які є вирішальними для їх коректного розуміння</p> <p>В. Щодо газет розрізняються:</p> <ul style="list-style-type: none"> • редакторські матеріали; • новини; • статті, авторські думки; • реклама 	<p>А. вміння розрізняти серед розмаїття текстів ті, що орієнтовані на опис і представлення реальності, та тих, які висловлюють судження, аргументи чи умовні (фіктивні) елементи, що відокремлені від реальності.</p> <p>В. розрізняти основні формати і жанри журналістської комунікації, що дає змогу перевірити користувачькі навички з певного типу дискурсу. Головний аспект – здатність розрізняти серед текстових описів ті, на які можна покладатися (мають референтні</p>

Компонент	Індикатори	Критерії
		характеристики) та інші матеріали – зі спірними оцінками судженнями чи переконувальним характером
	<p>1.3. Розрізнення медіаконтенту (в усіх медіа). Маються на увазі щонайменше такі характеристики інформації:</p> <ul style="list-style-type: none"> • реклама; • споживацька інформація; • розміщення продукту; • політична комунікація 	Описує здатність розрізнити різні типи комерційної інформації. Питання базуються на аудіо- та візуальних текстах
	<p>1.4. <i>Коли ви розглядаєте вашу довіру до інформації, наскільки це важливо для вас?</i> Публікації, телебачення, радіо, вебсайти, адміністратори? Автори інформації? Інформація як така (чи відповідає вже відомому?) Відповіді: дуже сильно, сильно, слабо, дуже слабо</p>	Показує здатність надійності інформації та обізнаності
	<p>1.5. Класифікація веб-сайтів і застосування деяких категорій: пошуковики; газетні медіа; блоги; енциклопедії; соціальні мережі; ігри; інше</p>	Демонструє уміння ідентифікувати й усвідомлювати різні типи контенту. Спеціальна увага приділяється інтерактивним веб-сайтам
	<p>1.6. Класифікація медіаплатформ як інтерактивних систем <i>Означте мінімум (три характеристики кожного медіазасобу) із наведених нижче:</i> І-род (плеєр); Е-фон (телефон);</p>	Вимірює здатність розрізнити й ідентифікувати різні платформи, їхні функції, зміст і переваги використання

Компонент	Індикатори	Критерії
	<p>телевізор (сателіт, TDT, кабель); радіо (цифрове чи ні); комп'ютер (персональний); ігрова консоль; PDA (планшет), схожий на електронну книгу з TFT-екраном. Аналіз стосується кожного виду платформ за такими атрибутами: уможливорює комунікацію між людьми; дає змогу поширювати лише інформації, а не інтерактивність; реєструватися, отримувати, опрацьовувати інформацію; інші; не знаю</p>	
<p>Знання про медіа і про медіарегуляцію</p>	<p>1.7. Медіаконцентрація <i>Деякі комунікаційні медіа належать мультимедіакомпаніям і бізнесгрупам. Чи знаєте ви, якій медіагрупі належить кожна із наступних медіа?</i> 5 перших національних газет; 5 національних ТБ-каналів; 5 національних радіостанцій; 3-5 телефонних компаній; корпорації чи конгломерати (публічні чи приватні). (Вид оцінки відповіді – правильно чи неправильно)</p> <p>Знання і думки щодо суб'єктів медіарегуляції. <i>Назвіть два основні фінансові джерела для програм таких каналів, як (список національних каналів). (У відповіді вказати перше/друге джерело).</i> Варіанти відповідей:</p>	<p>Показує рівень знань про розподіл власності і контроль за головними медіаконгломератами в кожній країні. Ці знання – обов'язкова умова для індивідів оцінити певні редакторські лінії кожного з позначених медіатипів. Політичний вимір також дуже важливий у цьому випадку</p> <p>Вимірює ступінь ідентифікації індивідом типів фінансування медіа. Береться до уваги, що тип фінансування – це елемент, який іноді функціонує</p>

Компонент	Індикатори	Критерії
	податок на громадське радіо і ТБ; продаж власної продукції; держбюджет; реклама; приватне спонсорство; інше (напишіть)	як контент медіа. Цей індикатор і дає змогу розглядати відхилення здатності індивідів розуміти медіа в цьому плані
	<i>Чи знаєте ви, рішення яких інституцій здатні змінити закони регулювання роботи ТБ-станцій (адаптується для кожної країни)?</i> Варіанти відповіді: національний комітет; парламент; уряд; національне ТБ; ТБ-канали самі по собі; ніщо; інше (напишіть)	Показує знання громадян про способи втручання в регуляцію чи функціонування комунікаційних медіа
	<i>Чи знаєте ви авторитетні національні інституції, до яких можна звернутися, коли ви помітили щось образливе, несправедливе, дратівливе у ТБ, радіо, Інтернеті?</i> (Якщо відповідь так, назвіть їх)	Виявляє знання громадян про інстанції, до яких можна позватись у випадку порушення прав
	<i>Які з правил є придатними для медіаконтенту, адресованого дітям, дорослим?</i> Обмеження часу доби для демонстрації (водорозділу). Обмеження рекламного контенту. Зменшення образливого контенту. Зменшення контенту, пов'язаного з приватністю і інтимністю. Звуження насильницького контенту. Зменшення сексуального контенту. Зменшення реклами алкоголю, пива і тютюну. (Вид відповіді : правильно, ні)	Показує знання громадян про спеціальні обмеження і правила впливу на дітей і дорослих

	<p>Сприймання водорозділу. <i>Чи є час доби, після якого можна демонструвати програми на ТБ і радіо, які є неприйнятними для дітей?</i> (Відповіді: так – 21; так, але час не визначено; ні; не знаю)</p>	<p>Виявляє знання громадян про спеціальні обмеження і правила, що обмежують випуск ТБ для дітей</p>
	<p>Знання про регулювання Інтернету. <i>Чи мають регулюватися, на вашу думку, контенти, що можуть показуватися в Інтернеті, та які з цих:</i> кліпи на бродкастах власних вебсайтів; контент/кліпи на сайтах типу ютуб; контент, адресований дітям; будь-що з них; не знаю</p>	<p>Показує рівень знань про види регуляції кодів існування в Інтернеті для гарантування захисту користувача, особливо малолітнього</p>
	<p>Авторські / користувачькі права. Зв'язок типу авторських прав з визначенням правил використання контенту: копірайт; інтелектуальна власність; копілефт; креатів-коммонс; відкритий ресурс</p>	<p>Вимірює рівень знань про модальності наявних авторських й інтелектуальних прав. Відкриває ступінь обізнаності з ключовими проблемами Інтернету</p>
	<p>Розвідування інформації і критичний пошук <i>Чи маєте ви інформаційні або комунікаційні медіаресурси, які зазвичай використовуєте щодо тем, які вас цікавлять або безпосередньо стосуються?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Я маю достатньо постійних і звичних для мене інформаційних медіаресурсів. • Я використовую звичні типи медіаресурсів, але намагаюсь </p>	<p>Показує ставлення до інформаційних джерел. Чим більше пошук і розвідка, охоплення різних контрастних думок, тим більше можливість розвитку критичних здібностей</p>

	<p>шукати інформацію і в інших медіа, які розглядаю як надійні/достовірні.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Я шукаю інформацію в різних джерелах і порівнюю їх доти, доки не побудую власну думку 	
	<p>Створення внутрішніх бар'єрів при здійсненні візитів на нові вебсайти.</p> <p><i>Коли ви думаете про нові вебсайти, які відвідуєте, що з наведеного нижче ви контролюєте?</i></p> <p>(Серед іншого у відповідях є альтернатива: <i>робите загальну оцінку сайту перед введенням персональних даних</i>).</p> <p><i>Чи можете ви сказати, як саме ви оцінюєте сайт перед тим, як ввести цей тип даних (деталі про кредитну чи депозитну картку, домашній-мобільний телефон, домашню імейл-адресу)?</i></p> <p>Варіанти відповідей:</p> <ul style="list-style-type: none"> професійні ознаки (цим сайтом користуються фахівці вашого профілю); персональний інстинкт; ознаки рівних (цим сайтом користуються люди, схожі на вас); не довіряєте жодним сайтам; не робите оцінок 	<p>Вимірює ставлення індивіда до певних ризиків, з якими він стикається, коли втрачає анонімність в Інтернеті</p>

1.3. Індикатори комунікативних здібностей

Індивідуальні навички спілкування відносяться до соціальних компетентностей, у структурі медіаграмотності їх описують мотиваційний і творчий аспекти. Спілкування мотивує медіаторчість. Для того, щоб спілкуватися, треба створити медіаконтент і надати йому відповідну для способу спілкування форму. Медіаторчість передбачає самовираження особистості, що потребує аудиторії (слухача, глядача, читача).

Таблиця Д 2.6

Рівні та критерії комунікативних здібностей як компонента індивідуальної медіаграмотності

Рівень	Характеристика	Елементи результатів
Базовий	Індивід здатен встановлювати і підтримувати контакт з іншими	Встановлення та підтримання контакту з іншими через індивідуальні та соціальні медіа
Середній	Індивід має добрий рівень розуміння своїх потреб і прав як користувач і споживач (прав споживача й індивідуальних прав); бере активну участь у специфічних медіагрупах, є активним виробником контенту і залучений до соціальної участі й економічних стосунків на базі використання медіа	А. Здійснення свідомої селекції медіагруп і підтримання власної участі в групі, яка поділяє спільні наміри і моделі. Б. Використання соціальних медіа для стратегічного управління контактами з іншими завдяки відповідній прагматичній дії: <ul style="list-style-type: none">• управління різними аспектами власної ідентичності в різних контекстах через відповідні презентації себе (аватари і профілі);• взаємодія з багатьма інституціями з урахуванням відповідних умов (як громадянин, як платник податків, як батько/мати, як представник країни тощо). В. Здатність брати участь у створенні спільних медіапроектів.

Рівень	Характеристика	Елементи результатів
		Г. Спроможність працювати в електронному державному управлінні (взаємодія з органами влади, місцевого управління та інших інституцій через Інтернет: подання заяви, скарги, реєстрація на прийом, перевірка черги тощо)
Розвинутий	<p>Користувач має глибокі знання медіакомунікаційних умов і може аналізувати й трансформувати ті умови, що впливають на комунікативні стосунки і створення повідомлень.</p> <p>У соціальній сфері користувач здатен активізувати кооперацію груп, що дає змогу розв'язувати персональні та колективні проблеми</p>	<p>Уміння започатковувати і сприяти активізації співпраці та кооперації через медіа; розв'язувати проблеми через активну співпрацю і кооперацію на основі медіа.</p> <p>Зростання обізнаності всіх зацікавлених сторін щодо саморегуляції та корегуляційного виміру, механізмів розвитку і застосування передового досвіду (кращих практик).</p> <p>Підтримування прозорості медіасфери (публічна/приватна інформація щодо фінансування медіа, медіавлади і медіаконтролю).</p> <p>Активна участь у медіасфері як виробника нового контенту.</p> <p>Використання електронного державного управління для підтримки громадської участі</p>

Індикатори комунікаційних здібностей

Компоненти	Індикатори
Соціальні стосунки	<p>Створений користувачами контент. <i>Відправлення повідомлень в чати, ньюс-групи і форуми.</i> <i>Створення сторінок в мережі.</i> <i>Створення профілю і відправлення повідомлень в соціальних мережах</i> (відсоток від загальної кількості інтернет-користувачів)</p> <hr/> <p>Інтернет для кооперації. А. Здатність започаткувати співробітництво й активізувати кооперацію через медіа. <i>Чи використовуєте ви Інтернет для підтримки кооперації в культурній і соціальній сфері або організації спільної діяльності з особливими групами громадян?</i> (ні/так, зрідка/так, часто). Б. Концентрація користувачів на публічних сервісах. Побудова індикатора концентрації включає 4 підшкали: концентрація даних, навантаження адміністрування, вибір каналу доступу, стандарти доступності. В. Громадська активність: <i>Чи робили ви колись щось корисне для громади?</i> Г. Електронне держуправління використовується індивідами (відсоток індивідів віком 18–74 роки, які застосували Інтернет в останні 3 місяці для взаємодії з органами управління)</p>
Створення контенту	<p>А. Навички створення медіапродукції. Індивіди регулярно використовують медіа для продукування медіаповідомлень (за віком). Б. Досвід створення медіа: <i>Я люблю читати про ті справи, які можуть робити люди, застосовуючи різні типи технологій</i> (Ми розмовляли про це). <i>Не могли б ви розповісти, чи доводилося вам:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • завантажувати фото в Інтернет; • формувати персональний профіль у соціальних мережах; • коментувати на чийомусь блозі; • створювати власний вебсайт / блог;

Компоненти	Індикатори
	<ul style="list-style-type: none"> робити коротке відео і розміщувати його в Інтернеті; здійснювати власний внесок в дописування Вікіпедії. <p>В. Користувач створює контент (інтернет-сторінку). Відсоток медіа, які створено користувачами</p>

2.1. Середовищні чинники медіаграмотності спільноти

Наявність медіа (медіаландшафт) впливає на рівень медіаграмотності спільноти (населення певної території) або групи людей, індивідуальну медіаграмотність яких потрібно оцінити.

Таблиця Д 2.8

Рівні та критерії оцінювання медіаландшафту

Рівні	Критерії оцінювання
Базовий	<p>Медіапростір у країні централізовано і/або монополізовано однією чи кількома групами інтересів. Громадяни можуть мати доступ до медіасервісів, але це важко робити. Немає спонук, які штовхали б до доступу і використання медіа виключно в ролі рецептора (пасивного сприймача).</p> <p>У країні використовуються переважно аналогові медіа й немає імпульсу саморозвитку нових медіа.</p> <p>Існує мало можливостей вибору медіа для користувачів. Країна не збалансована щодо видів медіа, є один або два (ТБ, радіо, газети) і немає доступу до інших медіаресурсів</p>
Середній	<p>Медіапростір не централізовано, але він не може бути названий плюралістичним. Медіасистема якісно прогресує.</p> <p>Є різні ідеології, представлені в медіасистемі, але сама система дискримінує різні ідеологічні позиції.</p> <p>Громадяни мають доступ до медіасервісів.</p> <p>Баланс між аналоговим і цифровими медіа є, але мало стимулів для використання нових технологій у комунікаційному процесі.</p> <p>Є низка важливих каналів та опцій для користувачів.</p> <p>Громадяни починають створювати власну медіасистему, засновану на технологіях</p>

Розвинутий	<p>Національний медіаринок відповідає за плюралізм та якість.</p> <p>Розмаїття медіа репрезентує різні ідеології та соціальні, економічні й політичні тенденції.</p> <p>Громадяни мають легкий доступ до медіасервісів.</p> <p>Країна має адекватний баланс між аналоговим і цифровими медіа і демонструє тенденцію збільшення частки використання електронних і цифрових засобів у комунікаційному процесі.</p> <p>Є адекватна кількість каналів і пропозицій вільних опцій для вибору користувачами.</p> <p>Країна сприяє створенню медіа громадянами</p>
------------	---

Таблиця Д 2.9

Індикатори медіаландшафту

Компонент	Індикатор
Мобільний телефон	Мобільний телефон на 100 мешканців
Інтернет	Рівень проникнення
Телебачення	Оснащеність домогосподарств
Радіо	Радіоточки на 1000 жителів
Газети	Циркуляція газет
Кіно	Кількість екранів на спільноту

2.2. Медіаосвіта як середовищний чинник медіаграмотності

Таблиця Д 2.10

Рівні та критерії медіаосвіти як середовищного чинника медіаграмотності

Рівень	Аспекти і характеристики
Базовий	<p>Недостатня присутність медіаосвіти в навчальних планах на фоні існування окремих спеціалізованих державних департаментів.</p> <p>Низька активність та мала кількість годин, присвячених підготовці вчителів щодо медіаграмотності.</p> <p>Діяльність недостатня, мала кількість залучених студентів.</p> <p>Ледве присутні дидактичні ресурси.</p> <p>Низька здатність читати і розуміти електронні тексти.</p>

Рівень	Аспекти і характеристики
	Мала кількість формальних освітніх інституцій, тренінгових курсів, центрів для дорослих за власною ініціативою, тренінгових курсів і центрів для дорослих за вимогою роботодавців
Середній	<p>Середня присутність медіаосвіти в навчальних планах, спеціальний акцент на технічних аспектах, їх існування обґрунтовується як дуже важливе.</p> <p>Державні департаменти існують і мають помірний індекс активності.</p> <p>Середня кількість годин на рік присвячена медіаосвіті кожного вчителя, але неспецифічними є тренінгові цілі, переважно зосереджені на технічних аспектах.</p> <p>Показники активності – середні, активність зазвичай спрямовується на забезпечення технічних аспектів.</p> <p>Щойно розпочато залучення освітніх центрів до медіаосвіти.</p> <p>Дидактичні ресурси існують, але вони недостатні, якість документів не дуже висока</p>
Розвинутий	<p>Висока присутність медіаосвіти зі спеціальним акцентом на технічних аспектах. Систематичний розвиток нормативно-правового забезпечення і законного регулювання.</p> <p>Державні департаменти існують повсюдно і є важливими.</p> <p>Розвинуті різноманітні показники активності, велика кількість годин, присвячених медіаосвіті кожного вчителя, охоплення технічних, когнітивних і креативних аспектів.</p> <p>Залучення освітніх центрів, сімей і медіа до системи медіаосвіти.</p> <p>Розповсюдженість і гарне оснащення ресурсових центрів (онлайн і офлайн)</p>

Таблиця Д 2.11

Медіаосвітні середовищні індикатори

Компоненти	Індикатори
Правила і організація	<p>Присутність медіаосвіти в навчальному плані.</p> <p>Питання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Чи існують рекомендації щодо обов'язкової медіаосвіти в навчальних планах національного, регіонального або локального рівня? • Чи є медіаграмотність частиною ключових компетенцій в освітній системі? • Чи є якийсь центральний курс із медіаграмотності в навчальному плані? • Чи є якісь специфічні додаткові курси із медіаграмотності в навчальному плані? • Чи є медіаосвіта темою, яка пронизує всі навчальні плани? • Чи є спеціалізовані департаменти в академічній системі, присвячені медіаосвіті? • Чи є якась оцінка медіаграмотності (офіційний сертифікат) у країні?
Дії	<p>А. Підготовка вчителів.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Чи пропонується офіційний курс медіаосвітньої підготовки для вчителів? • Чи є офіційна система наставників для здійснення тренінгів з медіаграмотності? <p>Б. Освітня активність.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Чи існують акції національного або регіонального рівня, прямо пов'язані з медіаосвітою в школі? • Позначте, будь ласка, основні події (конференції, семінари та ін.) щодо медіаосвіти чи медіаграмотності, які мали місце на національному рівні в останні три роки. • Чи є специфічні акції на національному або регіональному рівні, прямо пов'язані зі шкільною медіаосвітою?

Компоненти	Індикатори
Ресурси	<p>Ресурси розвитку медіаосвіти.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Позначте, будь ласка, основні ресурси, запропоновані для розвитку медіаосвіти на національному чи регіональному рівні.</i> • <i>Будь ласка, позначте основні дослідження та публікації щодо теми медіаосвіти у вашій країні.</i>

2.3. Характеристики медіаполітики як середовищного чинника медіаграмотності

Таблиця Д 2.12

Рівні та критерії оцінювання медіаполітики як середовищного чинника

Рівні	Характеристики	Індикатори
Базовий	Існують деякі медіаосвітні стратегії для сектора, але небагато	Організаційна влада. Визнається важливе місце медіаграмотності в регуляторних органах (є виділені ресурси і працівники)
Середній	Існують медіаосвітні стратегії та розроблено конкретні дії на місцях. Проводяться окремі кампанії медіаграмотності (особливо у сфері публічно доступних медіа). Деякі медіаосвітні ініціативи проводяться владою у співпраці з освітньою системою	Законна місія. Компетентність людини у сфері медіаграмотності законно встановлюється органами регулювання й обов'язково відстежується в моніторинговому режимі
Розвинутий	Існують чіткі медіаосвітні стратегії і реалізується їхня дія на місцях (медіаграмотність стала прямим завданням для регулятор-	А. Високий рівень активності регуляторних органів щодо медіаосвіти: <ul style="list-style-type: none"> • кількість акцій протягом року;

Рівні	Характеристики	Індикатори
	<p>них органів). Регуляторні органи інтегрують громадську участь для підсилення медіаосвіти. Систематично проводяться потужні кампанії з медіаграмотності. Посилення медіаграмотності для економічного зростання і розвитку</p>	<ul style="list-style-type: none"> • впливовість і результативність. <p>Б. Залучення інституцій:</p> <ul style="list-style-type: none"> • дослідження і моніторинги; • якісні, кількісні та регуляторні дослідження, проведені регуляторними органами. <p>В. Рівень громадської участі щодо медіаосвіти, що підтримується регуляторними органами (Варіанти відповіді: не існує, непостійно; регулярно, систематично)</p>

Таблиця Д 2.13

Індикатори медіаосвітньої політики

Категорії компонента	Індикатори
Організації	<p>Існування регуляторної діяльності (визнання важливості посадовими особами). <i>Яка найбільш відповідна частина законодавства про медіаграмотність впроваджена у вашій країні?</i> <i>Чи є якісь законодавчі ініціативи, які зараз обговорюються для майбутнього запровадження?</i> <i>Яка із телекомунікаційних систем є найбільш релевантною національним чи регіональним регуляторним органам у вашій країні?</i> <i>Чи мають ці органи спеціальні зобов'язання розвивати медіаосвіту, цифрову грамотність або медіаграмотність?</i></p>

2.4. Медіаіндустрія як середовищний чинник медіаграмотності

Таблиця Д 2.14

Характеристики медіаіндустрії як середовищного чинника

Рівень	Характеристика
Базовий	Мало медіаосвітніх стратегій у секторі медіа. Медіа лише починають медіаосвітні програми та ініціативи. Медіа не розповсюджують дидактичні ресурси медіаграмотності
Середній	На місцях є медіаосвітні стратегії та політика. У медіа проводяться певні кампанії щодо медіаграмотності (особливо в публічно доступних медіа). Існує певна медіаосвіта в кооперації з освітньою системою. Медіа розповсюджують деякі дидактичні ресурси щодо медіаграмотності
Розвинутий	Є сильна медіаосвітня стратегія і запровадження її на місцях. Систематичні й потужні медіаосвітні кампанії зусиллями медіа. Медіа підтримують систематичний зв'язок зі службами захисту споживачів. Є стабільна медіаосвітня активність у кооперації з освітньою системою. Гарні освітні ресурси з медіаграмотності (багаті та постійно оновлювані)

Таблиця Д 2.15

Індикатори медіаіндустрії як середовищного чинника

Категорії компонента	Індикатори
Організації	1. Газети. Позначте роль газет у розвитку медіаграмотності. 2. Телевізійні канали. Позначте основні телевізійні канали (відрізняючи приватне телебачення від публічного), позначте, чи виробляються і розповсюджуються програми, які сприяють зростанню медіаграмотності.

Категорії компонента	Індикатори
	<p>3. Кінофестивалі. Згадайте головний кінофестиваль у країні, позначте ті види активності з медіаграмотності, які він підтримує.</p> <p>4. Телефонні компанії. Позначте основні телефонні компанії в країні. Які види активності з медіаграмотності вони підтримують?</p> <p>5. Інтернет-провайдери. Позначте основних інтернет-провайдерів та інших акціонерів у країні. Які види активності з медіаграмотності вони підтримують?</p> <p>6. Інші організації. Чи відомі вам інші медіаініціативи, які стосуються медіаграмотності (відеоігри, фейсбук-кампанії, ініціативи в галузі реклами, можливо радіо чи газети)</p>

2.5. Роль громадянського суспільства як чинника медіаграмотності

Таблиця Д 2.16

Характеристики громадянського суспільства

Рівні	Характеристика рівня
Базовий	<p>Є небагато медіаосвітніх стратегій у цьому секторі. Випадкові та явно неузгоджені публічні дебати щодо медіаграмотності. Слабка кооперація між недержавними громадськими організаціями і соціальними мережами й освітніми системами щодо медіаосвітніх програм. Суспільство щойно розпочинає медіаосвітні програми й ініціативи. Соціальні мережі не розповсюджують дидактичні ресурси</p>
Середній	<p>Є стратегія медіаграмотності та політики у відповідному секторі. Є декілька кампаній з медіаграмотності. Деякі громадські організації та соціальні мережі співпрацюють з освітніми системами щодо програм із медіаграмотності.</p>

Рівні	Характеристика рівня
	<p>Суспільство спорадично здійснює програми з медіаграмотності та ініціативи.</p> <p>Соціальні мережі спорадично розповсюджують дидактичні ресурси</p>
Розвинутий	<p>Є сильна і постійна стратегія медіаграмотності і політики в цьому секторі.</p> <p>Має місце активне і регулярне залучення громадян до подій, які значно розвивають медіаграмотність.</p> <p>Громадські організації та соціальні мережі співпрацюють і беруть участь у політиці медіаграмотності.</p> <p>Громадські організації та соціальні мережі систематично проводять сильні кампанії на підтримку медіаграмотності.</p> <p>Є стабільна співпраця між громадськими об'єднаннями й освітніми системами на підтримку медіаграмотності.</p> <p>Гарні освітні ресурси для медіаграмотності (збагачені й постійно оновлювані) підтримуються громадськими об'єднаннями</p>

Розділ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ МЕДІА НА ПСИХІКУ ДИТИНИ



РЕФЛЕКСИВНА ГРА І КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ

2.1. Медіаефекти та їхні психологічні механізми

Вектори суспільних трансформацій як тло медіаефектів



Аби оцінити вплив певної медіапродукції на окрему дитину, потрібно зіставити характеристики медіа та особливості самої дитини, враховуючи загальні закономірності й суспільний контекст. Тож почнемо аналіз психологічних механізмів впливу з огляду цього контексту – морально-духовних векторів трансформації суспільства, які дають орієнтири для виокремлення критеріїв оцінювання медіавпливу.

Суспільна функція моралі – забезпечувати існування людства, протистояти культурному занепаду й руйнації духовних засад у самовідтворенні суспільства прийдешніми поколіннями. Мораль – це обмеження, які людина накладає на себе згідно з уявленнями про добро і зло для себе й інших, згідно з вірою в належне й домаганнями недосяжного. Саме для такого розуміння впливу медіа в цій царині розроблено низку психологічних концепцій.

Духовність останнім часом пов'язують із відновленням і розвитком релігії в нашій країні, проте важливо наголосити на існуванні багатьох шляхів духовно-морального виховання. Існує не тільки велика кількість конфесій та релігій, в яких поняття духовності дістає особливого забарвлення. Людина має право не вірити в Бога, не належати до пастви жодної церкви – то, власне, її вибір, але це зовсім не означає, що вона втрачає при цьому духовність чи обов'язково стає аморальною у своїй поведінці.

Гуманітарна наука, яка інтегрує інтелектуальний потенціал суспільства, має працювати задля створення світських орієнтирів духовно-морального виховання, а у шкільному середовищі, яке має бути світським, необхідно виробляти свої способи духовно-морального культивування особистості. Тому стає зрозумілим, що введення релігійної, наприклад християнської, етики до програми

шкільного навчання неодмінно порушить принцип вільного вибору особистістю духовного осередку, принцип рівності суспільних можливостей незалежно від віросповідання. Інша річ – родинне виховання, в якому батьки передають свої морально-духовні й релігійні настанови дітям за власним переконанням. Школа може лише опосередковувати процес морально-духовного родинного виховання, працюючи із батьками заради найкращої підготовки дитини до суспільно корисної діяльності й майбутнього щасливого життя.

Чи змінюється мораль в умовах суспільних трансформацій? Які саме вектори змін суспільства найсильніше впливають на сферу духовно-морального виховання дітей і молоді?

Першим вектором змін є **демократизація** суспільства із підкресленням *цінності свободи, волі, незалежності* та невід'ємних від них *правосвідомості* й особистої *відповідальності* людини за своє життя. Принциповим є наголос на *активності* людини у побудові власного життєвого світу й відтак створенні людської культури загалом.

Звичайно, дитина вивчає культурне середовище, просякається ним, але це не значить, що вона почне його створювати лише після того як засвоїть. Дитина творить своє власне життєве середовище, узгоджуючи його із настановами найближчого оточення. Що більше суспільство, уособлене в представниках цього найближчого оточення, дає можливість розгорнутися творчій енергії дитини, то більший внесок отримає врешті-решт культура. Не заслуговує підтримки лише творчість, спрямована на те, щоб позбавити іншого можливості творчості, зашкодити суспільно корисній самореалізації.

Вивчення педагогічної спільноти як самоорганізаційного чинника суспільних трансформацій (керівник колективу – доктор соціології О. Донченко) показало, що головною моральною проблемою, яка нищить духовність у сучасній школі, є відчуття несправжності, формальності, фальші. Педагоги, які зневірилися у своєму житті, єдиним засобом морального виховання визнають оцінювання, нав'язування «правильних» моральних норм заробітчанства. У жодному разі не хотілося б, щоб ці результати досліджень прозвучали як докір усім педагогам. Проблема в тому, щоб, усвідомлюючи місію освіти як основи відновлення суспільства, створювати умови для осмислення цінності людського життя в йо-

го справжній різноманітності й повноті на основі власного вибору жити саме так. Адже вибір є завжди: просто інколи людина робить його поза усвідомленням власної долі й не спираючись на свій моральний стрижень, потрапляючи в пастку відчуття себе жертвою.

Педагогічна спільнота завжди була і є носієм моральних орієнтирів, провідником загальнолюдських цінностей. У цьому сила її впливу на майбутнє.

Потребує глибокої рефлексії другий вектор сучасних суспільних перетворень: *відкритість економічного боку людського існування*, який стає очевидним у ринковому суспільстві. Вартість і конкуренція – невід’ємні аспекти економічних відносин сучасності, які не є протилежністю моралі й духовності. В радянські часи ідеологічно насаджувалася необхідність бідної рівності – аж до фізичного знищення активної і вмілої частини населення (згадаймо тисячі «розкуркулених» українців, єдиним злочином яких була власноруч створена заможність). Саме тому наше суспільство виявилось морально не готовим до майнової нерівності і жорсткої конкуренції, які отримують негативне моральне забарвлення. Маємо виправити ці наслідки: конкуренція може бути моральною, якщо вона чесна і не порушує прав людини.

Конкурентоспроможність – це здатність перемогти у змаганні з відчуттям власної гідності, не порушуючи рівних для всіх учасників правил взаємодії, на основі створення власного ресурсу, завдяки більшим інтелектуальним внескам тощо. Моральними орієнтирами конкурентоспроможності не можуть бути скромність і жертвне терпіння.

Як показують дослідження колективу під керівництвом доктора психологічних наук Т. Титаренко, основою життєстійкості людини в сучасному світі є її *домагання*. Вони – передумова і основа будь-яких досягнень людини; якщо немає домагань, не буде й досягнень. Тому духовно-моральним орієнтиром має бути підтримка високих і сталих домагань дитини з розкриттям мудрості їхнього взаємозв’язку з відповідальністю і відчуттям щастя (коли досягнення відповідають рівню домагань), із балансом індивідуальних досягнень і благополуччя громади.

Складніше опанувати конфліктність, зумовлену майновою нерівністю, наслідком якої стає деморалізація як багатших, так і бідніших прошарків. У перших часто формується зверхність, ви-

кривлений образ власної цінності як наслідку капіталу батьків. У других формується комплекс меншовартості або нагромаджуються компенсаторні викривлення («що бідніший, то моральніший»). Соціальне розшарування змінює модель конфлікту поколінь, загострюючи молодіжний протест проти цінностей батьків.

Соціальні стереотипи необхідно руйнувати, надаючи дитині можливість відчувати власний *персональний психологічний капітал* інтелекту, здібностей, активності на основі паритетної конкуренції з іншими. У багатших необхідно формувати повагу до будь-якої людини і самоіронію відносно себе. У бідніших – відчуття власної гідності та рівних громадянських прав без пригнічення заздрістю й відірваними від життя мріями, які не реалізуються в діях. Орієнтація на легке життя – руйнівний міф. Хто сказав, що щасливе життя має бути легким? Воно завжди і в усіх важке, якщо робити свій внесок у майбутнє людства. Можна знайти багато того, що нас різнить, але в духовно-моральному вихованні треба робити наголос на тому, що нас єднає.

Третій вектор перетворень – це *реальність інформаційного суспільства*, що проявляється не тільки у вигляді комп'ютерів та Інтернету. Електронні мас-медіа (радіо, телебачення) стали суспільною силою, яка не тільки впливає на духовно-моральне виховання, а й великою мірою здійснює його. Реальністю є інформаційні війни: насадження зразків поведінки і мислення, маніпулювання думкою і почуттями. Як зберегти цнотливість в умовах сексуальної революції? Під керівництвом кандидата психологічних наук П. Фролова проводилися багаторічні дослідження впливу сцен насильства, жаків, порнографії та еротики на психіку дитини. Результати показують складний і опосередкований механізм інформаційного впливу, основою протистояння якому є розвиток *критичності мислення*, яка здатна чинити опір зовнішньому тискові, зберігати і відстоювати свою позицію, цілісність власного внутрішнього світу. В протистоянні негативним впливам мас-медіа головним напрямом є дарування радості безпосереднього спілкування при спільному створенні значущих подій. У духовно-моральному вихованні сьогодні не можна обійтися без активного використання потенціалу медіаосвіти: *проти інформації не можна виставляти заборону, а лише іншу інформацію*. Духовно-моральне виховання має бути активним, технологічним, інформаційно компетентним.

Підсумовуючи аналіз суспільних трансформацій, зазначимо необхідність суттєвого зміцнення основних орієнтирів духовно-морального виховання: різноманітність шляхів до моральності з наголосом на світськості та людському єднанні; демократичність, зрозуміла у повсякденному житті як повага до права кожного на свободу думки і творчості; подолання викривлень моралі відносно вартості і конкуренції, скромності і домагань; підтримка активності у створенні дітьми спільних значущих подій як внесків в загально-людську й автентичну українську культуру; розвиток критичності мислення в сучасному інформаційному просторі як важливої ланки в балансі індивідуального і суспільного благополуччя.

Медіаефект – це виявлена закономірність впливу медіа на аудиторію, тобто повторюваний зв'язок між споживанням медіапродукції та викликаними наслідками.

Існує досить велика кількість виявлених медіаефектів, але дослідження тривають. Ми, зокрема, розглянемо психологічні механізми медіаефектів на прикладі одного з найбільш актуальних і нещодавно виявлених зв'язків між переглядом телебачення і дитячим ожирінням.

Чому саме цей приклад? По-перше, медіаефект дитячого ожиріння належить до тих медіаризиків, які дуже важко виявити в межах окремого індивідуального досвіду: батьки не усвідомлюють цього медіаефекту. По-друге, проблема дитячого ожиріння стає сьогодні цивілізаційним викликом, вона турбує всі країни, адже медіапрактики прямо пов'язуються з дуже небезпечною проблемою – зростанням частоти захворювань на діабет.

Медіаефект дитячого ожиріння та його психологічні механізми

Варто розібратися в механізмах впливу медіа на ризик набуття надлишкової маси тіла дітьми різного віку. Використаємо для цього огляд американськими науковцями досліджень зв'язку дитячих медіапрактик і ризику ожиріння та результати унікального репрезентативного всеукраїнського опитування батьків із проблеми впливу медіа на дитину.

Дитяче ожиріння оголошене ЮНЕСКО однією із найнагальніших проблем сучасного світу. У Європі 20–35% десятирічних дітей мають надлишкову масу тіла. У 2010 р. в США 12,5 млн, або 17%, дітей та підлітків страждали на ожиріння, на додаток до цього 15% дітей мають надмірну вагу. Загальна динаміка проблеми така: починаючи від 1960-х років і до 1990-х спостерігається повільне зростання кількості дітей і підлітків з ожирінням у популяції. Після 1990-х відбувається драматичний стрибок – із 5 до 15% від загальної кількості дітей. На заходи, пов'язані з ожирінням, у США щорічно витрачається близько 168 млрд доларів (17% усього бюджету охорони здоров'я).

Ожиріння є гострою медичною проблемою ще й тому, що воно, як відомо, спричинює збільшення кількості захворювань на діабет 2-го типу (з 9% у 1999 р. до 23% у 2008 р.). Ця тенденція, за прогнозами, поглиблюватиметься: до 2050 р. очікується, що число діабетиків 1-го типу серед молоді зросте утричі, а 2-го типу – подвоїться. Діабет першого типу спричинюється низьким рівнем вироблення в організмі інсуліну внаслідок захворювання підшлункової залози. Інсулін – це гормон, котрий забезпечує засвоєння організмом цукрів – головного «палива», на якому працюють всі біохімічні процеси. Діабет другого типу – це порушення обміну речовин, викликане втратою чутливості до інсуліну. Ключовими чинниками розвитку цього типу діабету вважаються взаємопов'язані одне з одним гіподинамія і надлишкова вага. Крім того, надлишкова маса тіла зумовлює підвищення тиску, порушення метаболізму, вади опорно-рухового апарату, печінки, захворювання на астму тощо.

Українські педіатри зауважують, що невинне зростання ожиріння серед дітей є актуальною проблемою і на наших теренах. Так, за статистичними даними, в Україні кількість дітей із діагностованим ожирінням на початок 2008 р. становила 94,39 тис. осіб, або 12,6%, тоді як станом на 2003 р. – лише 8,8%. Критичними періодами розвитку ожиріння є раннє дитинство, препубертат у хлопчиків та пубертат у дівчаток.

Зв'язок між використанням медіа і масою тіла дитини почали досліджувати ще в середині 1980-х років. Тоді вперше було виявлено значущу кореляцію між кількістю годин, присвячених переглядові телепередач, і ожирінням дітей 6–11 та 12–17 років. Із кожною додатковою годиною, проведеною перед телевізором понад

нормово, ризик ожиріння збільшувався на 2%. Пізніше вчені дійшли висновку, що 30% ожиріння серед дітей можна запобігти, якщо обмежити тривалість перегляду телепередач не більш як годиною на день.

Дослідження понад 8 тис. шотландських дітей показало, що перевищення трирічними дітьми шестигодинного обсягу перегляду телепередач за тиждень пов'язане з ризиком надлишкової маси тіла в семирічному віці, тобто для отримання негативних наслідків достатньо одного року зловживання екраном. Лонгітудне 30-річне дослідження, проведене англійськими вченими, зробило висновок, що на кожну додаткову годину, проведenu перед телевізором п'ятирічною дитиною у вихідний день, ризик ожиріння у 30-річному віці зростає на 7%.

Інші дослідження підтверджують зв'язок між надмірною тривалістю перегляду телебачення дитиною і наступними проблемами з надлишковою масою тіла, навіть за умов контролю змінних соціоекономічного статусу сім'ї, маси тіла батьків, рівня освіти матері. Так, спостереження за 169 американськими дівчатами віком 7, 9–11 років показало, що тривалість перегляду телебачення семилітками більше двох годин на добу підвищує імовірність надлишкової маси тіла у 13 разів у віці 11 років.

Аналіз дитячого медіаландшафту, або бюджету часу, витраченого в середньому на різні медіапрактики дітьми різного віку, дає підстави для висновку, що телебачення продовжує бути для них основним видом електронних медіа. Так, у 2002 р. американські діти віком 6–8 років витрачали на телебачення у будень 1 год. 55 хв., віком 9–12 років – 2 год. 05 хв., віком 13–15 і 16–19 років – 2 год. 18 хв.; у вихідний день – відповідно 3 год. 09 хв., 3 год. 30 хв., 3 год. 25 хв. та 3 год. 20 хв. При цьому витрати часу на кожний із двох інших видів медіапрактики (відеоігри і комп'ютер) не перевищували години. Американські підлітки досить багато грають у відеоігри – у середньому близько 30 хв. у будень і до 1 год. у вихідний; комп'ютерові (за винятком ігор) підлітки присвячують приблизно 30 хв. свого щоденного часу.

Тому не дивно, що більшість досліджень стосуються впливу телебачення як найбільш пасивного виду медіапрактик. Аналіз впливу загального часу, проведеного з екранними медіа (ТБ, відео, відеоігри, комп'ютер, Інтернет), теж підтвердив прямий зв'язок із

надлишковою масою тіла для дівчат-підлітків. Те саме стосується ігор на екрані мобільного телефону.

Щоправда, ігри на комп'ютері виявляються більш витратними для організму, ніж сидіння перед телевизором. Крім того, енергетичні витрати залежать від змісту гри. До прикладу, такі нові ігри, як «Танцюй, танцюй», або ігри в «доповненій реальності», що поєднують віртуальний світ із переміщенням у реальному просторі від одного об'єкта до іншого, даватимуть іншу картину зв'язку медіапрактики з масою тіла гравця. Тому дуже яскравих прикладів зв'язку тривалості комп'ютерних ігор з ожирінням американські дослідники не наводять.

Які ж основні механізми забезпечують вплив тривалості медіапрактик на надлишковість маси тіла дитини?

Науковці висували щодо цього різні гіпотези. Основні з них такі: 1) сидіння перед телевизором замінює інші види більш активних практик; 2) під час спілкування з медіа збільшується споживання калорій (або безпосередньо, коли дитина їсть перед екраном, або під впливом реклами харчової продукції).

Надлишкова маса тіла виникає внаслідок дисбалансу спожитої та витраченої організмом енергії. Причини такого дисбалансу є складними й різноманітними, і медіа відіграють у цьому не основну, але достатньо значущу роль за допомогою принаймні трьох основних механізмів: 1) ефект заміщення руху сидінням (призводить до зменшення енерговитрат); 2) ефект реклами «смітєвої» їжі, що збільшує рівень її споживання; 3) ефект переїдання перед екраном (останні два зумовлюють збільшення вживання калорій). Розглянемо психологічні складові цих механізмів.



Механізм перший: заміщення активності. Що більше дитина зайнята медіа, то менше вільного часу вона проводить за більш активними практиками: грає на повітрі (у дворі, на вулиці), подорожує, виконує спортивні вправи тощо. Що раніше екран «забирає» в дитини рухомі практики, то важчими

можуть бути наслідки для здоров'я, фізичного і психічного розвит-

ку дитини. Адже психічний розвиток відбувається в ранньому віці через рухи дитини, завдяки яким формуються і картина тіла, і картина світу, в якому вона живе. У дошкільному і молодшому шкільному віці рухова активність впливає на загальне самопочуття, формування образу власного тіла, самооцінювання і самоповаги. Тобто до зменшення енерговитрат унаслідок сидіння додаються ще й інші негативні наслідки впливу гіподинамії на здоров'я і розвиток особистості. Міжнародне дослідження понад 53 тис. 6–7-річних дітей показало, що у хлопчиків і дівчаток із малою фізичною активністю внаслідок зайнятості екранними практиками протягом чотирьох і більше годин на добу удвічі більша ймовірність надлишкової маси тіла, ніж у їхніх більш рухливих і менш захоплених екранними медіа однолітків.



Механізм другий: нав'язування їжі з екрану. За даними багатьох досліджень, більший час перегляду телебачення пов'язаний з активним уживанням швидкої їжі (фастфуду), перекусів (снеків) та солодкої води (сода, кола тощо) і з меншим – фруктів та овочів.

У чому суть такого зв'язку?

Насамперед це велика кількість реклами зазначеної вище «сміттевої» харчової продукції (сухарики, чіпси, солодоші). У дослідженні 548 учнів шкіл поблизу Бостона було виявлено, що кожна година перегляду ТБ дає додаткові 167 калорій унаслідок споживання рекламованої їжі.

Крім того, медіа зображують їжу і поза рекламою. Аналіз 30 найбільш рейтингових для 2–5-річних дітей американських телепередач показав, що дитина спостерігає з екрана протягом тижня понад 500 згадувань їжі. Третина цієї їжі – некорисна висококалорійна продукція, чверть – корисна продукція, але вона містить велику кількість жирів, цукру чи солі. Тож телевізійний раціон не відповідає вимогам здорового харчування. В іншому дослідженні ста фільмів виробництва 1991–2000 рр. найбільш популярними харчами для їхніх героїв виявились алкоголь і солодоші. Якби ми

так харчувались, як це подають медіа, то людство, мабуть, давно виродилося б.

Щоденний перегляд телепередач викликає узвичаєння, нормалізацію образу повсякденної їжі, представленої в медіа. Дитина, у якої тільки-но складається уявлення про світ, таким чином несвідомо набуває впевненості, що саме так люди і харчуються, саме цим насолоджуються. Споживання саме цих продуктів унаслідок телеманіпуляцій убудовується як складова у вельми важливі для особистісних стратегій розвитку поняття – «якісне життя», «успішне життя», «щасливе життя».



Механізм третій: вживання їжі перед екраном. Якщо, наприклад, у сім'ї існує традиція вмикати телевізор під час обіду, то вона тягне за собою тенденцію споживати більше їжі, при чому саме рекламаних продуктів. Харчова реклама має здатність зумовлювати збільшення вживання їжі

під час її експозиції. У 2005 р. дослідження, проведене з 10-річними дітьми, котрі потерпали від ожиріння, засвідчило: вони не завжди зауважують, що саме їдять, коли дивляться на екран. Це може бути повне відерце морозива, яке дитина їсть автоматично, аж доки воно спорожніє. Експерименти показали, що медіа може стимулювати аудиторію через візуальне сприймання настільки, що дитина втрачає чутливість до психофізіологічних сигналів голоду і безпеки.

Здатність екрана захоплювати глядача такою мірою, що він не відчуватиме сигналів власного тіла, – це створення своєрідного «потокowego» стану свідомості. Для комп'ютерних ігор цей стан виражений іще більше. Рідше трапляється поєднання в один динамічний стереотип гри та їжі порівняно з поєднанням пасивного сприймання екрана і одночасного вживання їжі. Загалом перегляд та їда – це дві різні дії, які людина зазвичай може досить добре контролювати. Внаслідок частого повторення одночасного перегляду і харчування може відбутися поєднання цих дій в одну, сформуватись не просто звичка, а стійкий динамічний стереотип. При цьому

змінюються і перебудовуються обидві дії, втрачається їхня самостійність: коли дитина починає їсти, їй начебто несмачно, некомфортно, доки не ввімкнено телевізор; і навпаки, щойно вона всідається перед екраном, їй наче не вистачає чогось пожувати, інакше не так цікаво дивитися. У межах такого динамічного стереотипу контроль за кількістю спожитої їжі може бути надзвичайно утруднений, адже такої окремої дії, як їда, в цей час немає, а отже немає і її регуляційних механізмів. У зв'язку з цим запровадження сімейного правила «Телевізор без їжі» є більш ефективним, ніж руйнування динамічного стереотипу, який вже сформувався в дитини.

Як відомо, мультфільми стали показувати малюкам у стоматологічних клініках, щоб відволікти їх від неприємних маніпуляцій. Це зрозуміло. Але візьмемо інший випадок. Батьки, які годують дитину, коли вона переглядає мультики, фактично відволікають її від власних тілесних відчуттів, пов'язаних зі смаковими якостями їжі та ситістю. Тож систематичне використання медіа під час їди може закласти небезпечний стереотип, який людині доведеться долати, може, не один рік з усіма негативними наслідками зайвої маси тіла.

Якими ж є умови українського інформаційного простору і вітчизняні реалії харчування дітей?

Загалом в Україні порівняно з іншими державами проблема дитячого ожиріння ще не є надто актуальною. Не так, наприклад, як у США, де завдяки державній підтримці фермерів, які вирощують фураж (це 78% усіх дотацій сільському господарству), знижуються ціни на м'ясо і молочну продукцію; дотації надаються також виробникам цукру, олії, крохмалю (11%) і набагато меншою мірою – селянам, які вирощують овочі та фрукти (0,37%). Унаслідок цього гамбургер, наприклад, дешевший, ніж салат. В Україні, щоправда, фастфуд не коштує менше, ніж здорова їжа.

І все ж тенденції зростання впливу медіа на дитячу й молодіжну аудиторію у нас виразно спостерігаються. Тому важливо працювати саме на етапі профілактики проблеми, а не боротьби з нею, коли вона зростає в масштабах. Тим більше що для України, яка переживає довготривалі наслідки Чорнобильської катастрофи, питання здоров'я населення, зокрема дітей, – особливо на часі.

Отже, чи сприяють медіа в Україні здоровому харчуванню дітей та молоді, чи працюють механізми медіавпливів, що зумовлюють надмірну масу тіла і дитяче ожиріння?

Змістовий аналіз реклами харчових продуктів, що демонструється на УТ

Зрозуміло, що на рекламу харчових продуктів і в Україні витрачаються великі гроші, тому телебачення жодною мірою на засадах саморегуляції не готове відмовитися від неї. Не претендуючи на кількісний аналіз, наведемо деякі приклади, що демонструють зміст і спосіб впливу реклами на аудиторію.

Із чого складається реклама харчових продуктів в Україні? Не будемо згадувати пиво і слабоалкогольні енергетичні напої, в рекламі яких особливо креативно використано практично всі найкращі людські потреби і ресурсові стани (і дружба, і відпочинок, і спілкування з природою, і прихильність до традицій). У результаті не дивно, що Україна посідає перше місце у світі за дитячим алкоголізмом.

Відтак на перше місце умовного телераціону потрапляють алкоголь, а також солодощі. Реклама шоколаду «Корона» базується на «вічно живих» сексуальних мотивах: «смак бажання» і «спокуса». Реклама десертів «Бонжур» (АВК) теж експлуатує сексуальні мотиви, тільки з напівоголеними чоловіками. Як відомо, саме щодо таких акцентів особливо чутливими є підлітки, які фізіологічно перебувають у стані гормональної перебудови, а психологічно за своєю норми стосунків з особами протилежної статі. Реклама солодких батончиків, також орієнтована на підліткову та молодіжну аудиторію, використовує слоган: «Без батончика ти сам не свій». Основний меседж: без батончика ти втрачаєш мужність (балерина на футбольному полі або поважна дама на мотоциклі, котрі після поїдання батончика перетворюються на хлопців), не можеш опанувати роздратування (випадок на репетиції рок-гурту, коли хандра одного з учасників знімається за допомогою солодкого батончика). Або теж для підлітків: «Не гальмує, снікерсуй!» (у ситуації, коли виснажився від вправ на скейтборді). Все це приклади реклами, зорієнтованої на певну вікову категорію молодих споживачів, яких спонукають до вживання солодкого. Або реклама печи-

ва «Орео»: класичний взірець орієнтації на дитину молодшого віку. Тут показано стосунки сина з батьком, за яких хлопчик виступає в омріяній ролі інструктора, який навчає батька, як правильно споживати печиво – обов'язково покрутити, вмочивши в молоко. Як же хочеться дитині навчити татка й головного алгоритму: купуй печиво!

Другу групу рекламованих товарів становить різноманітна так звана «смітєва» їжа, або снеки: чіпси, сухарики, солоні горішки, солоня риба до пива тощо. Контексти взаємин, використані в цій рекламі, теж звернені до молодіжної та підліткової аудиторії: той, хто це споживає, успішний у стосунках із протилежною статтю (над ним не сміються), «крутий» (може одним подихом спалити телевізор після з'їдених гострих чіпсів) тощо. У рекламі солоних горішків використовується псевдопатріотична тематика (горішки, мовляв, – національне багатство, його не можна провозити через митницю). Усе це супроводжується доволі низькопробним гумором, розрахованим на дорослих, але, на жаль, запам'ятовують його передусім діти.

До третьої групи реклами, присвяченій так званій умовно корисній їжі, можна віднести такі сюжети: батько і син запікають курку для майбутньої сестрички і пригощають вагітну маму (реклама курятини?); демонструються інгредієнти борщу (реклама приправи); чоловік на пікніку готує м'ясо на грилі, аби пригостити компанію (реклама соусу). Умовно корисною ця їжа є тому, що і без приправи можна зварити повноцінний смачний борщ, а смаження – не найбільш здоровий для організму варіант харчової обробки м'яса. До цієї групи віднесемо також рекламу соків (наприклад бренд «Садочок»), які насправді є нектарами, тобто виготовленими з концентрату із додаванням цукру і кислот, а отже містять небажані для дітей складові.

Звернімо ще увагу на рекламу медичних препаратів, завдяки яким нібито можна переїдати без негативних наслідків. Подібна реклама демонструє багато домашньої та ресторанної їжі, в тому числі здорової. Але її підступність – у кількості страв, які пропонується з'їсти персонажам. Образ радості від зажерливості, хизування тим, що можеш з'їсти надзвичайно багато, – доволі яскравий і, на жаль, надовго залишається в пам'яті дитини.



«Портрет» харчування, представлено в художніх фільмах і телесеріалах, які дивляться діти, а також у згадуваннях про їжу в дитячих телепередачах і орієнтованих на дітей екранних іграх, ще має бути складений. Можливо, тоді ми матимемо підстави змінити зміст телерадію, який, за підсумками аналізу реклами, має не дуже привабливий вигляд.

Український телерадію складається із такого меню: 1) пиво чи слабоалкогольний напій із шоколадним батончиком; 2) перчені чіпси з солоними горішками; 3) майонез і кетчуп, а щоби «шлунку було легше з ними» – ось вам пігулочка!

Кількісний аналіз співвідношення обсягів реклами описаних нами категорій, перевірка впливовості такої реклами на дітей різного віку є перспективою подальшого дослідження. Але вже зараз можна стверджувати, що передумови дії другого з виділених механізмів впливу медіа на масу тіла (їжа на екрані) в Україні існують. Криве дзеркало «теледіети» абсолютно не здатне дати дітям орієнтири здорового харчування.

Отримані дані по Україні дають можливість виокремити категорії дітей, для яких існує значущий прямий зв'язок між тривалістю перегляду телепрограм (у хвилинах на тиждень) та індексом маси тіла. Загалом по вибірці (1224 особи) кореляція між індексом маси тіла і тривалістю тижневого перегляду є позитивно значущою, але слабкою (коефіцієнт Спірмена $r=0,074$, рівень значущості $p=0,1$). Значущі позитивні кореляції виявлено тільки для хлопчиків ($r=0,129$, рівень значущості $p=0,01$), для дівчаток кореляція є незначущою. Найбільш уразливою є вікова група дошкільнят (від 4 до 6 років).

Для хлопчиків визначено значущі кореляції для трьох вікових категорій:

- дошкільнята 4–6 років (кількість – 133 особи, $r=0,249$, рівень значущості $p=0,01$);

- молодші школярі віком від 6 до 9 років (кількість – 121 особа, $r = .189$, рівень значущості $p=0,1$);
- старшокласники від 16 до 18 років (кількість – 128 осіб, $r = .178$, рівень значущості $p=0,1$).

У дошкільному віці значущий зв'язок між тривалістю перегляду телепередач і зайвою масою тіла спостерігається тільки у хлопчиків, які не грають на вулиці із сусідськими дітьми (кількість – 68 осіб, $r = .244$, рівень значущості $p=0,1$), а для тих, хто перебуває на повітрі, кореляція незначуща.

Таким чином, найбільш вразливою категорією для негативного впливу телеперегляду в контексті зв'язку з надлишковою масою тіла є хлопчики дошкільного віку в сім'ях, де немає традицій організовувати відпочинок дитини на повітрі у спільних рухливих іграх із сусідськими дітьми.

Надзвичайно гостра проблема дитячого ожиріння та його негативного впливу на здоров'я потребує активізації всіх напрямів профілактики цього явища.

Зв'язок певних видів медіапрактик (надмірного за тривалістю сидіння перед телевізором) із надлишковою масою тіла дитини неодноразово підтверджено багатьма міжнародними дослідженнями і результатами всеукраїнського опитування батьків.

Що менший вік дитини, то більший вплив справляє надмірне захоплення медіапрактиками на імовірність розвитку ожиріння через механізм знерухомлення, вироблення звички до сидячого способу проведення дозвілля перед екраном. У зону найбільшого ризику потрапляють хлопчики дошкільного віку.

Показ їжі в телевізійній продукції, зокрема в рекламних блоках телепередач дитячого прайм-тайму, не пропагує здоровий підхід до харчування. «Телераціон», що складається переважно з напоїв, що містять алкоголь, «сміттевої» їжі або харчів із великою кількістю цукру і жиру, може справляти шкідливий вплив на дитину і потребує правового регулювання.

Аналіз досвіду профілактики ожиріння як ризику негативного впливу телебачення дає змогу виділити два напрями втручання:

1) у масштабі всього суспільства і 2) у масштабі окремої особистості. Досвід ефективних практик для першого напряму – це створення правових механізмів, які захищають дитину шляхом регулювання інформаційного простору, діяльності його операторів. Другий напрям – це пошук способів розв’язання проблеми на індивідуальному рівні, застосування технологій, прийомів психологічної допомоги для виходу із замкнутого кола «надмірна маса тіла – надмірні медіапрактики». Обидва напрями є дієвими для профілактичної роботи.

2.2. Медіасоціалізація та її вікові норми



Медіа – частина зовнішнього середовища, в якому відбувається розвиток особистості. Кожна дитина від свого народження входить до надскладної системи світів, що перетинаються між собою, надбудовуються чи співіснують у сусідстві один з одним, вступають у різноманітну взаємодію. Особистість будує свій життєвий світ, поєднуючи зовнішні та внутрішні психологічні простори й часові виміри.

Аби навчитися жити й успішно діяти у складному середовищі, дитина, що тільки-но входить у життя, має усвідомити багатовимірний всесвіт, що розгортається перед нею, як осягнену розумом цілісність, стосовно якої слід самовизначитися, віднайти своє місце і прокласти власний шлях.

Соціалізація – це процес входження дитини у світ дорослих, засвоєння його структури, законів існування і способів перетворення. Культура будь-якої етнічної спільноти несе в собі модель світу, створену попередніми поколіннями. За допомогою просторових і змістових орієнтирів культурної моделі, що транслюються багатьма каналами (і через сімейний уклад, і через звуки та образи колискової, і через спільні ритуали), дитина у власних розвідках і комунікаціях будує свою індивідуальну картину світу й відповідно діє.

У традиційному суспільстві інформація передається дитині «з рук у руки», в системі спільного переживання подій, на основі спільного чуттєвого досвіду. Нині ми живемо у світі, де людство має безліч нових способів передавання інформації, крім безпосередньої присутності у спільному часопросторі. Медіа у широкому розумінні – це система або інституція суспільства, яка забезпечує й опосередковує обіг інформації між учасниками соціальної комунікації, долаючи просторові та часові бар'єри безпосереднього спільного чуттєвого досвіду.

На межі тисячоліть почало активно вживатися поняття «медіасоціалізація», яким позначають процес розвитку особистості під впливом медіа (кіно, телебачення, Інтернету). Саме з медіа дитина сьогодні має змогу отримувати інформацію про великий світ, усотувати зразки міжособового спілкування, сценарії та норми соціальної поведінки. Медіа пропонують свою продукцію дедалі молодшій аудиторії, впливаючи на процес її соціалізації на більш ранніх етапах становлення особистості.

Цікаво простежити зв'язок розвитку екранних медіа з молодшанням їхніх споживачів. Так, у 1930-ті роки суспільство хвилював вплив негативних персонажів кінофільмів на юнаків і дівчат, через півстоліття – вплив героїв телесеріалів на підліткові субкультури. Нині ж одне з найгостріших питань медіасоціалізації – вплив віртуальних світів комп'ютерних ігор на емоційний, інтелектуальний та соціальний розвиток дитини дошкільного віку.

Проблема медіасоціалізації як особливої форми передавання культурного досвіду наступним поколінням загострюється у зв'язку з кризою сім'ї. Батьки приділяють украй мало уваги безпосередньому спілкуванню з дітьми, а ті все більше часу контактують із медіа.

Дослідження медійного впливу на дитину мають урахувувати загальний контекст взаємодії дитини та дорослого – як у культурно-історичному плані, так і в конкретному випадку окремої родини. Те, що трапилося в житті однієї дитини, може стати у пригоді іншій, а може бути зовсім не придатним, бо діють інші обставини. Тож який досвід можна брати на озброєння, а які події є випадковими, унікальними, не повторюваними в житті інших дітей?

Традиційний шлях соціалізації

Аби уявити собі новий тип соціалізації дитини в інформаційному суспільстві, потрібно зрозуміти, що таке *традиційний шлях соціалізації*. Простежмо його на прикладах розвитку моделі світу наймолодших дітей. У народній традиції побудова базової системи координат починалася одразу після народження немовляти і спрямовувалася за допомогою материнського фольклору. Тексти ці легко запам'ятовувалися завдяки ритмові й простоті образів, передавалися від покоління до покоління як загальновідомі та найудаліші за формою і змістом культурні програми.

У *колискових*, що їх перед сном співає дитині мама (одна з найяскравіших форм материнського фольклору), закладаються базові образи, котрі діють протягом усього життя людини. Вони виступають своєрідним ментальним геномом етнокультурної спільноти, членом якої має стати дитина, народившись у певній родині. Кроскультурний аналіз колискових пісень показує: вони задають первинну спрощену схему картини світу, яка орієнтує дитину. Центром відліку в них є дитина: відтак їй надається впевненість, що її місце в цьому світі – найкраще, формується базова довіра до безпечного світу (домівки), на якому потім постає оптимізм дорослої людини. Впевненості у своїй бажаності, захищеності, гарантованості позитивного відгуку на свої потреби малюк досягає в ході повсякденного спілкування з матір'ю. На цьому психологічному підґрунті розгортається бажання жити на світі, що підтримує людину в дорослому віці всупереч будь-яким негараздам. І навпаки, брак цього базового почуття довіри призводить до відмови від боротьби навіть у небезнадійних ситуаціях. Зміст колискових накреслює просторові та часові перспективи життя дитини: формує образ краю – забороненої межі, яку не можна перетинати, поки ти ще малий; створює картину майбутнього дорослішання і дорослого життя (праці, сім'ї); вводить моральні категорії, зокрема моделі стосунків зі старшими і молодшими; дає уявлення про соціальний простір, в якому дитина знайде своє місце.

Особливості сприймання колискових визначають їхню впливовість на психіку дитини: їх співають увечері, коли маля перебуває у стані «передсну» (розслаблене тільки, заплющені оченята), головне тут – голос на фоні тиші й темряви. Це дуже подібне до

гіпнотичного впливу, до своєрідної спільної медитації. Ритм колискової узгоджується з ритмом дихання і серцебиття матері та дитини, що відіграє важливу роль у, так би мовити, відкритті душі назустріч співові. Мати й дитина стають єдиним цілим – енергоінформаційною системою, яку веде цей спільний ритм. Тому інтонації, образи пісні дитина усотує й закріплює у самій глибині свого єства. Не розуміючи, вона просто впускає їх у себе і закарбовує в пам'яті. В подальшому ці образи стають основою формування символічного мислення дитини, без якого неможливі розуміння світу та себе, усвідомлення сенсу власного існування. Навіяні дитині смислові основи стають глибинним сутнісним підґрунтям внутрішнього світу особистості, найчастіше не доступним потім свідомості дорослої людини.

Сучасні дитячі психологи стверджують, що маленька дитина найбільше боїться хаосу, навали вражень від подій зовнішнього і внутрішнього життя, які їй потрібно якось організувати, аби зрозуміти й опанувати. Для цього дуже необхідні образно-поняттєві опори, до яких дитина прив'язуватиме мінливі події життя, організовуватиме їх в якесь зрозуміле ціле. Ці опори дитина віднаходить у звернених до неї словах дорослих. Ось чому надзвичайно важливим є зміст (предметний і символічний) таких текстів, здатний закласти основи світогляду людини.

У перші роки свого життя дитина виконує таку величезну роботу із засвоєння світу, в який прийшла, що дорослим навіть неможливо це уявити. І саме в цей процес первинної орієнтації нині втручаються сучасні інфанти-медіа (індустрія продукції для найменших дітей). Рання медіасоціалізація – це коли замість колискових та власних розповідей батьки пропонують дитині мультфільми. Сприймання з екрану мають деяку психологічну схожість із трансовими медитаційними станами, але вони не синхронізовані тілесними ритмами із близькою людиною, не дають відчуття базової безпеки та захищеності. Зміст медіаповідомлення дитина не може сприймати критично, він входить в її психіку як культурна програма, але якість цього соціального гена (або інформаційного вірусу) не пройшла випробування багатьма попередніми поколіннями.

Наука тільки-но починає розбиратися з наслідками медіасоціалізації, але з-поміж них можна виділити ризик некритичного

засвоєння в ранньому дитинстві безлічі образів, які стають хибними орієнтирами або засмічують психіку дитини непотребом.

Подані не з голосу близької людини (в єдиній синхронізованій ритмами енергоінформаційній системі) відчужені екранні візуальні образи здатні гальмувати власні фантазії дитини, а отже основи її творчої активності.

Другий приклад традиційних форм первинної соціалізації дитини дає аналіз *спільних побутових практик*, зокрема сімейної трапези. Російські дитячі психологи проаналізували роль загальносімейних сніданків (обідів, вечер) для розуміння дитиною соціального простору сім'ї, який стає прообразом будови всього суспільства. Простір накритого столу – це поле опрідметнених стосунків усіх членів сім'ї, які стають доступними для розуміння дитини.

Розставлені тарілки позначають місце і особистісну територію, виокремлену для кожного учасника сніданку. Тарілка – зона особистої відповідальності, яка підтверджує існування людини навіть за її відсутності. Ось чому так важливо для малої дитини мати своє місце: це значить, що дитина є – адже малюк може зрозуміти це тільки через інших. У ситуації спільного харчування для багатьох дітей уперше з'являється тема справедливого розподілу, особистої частки кожного. Предмети загального користування (сільниця, цукерниця) втілюють питання співробітництва в сімейному просторі. Трапеза за спільним столом – один із найважливіших домашніх ритуалів, коли малюк навчається усвідомлювати себе у взаємодії з іншими людьми. Тут закладаються розуміння таких базових понять, як «моє – твоє», «спільне – особисте», бачення свого місця в групі людей, відносин підпорядкування і рівноправності (хто головний у цій ситуації, що й кому можна робити, а що не можна); тут зіставляються власні бажання і природна обмеженість можливостей тощо. У традиційній сім'ї стіл слугував соціальним центром житла.

Сьогодні, в епоху медіасоціалізації, центром сімейного життя часто стає телевізор, який задає час і ритм вечірніх ритуалів у спільності. Перед телевізором сім'я вживає їжу (часто беруть хто що хоче й сідають де хочуть), що не дає дитині певних орієнтирів со-

ціальної реальності. Переглядом передач замінюється живе спілкування. Переживання за персонажів, навіть яскраві й емоційно насичені, не потребують, власне, ніякої дії (на відміну від реального життя, де емоція обов'язково реалізується в дії), тому можуть надавати приклад лише пасивності та споглядальності. Відірвані від дії бажання здатні підірвати майбутню мотивацію, пригнітити природну активність дитини.

Якщо сімейна телепрактика витісняє всі інші (тобто домінує в розподілі бюджету часу), то у процесі медіасоціалізації дитини формуються відповідні орієнтири моделі світу, відчуженого від дії.

Надзвичайно важливими для соціалізації дитини є її *активний тілесний пошук орієнтації у просторі*, можливість пересування, вимірювання світу собою. Тіло слугує головним «вимірювальним приладом», за допомогою якого малюк опановує фізичний простір (чи доповзу, дотягнись, пролізу, чи ні).

Карта власного тіла – це перший продукт соціалізації дитини, результат спілкування з матір'ю (або нянею, котра заміщує материнське спілкування). Тілесні ігри з малюком, наприклад перебирання пальчиків, що супроводжується віршиками чи приказками («Сорока-ворона кашку варила, цьому пальчику дала...»), допомагають дитині створити картину свого тіла як первинної точки відліку для орієнтації в навколишньому світі.

Часто експерименти малюка з простором заважають клопотаним своїми проблемами батькам. Тож замість самостійних подорожей і експериментів у реальному світі батьки пропонують дитині посидіти перед екраном телевізора чи комп'ютера, пограти в ігри на мобільному телефоні. Відтак найпершим ризиком медіасоціалізації стає *зменшення тілесної активності*: що більше дитина спілкується з медіа, то менше часу залишається на активне засвоєння схеми тіла і за його допомогою – навколишнього світу. Це основний матеріальний ризик медіасоціалізації, який вимірюється бюджетом часу дитини, втраченим для активних дій та реальних взаємин із дорослими.

Нерухомо сидячи перед екраном із застиглим поглядом, дитина перебуває у стані надмірної *адсорбції* – напруженого всотування динамічно змінюваних картин, які неможливо досягнути тілесно, за допомогою єдиного доступного дитині інструменту пізнання (дотягнутися, торкнутися, перемістити, щось змінити в тому світі). Яку ж перспективу дорослішання матимуть діти з такого примусово пасивного формату передавання культурного досвіду?

Зважаючи на те, що своє місце в реальності дитина починає стабільно розуміти після трьох років, штучне гальмування її тілесної активності в ранньому віці може призвести до довготривалих негативних психологічних наслідків. Тому більшість науковців виступають за жорстке обмеження контактів дитини з екраном.

Дослідження підтверджують: до двох років екран узагалі не потрібен дитині як її власна практика, він просто заважає здоровому психофізіологічному розвитку. Недарма інтелект дитини у цьому віці називають сенсомоторним (сенсорний – відчуття, моторний – рухи). Вилучення з будь-якої причини моторного компонента веде до затримки розвитку дитини.

Після трьох років, коли для дитини стають важливими однолітки як партнери для спільних ігор, що часто містять елементи медіаєматики, брак контактів із телевізором може робити дитину дуже відмінною від загалу. А в цьому віці, коли відбуваються перші спроби створення групових об'єднань, працює правило схожості. Будь-яка відмінність може стати приводом відлучення дитини від спільноти, зокрема й відмінність медіапрактик. Однак у віці 3 – 5 років телеперегляд має бути значно обмежений (не більше 15 – 30 хв. на день), щоб не відбирати час в інших практик, значно необхідніших для повноцінного розвитку особистості дитини.

Загалом, для дошкільного віку найважливіші практики спрямовані на розвідування фізичної та соціальної реальності й на часто недооцінюване дорослими створення таємничого дитячого світу фантазій і символів, нерозривно пов'язаного з іграми. Саме ця стихія з її прадавньою майже містичною символікою («страшилками», «забороненими місцинами» та багатьма іншими атрибутами дитя-

чої субкультури) дає змогу дитині надалі стати повноцінним творцем дорослої культури.

Зміна закономірностей соціалізації під впливом медіа

Медійні впливи мають потенційну можливість змінювати традиційні закономірності соціалізації, і ця можливість реалізується за участі тих дорослих, які нехтують суттєвими природними потребами дитини, безвідповідально підмінюючи соціалізацію тотальною медіасоціалізацією. Увага до дитячого світу, спільні справи, відгуки на потреби дитини, спілкування з приводу побаченого, особливо якщо це схвилювало і вразило малюка, – ось необхідні дії батьків, які здатні запобігти негативним медійним впливам.

Починаючи зі старшого дошкільного віку (5–6 років) дитина стає більше готовою за психофізіологічними показниками свого розвитку до сприймання екранних медіа (кіно, телебачення, Інтернету), при цьому внутрішня конкуренція різних практик у єдиному бюджеті вільного часу наростає. Психофізіологічні вимоги телеперегляду – знерухомлення, звуження поля зору (зазвичай діапазон рухів ока сягає 90–120 градусів, а при перегляді він звужується до семи градусів!) – продовжують бути важкими для дитини. Довготривалий контакт з об'єктом, що міститься на одній і тій самій відстані, викликає перенапруження м'язів ока, їхній спазм, що запускає механізм формування міопії (короткозорості). Крім того, фахівці вважають, що вільний рух очей пов'язаний із психологічною свободою особистості, й це є ознакою спонтанності – необхідного компоненту творчої активності. Знерухомлення очей веде до заціпеніння тіла й далі – до гальмування волі. Що більше дитина дивиться на екран, то менше часу залишається для спонтанності: вона мимоволі підкорюється нав'язаним ритмам, сюжетам і програмам.

Проведені 2006 року дослідження американських науковців показали, що екранні медіа здатні викликати змінені стани свідомості: адсорбцію і потоковий стан. У стані адсорбції тимчасово припиняється інтеграція емоцій, пізнання і досвіду, коли інформація з реального світу не обробляється звичним способом, на неї взагалі не звертають уваги. Зосереджена на всотуванні екранної інформації дитина не відчуває своїх емоційних порухів, зокрема

наростання тривоги, не відчуває й плину часу. Поточковий стан схожий на адсорбцію тим, що увага теж надмірно зосереджена (у цьому випадку – на виконуваному завданні) – так, що викривляється відчуття часу, він пролітає зовсім непомітно. Але на відміну від адсорбції (коли негативні емоції фрустрації ще мають шанс проникнути у свідомість) у стані потоку людина переживає таку яскраву насолоду й незрівнянний успіх від своїх дій у зоні екранної «реальності», що постійно прагне максимізувати свої пізнавальні та фізичні зусилля. Ці змінені стани свідомості почали використовувати в медичних цілях, аби зменшити реакцію на болючі процедури (захоплена відеогрою дитина не помічає, що їй зробили укол, якого вона раніше страшенно боялася). Тобто сучасні медіа мають ресурс своєрідної психологічної анестезії, що, як і хімічне знеболювання, треба використовувати розумно, в міру, щоб не перетворити позитивну можливість на додаткову проблему залежності.

Коли дитина діє у віртуальному світі гри, всі її м'язи напружуються, але водночас і гальмуються, – адже в реальному світі не треба діяти (бігати, стрибати, розмахувати руками), лише рухати пальчиком на екрані мобільного чи п'ястю руки з мишкою. Всі інші загальмовані рухи – це накопичена в тілі дитини напруга, яка стає додатковим стресом, утруднює розуміння власного здерев'янілого тіла. Відставання в дослідженні можливостей власного тіла (через розподіл бюджету часу переважно на медіапрактики) в дошкільному і молодшому шкільному віці виливається в ускладнення розуміння себе в підлітковому віці, коли додається фактор гормональної перебудови організму за статевого дозрівання. Втрата контакту з тілом зменшує впевненість дитини в собі, дає відчуття слабкості, знижує активність. Відповідно дитина втрачає соціальний статус у групі однолітків, програє в підліткових іграх за лідерство, прихильність, владу тощо. Своєю чергою нерозв'язані підліткові проблеми часто визначають характер та й загалом долю дорослої людини.

Отже, медіасоціалізація – нове явище інформаційного суспільства (а можливо й людської цивілізації загалом), пов'язане з руйнацією традиційних способів входження дитини у світ дорослих та кризою сім'ї як суспільної інституції. Період, протягом якого відбулися ці зміни, ще недостатній для того, аби повноцінно проаналізувати наслідки і зробити чіткі висновки. Психологічна логіка ана-

лізу душевного світу дитини в умовах медіасоціалізації дає підстави для стурбованості наявними тенденціями. Тому вкрай необхідно підвищувати рівень медіапсихологічної компетентності батьків, відповідальних за забезпечення умов для всебічного розвитку особистості та психологічного благополуччя дитини.

Вікові норми взаємодії дитини з інформаційним простором



Наразі розглянемо вікові особливості взаємодії дітей із медіа, що мають бути враховані в сенситивний віковий період.

Діти різного віку мають особливості свого психічного розвитку, що суттєво впливають на сприймання медіапродукції. Те, що злякає, вразить і може нашкодити маленькій дитині, старшій виявиться під силу. Якщо дитина має досвід щодо певних явищ, це дає їй змогу адекватно оцінювати правдивість зображення в медіа. А якщо дитина ще не стикалася з такими реаліями, медіа можуть надати їй викривлені орієнтири щодо тих чи інших сторін буття. В одному віці дитина схильна наслідувати взяті з медіа зразки поведінки, в іншому вона вже здатна бути критичнішою, приймати власні рішення щодо того, якою бути.

Грунтовний аналіз вікових особливостей сприймання медіапродукції дітьми різного віку покладено в основу сучасної системи регулювання телепростору в багатьох європейських країнах. Об'єднаними зусиллями медіавиробників і державних органів створено і впроваджено спеціальні позначки, які інформують споживачів про головні ризики та ймовірні негативні наслідки перегляду конкретної продукції.

Найдиференційованішу систему *Kijkwijzer* (кіквайзер – телегід, розумний перегляд) розробив Нідерландський інститут класифікації аудіовізуальних медіа (НІКАМ). Ця рейтингова система використовується від 2001 р. з метою надання інформації про можливий шкідливий вплив на дітей та молодь фільмів, відео, DVD і те-

лезісійних програм, зокрема музичних відео, а також для допомоги батькам у контролі за використанням медіа їхніми дітьми.

Кіквайзер має п'ять вікових категорій: *AL* (для будь-якого віку), *6* (не рекомендовано дітям до шести років), *9* (не рекомендовано



дітям до дев'яти років), *12* (не рекомендовано дітям до 12 років) і *16* (не рекомендовано дітям до 16 років). Вибір чотирьох вікових меж, нижче яких продукція може бути шкідливою, вимагає від батьків, щоб вони на практиці з'ясували для себе, як саме вікові категорії

співвідносяться з їхніми дітьми, враховуючи індивідуальні особливості й інші умови життя дитини.

Характеристики вікових змін, важливих для оцінювання ризиків медійного впливу на дитину, викладено на основі досвіду розроблення і впровадження зазначеної системи. Це більше вікові орієнтири, ніж характеристики фізичного віку дітей. Нижче наведено психологічний зміст кожного з вікових переходів – меж, які визначають вразливість дитини до ймовірних шкідливих медійних впливів.

Межа 6 років

Розрізнення реальності та фантазії

Діти починають визнавати мультфільми як нереальні у віці близько 6 років. До 7 років вони зазвичай ще не здатні адекватно розрізняти фантазію та реальність у медіа.

Діти дошкільного віку і без медійного впливу живуть ніби у двох світах: зовнішньому матеріальному і внутрішньому психологічному світі власних фантазій, межа між якими нестійка і часом зсувається. Між двома та п'ятьма роками життя в дитини розвивається здатність образно уявляти та фантазувати. Дитина 2,5 – 3 ро-

ків робить видатне для себе відкриття, що її «каляки-маляки», графічні сліди, які залишає палець на піску або олівець на папері, виявляється, можуть означати ще щось, крім того, чим вони є самі по собі: маму, тата, булку, песика – все що вона захоче. Недосконалість форми не має особливого значення, дитина дістає нову можливість говорити образотворчою мовою про все, що для неї важливо. Це нова знакова система, за допомогою якої дитина буде свою версію картини світу.

Після такої революційної символізації дитина дістає змогу подвоювати світ, перебувати одночасно у світі зовнішньому, видимому (тут і тепер) та у світі своїх фантазій (там і тоді), який виникає з приводу побаченого в реальності. Більшість звичних і значущих речей, які оточують дитину, уявляються в фантазіях героями фантастичних подій. У дитини наче з'являється свій внутрішній психічний екран, на якому можна викликати будь-який образ, котрий розгортається в інколи драматичні ситуації, та ще й так швидко, як це не буває у звичайному плині часу. Фантазії дають дитині відчуття власної сили, що контрастує з реальністю фізичного світу, в якому речі ще не підкорюються волі невмілої дитини. Якщо не розвивати контактів дитини з реальним світом у цьому віці, не підтримувати її самооцінку, в неї виникає велика спокуса втекти у світ фантазій, де все виходить так легко.

Нерозвинене самоусвідомлення переживань

Оскільки в дитини ще недостатньо розвинене самоусвідомлення, їй важко розрізнити, що є реальністю, а що – власними переживаннями і фантазіями з приводу якогось предмета. Без підтримки дорослих діти не можуть зменшити враження від побаченого, пояснивши собі, що це відбувається не насправді. От наче стоїть звичайна шафа, але за її дверцятами вже простір іншого світу, з якого неочікувано визирає страшна невідомість. Ці перетворення миттєві, дитині не підвладні. Дорослі своєю присутністю утримують дитину в матеріальному світі, близькість мами видається кращим прихистком, ніж будь-які мури. Адже навіть непомітна вдень пляма на стіні ввечері, коли батьки заснули чи відлучилися, може перетворитися на двері, з яких вилізе рука і втягне... (типовий сценарій «страшилок» із дитячого фольклору).

Якщо дитині до 6–7 років важко розрізнати реальність і свої враження від неї, то вона також не може визначити, що є вигадкою, а що реальністю у медіапродукції.

Висока візуальна чутливість

Діти віком до 7 років дуже візуально зорієнтовані, їх можуть налякати окремі зображення: образи гротескових істот із жанру фентезі чи тварин, які погрозливо поведуться або міняють свою форму. Ці персонажі дуже схожі на насельників таємного дитячого «паралельного світу». Зображення тварин і дітей, що піддаються фізичній загрозі або насильству, також здатні сильно вразити малу дитину.

Після 6–7 років досвід дитини стає достатнім для того, аби поступово відрізнати реальний світ від нереального, опанувати свої фантазії, щоб утримуватись у реальності й без присутності дорослого. Саме цим механізмом психічної саморегуляції (відсторонення) дитина може користуватись і для опанування враженнями з екрана телевізора чи комп'ютера. Проте самостійне визначення ступеня реалістичності зображених медійних подій – це завдання, в якому дитина продовжуватиме вправлятись і у значно старшому віці.

Межа 9 років

Розуміння медіареальності

У віці 8–9 років діти набувають розуміння штучної природи всіх медіапродуктів. Вони здатні відрізнати фантастику (вигадку) від реальності, розвести реальність актора і його героя, досягнути несправжності медійних подій. Проте дистанціюватися від найреалістичніших вигаданих медіапродуктів дитині буде важко принаймні до 12 років, коли їй психіка стане краще підготовленою до виконання таких завдань.

Розуміння мотивів дій та наслідків

Здатність співчувати іншим людям – суттєвий момент, який змінює результати медійного впливу на дитину. Приблизно до 9 років діти мало здатні поставити себе на місце іншого. Це значно утруднює розуміння мотиву, який лежить в основі дії актора – чому він учинив саме так у тій чи іншій ситуації. Діти молодші 9 років

також не можуть без сторонньої допомоги визначити наслідки поведінки, зображеної в медіа. Саме тому дев'ятирічні часто позитивно оцінюють поведінку героїв медіапродукції навіть тоді, коли вона такою не є.

Самоконтроль і спокуса наслідування

Діти до 9 років також часто мають менш розвинений самоконтроль, ніж діти старшого віку. Це означає, що вони можуть легше піддаватися спокусі наслідувати поведінку, яку бачать у медіапродукції.

У багатьох дослідженнях показано, що діти віком від 9 років і старші значно критичніші до реклами, фільмів із насиллям та іншої медіапродукції, ніж діти 8 років і молодші. Від 10-річного віку дітям переважно починає подобатися дивитися медіапродукти, призначені для дорослих.

Межа 12 років

Соціальний інтелект

У віці між 10 та 12 роками діти починають бачити світ по-іншому. Вони потроху розуміють, що люди належать до певних соціальних груп і що ці групи різняться між собою. Так, приблизно в 10–11 років відбувається зміна ставлення до батька (раніше: всі чоловіки – як батько, а тепер: батько – як усі чоловіки). Діти стають здатними розуміти поведінку інших людей з боку їхнього соціального походження. Від цього віку діти дедалі частіше використовують фільми і телевізійні програми, аби розширити свій соціальний досвід, дізнатися про нові можливості, подивитися, як герої розв'язують ті самі проблеми, які мають вони. Здатність адекватно та раціонально сформулювати свою думку про абстрактніші соціальні загрози (такі як загроза воєн у далеких країнах тощо) з'являється у дітей лише приблизно на межі 12-річного віку.

Розуміння гумору й абстрактне мислення

Від 10-річного віку абстрактне мислення дітей швидко розвивається, вони вже можуть оцінити такі типи гумору, як пародія, іронія, сатира.

Доволі добре сформований внутрішній план розумових дій дає дітям змогу із гомогенного враження виділити окремі складни-

ки, відділити подію від враження від неї, досягнути можливість різних думок про одну й ту саму подію.

Діти віком від 9 до приблизно 12 років здатні пов'язати реальну картину побаченого з її абстрактним значенням та загальним (але поки що обмеженим) знанням про світ навколо себе. Діти цього віку мають більше можливостей для виявлення основної ідеї фільму та встановлення зв'язків між ранніми та пізнішими сценами у медіапродуктах.

Емоційний розвиток і критичність

Діти вже не лякаються, стикнувшись із зображеними у медіа загрозами, а використовують власні засоби відсторонення для приглушення страху. Вони стали вправнішими керувати своїми внутрішніми станами швидше, ніж менші діти. Тому вони в змозі зрозуміти свій страх та оцінити ризик, пов'язаний з удаваною загрозою або її імітацією (якщо є достатнє підтвердження того, що загроза несправжня), здатні подумки «відійти вбік» і дати об'єктивну оцінку.

Тільки приблизно з 12 років діти стають спроможними адекватно відрізняти співчуття до інших від своїх власних почуттів і зіставляти ці почуття із загальними рамками морального розуміння.

Діти також стають критичнішими до того, що вони бачать і чують, завдяки розвиткові їхніх емоційних здібностей. Вони починають очікувати переконливішої дії, шукають героїв психологічно подібних до себе й частіше потребують «соціальних уроків» для свого соціального й емоційного розвитку.

Брак досвіду для розуміння деяких тем

Уживання психоактивних речовин, дискримінаційна поведінка та споглядання статевих актів можуть також, як і раніше, призвести до небажаних наслідків і почуттів у 12-річних дітей, бо вони все ще не мають адекватної системи відліку для оцінювання цих явищ. Якщо власного досвіду бракує, то під впливом медіа можуть викривитися орієнтири картини світу, що негативно впливатиме на ставлення, стосунки та поведінку дитини.

Межа 16 років

Ідеалізація кумирів

Підлітки схильні ідентифікувати себе з реалістичними героями. Пізній дитячий та підлітковий вік – період, коли молодь часто ідеалізує психологічні та соціальні характеристики медійних героїв або зображуваних у медіа діячів, створює собі кумирів.

Моральний розвиток і кримінальні проблеми

Молодь також краще, ніж діти 12–15 років, зіставляє «дорослі» поняття добра та зла при перегляді різноманітного медіаконтенту. Проте це не означає, що дана здатність гарантує адекватне розуміння будь-якої медіапродукції.

Юнаки та дівчата перебувають у пошуку нової ідентичності й цілеспрямовано звертаються до медіа за інформацією та ідеями, які можна для цього використати.

Медіа пропонують численні приклади кримінальної поведінки, і добре відомо, що діти, особливо хлопчики, можуть ідентифікувати себе з відповідними героями. Дослідження свідчать, що кримінальна поведінка серед молоді сягає піку в роки дорослішання, а потім іде на спад. Це головно стосується таких злочинів та порушень правопорядку, як вандалізм, крадіжки у магазинах, бійки. Ризикована хуліганська поведінка має ореол привабливості для молоді, адже юнаки, на відміну від дорослих, часто відчують, що їм майже нема що втрачати.

Перевірка обмежень, емоційні особливості, вплив груп

Молодь перевіряє свої обмеження, прагне ризикованої, захопливої поведінки. Перегляд фільмів зі сценами насильства дає їй змогу умовно задовольнити свої потреби в гострих відчуттях, пережити збудження, відчути «адреналін». На цю потребу накладається вплив групи ровесників, який теж сягає свого піку в цьому віці. Молоді люди часто мають певне відчуття конкуренції в групі при перегляді фільмів із насильством, яке підштовхує до продовження переглядів. Проте підлітки схильні переоцінювати себе при перевірці власних меж і часто лишаються переляканими після перегляду особливо приголомшливих фільмів жахів, які важко «перетравити» навіть дорослим. Передбачено, що старшим підліткам і дорослим, які не люблять фільми такого роду, має бути надана мо-

жливість брати відповідальність за рішення дивитися чи не дивитися їх. Саме для цього і використовують відповідні позначки.

6 років	9 років	12 років	16 років
<ul style="list-style-type: none"> • Розрізнення реальності і фантазії • Нерозвинене самоусвідомлення своїх переживань • Висока візуальна чутливість 	<ul style="list-style-type: none"> • Розуміння медіареальності • Розуміння мотивів дій і наслідків • Самоконтр-роль і спокуса наслідування 	<ul style="list-style-type: none"> • Соціальний інтелект • Розуміння гумору і абстрактне мислення • Емоційний розвиток і критичність • Відсутність досвіду 	<ul style="list-style-type: none"> • Ідеалізація кумирів • Моральний розвиток і кримінальні проблеми • Перевірка своїх обмежень • Стосунки і сексуальність
<p>Вікові межі і ознаки різного сприймання медіапродукції</p>			

Стосунки та сексуальність

Від часу статевого дозрівання молоді люди часто використовують медіа для отримання інформації у сфері сексуальності та формування статевої відносин. Телевізійні програми та фільми, однак, не завжди дають уявлення про те, яким є життя насправді. Оскільки молоді люди ще повинні накопичити життєвий досвід для розуміння цього, деякі презентації сексуальності для молоді віком до 16 років можуть дати хибні орієнтири щодо належної сексуальної поведінки або відповідного ставлення до чоловіків і жінок.

Відповідно до змісту вікових медіаризиків видається доцільним будувати медіаосвітні програми, розраховані на дві більш укрупнені вікові групи.

Особливості медіаосвітніх програм для дітей різного віку

1–4 класи

Головна ідея: вторинність інформаційного світу; отримання задоволення від реального світу, своїх реальних дій у ньому; розу-

міння необхідності обережності, вибірковості, дозування контактів із медіа.

5–9 класи

Головна ідея: створення середовища повноцінного розвивального спілкування дітей щодо їхніх медіапрактик і медіавподобань; забезпечення розуміння розмаїття і взаємозв'язків світу медіа як культурного досягнення людства; розвиток навичок самоуправління взаємодією з медіа.

Суттєві вікові особливості сприймання медіа пов'язані з когнітивним розвитком дитини, здатністю розуміти реальність, завданнями, які розв'язує дитина в кожному періоді своєї соціалізації. Ці відмінності настільки суттєві, що без їх урахування неможливо коректно визначити наслідки медійного впливу, відповісти на питання про споживання тієї чи іншої конкретної медіапродукції: ресурсове воно чи ризиковане.

2.3. Рефлексивна гра як антиманіпуляція та критичне мислення



Рефлексивна гра – це процес соціальної взаємодії, в ході якого кожен з учасників гри здійснює рефлексивне управління іншими учасниками, прагне реалізувати свою управлінську стратегію для формування власного варіанту соціальної дійсності.

Якщо ми вважаємо, що над нами чинять маніпуляцію, ми відчуваємо себе жертвою. Натомість уявлення про те, що ми перебуваємо у просторі рефлексивної гри, позбавляє віктимності, наснажує на рівноправне інтелектуальне змагання. У ході рефлексивної гри випробовуються на ефективність соціальні технології управління, тому виграшем тут стає підвищення рівня майстерності.

Рефлексивна гра як творчий тип соціальної взаємодії

Рефлексивна гра належить до ігор відкритого типу. На відміну від ігор, перебіг яких визначається сценарієм чи наперед написаними правилами, рефлексивні ігри – це процес соціальної взаємодії суб'єктів, у якій ролі, правила та сюжетні ходи генеруються учасниками протягом ігрової дії. У той же час перебігом рефлексивної гри можна управляти, використовуючи індивідуальні особистісні характеристики учасників, конфігурацію їхніх інтересів, уподобань, очікувань, цілей, побоювань чи спокус.

У рефлексивній грі перевагу отримує той, хто більше забезпечений інструментами управління людьми і соціальними процесами, той, хто майстерніший в аналізі ситуації взаємодії. Основні запитання, які сприяють зростанню рефлексивної майстерності учасників, такі: «Що я зараз роблю?», «В чому сенс моєї дії тут і тепер?» (а також «Що ми робимо?», «Що ви робите?»). Рефлексивний стан, який ініціюється такими запитаннями, дає новий ступінь інтелектуальної і творчої свободи, оскільки з цієї рефлексивної позиції суб'єкт стає здатний працювати зі смислами власних і чужих дій, здійснювати управління ними.

Виокремлюють кілька рівнів рефлексивних станів (шарів). Що більше шарів рефлексивних рівнів здатен побудувати учасник гри (що вищий його рефлексивний потенціал), то більше можливостей він отримує в проектуванні соціальних новацій, в управлінні соціальними процесами та ситуаціями.

Аналіз рефлексивних ігор в некооперативних структурах дає змогу виокремити поняття *рефлексивного прийняття рішення* на основі поінформованості агентів про тип гри. Якщо тип гри не відомий кожному агентові, маємо рефлексивне прийняття рішення, якщо відомий – це гра.

У рефлексивній грі використовується концепт *фантомного агента*, який існує лише в уяві реальних суб'єктів як відображення іншого суб'єкта, але не тотожний йому. Попри свою фантомність він здатний впливати на рефлексивні рішення реального суб'єкта. Цей феномен фантомного агента проявляється в багатьох реаліях – від конфлікту подружжя до масової громадської думки. Парасоці-

альні стосунки можливі тому, що це стосунки із фантомним агентом.

Рефлексивна гра, яка розгортається у віртуальному середовищі, є колективною творчістю. Тому варто розглянути психологічні механізми, здатні підвищити результативність групи і створити умови для розвитку кожного з її членів.

Психологія творчості віртуальних спільнот

Зрушення в сучасному суспільстві, викликані переходом до інформаційної доби існування людства, потребують відповідного розвитку психологічної науки. Нові реалії, які з'являються під впливом нових інформаційних технологій, потребують усебічного дослідження. Створюються нові напрями – кіберпсихологія, медіапсихологія, віртуалістика, які, зрештою, спрямовані на досягнення змін у психологічному життєвому світі людини, на пошук шляхів забезпечення ефективності та психологічного благополуччя особи, групи, спільноти.

Проблематика творчості концентрує в собі найголовніші сучасні проблеми психологічної науки, адже в ній віддзеркалюється сутність повноцінного людського існування. Сьогодні мова йде не лише про наукову чи технічну творчість, яка стала потужною силою виробництва нових знань, ресурсом конкуренції, суттєвим чинником розвитку технологій і загалом цивілізації. Варто ставити питання про творчість як цінність, про соціальну творчість (створення нових форматів спілкування, нових норм взаємодії), про творення психологічного благополуччя як необхідного елемента сучасної культури. Інформаційні технології сьогодні створили для людей технічну можливість бути авторами власних творів (мобільні телефонні камери, мережа Інтернет, комп'ютери). Проте можливість зростання творчого самовираження не збігається із реальним розвитком творчості. Чи дійсно віртуальний світ створює принципово нові умови для творчості, чи лише кількісно він помножує канали поширення результатів творчості? Чи існує специфіка творчості групи, спілкування між членами якої опосередковано комп'ютерними технологіями? Яким чином можна сприяти ефективності співтворчості у віртуальних командах, онлайн-ком'юніті та інших формах віртуальних спільнот? Ці та інші питання потре-

бують систематизації та серйозного наукового опрацювання. На часі, на нашу думку, створення нового напрямку – *психології віртуальних спільнот*, який би інтегрував зазначену проблематику.

У цьому річизі ми вдалися до теоретичного аналізу низки досліджень, спрямованих на вивчення феноменології та психологічних механізмів творчості віртуальних спільнот. Це має сприяти глибшому усвідомленню масштабу проблематики, а також побудові термінологічного тезаурусу нового напрямку в психології творчості.

Протягом останніх 15 років кардинально змінюються наукові уявлення про групу. Раніше основними концептуальними засадами розуміння групи були безпосередня взаємодія (обличчя-до-обличчя), певний розмір групи, членство в ній. Сучасні технології істотно змінили ці ключові поняття. Від традиційної моделі групи «тут і тепер» ми прямуємо до моделі «весь час і будь-де», за бажанням учасників. Відсутність обмежень часу і простору відкриває можливість членства в одній і тій самій реальній групі географічно і культурно розрізаних учасників. Таких заснованих на можливостях Інтернету груп існує дуже багато: це групи за інтересами (зокрема групи новин) або тисячі груп підтримки, кожна з яких збирає сотні асинхронно взаємодіючих учасників.

Зростання онлайн-груп має вибуховий характер і в соціальному, і в виробничому, професійному житті. Присутність мережі стала загальноживаною, менеджери нині працюють у віртуальних командах. Організації створюють внутрішні мережі, що приводить до формування різних типів розподілених організаційних груп, пов'язаних комп'ютерними технологіями.

Бум Інтернету, який відбувся в Америці на межі тисячоліть, докотився до нас із невеликим запізненням і фактично розгортається на наших очах, підсилюючись загальною комп'ютеризацією системи освіти. За даними всеукраїнського репрезентативного опитування, проведеного Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України наприкінці 2007 р., 44,4% дорослого населення держави користувалися комп'ютером, серед учнів і студентів ці показники удвічі вищі (81,1 та 90,4% відповідно). Для виходу в мережу Інтернет комп'ютер використовували 17,1% дорослих, 57,6% студентів та 60,1% учнів старших класів. На запитання «З якою метою Ви використовуєте комп'ютер» більшість дорослих відповіли:

«для роботи» (33,4% опитаних дорослих, тобто три чверті всіх користувачів), а більшість учнів та студентів – «для навчання» (відповідно 63,1 та 84%). Крім того, на користування комп'ютером витрачається вільний час. Розподіл витрат вільного часу всього населення України (і дорослих, і молоді) на найпоширеніші кіберпрактики, порівняно з медіапрактикою і таким важливим для здоров'я способом проведення дозвілля, як спорт, залежно від місця мешкання наводиться в табл. 2.

Таблиця 2

Дозвіллєві вподобання населення України
(за місцем мешкання, у %)

Відповіді	Київ	Обл. центр	Місто	СМТ	Село
Дивлюся телепередачі чи відеозаписи	89,9	83,8	79,1	81,4	76,9
Займаюся спортом	17,4	14,2	11,7	8,1	9,2
Граю в комп'ютерні ігри	10,1	9,3	11,1	4,3	5,0
Користуюся Інтернетом	18,8	13,0	12,2	6,8	6,2

Із таблиці очевидно, що витрати вільного часу на інтернет-практику спостерігаються не лише у великих містах, вони поступово приходять і в містечка та села. Тривожить, що в Києві ця практика вже перевищує кількість тих, що займаються спортом. Зважаючи на домінування в розподілі вільного часу медіапрактик, в яких людина сьогодні може лише творчо сприймати, а не виробляти творчий продукт, інтернет-практика дозволяє повніше реалізуватися творчому потенціалу молоді.

Примітно, що досить істотна кількість опитаних (18,5% старшокласників та 23,4% студентів) відповідають, що користуються комп'ютером для творчості (комп'ютерний дизайн, комп'ютерна графіка, анімація, web-дизайн, редагування фотографій, малювання тощо).

Крім того, досить поширеною є практика створення комунікаційних середовищ, опосередкованих комп'ютерними мережами,

в тому числі Інтернетом, в яких розгортаються дискусії з приводу побаченого, почутого. Такі середовища зорієнтовані на соціальну творчість. Якщо для задоволення інформаційних потреб молодь використовує Інтернет найчастіше (63% студентів та 44,6% старшокласників), то беруть участь у спільнотах новин відповідно 31,8 та 24,7%, спілкуються в чатах 24,4 та 26,9%. Зростає не тільки кількість онлайн-груп, а й їхнє розмаїття. Наприклад, ЛАН-групи, в яких друзі створюють локальну мережу, аби разом грати в онлайн-ігри. Члени таких груп співприсутні та віртуально спілкуються одне з одним. Флеш-моб – це групи, які взаємодіють через Інтернет тільки для того, щоби просигналізувати, в якому саме місці треба з'явитись і з якою метою. Віртуально започатковані масові явища у вигляді організованого натовпу «в реалі» – ця новація переважно використовується для розваг, але має досить потужний і зовсім не досліджений потенціал соціальної творчості. Багато розмов точиться про соціальні мережі, які полегшують можливості спілкуватися й розширювати дружні зв'язки (яскравим прикладом є мережа «Однокласники.ru», мода на яку стала для деяких підприємств економічною проблемою, відволікаючи працівників від роботи). Нові віртуальні середовища інтернет-ігр теж сприяють створенню особливих спільнот. Перелік нових форм можна продовжувати, але головне те, що саме явище набирає сили. Очевидно, що разом з очікуваним зростанням кількості користувачів Інтернету в світі зростатиме й масштаб онлайн-груп і різноманітних віртуальних спільнот.

Загалом можна зробити висновок про те, що практика творчості у віртуальному середовищі стає масовою, диференціюється, захоплює переважно молодь і, безумовно, не може залишатися поза увагою психологічної науки.

Насамперед варто опрацювати термінологічну проблему, оскільки на позначення суб'єктів, що об'єднують свої зусилля в кіберпросторі, використовується велика кількість різноманітних термінів, похідних від початкових теоретичних концепцій. Визначення меж реальності, що описується тим чи іншим терміном, як і визначення обсягу і співвідношення термінів, є важливими завданнями.

Розпочнемо свій аналіз з огляду дискусії, яка точиться вже декілька років в англійській психологічній літературі стосовно

поняття «віртуальна група». Відомо, що група визначається як певна сутність, що охоплює людей, котрі мають взаємозалежні цілі, які знайомі між собою та взаємодіють одне з одним, а також мають ознаку належності, пов'язану з їхнім членством (Голінгшід та Контрактор, 2002). Термін «онлайн-група» стосується груп, що використовують інформаційні й комунікаційні технології, найчастіше Інтернет, а також інші опосередковані комп'ютером засоби, зокрема в локальних мережах.

Що ж робить групу віртуальною?

Від появи комп'ютерно опосередкованого спілкування склалася традиція протиставляти групи: виділялися групи віртуальні та групи безпосереднього спілкування. Звичайні групи від віртуальних відрізняли просторовою конфігурацією – розподіленістю (розпорошеністю) і технологічно опосередкованою комунікацією (Белл і Козловські, 2002). Надалі визначення віртуальності починає спиратися на протиставленні таких аспектів, як роль членів (мультирольова проти єдиної ролі), життєвий цикл (дискретний проти безперервного) і часова розподіленість (розподілене асинхронне спілкування проти реально-часового синхронного; Гріфіт та ін., 2003). Проте подальший розвиток технологій ставить під сумнів ці критерії, забезпечуючи можливість синхронного територіально розподіленого спілкування. Особливість опосередкування письмовою мовою, так звана текстова комунікація, змінюється можливістю отримувати не тільки аудіо-, а й відеоінформацію (наприклад відеоконференції) в синхронному режимі. Ведеться мова про подолання таких обмежень, як нерухома позиція веб-камери, якою можна буде керувати на відстані.

Віртуальність стосовно групи перетворюється із номінативної характеристики в кількісну: про групу вже можна казати як про більш чи менш віртуальну. В цьому напрямі для оцінювання віртуальності використовують три виміри: рівень технологічної підтримки (високий чи низький), відсоток часу, витраченого на відокремлене виконання завдання, і фізична дистанція (близька чи далека). За цими критеріями виділяють три типи груп: *традиційна* (обличчя-до-обличчя), *віртуальна* (весь час комунікація через медіазасоби) і *гібридна*, яка поєднує риси обох попередніх.

Дві нещодавні спроби концептуалізації віртуальних команд пропонують модель «вхід-процес-вихід», у якій оцінюється, наскільки технології впливають на команду. При цьому перший підхід розглядає технології на вході, оцінюючи їхній вплив на подальшу комунікацію, стосунки в команді, обов'язки, довіру, прийняття рішення, продуктивність (Мартінс та ін., 2004). Другий підхід розглядає технології як вхідні характеристики, спираючись на набір медіаякостей: ємність каналів, послідовність повідомлень, часові характеристики (Дріскел та ін., 2003). Смісл останнього визначення віртуальності полягає в тому, що використання інформаційних і комунікаційних технологій впливає на здатність групи завершити її завдання, зокрема коли група впевнена в технології як підтримці взаємодії. Комунікаційні канали впливають на змінні і вхідного, і вихідного процесів, визначаючи продуктивність творчих команд.

Що більше соціальні й організаційні групи оснащуються технологіями (і-мейл, мобільні телефони тощо), то складніше знайти групи, які б строго дотримувалися форми «обличчя-до-обличчя». Шукаючи відповідь на питання, чи визначають технології особливості онлайн-груп, чи соціальна взаємодія визначає технології, Девід Брендон і Андре Голінгшід виділяють три підходи: технологічний детермінізм, соціальний детермінізм та інтеракціоністський підхід. У межах останнього, найсучаснішого, акцент ставиться на тому, як саме індивіди, групи та Інтернет взаємодіють між собою. Головною виступає думка про взаємність, реципрокність усіх впливів. З одного боку, групи обирають і модифікують технології для своїх певних цілей. З іншого – технології також деякою мірою визначають особливості взаємодії. Теорія адаптивної структуризації (Пул і ДеСанктіс, 1990) пропонує такі тези: технології презентують певні правила і операції для груп, але групи ультимативно вирішують, як саме вони використовуватимуть певні риси технологій, і соціально конструюють сам смисл технологій.

Підхід до груп як робочої мережі знань (Голінгшід і Контрактор, 2002) розглядає групи в якості мережі агентів – як людських, так і технологічних (знаннесховище – репозиторій, веб-боти тощо); кожний із таких вузлів займається розташуванням інформації і відкриттям та створенням нових знань. Інформаційні й комунікаційні технології забезпечують інфраструктуру, яка дає змогу вузлам

знаннєвої мережі розвивати відносини. Технології відіграють і модерувальну, і медіаторну роль – залежно від типу технології.

Таким чином, дискусія довкола віртуальних груп точиться щодо ролі технологій в опосередкуванні чи перетворенні груп на принципово нові утворення. Остаточної відповіді в цій дискусії поки не знайдено. На нашу думку, напрям її пошуку може бути визначено при переході від термінології груп до поняття віртуальної спільноти. Це дасть змогу чіткіше окреслити сутнісні ознаки: по-перше, спільнота, на відміну від групи, об'єднана спільним сенсом, довірою, активністю; вона передбачає мережу стосунків і розмаїття діяльності. По-друге, поняття віртуальної спільноти дозволяє концептуально розв'язати питання розподіленості спільноти. Є локальні спільноти, об'єднані територією, і розподілені спільноти, які не передбачають єдиної території. Такі розподілені спільноти, зв'язок між членами яких відбувається за допомогою засобів комунікації, ми й будемо називати віртуальними спільнотами.

Необхідно відрізнити віртуальні спільноти від уявних, адже інколи поняття «віртуальність» використовують на позначення не тільки комп'ютерних симуляцій, а й чогось неіснуючого. На нашу думку, таке надмірне розширення поняття віртуальності з часом буде скориговано. Разом із тим варто зазначити, що можливості, які надають інформаційні технології, можуть бути використані й для експериментування особистості зі своєю ідентичністю. Так можуть з'являтися різні віртуальні суб'єкти, за якими стоятиме один автор. Віртуальна спільнота тоді набуватиме змішаної якості, де тілесна просторова розподіленість, як у традиційних групах, не виконуватиме функцію розрізнення суб'єктів у спільноті. Саме тому питання довіри у віртуальній спільноті стає не менш важливим, ніж питання присутності.

Наведені приклади феноменів, неможливих у традиційних групах, можна продовжити, і дослідження механізмів їхнього впливу на творчі процеси виступає головним завданням психології творчості віртуальних спільнот.

Підходи до активізації творчості

Далі ми проаналізуємо ті підходи до активізації творчості, які сьогодні використовуються в контексті роботи віртуальних спільнот. Ми свідомо зосередили увагу лише на закордонних авторах позитивістського спрямування, враховуючи обсяг підрозділу, але це жодним чином не відкидає необхідності використання відомих вітчизняних моделей творчості для вивчення віртуальних спільнот.

У межах англомовної традиції класичними вважаються три основні підходи: лінійний, інтуїтивний та компонентний. У лінійних моделях творчий процес розглядається через визначення послідовності логічних етапів розв'язання завдання. Інтуїтивні моделі акцентують увагу на змінах у сприйнятті, на активізації уяви, залученні інтуїції задля отримання інсайту нового бачення. За компонентного підходу творчий процес розглядається у зв'язку із цілою низкою здібностей, навичок, рис і процесів, які в сукупності забезпечують ефективність творчої поведінки.

Лінійний підхід об'єднує декілька моделей творчості, які ділять процес на певні стадії, етапи, кроки. Найбільш відомою, мабуть, є модель *брейнстормінгу Алекса Осборна*, яка була вперше опублікована 1963 року і спиралася на головну ідею необхідності розділення у творчості генерувальної та оцінкової стадій. Осучаснені лінійні моделі досі успішно використовуються для забезпечення продуктивності групової роботи. Так, наприклад, у *моделі Мін Басадур*, описаній у 1994 р., творчий процес поділяється на три головні стадії, в межах кожної з яких вирізняються два мисленнєві процеси: 1) генерація ідей без їх оцінювання і 2) оцінювання корисності запропонованих ідей. Ці стадії охоплюють творчий процес в усій повноті його практичного використання групою. Далі стадії діляться на кроки і утворюють циклічну структуру.

На першій стадії – *пошуку проблем* – здійснюється три кроки: 1) пошук проблем, у ході якого середовище первинно сприймається і сканується з метою ідентифікації наявних і можливих у майбутньому проблем; 2) пошук фактів, які активно збираються в ході повторного сприйняття ситуації у світлі виділених проблем; 3) визначення проблеми, коли зібрані факти оцінюються за корисністю і можливістю їх використання для постановки можливої до розв'язання проблеми.

Далі творчий процес входить у другу стадію – *розв'язання проблеми*, яка складається із двох кроків: 4) генерація ідей розв'язання проблеми та 5) оцінювання й селекція, в ході яких виробляються критерії відбору ідей, найбільш придатних для втілення; вони й передаються наступній стадії.

На третій стадії – *впровадження* – ключовим моментом стає усвідомлення суб'єктом того, що реальне розв'язання проблеми не завершується появою доброго рішення. Необхідно здійснити ще три кроки: 6) планування дій, які мають бути вчинені для реалізації рішення; 7) пошук прийнятності, коли генеруються альтернативні шляхи прийняття вигоди, створюються власники ідей та розглядається вплив реалізації ідей на тих, кого заторкатиме впровадження запропонованого рішення; 8) реалізація дій. Утім, ця модель вважається дев'ятикроковою, оскільки для утворення циклу дев'ятим кроком стає здійснення першого (пошуку проблем) у нових умовах. Адже кожна реалізована дія для впровадження нового рішення автоматично породжує зміни, нові можливості, а відтак і проблеми. Оскільки елементи середовища переструктуровуються, необхідно здійснити пошук проблем, оскільки раніше вони не могли бути сприйнятні.

Використання віртуальними спільнотами лінійних моделей вже багато років підтверджує свою ефективність. Інструментом організації спільної творчості виступає контроль переходу до наступного кроку лише після оцінки попереднього як достатнього.

Головним обмеженням лінійних моделей є те, що вони не дають відповіді на питання, як саме активізувати генерацію ідей, коли, незважаючи на суворе дотримання правила відсутності критики й оцінювання, результати генерації є недостатніми.

На опрацювання цієї зони проблем якраз спрямовані *інтуїтивні моделі*. Найдавнішим прикладом таких моделей є «*мистецтво думки*» *Грема Велса* (1926 р.). На перший погляд ця модель могла б бути віднесена до лінійних, оскільки розглядає стадії творчості, проте вона ґрунтується на іншому розумінні психологічних механізмів забезпечення ефективності творчого процесу.

У даній моделі виділено чотири стадії творчості (підготовка, інкубація, ілюмінація та верифікація), які були й залишаються важливими для організації творчості, причому не тільки групової, а й індивідуальної. Стадія *підготовки* містить розвідування і прояс-

нення ситуації, пошук реальних проблем, роздуми щодо необхідності рішень, збирання й огляд необхідних даних. Стадія *інкубації* – це свідомо зупинка ретельної роботи над проблемою. Такий вхід у зону свідомого мовчання, відпочинок від зовнішньої зосередженості насправді не зупиняє роботу психіки, якій вже задано певний напрямок. Інкубація триває доти, доки несвідомо не буде знайдено відповідь, яка осягає як інсайт і вбачається у звичному. Це нове бачення знаменує перехід до стадії *ілюмінації* – «Еврика!», характерною рисою якої є радісне збудження, сплеск енергії. Подальша стадія *верифікації* полягає в залученні логічного мислення для раціональної трансляції інсайту в прийняте рішення, яке відповідало б вимогам об'єктивних критеріїв.

Головний імператив інтуїтивних моделей доводить, що творчість не є довільним процесом. Це швидка і невловима ментальна трансформація поточного мислення, нове сприйняття, яке дає можливість новій ідеї, смислу чи рішенню негайно відкритися суб'єктові. Неможливо розкласти цей блискавичний процес появи інсайту на якісь послідовні стадії чи кроки, які могли би бути довільно виконані індивідом чи командою. Низка відомих інтуїтивних технік (активізація уяви, медитація, візуалізація тощо), які розвиваються на основі такого розуміння творчого процесу, спрямовані на розвиток внутрішнього стану готовності до прийняття інтуїтивного рішення, коли воно виникне.

Інтуїція забезпечує перехід від стану відсутності знання до стану наявності знання. Але розуміння того, як саме можна розв'язати проблему, постає лише тоді, коли суб'єкт може впізнати певну ідею як рішення. Ресурс спільноти може бути використаний на етапі впізнавання ментальної перебудови в іншій людині ще перед тим, як вона сама це усвідомила.

Найбільш ефективними інтуїтивні техніки вважаються для ситуацій, що містять значну частку невизначеності, коли відсутні можливості опрацювати повноту інформації, виокремити чіткі альтернативи для вибору. В умовах тиску обмеженням часу, у ситуаціях, які вимагають негайної дії, головним ресурсом стає також розвинена інтуїція, адже просто фізично немає можливості пройти послідовно логічні стадії творчості.

Нарешті схарактеризуємо *компонентний підхід*, який є спробою поєднати попередні підходи. Однею із перших моделей

такого класу можна вважати *соціальною психологією творчості Терези Амабель*, яка була розроблена в 90-х роках минулого століття. Ефективна творчість високого рівня, на думку авторки, може бути забезпечена належним розвитком кожного із трьох компонентів: 1) предметно-відповідні навички (в межах певного домену знань), тобто фактичні знання, технічні уміння, спеціальні здібності й таланти; 2) креативно-відповідні навички – такі як прийнятний когнітивний стиль, знання евристик, певний стиль роботи в команді; 3) мотивація на завдання, яка охоплює настановлення індивідів і самосприйняття цих настановлень. Особливо важливим останній компонент стає в мультикультурних віртуальних спільнотах, коли адекватне розпізнавання і сприйняття настановлень перетворюється на реальну рушійну силу згуртування команди.

Компонентний підхід видається найповнішою із напрацьованих на сьогодні моделей, що робить її найбільш прийнятною для розгляду творчості віртуальних спільнот. Емпіричні моделі оптимізації творчості віртуальних спільнот, наприклад *модель творчості віртуальних команд Джил Неро*, опублікована 2004 року, ґрунтуються саме на компонентному підході. Провівши аналіз діяльності понад двох десятків реально існуючих віртуальних спільнот, авторка виділяє типові етапи організації спільної творчості. Вони відмінні від етапів роботи традиційної групи за своєю послідовністю та змістовим наповненням, це: 1) генерація ідеї, конституювана діалогом; 2) паралельний розвиток ідеї та спільноти у здійсненні проекту; 3) фінішування – завершення і закриття проекту; 4) оцінювання ефективності та наслідків здійсненого проекту.

Творчість віртуальної спільноти починається, коли двоє людей говорять одне одному щось на кшталт «А що як нам зробити Х?» або «Нам потрібно зробити Х». Перед тим творчий процес відбувається індивідуально і може містити описану раніше стадію пошуку проблем. Ініціатори узгоджують проблему, і починається первинне оформлення ідеї з метою надати потенційним віртуальним партнерам початкову схему, до якої можна приєднатись, побачити свою частину імовірного індивідуального внеску в спільну роботу. Завершується перша стадія формуванням первинного ставлення спільноти до початкової схеми.

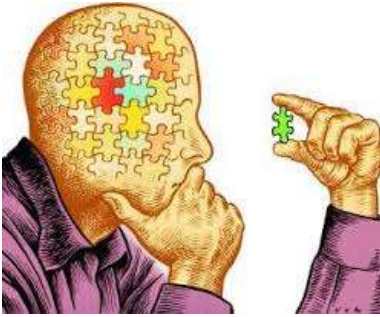
Якщо спільнота прихильна до ідеї, розпочинається наступна стадія – розвитку. Вона відбувається у формі активного обміну ре-

зультатами індивідуальних напрацювань у вигляді схем, прототипів, малюнків, зворотних зв'язків. Цикл цього обміну інтегрує індивідуальну і групову роботу з одночасним розширенням та розбудовою віртуальної спільноти у творчій колективній дії.

Третій етап – фінішування – розпочинається з узгодження знайденого рішення як прийнятного для впровадження. Закриття проекту здійснюється безпосередньо перед початком упровадження – як останнє зусилля перед перенесенням знайденого рішення у широкий світ, за межі творчої віртуальної спільноти.

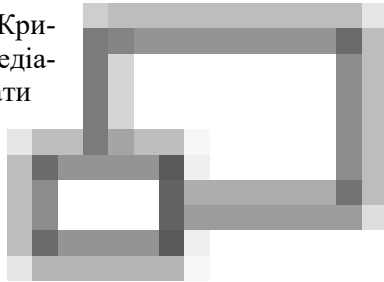
Сам процес упровадження може здійснюватись навіть не членами зазначеної спільноти. Тому остання стадія творчого процесу – це оцінювання впровадження, коли спільнота визначає слабкі та сильні сторони отриманих результатів і процесу власної творчості загалом.

Критичне мислення як ресурс рефлексивної гри



Критичне мислення було відоме ще давнім грекам як мистецтво аналізувати, виробляти судження. Суть критичного мислення полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень.

Критичне мислення є відповідальним. Для того, щоб виносити правильні судження, потрібно спиратися на критерії. Критичне мислення неможливе без рефлексивних процесів – воно виправляє саме себе (самовдосконалюється) та враховує контекст, в якому відбувається. Критичне мислення щодо сприйнятої медіапродукції – це здатність вибудувати власну незалежну, засновану на певних критеріях думку стосовно медіатвору, його достовірності та впливу, а також аргументувати її у взаємодії з іншими суб'єктами.



Критичне мислення дає змогу подолати невизначеність потоку інформації, визначити правдивість повідомлення, сформувати власне усвідомлене ставлення до медіапродукції.

Критичне мислення входить до загальної структури мислення у процесі пізнання і є мисленням вищого порядку. Структура мислення виглядає таким чином: 1) загальне мислення; 2) предметне мислення (історичне, математичне тощо); 3) критичне мислення.

Кожний наступний рівень вбирає в себе попередній: 1) загальне мислення – це загальний процес обробки інформації; 2) предметне мислення – це процес обробки інформації з певного предмета за допомогою методів наукового дослідження, збагачений предметними та методологічними знаннями; 3) критичне мислення – це процес контролю за перебігом загального та предметного мислення, їх удосконалення. Кожний тип мислення має свій змістовий та операційний блоки.

Змістовий блок критичного мислення складається з двох частин:

- загальнометодологічні принципи (переконання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним і самокритичним);

- загальні стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, аби представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб «відчути» проблему; аналіз засобів та цілей).

До операційного блоку критичного мислення належать такі процедури:

- усвідомлювати проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями;

- доводити, тобто добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі докази;

- знаходити контраргументи;

- помічати факти, що суперечать авторській думці;

- обґрунтовувати;

- оцінювати – зіставляти об'єкт дослідження з певною системою цінностей (наявне з належним); вибирати одну із багатьох

альтернатив; усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновки (істинність висновку за певних умов); використовувати різні критерії та контексти;

- спростовувати (принцип фальсифікації);
- узагальнювати;
- висувати гіпотези;
- робити висновки.

Найважливішою умовою розвитку критичного мислення є створення проблемних ситуацій під час навчання. Суперечлива ситуація є пусковим механізмом критичного розмірковування, а розв'язання проблем забезпечує опанування принципів, стратегій та процедур критичного мислення. Потреба у критичному мисленні виникає тоді, коли ми стикаємося із складними ситуаціями вибору, які вимагають ретельного обмірковування та оцінювання.

МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ

Аналітичні завдання:

1. Визначити особливості медіасоціалізації сучасної дитини.
2. Обґрунтувати вікову періодизацію медіаризиків як основу шкільної медіаосвіти дітей різного віку (Додаток 1).
3. Розкрити взаємозв'язок рефлексивної гри, критичного мислення та механізмів творчості віртуальних спільнот.

Творчі завдання:

1. Складіть програму розвитку критичного мислення підлітків на інтегрованому медіаосвітньому уроці.
2. Знайдіть спосіб примирити батьків, які звернулися за порадою: батько хоче подарувати синові на перший його день народження мобільний телефон, а мати – барабан.
3. Визначте умови, коли рефлексивна гра і критичне мислення недоцільні або неефективні.

Рефлексивні завдання:

1. Оцініть рівень розвитку своїх навичок критичного мислення (Додаток 2).
2. Обговоріть у групі своє ставлення до рефлексивної гри, поділіться напрацьованими способами звільнення від маніпуляції переходом до рефлексивної гри на прикладі взаємодії педагога з учнем.
3. Наскільки ваші очікування від вивчення даної теми збіглися з тим, що ви отримали нового у власних знаннях, емоціях, досвіді? Чому це так? Що ви очікуєте від вивчення наступної теми?

МЕДІАРИЗИКИ І ВІКОВІ НОВОУТВОРЕННЯ, ЩО ЇМ ЗАПОБІГАЮТЬ

Вік	Ризики	Вікові новоутворення, що зменшують ризики
1 клас (6–7 років)	<ul style="list-style-type: none"> - візуальна вразливість (картини, що вразили, довго тримаються в пам'яті, лякають, тривожать); - копіювання небажаної поведінки (повторення слів, дій); - зміна сімейних правил і медіапрактик під тиском значущих груп однолітків (перегляд усупереч своїм бажанням заради інтеграції в групу) 	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння штучності медіапродукції (операції когнітивного відсторонення від емоційно вражаючих впливів – «воно ж не справжнє»); - довіра власній вибірковості; - створення сімейних правил користування медіа (розподілений вольовий процес) і – як основа формування вольової звички на наступному віковому етапі – самооцінка виконання правил телеперегляду, гри на комп'ютері або мобільному тощо; - радість від процесу створення нового медіапродукту, узгодження дій, прийняття різноманіття інших людей
2 клас (7–8 років)	<ul style="list-style-type: none"> - закріплення досягнень попереднього циклу на іншому змістовому матеріалі (але на базі порівняння кількох медіа); - занадто велике захоплення медіарозвагами, падіння мотивації навчання; - захоплення страшним; - копіювання агресивної поведінки 	<ul style="list-style-type: none"> - медіарозваги і медіасправи; - фантазії, видумки, правда; - медіарозваги і бюджет часу; - медіагерої і антигерої (з кого брати, а з кого не брати приклад); - самоопанування, визначення, коли, чому і навіщо дивитися страшно

Вік	Ризики	Вікові новоутворення, що зменшують ризики
3 клас (8–9 років)	<ul style="list-style-type: none"> - закріплення досягнень попереднього циклу на іншому змістовому матеріалі (але на базі порівняння кількох медіа); - формування споживання під впливом реклами, намір купити товар, виконати запропоновану (нав'язану) дію; - довірливість до інформації, переживання з приводу «кінця світу» (катастроф, прогнозів) 	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток критичного осмислення отриманої з медіа інформації; - способи перевірки інформації; - первинне розуміння комерційної природи реклами; - загальне відчуття безпеки, захищеності, власної спроможності; - зануреність у спільну справу створення медіапродукту; - перехід від сприймання «що показують» до сприймання «для чого це показують»
4 клас (9–10 років)	<ul style="list-style-type: none"> - копіювання норм стосунків і ставлення; - прагнення полегшеної інформації (відсутність самостійного читання) 	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння неповного збігу наміру і дії персонажа, ненамірена шкода іншому; - продовження медіатору для усвідомлення наслідків дій персонажів; - межі реального та віртуального світів; - формування вольової звички (витрата зусиль на виконання того, до чого звик, а колись було важко); - перехід до самостійного регулювання бюджету часу
5 клас (10–11 років)	<ul style="list-style-type: none"> - цікавість до дорослого змісту медіа (до теми про сексуальність, стосунки); - пік зростання часу перегляду, пошук соціальних уроків, розширення уявлень про сімейні стосунки за межі батьківської сім'ї; - експериментування із власною кіберперсоною 	<ul style="list-style-type: none"> - різні жанри медіа, різні мовні коди; - розмаїття тем медіа і власні смаки (порівняти, як змінилися медіавподобання від 1 до 5 класу); - різні способи користування медіа; - медіаресурси і медіарозваги; - можливість управляти власним часом; - актуальне тематичне навантаження медіапродукції, що викори-

Вік	Ризики	Вікові новоутворення, що зменшують ризики
	в соцмережах (e-ідентичністю), неадекватна самооцінка; - необережні дії у кіберпросторі	стонується на заняттях: цінність сімейних стосунків, зображена в медіа; «справжній чоловік/справжня жінка»; «яким я буду батьком/ матір'ю» (профілактика ускладнень стосунків із батьками в підлітковому віці); відчуття власної гідності та повага до інших
6 клас (11–12 років)	- затримка розвитку вольових процесів (надмірне захоплення медіа); - засвоєння вульгаризованих гендерних ролей під впливом медіа	- способи пошуку потрібної інформації в медіа; - ціннісне ставлення до міжособистісних стосунків; - вчинок у реальному та віртуальному світах; - розширення діапазону способів саморегуляції за допомогою та без допомоги медіа
7 клас (12–13 років)	- закріплення досягнень попереднього циклу на іншому змістовому матеріалі (але на базі порівняння кількох медіа); - засвоєння вульгаризованих моделей романтичних стосунків під впливом медіа; - заміщення стосунків віртуальними персонажами; - передчасна сексуалізація	- позиція медіавиробника, етика в медіапросторі; - уміння відстояти власну думку при зіткненні з іншою, пошук аргументів у медіа; - герої та їхні друзі; - відмінність віртуальної та реальної дружби; - допомога другові з використанням медіа і без медіа; - експерименти з тимчасовою медіаізоляцією (усвідомлення медіапотреб та медіазалежностей)
8 клас (13–14 років)	- закріплення досягнень попереднього циклу на іншому змістовому матеріалі (але на базі порівняння кількох медіа);	- прихований смисл, суперечності, невизначеність і складність світу медіа; - довізначення і співтворення, активна роль користувача медіа;

Вік	Ризики	Вікові новоутворення, що зменшують ризики
	<ul style="list-style-type: none"> - медіа пропонують/ викривлюють норми міжособистісних стосунків, світогляд; - спрощене розуміння зв'язку любові та сексу; - відповідальність за медіавчинок 	<ul style="list-style-type: none"> - поняття «вчинок» і «спільний вчинок»; - свобода вибору і відповідальність; - масова поведінка і груповий тиск (місія філістерів та прогресорів); - інформаційний простір як спільне благо
9 клас (14–15 років)	<ul style="list-style-type: none"> - закріплення досягнень попереднього циклу на іншому змістовому матеріалі (але на базі порівняння кількох медіа); - медіа відволікають від професійного вибору і самореалізації, від планування кар'єрного розвитку 	<ul style="list-style-type: none"> - переосмислення своїх дитячих медіапрактик і самовизначення нових медіавподобань; - розвиток особистісної та групової рефлексії балансу віртуальних і реальних практик; - ресурсове ставлення до медіа; - протистояння маніпуляціям

З навчальною програмою курсу за вибором для 10 – 11 класів «Медіакультура», рекомендованою МОН України для загальноосвітніх навчальних закладів, та методичними матеріалами для вчителя можна ознайомитися на сайті mediaosvita.org.ua

ОСНОВНІ НАВИЧКИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Джерело: *Consensus Descriptions Corect Skills and Sub-skills* –
<http://www.evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html>

1. Інтерпретація: розуміти і виражати значення або смисл широко-го розмаїття досвіду, ситуацій, даних, подій, суджень, угод, вірувань, правил, процедур або критеріїв.

1.1. Класифікація (зокрема комунікативної позиції):

- розуміти і формулювати певним чином категорії, відмінності, структури для розуміння, опису або визначення інформації;
- описувати досвід, ситуації тощо з використанням відповідних класифікацій, розрізень або структури.

Наприклад: розпізнати проблему та визначити її характер без упередженого ставлення до дослідження; визначити потрібний спосіб систематизації інформації; виконати звіт про отриманий досвід у певній ситуації; класифікувати дані, результати чи погляди (згоден – не згоден тощо).

1.2. Декодування значення (зокрема намірів партнерів із комунікації):

- проявити увагу й описати інформаційний смисл, суть емоцій, обов'язки, наміри, цілі, соціальну значущість, цінності, погляди, правила, процедури, критерії або логічний зв'язок, виражений у комунікативних системах, таких як мова, соціальна поведінка, малюнки, числа, таблиці, діаграми, ознаки й символи.

Наприклад: виявити й описати цілі людини в певній ситуації через те, як вона ставить запитання; оцінити значення виразу обличчя, жесту; розрізнити використання іронії або риторичних запитань у дебатах; інтерпретувати дані, показані чи представлені з використанням специфічної форми інструментарію (чи правильно я зрозумів, що це зроблено для того-то, тому-то, означає те-то).

1.3. З'ясування смислу (зменшення невизначеності в комунікації):

- перефразувати або зробити зрозумілим за допомогою опису, аналогії або фігуративних висловів контекстові чи загальнозживані значення слів, ідей, понять, тверджень, дій, малюнків, чисел, ознак, діаграм, символів, правил, подій чи ритуалів;

- використати опис, аналогію чи фігуративний вислів, щоб уникнути плутанини, мимовільної невизначеності або багатозначності; запропонувати потрібну процедуру для таких дій.

Наприклад: знову пояснити, що людина сказала з використанням різних слів чи висловів, зберігаючи смисл цієї фрази; знайти приклад, який допомагає пояснити щось комусь; пояснити відмінність між предметами, діями, щоб уникнути помилкового розуміння (чи правильно я зрозумів, що ти мав на увазі).

2. Аналіз: виявлення суттєвих логічних зв'язків серед тверджень, запитань, понять, описів або інших форм подання суджень, подій, причин, інформації або поглядів.

2.1. Дослідження ідей:

- визначити роль різних висловів, використаних у контексті аргументації, міркувань або переконань;

- порівняти або зіставити ідеї, поняття чи твердження, визначити їхні межі;

- ідентифікувати спірні результати й проблеми та визначити їхні складові частини, а також ідентифікувати концептуальні зв'язки цих частин в цілому і одна з одною.

Наприклад: ідентифікувати фразу, здатну викликати співчуття і позитивний емоційний відгук, який міг би допомогти аудиторії погодитися з висловлюваною думкою; дослідити близько пов'язані припущення щодо певної проблеми, виявити їхню схожість і відмінності; виявити, як заплутане і складне завдання може бути розбите на менші, більш зрозумілі; дати визначення абстрактного поняття.

2.2. Виявлення аргументів:

- ураховуючи низку тверджень, описів, питань та уявлень, визначити, чи виражають вони згоду або незгоду з певними поглядами та думками.

Наприклад: спираючись на повідомлення, виявити, в якому контексті, як і де це повідомлення було видане (оприлюднене), чи передбачає воно якісь заяви, а також причини, які підтримують ці заяви; спираючись на статтю з редакторської колонки, визначити, чи належить цей авторський текст до вираження причин згоди чи незгоди з даною заявою або думкою (аналогічне для форуму чи блогу щодо коментів); спираючись на рекламне повідомлення, ідентифікувати вислови, які переважають над іншими, котрі забезпечують підтримку даного повідомлення.

2.3. Аналіз аргументів:

- спираючись на виражені причини підтримання чи спростування деяких вимог, думок або поглядів, виявити і розрізнити:

- а) призначення основного висновку;
- б) передумови і причини, висунуті на його підтримання;
- в) подальші передумови і причини, висунуті як резервні копії або для підтримання тих передумов і причин, що призначені для підтримки основного висновку;
- г) додаткові невисловлені елементи міркування, такі як посередницькі висновки, невстановлені припущення або інші гіпотези;
- д) повну структуру аргументу або послідовну лінію міркування;
- е) будь-які інші пункти, які містяться в досліджуваних висловах, що не відіграють основної ролі в решті висловів і міркувань.

Наприклад: ураховуючи невеличкий аргумент або меморандум щодо спірної соціальної проблеми, ідентифікувати головну вимогу автора, її причини і передумови автора з позиції цієї вимоги. Додаткова інформація використовується для підтримання причин і передумов, а також вирішальних припущень, невизначених у міркуваннях автора. Враховуючи кілька причин на підтримку вимоги, розвинути графічне подання для найповнішої характеристики з логічно виведеним ходом міркувань.

3. Оцінювання: оцінити твердження чи інші заяви, які описують сприйняття людини, досвід, ситуацію, судження, віру або погляд; логічну силу фактичного або логічно виведеного зв'язку серед тверджень, описів, питань чи інших форм заяв.

3.1. Оцінювання тверджень:

- розпізнати чинники, які належать до оцінювання ступеня ймовірності стосовно джерела інформації або погляду;
- оцінити контекстову доречність питань, інформації, принципів управління або процедурних вказівок;
- оцінити придатність, рівень довіри до певної вказівки, досвіду, ситуації, судження, віри або погляду.

Наприклад: визначити чинники, які роблять людину можливим свідком певної події; встановити, чи можна застосовувати даний принцип щодо цієї ситуації; обумовити свої міркування.

3.2. Оцінювання аргументів:

- вирішити, чи виправдовує уявна придатність певного доведення прийняття за істину (дедуктивна визначеність) або ймовірну істину в цьому конкретному випадку (індуктивна виправданість); висновок на захист певного аргументу;
- передбачити або поставити питання та його заперечення; чи вказують вони на суттєвий недолік оцінюваного аргументу;
- показати, чи засновано аргумент на хибних або сумнівних припущеннях, виявити, наскільки це впливає на силу аргументу;
- виявити розумні та помилкові висновки;
- визначити вагомість доказів аргументу та припущення з метою визнання придатності цього аргументу;
- обумовити вагомість доказів із погляду довільних або мимовільних результатів, що викликає аргумент, для визнання придатності цього аргументу;
- виявити ступінь імовірної додаткової інформації, яка могла б посилити або послабити аргумент.

Наприклад: визначити формальні та неформальні помилки, враховуючи протиставлення доказів, оцінити їхню логічну силу, також якість і придатність аналогічних аргументів; показати логічну силу доведення, заснованого на гіпотетичних ситуаціях або причиновому міркуванні; вирішити, чи стосується певний аргумент справи і як нові дані могли би логічно привести до подальшого підтвердження або спростування даного аргументу.

4. Висновки: знайти і застосувати елементи, потрібні для правильних і розумних висновків; сформулювати здогадки й гіпотези; розглянути інформацію та виявити наслідки, що випливають із тверджень, принципів, свідчень, суджень, вірувань, поглядів, понять, описів, питань або інших форм представлення.

4.1. Уточнення доказів:

- зокрема, виявити судження, яке потребує підтримки, сформулювати стратегію пошуку та збирання інформації, яка могла б бути цією підтримкою;
- загалом з'ясувати, чи стосується інформація щодо рішення про придатність, правдоподібність, переваги даної альтернативи, питання, проблеми, теорії, гіпотези або твердження, та визначити ймовірні дослідницькі стратегії для надбання цієї інформації.

Наприклад: намагаючись розвинути переконливі аргументи на підтримку погляду, вирішити, яку вхідну інформацію було б корисно мати, а також розвинути план, який дасть зрозумілу відповідь на те, чи доступна така інформація; після висновку про недостатню інформацію слід почати пошук, спрямований на отримання цієї інформації.

4.2. Уточнення альтернатив:

- сформулювати альтернативи для розв'язання проблеми, запропонувати низку гіпотез стосовно питання, спроектувати альтернативні гіпотези щодо події, розробити плани досягнення цілей;
- припустити і спроектувати діапазон імовірних наслідків рішень, положень, стратегій і теорій.

Наприклад: запропонувати варіанти адресації та розв'язання проблем із технічними, етичними або бюджетними напрямками; низку пріоритетів, з якими можна чи не можна погодитися; передбачати наслідки після схвалення цих пріоритетів.

4.3. Вибудовування висновків:

- застосувати відповідні способи отримання висновків: яке положення чи якийсь погляд має бути прийнятним щодо певного питання чи проблеми;
- за допомогою низки тверджень, описів, запитань тощо виявити їхні логічно виведені наслідки та припущення, які випливають з них;
- використати різні міркування, наприклад: думати аналогічно, арифметично, діалектично, з наукового погляду тощо;

- визначити, які з декількох можливих висновків є найбільш гарантованими чи очевидними, решта висновків мають бути відхилені або оцінені як менш імовірні.

Наприклад: провести експериментальну перевірку гіпотези; враховуючи спірне питання в дослідженні поінформованих думок, розглянути різні протилежні погляди та їхні причини; зібрати відповідну інформацію та сформулювати власну обґрунтовану думку щодо проблеми; вивести теорему з аксіом, використовуючи правила умовиводів.

5. Пояснення: сформулювати результати міркувань; пояснити це міркування в очевидних, концептуальних, методологічних, критеріологічних і контекстових термінах, на яких ґрунтуються результати; подати міркування з переконливими доказами.

5.1. Формулювання результатів:

- сформулювати точні твердження результатів чийось міркувань, щоб проаналізувати, оцінити, зробити висновок і підвести підсумок.

Наприклад: обґрунтувати, чому треба притримуватися саме цього погляду; повідомити результати дослідження; провести аналіз даної роботи; викласти погляди з приводу практичної терміновості.

5.2. Пояснення (обґрунтування) процедур (методик):

- навести доказові, концептуальні, методологічні, критеріологічні й контекстові міркування, які використовуються при формуванні інтерпретацій, досліджень, оцінок і висновків, щоб хтось інший міг би точно записати, оцінити чи пояснити ці процеси самому собі або іншим.

Наприклад: вести журнал дій, які виконуються для розв'язання трудомісткої проблеми чи наукової процедури; пояснити вибір специфічних і статистичних тестів з метою аналізу даних; виявити стандарти, використані під час оцінювання даних; з'ясувати, як кожен розуміє ключові концепції, оскільки концептуальна складова дуже важлива для подальшого розв'язування певної проблеми; показати, що передумови для використання технічної методології виконано; повідомити про стратегію щодо розумного розв'язання проблеми; створити графічну презентацію, яка показує кількість даних або просторову інформацію, застосовану для наочності.

5.3. Подання (презентація) аргументів:

- навести причини прийняття певних вимог;
- уміти сприймати заперечення щодо методів, уявлень, свідчень, критеріїв або контекстової прийнятності логічних, аналітичних або оцінкових суджень.

Наприклад: написати роботу, яка є спірною для певного положення або стратегії; дати відповідь на критичні зауваження, пов'язані з цим положенням і стратегією; ідентифікувати й пояснити очевидність або неочевидність власного чи стороннього міркування, пов'язаного з особистим ставленням до певного питання.

6. Саморегуляція: намагаючись справити враження, контролювати когнітивні дії, елементи, використані в цих діях, і виявлені результати, застосовуючи свої навички в аналізі й оцінюванні власних або чужих логічних суджень з метою підтвердження, узгодження або виправлення міркувань і результатів.

6.1. Самоперевірка:

- міркувати над роздумами інших, підтверджувати наведені результати, перевіряти заяви, використовувати потрібні когнітивні навички;
- робити об'єктивне та вдумливе метакогнітивне самооцінювання суджень і поглядів для їх утілення в дослідження;
- оцінити ступінь впливу на міркування браку знань, стереотипів, упереджень, емоцій або інших чинників, які обмежують об'єктивність і раціональність;
- розмірковувати над мотивами, цінностями, ставленнями й інтересами з метою спроби бути неупередженим, справедливим, об'єктивним, правдивим, розумним, раціональним у дослідженні, інтерпретації, оцінюванні, висновках або висловлюваннях.

Наприклад: досліджувати погляди щодо спірних питань без можливого впливу особистих інтересів; розглядати методологію або розрахунки з метою виявлення хибних заяв або помилок; перерахувати джерела, щоб бути впевненим, що ніхто не пропустив важливої інформації; ідентифікувати їх, розглядати придатність фактів, думок і припущень, що спираються на певний погляд; ідентифікувати і розглядати основи і наслідки зробленого висновку.

6.2. Самокорекція (самовизначення):

- розробити процедури для виправлення або корекції помилок та їхніх причин, якщо це можливо.

Наприклад: враховуючи методологічну помилку або брак фактів у роботі, переглянути цю роботу, виправити помилку й потім визначити, чи відбудуться внаслідок цього виправлення певні зміни в окремих положеннях, даних тощо.

Розділ 3

МЕДІАНАСИЛЬСТВО ТА АГРЕСИВНІСТЬ



РЕФЛЕКСИВНИЙ КАПІТАЛ СПІЛЬНОТИ

3.1. Проблема медіанасильства



Насильство, що зображується в медіа, досить різноманітне, але зводиться в основному до двох типів: *фізичне* та *психологічне*. Фізичне насильство класифікують за тяжкістю наслідків (невеликі ушкодження, серйозні рани, смерть), за оснащеністю зброєю, масштабом уражень тощо. Психологічне медіанасильство – це приниження, залякування, дискримінація.

Багаторічні дослідження впливу медіанасильства на дитину демонструють досить складну картину. З одного боку, медіанасильство спричиняє зростання агресивності глядачів. З іншого, зв'язок цей не прямий і не фатальний – негативні наслідки можуть бути повністю компенсовані компетентними діями батьків, насамперед учасним спілкуванням з дитиною.

Сприймання сцен насильства викликає *фізичне збудження* дитини, викид адреналіну в кров. Якщо не давати дитині відреагувати це збудження, може накопичуватися напруження – аж до агресивної поведінки. Якщо дитина безпосередньо після перегляду буде активно рухатися, напруження спадатиме. Якщо ж діти дивилися телевизор разом, вони, аби зняти напругу, можуть більше, ніж звичайно, штовхати одне одного, внаслідок чого виникатимуть додаткові ускладнення, що, втім, доволі легко регулюється дорослими.

Перегляд сцен насильства викликає зростання агресії й іншими механізмами, які мають більш довготривалу дію. Так, зокрема, дитина звикає до випадків медіанасильства: відбувається його *нормалізація*. Дитині здається, що так вчиняють усі, в неї викривляються моральні поняття («у цьому нема нічого поганого»), формуються неправильні світоглядні орієнтири («це – ознака сили і успіху»). Таким чином, медіа культивують насильство в реальній поведінці глядача. Проте механізми культивування знешкоджуються спілкуванням, коли дитині роз'яснюють наслідки насильницьких

дій, дають оцінки персонажам тощо. Відтак сцени насильства втрачають свій руйнівний вплив на дитину.

Для останніх десятиліть зарактерна поява дитячої агресії у віртуальному світі – *кібербулінгу* – який, поєднуючись із негараздами в реальному шкільному середовищі, може робити ситуацію дуже загрозовою. Мова про це піде у підрозділі 3.2.

Класифікація медіанасильства

Поняття «медіанасильство» сьогодні застосовують для характеристики певних жанрів, окремих сцен і загалом характеру взаємодії в комунікаційному процесі. Виокремлюють декілька видів медіанасильства:

- контактне фізичне насильство (зображення ударів, ляпасів, стусанів тощо);
- озброєне насильство (із застосуванням вогнепальної або холодної зброї);
- насильство проти злочинців;
- фізичні тортури;
- воєнне насильство.

До медіанасильства відносять також зображення погроз фізичного насильства та, як зазначалося, насильство психологічне.

Вплив сцен насильства, представлених у медіа (фільмах, іграх тощо) – тема, яка найчастіше потрапляє в епіцентр громадського обговорення. Починаючи з 1920-х років проведено тисячі наукових досліджень, покликаних виявити закономірності впливу медіанасильства, розроблено різні теорії, які пояснюють механізми впливу екранного насильства на розвиток особистості. Зокрема виділяються основні наслідки цього впливу: *імітація*, яка збільшує частоту насильницьких дій у реальному житті під впливом медіа; *агресія* – формування особистісних рис глядача, схильного до насильницьких дій; *заякування* – відчуття страху і зростання тризовних станів, які пригнічують розвиток особистості.

Загалом медіаконтент рідко справляє прямий вплив на наші дії. Ми скоріше дістаємо від медіа ментальні враження – поняття, переживання, які змішуються з усіма іншими поняттями, нормами, цінностями, переживаннями, здобутими в нашому досвіді з багатьох джерел (сім'ї, школи, спілкування з однолітками тощо). Влас-

ний досвід і враження інших людей із безпосереднього оточення зазвичай виявляються вагомішими, ніж враження, здобуті з медіа.

Імітація. Багатьма дослідженнями доведено, що показ насильницьких дій у медіа може призвести до їх наслідування глядачами, особливо дітьми. Батьки також наводять багато прикладів того, як діти імітують у своїх іграх елементи телепередач, зокрема й насильницькі дії – переважно з боку тих персонажів, з якими дитина себе ідентифікує. Підлітки також схильні імітувати побачені на екрані форми взаємодії між угрупованнями їхніх ровесників (банди, бригади тощо). Проте опозицію цим спостереженням складають ті американські дослідження історії життя злочинців і девіантних підлітків, які не виявили зв'язку між експозицією медіанасильства (і навіть схильністю дивитися жорстокі сцени) і реальними злочинами. Набагато впливовішими є такі чинники можливої кримінальної поведінки, як алкоголізм і наркоманія батьків, які призводять до занедбаності дитини; низький освітній рівень і бідність батьків, що заважає їм виконувати їхні обов'язки; кримінальна ситуація в місці проживання, членство в кримінальних підліткових і молодіжних угрупованнях тощо. Вітчизняні дослідження біографій в'язнів, засуджених за особливо жорстокі злочини, дали змогу з'ясувати найпершу обставину, яка сприяє формуванню жорстокості як риси особистості: це байдужість до дитини з боку найближчих людей. Навіть насильство, вчинене проти дитини, не так прямо пов'язувалося з формуванням жорстокості. А от коли дитина весь час відчуває, що нікому не потрібна, тоді в неї і виникає жорстокість, яку вона не усвідомлює та не відчуває провини за неї.

Агресія. Найдосліджуваніша гіпотеза про те, що медіанасильство викликає зростання агресії у глядача, має значну кількість теорій.

Терміном «агресія» позначають будь-яку довільну дію з наміром спричинити емоційну, фізичну, психологічну або соціальну шкоду іншим. Актами агресії вважають завдання ударів, обзивання, крики, розповсюдження чуток, приставання, кидання речами тощо (якщо це відбувається не випадково). Існує три основні типи агресивної поведінки: *фізична, вербальна, агресія у стосунках* (конфронтація, вилучення, цькування). Крім агресивної поведінки, ви-

діляють агресивні емоції, агресивні риси особистості, агресивне мислення тощо.

Механізми впливу сцен насильства на формування агресивної поведінки



Щодо цього впливу можна виділити три позиції: 1) «драматичних» прихильників ідеї спричинення агресії медіанасильством (вони доводять наявність прямого впливу медіанасильства на розвиток агресії глядача); 2) «опозиціонерів» (ті стверджують, що прямо-

го впливу немає або він дуже слабкий і обмежений багатьма обставинами) і 3) «раціоналізаторів», котрі зосереджуються на вивченні умов і обставин, які можуть посилити чи послабити негативний вплив.

Є досить багато підтверджень, здобутих за різними схемами досліджень (кореляційних, експериментальних, лонгітюдних), які доводять: перегляд сцен насильства впливає на формування агресії. Механізми пояснення цього впливу охоплюють короткотривалу і довготривалу перспективу впливу.

Класичний експеримент із вивчення впливу насильства будуватиметься так: випадково відібраних дітей ділять на дві групи, одній демонструють короткий фільм зі сценами насильства, а іншій – фільм без насильства. Після перегляду спостерігають за взаємодією дітей між собою, фіксуючи частоту агресивних дій. Порівняння цих двох груп дітей, які дивилися різні фільми, показує: діти, які дивилися фільм із насильством, частіше вчиняють агресивні дії, ніж діти з іншої групи.

Або такий експеримент: після демонстрації фільмів (із прямою фізичною агресією, непрямую агресією у стосунках і без агресії) оцінюють непряму агресію учасників – їм пропонують оцінити інших учасників і запропонувати (умовно) якусь кількість грошей кожному з тих як винагороду за експеримент. Отож після фільмів зі сценами агресивних дій (у прямій та непрямій формах) негативних

оцінок та пропозицій платити менше грошей іншим учасникам набагато більше.

Існує дві найвпливовіші теорії, які пояснюють механізм впливу екранного насильства на зростання агресивності глядачів у короткотривалій перспективі (безпосередньо після перегляду): *теорія когнітивного праймінгу* (Berkowitz, 1984) і *теорія перенесення збудження* (Zillmann, 1991).

Сприймання екранного насильства може активізувати набір асоціацій, які пов'язані з агресивним мисленням і емоціями, тобто вони створюють *когнітивний прайм* (першість), певну інтерпретаційну схему. Надалі цей прайм діє як фільтр, який викривлює подальше сприймання: агресивна схема інтерпретації подій стає легше активізованою. Наприклад, одна дитина випадково штовхає іншу (якщо не було наміру штовхнути, це не була агресивна дія), але під впливом активізованого прайму перша думка, яка впадає в голову: «Це він спеціально мене штовхнув, потрібно дати здачі», і відповідно зростає частота агресивних дій.

Вагомий механізм, що пояснює здобуті результати експериментів, – це *фізичне та емоційне збудження* під впливом перегляду насильницького контенту. В експериментальних умовах після демонстрації фільмів зі сценами насильства групі дітей і підлітків різко (і статистично значуще) зростає кількість сутичок (штовханини, торкань тощо). Це пов'язано з тим, що при збудженні зростає потреба в рухах, а відповідно й імовірність перетину рухових траєкторій на фізичному рівні в гурті людей. Механізмом збудження пояснюється збільшення фізичної агресії під впливом поєднання насильницьких та еротичних сцен, від яких збудження зростає, а підліток іще не має досвіду усвідомлення і регулювання своїх відчуттів (не може розпізнати сексуальне збудження за внутрішніми тілесними відчуттями, не може відрізнити один тип збудження від іншого, він не виробив ефективних способів опанування цими відчуттями).

У довготривалій перспективі вплив медіанасильства на агресію глядача забезпечують інші механізми, описані теоріями *соціального навчання* (Bandura, 1977) і *десенсибілізації* (Harrison & Cantor, 1999).

Проведені в Америці та Європі у 1980-х роках дослідження впливу теленасилля на агресивність поведінки підтвердили: зв'язок між ними є. Дівчатка і хлопчики всіх вікових категорій, які переглядають подібні сцени, агресивніші, ніж ті, хто такі сцени не дивиться. Особливо сильний цей зв'язок у дітей молодшого шкільного віку, а в підлітків він посилюється тоді, коли сцени насильства поєднуються з еротичними. Ця закономірність виявлена і для впливу відео-, комп'ютерних ігор та ігор на мобільних телефонах.

Спостерігаючи за соціальним світом, дитина мимовільно навчається. У цьому процесі навчання під впливом медіанасильства у неї формуються особливі соціокогнітивні структури:

- інтерпретаційні схеми (картини світу як ворожого, від якого потрібно захищатися);
- агресивні сценарії розв'язання соціальних проблем (шаблонні історії, які зберігаються в пам'яті й налаштовують діяти певним чином);
- нормативні уявлення (про прийнятність агресії як певної норми в суспільстві).

Усі ці структури формуються під впливом багаторазового спостереження сцен насильства, коли людина не усвідомлює процесу навчання. Що більше людина вірить, що зображене в медіа насильство реальне, правдиве, то більше діють механізми соціального навчання. Що більше глядач впізнає в зображеній ситуації свої обставини життя і в зображених героях – себе, то дієвішими стають соціальні уроки, взяті з медіа. Усвідомлення механізмів соціального навчання (доступне старшим, але недосяжне маленьким дітям) може кардинально змінити наслідки медіанасильства. Дружнє спілкування з дорослим із приводу побаченого може внести ключові зміни в соціокогнітивні новоутворення і перервати дію небажаних впливів.

Теорія десенсибілізації (зменшення чутливості) пропонує інше пояснення механізму довготривалих наслідків медіанасильства. Десенсибілізація – це зменшення психологічної реактивності на насильство при спостереженні за ним чи його уявленні, тобто воно перестає бути таким неприємним для людини, яким було раніше.

Негативні емоції перешкоджають думати, фантазувати про насильство і виконувати агресивну дію. Коли людина бачить багато насильства, вона стає до нього байдужішою, негативні емоції вже не перешкоджають. З'являється враження, що насильство – це норма, якщо воно так часто трапляється.

Перше лонгітюдне дослідження впливу медіанасильства на агресію глядачів розпочато 1960 року в Америці з 856 хлопчиками дошкільного віку. Виявилося, що діти, які дивилися теленасилля, статистично відрізнялися за рівнем агресивності й антисоціальної поведінки навіть 10 років по тому, коли стали випускниками школи.

Перше міжнародне лонгітюдне трирічне дослідження проведено у 1980-ті роки у США, Нідерландах, Фінляндії, Польщі, Ізраїлі. В ньому взяли участь 7 – 8-річні хлопчики й дівчатка, яких спостерігали до 11-річного віку. Перегляд телевізійних сцен насильства першокласниками дав змогу передбачити їхню більшу агресивність через три роки (і для дівчаток, і для хлопчиків). Проте закономірність не підтвердилась у Нідерландах, не була значущою для дівчаток Фінляндії та США, а в Польщі не підтвердилась для хлопчиків. В Ізраїлі зв'язок медіанасильства і агресії було помічено тільки серед міських дітей. Отже, виявлені зв'язки не були сталими, тобто не проявлялися для всіх глядачів. Це підштовхнуло до дослідження тих чинників, які впливають на зв'язок між медіанасильством і агресією глядачів.

В одному з перших шведських експериментальних досліджень впливу на дітей сцен медіанасильства у вечірніх програмах виявлено: якщо, подивившись передачу, дитина відразу лягає спати, в неї формується агресивна поведінка. Якщо ж дитині дати після цього погратися чи порозмовляти, агресивність не формується.

Аби оцінити вплив сцен насильства на розвиток особистості, важливо враховувати не тільки наявність зображених подій, а й певні їхні характеристики та супровідні обставини насильницьких дій – контекст медіанасильства.

Контекст медіанасильства	Результати впливу
<ul style="list-style-type: none"> - реалістичність зображення насильства, його достовірність, можливість відтворення, підсилення враження спеціальними графічними прийомами (наприклад затримка руху, фіксація зображення тощо) - тяжкість насильства, до якої міри демонструються наслідки насильницьких дій (кров, серйозні поранення чи травми, каліцтво) - схвалення насильства, позитивна оцінка героя, який вчиняє насильницькі дії, зображення насильства приемним і захопливим, відсутність негативної оцінки насильства - виправданість насильства, коли є законні підстави для скоєння насильства, наприклад для запобігання стихійним лихам або заради спасіння безневинних жертв - винагороджене або непокаране насильство 	<ul style="list-style-type: none"> Імітація, збільшення агресії і зменшення чутливості (десенсibiliзація) Збайдужіння до насильства, захисна втрата чутливості Легше ідентифікуватись із насильником і повторювати дії Узвичаєння насильства, перетворення на суспільну норму
<p>Вплив контексту медіанасильства</p>	

Дослідження показали, що діти віком від семи років вважають фізичне насильство в мультфільмах менш вірогідним, а отже не сприймають його так серйозно, як насильство у продукції з участю реальних людей. Крім того, доведено, що в мультфільмах насильство має менший вплив щодо страху й агресії на дітей віком від семи років. Діти ж молодші дійсно сприймають насильство в мультфільмах серйозно, тому що вони ще не в змозі правильно розрізняти його тут і в реалістичних фільмах. Тож однієї сцени насильства може бути досить, щоб зробити продукт не придатним для маленьких дітей.

Проблема впливу медіанасильства на розвиток особистості не має однозначного розв'язку, проте відкрито доволі багато орієнтирів, що пояснюють причини таких впливів, виявлено чинники, які збільшують або зменшують негативні ризики. Тому дорослі можуть вважати себе досить підготовленими для відповідального регулювання пов'язаних із цим ситуацій.

Норвезькі медіапедагоги дійшли висновку: дитина, яка має добрі стосунки з батьками, однолітками та іншими людьми, яка не відчуває насильства ні в її найближчому середовищі, ні в ідеології суспільства, яка живе у безпечних соціальних обставинах, любить школу, не має фрустрації від неможливості задовольнити свої потреби тощо, – така дитина найімовірніше не стане агресивнішою від контактування з медіанасильством.

3.2. Проблема кібербулінгу

Що значить слово «кібербулінг» і навіщо воно потрібне



Інколи до психолога або вчителя звертаються батьки із запитанням: як допомогти їхній дитині, яка потерпає від жорстокої агресивної поведінки і недоброго ставлення однолітків? На жаль, часто аналіз ситуації, а відтак і рекомендації щодо способів її врегулювання занадто спрощуються. Те, що ситуації є досить розповсюдженими в підлітковому середовищі, не значить перетворення їх у норму, яку підтримують дорослі. Недопустимо також для психолога і педагога залишатися в межах побутової парадигми, на кшталт: «Так, дитячі групи дуже жорстокі, хай ваша дитина вчиться самостійно протистояти агресії, не втручайтесь» тощо. Чи багато було б у нас читачів, якби так само вчили дітей читати: не використовуючи певні методики і поетапні кроки, а чекаючи, доки дитина самотужки прийде до сформованої навички?

Кібербулінг – це новітня форма агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж тощо.

Поняття «кібербулінг» походить з англійської мови і створено з двох слів: *кібер* (опосередковане комп'ютером віртуальне середовище) і *булінг* (*bull* – бик, бугай, а в переносному значенні – дуже велика, сильна чи агресивна персона). Тобто цим поняттям позначається процес лютого завзятого нападу; близькі за смыслом українські дієслова: роз'ятрювати, задирати, прискіпуватися, провокувати, дошкуляти, тероризувати, цькувати тощо.

Отже, кібербулінг – це напади з метою завдання психологічної шкоди, які здійснюються через електронну пошту (і-мейл), миттєві повідомлення, розгортаються в чатах, на веб-сайтах, в соціальних мережах; діють через текстові повідомлення або через зображення (фото, відео); до кібербулінгу відносять також терор за допомогою мобільного телефонного зв'язку. Кібербулінг кидає новий виклик батькам, освітянам, іншим дорослим, які спілкуються з дітьми, адже він начебто і не є реальним, але, на жаль, шкода, якої він завдає, цілком реальна.

Якої шкоди може завдати кібербулінг

Зрозуміти масштаб цієї шкоди і способи боротьби з нею ми спробуємо трьома шляхами:

1) через опис відомих випадків і порівняння кібербулінгу з досить давно відомим реальним булінгом для виявлення особливостей віртуальної форми нападів;

2) через індивідуально-типологічний підхід, адже різні діти по-різному реагують на спрямовану на них жорстокість у віртуальному світі; розглянемо типи поведінки, стратегії, психологічні портрети нападників і жертв; окреслимо групу ризику, для якої наслідки кібербулінгу можуть бути особливо важкими;

3) через оцінювання масовості віртуальних практик сучасних дітей і тієї ролі, яку вони відіграють у формуванні життєвого світу підлітків – для спроби прогнозування тенденцій найближчого майбутнього і формулювання принципів профілактики кібербулінгу.

Найвідоміші приклади кібербулінгу та його наслідки

1. Одна з перших добре відомих ілюстрацій кібербулінгу починалась як забавка, коли у 2002 р. американський підліток Гіслан

Раза, граючись, створив відео самого себе на основі сцени із фільму «Зоряні війни», де замість меча використовував бейсбольну биту. На жаль, однокласники без дозволу і відома хлопця розмістили це відео в Інтернеті, де його побачили мільйони людей. Далі ця подія отримала неочікуваний розвиток – у 2004 р. було створено спеціальний сайт із цим та похідними відеороликами, спецефектами та музикою з фільму, який зібрав більше 76 млн користувачів, а відео із зображенням хлопчика стало найбільш завантажуваним файлом 2004 р. Гіслан отримав тавро «Дитина зоряних війн», і це настільки змінило стосунки хлопця у школі, що батьки змушені були залучити психіатричну допомогу. Вони також подали до суду на батьків тих однокласників, що розмістили відео в Інтернеті, але врешті конфлікт було врегульовано в позасудовому порядку (Ламперт, 2006).

2. Однокласники використали цифрову камеру, щоб розмістити відео 15-річної Джуді Румб в Інтернеті, де було створено сайт, присвячений її наднормовій вазі і даті майбутньої смерті. Завдяки вчасній допомозі цей випадок не призвів до трагічних наслідків. Але через аналогічний сайт під назвою «Корпорація «Вбий Кайлі», через постійні листи і телефонні дзвінки, які цькували дівчину за те, що вона буцімто лесбіянка, Кайлі Кенні мусила кілька разів змінювати школу. Але кібербулінг все-таки продовжувався, і врешті довелося перейти на домашнє навчання (Герке, 2006).

3. 16-річний Джед Прест вимушений був стати заручником у власному домі, що спровокувало суїцидальну спробу, внаслідок кібербулінгу, який розпочався через його незгоду із групою хлопців у школі. Мультиформами булінгу були нічні дзвінки-жарти, плітки у чатах, образливі текстові повідомлення, мовчазний терор (бойкот) у школі (Крісп, 2006).

4. Найбільш відомим є трагічний випадок із 13-річним Раяном Патріком Галіганом, який скоротив собі віку внаслідок постійного булінгу в школі, до якого долучився кібербулінг: поширювалися чутки про те, що він гей. Вже після смерті Раяна його батько знайшов у комп'ютері листування з дівчиною, яка зустрічалась із Раяном, а потім, прочитавши про нього в Інтернеті, розірвала з ним і виставила в загальний доступ всі їхні листи. Напередодні суїциду Раян писав друзям: «Завтра я це зроблю, прочитаєте в газеті», а ті відповідали: «Це буде весела розвага». Детальний опис цього випа-

дку зробив батько Раяна, який провів ціле дослідження в Інтернеті, щоб зрозуміти причини загибелі й розказати всім про ті кроки, які могли запобігти трагедії.

Такий перелік можна продовжувати, і кожний приклад буде вносити свої гнітючі відтінки у поняття кібербулінгу.

Кібербулінг (як і традиційний булінг) – це цілий континуум (такий собі впорядкований набір) різних форм поведінки. На мінімальному його полюсі містяться жарти, які навіть неможливо прийняти за булінг. На протилежному – радикальному – полюсі віртуальний психологічний терор завдає непоправної шкоди, призводячи навіть до смерті.

Ключовим для визначення булінгу є розуміння, що така багаторазово повторювана агресивна поведінка має *довільний* (а не випадковий) характер, містить *задум* нашкодити людині та базується на *дисбалансі влади* (фізичної сили, соціального статусу в групі). Здобуття чи утримання будь-якої форми нерівності, соціальної ізоляції, відчуження, виключення з комунікації тощо – це прихована суть будь-якого булінгу.

Кібербулінг – це форма боротьби за владу в широкому сенсі цього слова: і як право домінувати над іншими, і як право впливати, впорядковувати життя інших.

Типи кібербулінгу

Перепалки, або флеймінг (від англ. flaming – запеклий, гарячий, полум'яний) – обмін короткими гнівними і запальними репліками між двома чи більше учасниками з використанням комунікаційних технологій. Частіше за все флеймінг розгортається в «публічних» місцях Інтернету – в чатах, на форумах, у дискусійних групах, інколи він перетворюється у справжню затяжну війну. На перший погляд флеймінг – це боротьба рівних, але за певних умов він може перетворитися на нерівноправний психологічний терор. Так, неочікуваний випад може викликати в жертви сильні емоційні переживання, особливо на тому відтинку часу, коли вона не знає, хто з учасників і яку займе позицію.

Нападки, постійні виснажливі атаки (англ. harassment) – найчастіше це залучення повторюваних образливих повідомлень,

спрямованих на жертву (наприклад, сотні повідомлень на мобільний телефон, постійні дзвінки), з перевантаженням персональних каналів комунікації. На відміну від перепалок нападки більш тривалі та односторонні. У чатах чи на форумах нападки теж трапляються, а в онлайн-іграх їх найчастіше використовують грифери (grieffers) – група гравців, які за мету ставлять не перемогу в певній грі, а руйнацію ігрового досвіду інших учасників.

Обмовлення, зведення наклепів (denigration) – розповсюдження неправдивої принизливої інформації з використанням комп’ютерних технологій. Це можуть бути і текстові повідомлення, і фото, і пісні, які змальовують жертву в непривабливому вигляді. Жертвами можуть ставати не тільки окремі підлітки, трапляється розсилка списків (наприклад, «хто є хто» або «хто з ким спить» у класі, школі), створюються спеціальні «книги для критики» (slam books), в яких розміщуються не лише жарти, а й наклепи на однокласників, перетворюючи гумор на поле тренування власної злоби, зливання роздратування, перенесення агресії тощо.

Самозванство, втілення у певну особу (impersonation) – переслідуючач позиціонує себе як жертву, використовуючи її пароль у соціальних мережах, а потім здійснює негативну комунікацію. Організація «хвилі зворотних зв’язків» відбувається, коли з адреси жертви без її відома відправляються ганебні провокаційні листи її друзям і близьким за адресною книгою, а потім розгублена жертва неочікувано отримує гнівні відповіді. Особливо небезпечним є використання імперсонації проти людей, включених до так званого «списку груп ненависті», адже наражає на реальну небезпеку їхнє життя.

Ошуканство, видурювання конфіденційної інформації та її розповсюдження (outing & trickery) – отримання персональної інформації в міжособовій комунікації та передача її (текстів, фото, відео) у публічну зону Інтернету або поштою тим, кому вона не призначалася.

Відчуження (остракізм), ізоляція. Будь-якій людині, особливо в дитинстві, притаманно сприймати себе або в якійсь групі, або поза нею. Бажання бути включеним у групу виступає мотивом багатьох учинків підлітка. Виключення із групи сприймається як соціальна смерть. Що в більшій мірі людина випадає із взаємодії, наприклад у грі, то гірше вона відчувається і нижче падає її самооцін-

ка. У віртуальному середовищі виключення також наражає людину на серйозні емоційні негаразди – аж до повного емоційного руйнування. Онлайн-відчуження можливе в будь-яких типах середовищ, де використовуються захист пароллями, список небажаної пошти або список друзів. Кіберостракізм виявляється також у відсутності швидкої відповіді на миттєві повідомлення чи електронні листи.

Кіберпереслідування – це приховане відстежування переслідуваних, зазвичай зроблене нишком, анонімно, з метою організації злочинних дій на кшталт звалтування, фізичного насильства, побиття. Відстежуючи через Інтернет необережних користувачів, злочинець отримує інформацію про час, місце і всі необхідні умови здійснення майбутнього нападу.

Геппіслепнінг (від *англ.* happy slapping – щасливе ляскання) – відносно новий вид кібербулінгу, який починався в англійському метро, де підлітки, прогулюючись пероном, раптом ляскали одне одного, тоді як інший знімав це мобільною камерою. В подальшому за будь-якими відеороликами, в яких записано реальні напади, закріпилася ця назва. Відеоролики нападів з метою гвалтування чи його імітації інколи ще називають *gopnig* – наскок (особливо поширений у США). Ці ролики розміщують в Інтернеті, де їх можуть передивлятися тисячі людей, зазвичай без жодної згоди жертви. Інша форма геппіслепнінгу – це передавання сюжетів мобільними телефонами. Починаючись як жарт, геппіслепнінг може завершитися трагічно, як це сталось із 18-річним Трістоном Крістмасом, якого група хлопців побила для того, щоб зняти відео для Інтернету, а коли він, ударившись головою, помирав кинутий на підлозі, вбивця і спостерігачі пішли продовжувати вечірку (Вотт, 2006). Тож з'явилося таке поняття, як *буліцид* – загибель жертви внаслідок булінгу. Вважається злочином і геппіслепнінг, якщо призводить до трагічних наслідків.

Відмінності віртуального і традиційного булінгу

Реальний булінг – це, наприклад, ситуація у шкільному дворі, де старші чи сильніші діти тероризують молодших. Реальний булінг, на відміну від кібербулінгу, закінчується, коли дитина приходить зі школи додому, але віртуальний терор продовжується. Ін-

формаційно-комунікаційні технології стають настільки невід'ємною частиною життя сучасних підлітків, що від кібербулінгу стає неможливо сховатися. Таким небезпечним робить кібербулінг те, що він, розгортаючись на основі конфронтації із жертвою, підсилюється і пришвидшується технологічним оснащенням. На відміну від реального цькування, для кібербулінгу не потрібно мати перевагу в силі чи соціальному статусі – достатньо мобільного телефону чи комп'ютера плюс бажання тероризувати.

Відмінності кібербулінгу від традиційного зумовлюються особливостями інтернет-середовища: анонімністю, можливістю фальшувати ідентичність, мати величезну аудиторію одночасно (наприклад для розповсюдження пліток), здатність тероризувати жертву будь-де і будь-коли. Кібербулінг – це інформаційний терор, моральне і психологічне знищення. За Ковальські, існують дві головні відмінності кібербулінгу: 1) внаслідок анонімності Інтернету «ворог» невідомий жертві (її роздирають запитання «за що?», «чому я?» та ще й «хто це робить зі мною?»); 2) жертви кібербулінгу найчастіше бояться звертатися до дорослих за допомогою, бо остерігаються додаткового покарання, тобто позбавлення можливості користування комп'ютером чи мобільним, оскільки це видається дорослим логічною реакцією.

Індивідуальні відмінності учасників кібербулінгу

Питання психологічних особливостей кібербулерів досі залишається мало дослідженим. На нашу думку, виокремити особистісний профіль підлітків, схильних до кібербулінгу, скоріше за все не вдасться саме тому, що Інтернет надає додаткові можливості для експериментування із власною особистістю.

Стратегії кібербулінгу

Проте можна виділити імовірні *особистісні стратегії* залучення до кібербулінгу. По-перше, це *стратегія реваншу*: діти, що зазнали нападок в реальному житті, можуть спробувати бути булерами у віртуальному середовищі. По-друге, – *втеча від нудьги*, розваги без усвідомлення можливих трагічних наслідків розвитку подій, спровокованих кібербулінгом. По-третє, – *посилення реального*

булінгу інформаційно-комунікаційними технологіями, що створює феномен комплексного мультимодального булінгу. В межах цієї останньої стратегії особистісний профіль агресора-переслідувача може бути перенесений із багаторічних досліджень традиційного булінгу.

Портрети булерів

Чотири типи дітей-булерів, які перегукуються із запропонованими особистісними стратегіями, виділив американський юрист із питань інтернет-безпеки Перрі Афтаб: 1) *«мстивий ангел»* (борець за справедливість, найчастіше він реалізує стратегію реваншу); 2) *«погані дівчата»* (стратегія втечі від нудьги; назва не дуже вдала, адже з нудьги до кібербулінгу вдаються і хлопці); 3) *«спраглий влади»* (близький до третьої стратегії – прагнення отримати контроль, авторитет, використовуючи при цьому інших людей); 4) *«ненавмисний»* тип – це відсутність власної мотивації чи будь-якої стратегії. Залучення до кібербулінгу може відбуватися через негативні відповіді на провокації та в інших формах.

Соціально-психологічна природа булінгу

Дослідження традиційного «дворового» або «шкільного» булінгу однозначно підтверджують його соціально-психологічну, а не індивідуально-психологічну природу. Агресивні випадки імовірних булерів поширюються на більшість членів групи, але жертвами систематичного булінгу стають не всі. Саме у вразливості та інших особливостях поведінки жертви лежать ті риси, які замикають коло булінгу, провокуючи повторення нападів і формуючи стійкий небезпечний феномен у спільноті. Виокремлення специфіки жертв кібербулінгу ми проведемо нижче, спираючись на психологічний портрет типової жертви (див. Додаток 3). Діти з такими рисами складають групу ризику комплексного мультимодального булінгу й потребують пильної уваги і допомоги.

Основні принципи профілактики і подолання кібербулінгу

Головні засади профілактики і подолання кібербулінгу опрацьовані психологами і освітянами Європи і Америки, де інтернет-бум розпочався раніше, ніж в Україні. Готуючи цей матеріал, ми вибрали ракурс узагальнення через звернення до батьків, аби його зручніше було використовувати шкільному психологу в його практичній роботі з цією специфічною проблемою.

Два основні принципи протистояння кібербулінгу

1. Уважність до дитини

Дослідження медіакультури молоді показують, що підлітки мають відокремлені від дорослих віртуальні практики. Це стосується навіть телевізійних переглядів. Онлайн-практики підлітків іще більше приховані – батьки фактично відсутні у тому віртуальному світі, де проводить час їхня дитина, в Інтернеті вони ходять до різних місць різними маршрутами. Як звертають увагу Ковальські з колегами, чомусь нікого не дивує, що батьки добре інструктують дитину щодо маршрутів руху і правил користування, наприклад, велосипедом; проте, привносячи в родину нові технології (мобільний телефон, відеоплеєр, комп'ютер, Інтернет тощо), вони залишають дитину наодинці з невідомою реальністю.

Канали до віртуального світу потребують регулювання, введення чітких правил користування, що запобігає небезпекам і роз'яснює, в яких випадках і яка поведінка вважається нормальною і буде безпечною. Важливим елементом батьківського контролю є розташування комп'ютера в зоні спільного користування, де, займаючись паралельно власними справами, дорослі можуть ненав'язливо спостерігати час від часу за реакціями дитини, коли вона перебуває в Інтернеті, а також легше контролювати час роботи з комп'ютером (особливо критичним це є для молодших підлітків, у яких власна довільна поведінка і вольові процеси перебувають на етапі формування).

Батьки мають уважно вислуховувати дитину щодо її вражень і дій у віртуальному середовищі, знайомитись із сайтами і тими кібертехнологіями, які використовуються дітьми. Важливо зверта-

ти увагу на тривожні ознаки, які можуть вказувати на можливість віктимізації вашої дитини внаслідок кібербулінгу: дитина виглядає засмученою після онлайн-режиму, перегляду повідомлень, вона віддаляється від спілкування з однолітками, спостерігається погіршення її академічної успішності (хоча останнє може свідчити й про інші негаразди). Важливо відстежувати *онлайн-репутацію* власної дитини (для цього періодично здійснюйте пошук, наприклад, в Гуглі за ім'ям вашого сина чи доньки). Перманентність спілкування, певні ритуали і сімейні традиції обговорення підсумків дня чи тижня дають змогу здійснювати моніторинг проблем, у тому числі й тих, які виникають у віртуальній частині соціального світу вашої дитини.

2. Реагування на проблему

По-перше, необхідно *зберегти свідчення факту кібербулінгу*. Хоча негативні повідомлення можуть не розгорнутися в серйозний кібербулінг, корисно зробити копію з цих повідомлень (допомогти дитині зробити це, якщо вона ще не знає як).

По-друге, хоч би як вас особисто вразило те, що показала вам дитина, *зберігайте спокій*, не лякайте її ще й своєю бурхливою реакцією. Ваша задача-мінімум – емоційна підтримка. Не слід припинювати значення виявленого кібербулінгу, але й не треба лякати: дайте дитині впевненість, що цю проблему можна подолати. В жодному разі не допускайте покарання дитини (вияв незадоволення, заборона користування) за те, що вона вам довірилася: дитина не винна в нападах інших на неї, вона вже постраждала; врешті, якщо ви її не підтримаєте, наступного разу вона до вас просто не звернеться, залишившись, можливо, в складнішій ситуації без вашої допомоги.

По-третє, *проговоріть з дитиною ситуацію, що трапилась* (див. Додаток 3). Використайте цей випадок для формування медіакультури вашої дитини, повторіть найпростіші правила безпеки користування Інтернетом (не спілкуватися з незнайомцями, не повідомляти їм своє ім'я, адресу, телефон, берегти в таємниці паролі тощо), розкажіть, як запобігати кібербулінгу надалі. Якщо ви вже провели таку бесіду, не вважайте, що справа завершена.

Медіаімунітет, як і біологічний імунітет до інфекції, не формується раз і назавжди, а потребує періодичного оновлення.

Пам'ятайте, що найкращим жанром бесіди з підлітком є паритетна дискусія, а не менторське нав'язування хоч якнайкращих правил: проблематизуйте міркування, створюйте правила разом, домовляйтесь, укладайте конвенції.

Якщо ви особисто не стикались із проблемою кібербулінгу, це не свідчить про її відсутність в ситуації вашої дитини (особливо підлітка). Варто бути готовим – адже найближчим часом ця проблема може гостро постати при подальшому впровадженні інтернет-технологій у життя.

* * *

Аналіз показує, що кібербулінг як континуум різних форм проявів жорстокості у віртуальному просторі має соціально-психологічну природу і базується на засвоєнні підлітками законів соціальної нерівності та боротьби за владу. Профілактика кібербулінгу сприяє формуванню загальної готовності дитини до конструктивної взаємодії в сучасному складному соціумі з почуттям власної гідності.

Знищити цілком кібербулінг, як і традиційний дитячий булінг в його мінімальній формі, принципово неможливо, але це не значить, що дорослі можуть ігнорувати це явище, відсторонюватись від регулювання підліткових конфліктів.

Профілактична робота дає можливість зменшити страждання і довготривалі негативні психологічні наслідки жертв цькування, запобігти ескалації терору і непоправних трагедій. Запропонований мінімум теоретичного знання, набір прикладів, психологічні характеристики, діагностичні ознаки, правила реагування, схеми побудови комунікації – це матеріал, який можна рекомендувати для практичного використання шкільним психологам, педагогам і батькам. Видається також корисним увести його як окрему тему в спецкурси і практикуми для підготовки практичних психологів у закладах освіти.

3.3. Рефлексивний капітал спільноти



Виходячи із розуміння процесу соціалізації як взаємодії людини та суспільства, в якому перебігає її життя, можна сформулювати проблему *ресурсів соціалізації*. Мова йде не лише про те, яким чином адаптувати дитину до соціуму, а й про те, як зробити цей процес найменш витратним для нового члена спільноти, як створити умо-

ви для максимального розвитку і реалізації потенціалу особистості. Базове значення слова «соціалізація» передбачає вторинність індивіда, який має пристосовуватися до наявного суспільства. Проте в часи суспільних трансформацій соціалізація у такому сенсі вже не можлива, оскільки невідомо, до якого саме суспільства пристосовуватися. Хіба що адаптуватися до постійних змін... З іншого боку, говорячи про двосторонність процесу соціалізації, варто наголосити, що не тільки особистість пристосовується до суспільства: адже суспільство теж змінюється під впливом тих, хто робить в нього внесок своїм життям, додає свою рисочку в загальний візерунок. Ресурсовий підхід до соціалізації полягає в тому, щоби зменшити витрати як на взаємне погашення різноспрямованих особистісних внесків у суспільство, так і на процеси адаптації, збільшивши конструктивність результатів соціалізаційного процесу і для суспільства, і для індивідів.

Другий поняттєвий орієнтир – це *масштабування соціалізаційних процесів*. З одного боку, можна говорити про входження особистості в суспільство, перетворюючи проблему на максимально абстрактну, схоластично-філософську. Можна, з іншого боку, говорити про процес соціалізації особистості на міжперсональному рівні (наприклад «дитина – мати»), але в цьому конкретному діадному масштабі не може навіть бути поставлена проблема соціалізації в умовах суспільних трансформацій. Значить, необхідно вибирати для розгляду якийсь середній масштаб, в якому поєднують-

ся і набувають конкретних форм механізми взаємодії людини із суспільством. В якості такого середнього масштабу ми пропонуємо розглядати *спільноту*, яка співмірна циклові життя – на відміну від груп, що визначаються масштабом дії, діяльності, мети. Спільнота поєднує в одному інтерсуб'єктному просторі життєві цикли і процеси двосторонньої соціалізації особистостей, родин, груп, організацій, мас. Тож питання можуть бути сформульовані так: які властивості спільноти, що складаються з індивідуальних внесків суб'єктів, сприятимуть ефективності процесів соціалізації? Які існують ресурси збільшення цієї ефективності? Відповіді на ці питання невіддільні від проблеми психологічного благополуччя людини.

Безпека і благополуччя – це ціннісні вектори розвитку не тільки окремої науки, а й суспільства в цілому – його руху до демократичних й гуманітарних засад. У межах психології такі зрушення можна проілюструвати створенням нових концепцій, ціннісним орієнтиром яких є психологічний комфорт, благополуччя людини. До них можна віднести, наприклад, розроблення концепту стилю у психології, адже поняття «когнітивний стиль» як новий рівень розуміння пізнавальних здібностей людини передбачає можливість вибору, надання переваги тому чи іншому способу здійснення мети, постулює наявність принципово різних можливостей досягнення результатів.

Цей перелік можна продовжувати й продовжувати, оскільки тенденція цінити людське благополуччя, враховувати різноманітність його суб'єктивного трактування переорієнтовує сьогодні концепції та методи майже в усіх галузях психології. Разом із тим неможливо визначити благополуччя окремої людини, абстрагуючись від благополуччя громади, до якої ця людина належить.

Тому досягнення психологічного благополуччя дитини разом із оздоровленням дитячої спільноти – у ресурсовому плані найбільш правильна постановка завдання. Пошук шляхів оздоровлення спільноти як саморозвивальної системи приводить до поняття *рефлексивного капіталу спільноти*. Це поняття здатне забезпечити розуміння повноти психологічного благополуччя людини в обох її іпостасях – як індивідуального суб'єкта власного життя і як члена громади.

Концепція рефлексивного капіталу спільноти підкреслює можливість використання рефлексії як ресурсу, що може стати потужним активом, який підвищує продуктивність праці як окремого співробітника, так і організації, а також фахової спільноти в цілому. Проте рефлексія може бути спрямована не лише на діяльність (індивідуальну або спільну) та її суб'єктів, а й на особистість у цілому в межах її життєвого шляху (тоді рефлексія забезпечуватиме мудрість). Може бути рефлексія національної історії, суспільного поступу або розвитку цивілізації. Що більший масштаб суб'єкта, на якого спрямовується рефлексія, то складнішим буде перетворювальний ефект як результат рефлексії, то більшого масштабу буде суб'єкт, якому адресовано цей результат.

Сутність капіталу – у створенні доданої вартості. Метафорично це можна схарактеризувати як ресурс, що дає можливість подальшого розвитку, переводить коло на новий виток і перетворює його на спіраль. Саме в цьому символічному значенні саморозвивального ресурсу ми можемо говорити і про рефлексивний капітал.

Рефлексивний капітал спільноти створюється в інтер-суб'єктному просторі, де зустрічаються різні іпостасі суб'єктності. Для відображення цієї реальності зручно використати суб'єктну карту рефлексії, на якій зображено: суб'єктні позиції здійснення рефлексії (хто приймає виклик і здійснює рефлексію: я, ми, ви, вони); суб'єктний масштаб об'єктів рефлексії (щодо кого здійснюється рефлексія, тобто кого рефлексуємо: себе, нас, вас, їх); суб'єктний адресат рефлексії (заради кого здійснюється рефлексія, кому спрямована, і, врешті, на кого буде належати результат рефлексії: мені, нам, вам, їм). Суб'єктні позиції рефлексивного процесу завжди мають ці три виміри, хоча найбільш очевидною і дослідженою є позиція «я-себе-мені». У теорії групової рефлексії (М. Найдъонов) уводиться поняття групового суб'єкта та його повноти, тобто розширено перелік суб'єктних позицій. Спільнота є тим рівнем соціального утворення, в якому постійно перетворюються всі перелічені суб'єктні позиції, а також існують проміжні невизначені стани злитості й синергії, які й підштовхнули мислителів сучасності до передчасної думки про смерть суб'єкта як такого.

Рефлексивні властивості територіальної спільноти визначаються як підсистема суб'єктивного виміру існування цієї спільно-

ти, яка забезпечує її саморозвиток. До рефлексивних властивостей територіальної спільноти відносяться компоненти інтелектуальної рефлексії спільного поділеного досвіду (відображення і перетворення образу спільноти), особистісної рефлексії смислу спільноти (усвідомлення емоційних станів, ідентичності та належності до спільноти), міжсуб'єктної рефлексії взаєморозуміння, взаємодії і взаємоузгодження мережі суб'єктів спільноти в колективній участі і діях.

Рефлексивні властивості територіальної спільноти, як і будь-якого групового чи індивідуального суб'єкта, існують як здійснювані суб'єктом рефлексивні процеси, предметом перетворення в яких є інтелектуальні (від образів і уявлень до способів створення нових знань), особистісні (сенси, цінності, стратегії, емоційні стани, мотиви тощо) та міжособистісні функціональні утворення (стосунки, конвенції, санкції, правила, процедури і т. ін.). Рефлексивні властивості, які слугують механізмом і/або ресурсом розв'язання життєвих завдань суб'єкта, можуть розглядатись як його капітал.

Капіталізація рефлексії – це її перетворення, певна конвертація в інші блага для суб'єкта (психологічне благополуччя, інші матеріальні й нематеріальні вигоди). Тільки такі рефлексивні властивості, які здатні викликати при своєму здійсненні зміни в життєдіяльності суб'єкта, насправді є рефлексією. У випадку, коли будь-які форми рефлексії імітуються (здійснюються без перетворення і зміни суб'єкта), витрати на здійснення такої псевдорефлексії є непродуктивними, рефлексія не капіталізується. Не капіталізується також квазірефлексія – приписувана іншому суб'єкту рефлексивна властивість, тоді як цей суб'єкт не здійснює рефлексію. Квазірефлексією називають також дискурсивний процес, який уводить суб'єкта в резонерські спекуляції або необґрунтовані фантазії, що радше є психологічним захистом. Асиміляція рефлексії, здійсненої іншим суб'єктом, яку помилково також називають квазірефлексією, – це феномен рефлексивного аутсорсингу, який є складовою капіталізації. Слабкий потенціал капіталізації має десинхронізована рефлексія, особливо коли рефлексивні процеси блокуються антирефлексивними технологіями – аж до перетворення рефлексії в її ілюзорну форму *уявної* рефлексії.

Індивідуально здійснена рефлексія реальності – це певний внесок у рефлексивний капітал спільноти, який залишається в потенційній дореалізованій формі, допоки не відбудеться поділяння реальності. Перехід із потенційної (можливість) в актуальну форму (дійсність) приводить до виникнення рефлексивного капіталу як спільного блага, яким користуються члени спільноти. Капіталізація рефлексії – це її перетворення внаслідок її реалізації і замикання в інші блага для суб'єкта (психологічне благополуччя, інші нематеріальні та матеріальні вигоди). Рефлексивний капітал – це успішно поділене спільне надбання, яким потенційно може скористатися кожен член спільноти. Залежно від того, якою мірою розвинута рефлексія суб'єктів, що поділяють з іншими свій досвід, відповідно створюються й передумови для розвитку рефлексивного капіталу територіальної спільноти.

Щодо рефлексивного капіталу родовою категорією виступає категорія *соціального досвіду* (як праксису), що є перетвореною формою життєдіяльності. Однорівневими суміжними поняттями будуть поняття *соціального капіталу* та *креативного капіталу*. Основними компонентами рефлексивного капіталу можна визначити похідні від соціального капіталу форми: 1) створення смислу спільності, належності і довіри – у взаємовідображенні; 2) пересмислення сусідства й територіальності – як досвіду емоційного наснаження і взаєморозуміння; 3) самовизначення колективної ефективності взаємоузгодження в управлінні колективною дією.

Капіталізація рефлексивних властивостей територіальної спільноти опосередкована похідними від параметрів креативного капіталу ключовими характеристиками: насамперед творчістю її членів, а також терпимістю до розмаїття, умінням у відмінностях побачити потенціал розвитку.

Психологічна капіталізація рефлексивних властивостей територіальної спільноти на відміну від первинної економічної моделі охоплює ідеологему спільного блага, щодо якої справедливість інвестування і розподілу спирається на інші соціальні уявлення, ніж рівноцінний обмін; крім механізму агрегування і усотування (адсорбції) індивідуальних рефлексивних внесків, запропоновано також механізм сплавлення (тиглювання) рефлексії різних суб'єктів у нову єдину ментальну сутність.

Виокремлюються три процесуальні аспекти розвитку рефлексивних властивостей територіальної спільноти у процесі капіталізації, які забезпечують її саморозвиток: *ранг рефлексії* (ступінь виокремленості суб'єкта з реальності), *глибина* (інтенсивність перетинання в інтерсуб'єктному просторі) та *замикання* (втілення рефлексії у зміни буття спільноти).

Ранг рефлексії забезпечується рівнем цілісності здійснюваних рефлексивних процесів. На першому рівні узагальнення суб'єкт не виділяє себе із потоку реальності, уявлення про світ *тотожні* світові. На другому рівні узагальнення з'являються запитання і оцінки, тобто *розототоження* власних уявлень про світ і світу як такого. Уявлення про світ можуть бути не відповідними йому. Тут постають фантомні агенти (себе і світу, іншого як елементу соціального світу) – результати усвідомлення того, що реальність та її відображення на табло власної свідомості не тотожні. На третьому рівні з'являється *конструювання* світу – вибір методу побудови уявлень, які здатні змінити світ. Фактично відбуваються управління фантомними агентами різного масштабу, можливе їх злиття або розділення, а відтак і зміна власної поведінки. При формуванні фантомного агента (наприклад громади) поведінка людини змінюється залежно від того, якими характеристиками наділяє суб'єкт громаду.

Глибина рефлексії характеризує, наскільки рефлексивні процеси різних суб'єктів перетинаються в інтерсуб'єктному просторі, забезпечуючи осягнення суті й кардинальне переосмислення.

Замикання – це втілення рефлексії у зміни буття спільноти, реалізація рефлексивного процесу в формі змін у предметі, в реальній ситуації. Без замикання на предмет рефлексія вироджується у псевдоформи.

Розвиток рефлексивного капіталу медіаосвітньої громади – це шлях опанування наявних медіаризиків і запобігання майбутнім.

МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ

Аналітичні завдання:

1. Визначити основні механізми негативного впливу медіанасильства на розвиток дитини.
2. Схарактеризувати ефективні способи запобігання негативним наслідкам медіанасильства.
3. Виокремити найнеобхідніший мінімум знань про медіанасильство і кібербулінг, якими мають бути озброєні батьки (Додатки 1 і 2).

Творчі завдання:

1. Доказово аргументувати протилежну точку зору: споглядання насильства в медіа корисне дитині.
2. Розробити шкільну програму профілактики кібербулінгу і цькування, обговорити початкові кроки, бар'єри та ресурси, необхідні для їх подолання (Додаток 3).
3. Пояснити, як рефлексивний капітал медіаосвітньої спільноти може сприяти подоланню медіанасильства.

Рефлексивні завдання:

1. Оцініть свій рефлексивний капітал: який тип рефлексії дає вам найвищу капіталізацію власного ресурсу розвитку?
2. Обговоріть у групі способи нарощування рефлексивного капіталу медіаосвітньої спільноти.
3. Наскільки ваші очікування від вивчення даної теми збіглися з тим, що ви отримали нового у власних знаннях, емоціях, досвіді? Чому це так? Що ви очікуєте від вивчення наступної теми?

ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ПРОТИСТОЯННЯ МЕДІАНАСИЛЬСТВУ

Регулювання медіаекспозиції та медіаконтенту

Бажану експозицію – скільки часу дивитися телевізор, перебувати в Інтернеті – визначають індивідуально з урахуванням загальних вікових орієнтирів, фізичного та психологічного стану, мети, бюджету часу, інших життєвих обставин.









Варто бути поінформованим про медіаконтент, з яким контактують діти.




Слід обмежувати потенційно шкідливий для дітей відповідного віку медіаконтент, про який можуть повідомити спеціальні позначки НІКАМу: сцени насильства, жахи, еротичні сцени та статеві зносини, зображення дискримінації, наркотиків, брутальна мова тощо. Про систему позначок для відео- та комп'ютерних ігор можна знайти інформацію на сайті <http://www.pegi.info> (*Пан'європейська гейм-інформація*). Ми ж наразі пропонуємо пов'язане з цим завдання (див. табл. Д 1.1).





Ризики від перегляду *еротичних сцен* різні для малих дітей і підлітків. Зовсім малі діти можуть зрозуміти такі сцени як насильство і боятися; діти 8 – 12 років часто відчують себе ніяково, коли бачать зображення інтимної поведінки. Підлітки прагнуть інформації про секс, бо в цей час формується їхня сексуальна ідентичність, вони активно пізнають себе. На жаль, зображення сексу в медіа дуже далеке від реальності й може дати хибні уявлення, що завдадуть шкоди. Крім того, цілком можливо, що деякі підлітки, що перебувають під впливом медіа, переймуть сексуальну поведінку раніше, ніж це прийнято в суспільстві.

Графічні позначки різних видів негативного медіаконтенту

Завдання: який негативний медіаконтент позначають представлені в таблиці знаки (напишіть свій варіант у правій колонці біля кожного знака, вони можуть позначати однаковий зміст; якщо важко визначити, поставте?)

	1)		9)
	2)		10)
	3)		11)
	4)		12)

	5)		13)
	6)		14)
	7)		15)
	8)		16)
	17)		18)

	19)		20)
	21)		22)

Під *дискримінацією* розуміють будь-яку поведінку (зокрема висловлювання), коли окремі групи населення зображені як нижчі – чи то за ознакою раси, релігії, кольору шкіри, статі, національності чи етнічної належності. Можливий шкідливий вплив дискримінації в аудіовізуальних медіа полягає в тому, що діти починають вважати такі дії нормальними.

Такий самий вплив від зображення процесу виготовлення, використання важких *наркотиків* (героїну, кокаїну) і зловживання легкими наркотиками (гашишем, марихуаною) та алкоголем в аудіовізуальній продукції – в тому, що діти сприймають це як нормальне явище. Якщо таке використання показано в позитивному світлі, діти та підлітки можуть навіть вважати його вартим наслідування.

Багато прикладів *брутальної мови*, зокрема нецензурної лайки медіаперсонажів, надають змогу дітям ідентифікувати себе й наслідувати таку поведінку.

Правила користування медіа

Важливо, щоби правила були. Навіть якщо правила недосконалі – це краще, ніж жодних. Якщо дитина порушує чинні правила, вона перебуває в іншому стані (напруженішому, настороженішому) – цей стан сам по собі має профілактичний ефект.

Найдієвіші правила – ті, що мають розгалужену систему санкцій за їх невиконання (за маленьке порушення – маленьке покарання, за більше й покарання більше). Дитина все одно інколи порушує правила; якщо їй відомі санкції, то вона це робить свідоміше.

Доведено, що найкраще дотримуються тих правил, у створенні яких людина брала участь. Відчуття причетності до створення правил зменшує спротив.

Добре, якщо правила взаємні: вони створюються не лише для дитини, а для всієї сім'ї. Найкраще впливає на виконання дітьми правил те, що їх дотримуються і батьки.

Варто час від часу переглядати правила, щоб вони найбільше враховували інтереси учасників спільного договору про використання медіа.

Ефективні способи спілкування з дітьми щодо медіа

Ефективним буде таке спілкування, коли дитина вільно може спитати про те, що її дійсно зацікавило в побаченому, розказати про те, що її схвилювало, висловити своє ставлення і розвинути думку, відкрити для себе щось нове.

Інколи малій дитині важко передати свої думки та почуття словами. Можна підказати інші способи розмови – невербальні, наприклад малювання з подальшою розповіддю.

Дуже важливо уважно слухати й підтримувати розмову, аби спілкування було приємним.

Спілкування має бути взаємним. Дитині буде цікаво, коли вона відчує, що й вам цікаво щось розказати і послухати.

Інколи дитина (особливо старшого віку) не хоче спілкуватися. Тоді варто вибрати для цього кращий час.

Організуйте ситуації спілкування з дитиною. Якщо вони узвичаєні, становлять частину культури сім'ї – це гарний профілактичний засіб проти багатьох негараздів і ризиків.

Чудовий привід для спілкування – спільний перегляд.

ПОРАДИ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ КІБЕРБУЛІНГУ

Правила, з якими слід познайомити дітей

Не поспішай

Не поспішай, не виплескуй свою негативність у кіберпростір. Важливо домовитись із дитиною, щоб вона не відповідала на вразливі повідомлення перед тим як порадиться з дорослими. Старшим дітям запропонуйте правило: перш ніж писати і відправляти повідомлення, потрібно заспокоїтись, притлумити роздратування, злість, образу, гнів. Емоції – погані порадики: вони минають, а написане і відправлене в Інтернет продовжує нести і помножувати негативність в уже без вашої волі і контролю. Здійняті одним негативним повідомленням хвили можуть призвести до зовсім неочікуваних трагічних наслідків, які буває дуже важко виправити, а інколи й неможливо. Тому конфлікти і незгоди з найменшими витратами вирішуються особисто, «в реалі», без залучення кібертехнологій.

Будуй свою репутацію

Будуй власну онлайн-репутацію, не провакуйся ілюзією анонімності. Інтернет – це особливе середовище зі своїми правилами поведінки – «нетикетом» (новоутворення від англ. net – мережа – і «етикет»). Хоча кіберпростір і надає додаткові можливості відчутти свободу і розкутість завдяки анонімності, дитині потрібно роз'яснити, що існують способи довідатися, хто саме відправив повідомлення, хто стоїть за певним ніком (анонімним псевдонімом). І якщо некоректні дії у віртуальному просторі призводять до реальної шкоди, від анонімності залишається лише ілюзія: все таємне стає явним. У віртуальному просторі, як і в реальному, діє золоте правило: стався і дій стосовно інших так, як хотів би, щоб ставились до тебе. Крім того, Інтернет фіксує історію, яка складається із публічних дій учасників і визначає їхню онлайн-репутацію – накопичений образ особистості в очах інших учасників: заплямувати її легко, виправити – важко.

Поважай факти

Зберігай підтвердження факту нападів. Потрібно роз'яснити дитині: якщо її неприємно вразило якесь повідомлення чи картинка на сайті

(фото, відео, будь-що), правильна реакція – вимкнути екран (щоб зупинити негативний вплив, але не комп'ютер!) і негайно звернутись до батьків за порадою. Старші діти можуть зберегти чи роздрукувати сторінку самостійно, аби порадитися з батьками у зручний час.

Що ігнорувати

Доречно ігнорувати поодинокий негатив. Одноразові образливі повідомлення найкраще ігнорувати, часто в результаті цього кібербулінг на початковій стадії і зупиниться. Досвідчені «форумчани» послуговуються правилом: «Найкращий спосіб боротьби з неадекватними – ігнор». Якщо ж реагувати на негативні коментарі, комунікація триватиме.

Коли ігнорувати не варто

Не зважаючи на те, що відправник вам не відомий, якщо листи систематично містять загрози вашому життю і здоров'ю або порнографічні сюжети, варто поставити до відома телефонного або інтернет-провайдера, інспектора місцевого відділку міліції з роботи з неповнолітніми (для цього й важливо копіювати повідомлення із загрозами). Якщо образлива інформація розміщена на сайті, варто зробити запит адміністратору щодо видалення цієї інформації.

Правила для свідків

Якщо ви стали очевидцем кібербулінгу, існує три типи правильної поведінки: 1) виступити проти булера (дати йому зрозуміти, що такі його дії оцінюються вами негативно); 2) підтримати жертву (особисто чи в публічному віртуальному просторі висловити думку про те, що кібербулінг – це погано; цим Ви надаєте емоційну підтримку, так необхідну жертві); 3) повідомити дорослим про факт некоректної поведінки в кіберпросторі.

Можливе тимчасове блокування

Програми, що забезпечують миттєвий обмін повідомленнями, мають можливість тимчасового відімкнення. Можна заблокувати отримання повідомлень із певних адрес, навіть змінити телефонний номер. Пауза в спілкуванні руйнує взаємопідсилювані автоматизми кібербулінгу, особливо якщо він мотивований втечею булерів від нудьги і не супроводжується булінгом у реальному житті.

Правила для батьків

Важливо, щоб ці профілактичні дії з упровадження правил або дії допомоги у випадку нападів батьки робили спокійно і впевнено, даючи дітям позитивний емоційний ресурс захищеності, підтримки. Своє хвилю-

вання і тривогу можна обговорювати з іншими дорослими, наприклад іншими батьками, чії діти були жертвами булінгу (програма дій школи може передбачати організацію таких зустрічей). Варто також поставити до відома педагогів, поінформувати про наявність проблеми, адже це дозволить їм більш уважно і цілеспрямовано відстежувати ситуації традиційного булінгу, поєднання якого із кібербулінгом є особливо небезпечним. Якщо хтось із батьків приніс до школи роздруківку негативних повідомлень, отриманих дитиною, варто провести тематичні батьківські збори, щоб обговорити проблему.

Співпраця батьків і педагогів, психологів

Психолог може виступити організатором співпраці батьків і педагогів стосовно кібербулінгу, яка буде найефективнішою, якщо зусилля зосередити на профілактиці.

Напрями профілактики кібербулінгу

Основним профілактичним напрямом є формування загальної медіакультури у сфері користування інформаційно-комунікаційними технологіями шляхом запровадження спільних правил, створення громадської думки, формування в класі командного духу, колективізму, а в школі – здорової спільноти.

Батьки постраждалих дітей часто самі звертаються за допомогою до шкільних педагогів.

Важче будувати комунікацію з батьками тих дітей, які залучені до булінгу, виступають імовірними агресорами. Виносячи за дужки важкі випадки, коли батьки не здійснюють виховання внаслідок різних соціальних негараздів, слід зосереджувати увагу на тій тактиці побудови розмови педагогом, яка сприятиме розв'язанню проблеми.

При розмові з батьками у випадках, коли вони стикаються з інформацією, що їхня дитина була залучена до кібербулінгу в якості агресора, потрібна додаткова делікатність. Недопустимі навішування ярликів, дорікання батькам, провокування покарання дитини. Для боротьби з кібербулінгом такі дії не корисні, вони не сприяють його подоланню, а загальний рівень негативної емоційності лише зростає.

Аби запобігти ескалації протистояння, можна використовувати в бесіді техніку коректних проблематизацій (див. табл. ДЗ.5). У першій частині висловлювання чітко фіксується позиція батьків, яку педагог має намір надалі реконструювати. Ця частина може бути оформлена у вигляді рефлексивного запитання на зрозуміння («Чи правильно я вас зрозуміла, що ви стверджуєте...»), для того, щоб батьки підтвердили свою позицію, погодились або уточнили її.

Якщо уточнення були розлогими, варто повторно сформулювати позицію вже у формі ствердження і відразу поставити запитання-проблему: «А якщо ви раптом помиляєтесь [і без паузи], як саме це можна перевірити?» Такі запитання розгортають думки батьків у конструктивне русло, адже часто батьки чинять спротив через власну неготовність до майбутньої бесіди з дитиною і самі потребують мудрої поради.

Запропоновані кроки складають певний алгоритм, який структурує діалог і сприяє укладанню конвенції між батьками і педагогом. Як бачите, формулювання позбавлені оцінковості, не нав'язують позицію силою, а дають змогу дійти до неї через відповідь на точно і вчасно поставлене запитання.

Найкраща позиція в розмові з батьками – обговорювати проблему кібербулінгу як таку, спиратися на реальні випадки, досліджувати проблему спільно, домовлятися про способи профілактики на майбутнє. Важливо зрозуміти, що *більшість людей мають досвід участі в булінгу*. Навіть ті діти, які залучені до нападів, не є закоренілими постійними булерами.

Дорослим необхідно пам'ятати:

кібербулінг – це форма пізнання дітьми соціального світу інформаційної доби, експериментування зі стосунками і владою, яка за ними стоїть, спроби визначення свого місця в соціумі та властивостей власної особистості.

Завдання дорослих:

регулювати спроби й експерименти в межах загальнолюдських норм і гуманістичних цінностей, запобігати ескалації жорстокості та не допускати трагедій, що розгортаються на тлі байдужості.

ТАБЛИЦІ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРИГУВАННЯ КІБЕРБУЛІНГУ

Таблиця Д 3.1

Загальні психологічні характеристики імовірного булера-нападника (за Олвеус, 1993)

Дитина імовірно може бути схильною до булінгу, якщо вона:
<ul style="list-style-type: none"> ● домінантна особистість, схильна самостверджуватися з використанням сили; ● має неврівноважений, імпульсивний, легко фрустрований темперамент; ● більш позитивно ставиться до насильства, ніж більшість дітей з оточення; ● важко підкорюється правилам; ● проявляє мало співпереживання тим дітям, які зазнають нападок; ● часто ставиться агресивно до дорослих; ● добре оцінює себе поза межами важких чи незручних ситуацій; ● проявляє і проактивну агресію (наприклад для досягнення мети), і реактивну агресію (зокрема у відповідь на провокацію).

Таблиця Д 3.2

Загальні психологічні характеристики імовірної жертви булінгу (за Олвеус, 1993)

Дитина імовірно може бути жертвою булінгу, якщо вона:
<ul style="list-style-type: none"> ● зазвичай тиха, обачлива, чутлива, яку можна легко зворушити і фруструвати; ● особливо незахищена через брак упевненості і страждає від низької самооцінки;

- має мало друзів і соціально ізольована;
- боїться, що їй заподіють шкоду;
- тривожна і пригнічена;
- фізично слабша, ніж більшість однолітків (особливо це важливо для хлопчиків);
- вважає, що їй комфортніше проводити час із дорослими (батьками, вчителями, тренерами), ніж з однолітками.

Таблиця Д 3.3

Тривожні сигнали – ознаки діагностики булінгу (за Олвеус, Лімбер, Міхалік, 1999)

Дитина імовірно стає мішенню традиційного булінгу, якщо вона:
<ul style="list-style-type: none"> ● приходить додому з порваними, пошкодженими чи загубленими частинами одягу чи інших речей, які їй належать; ● має поранення, синці, подряпини; ● має мало друзів або зовсім їх не має; ● боїться збиратися до школи і повертатися, сідати в автобус, брати участь в організованих формах активності однолітків (клуби тощо); ● обирає довгий нелогічний шлях, коли іде зі школи додому; ● втрачає інтерес до шкільної роботи або починає її виконувати набагато гірше, ніж зазвичай; ● виглядає пригніченою, сумною, заплаканою, коли приходить додому; ● часто скаржиться на головний біль, болі в шлунку, інші фізичні негаразди; ● тривожно спить і часто бачить погані сни; ● втрачає апетит; ● проявляє тривожність і низьку самооцінку.

Орієнтовні питання для бесіди з дитиною щодо випадку кібербулінгу (за Ковальські, Лімбер, Агатстон, 2008)

1) *Якщо існує імовірність залучення до булінгу в якості агресора*

- Розкажи мені, будь ласка, що трапилося?
- Про що ти подумав, коли це трапилося?
- Які думки прийшли тобі після цього випадку?
- Як ти думаєш, на кого вплинули твої дії?
- Як саме, на твою думку, впливали твої дії на цю людину (цих людей)?

2) *Якщо дитина постраждала*

- Якою була твоя реакція, коли ти вперше побачив сайт/лист/тощо?
- Як ти почуваєшся через те, що сталося?
- Що було для тебе найважчим?
- Як твої друзі (чи родина) реагували, коли почули, що сталося?

3) *Питання для завершення розмови*

- Як ти думаєш, що є головним у тому, що ми обговорювали?
- Що ти хочеш бачити результатом нашої розмови?

4) *До підсумкової домовленості бажано включати поради щодо:*

- відшкодування моральних збитків;
- способів відновлення благополуччя;
- імовірної помсти;
- правил безпеки;
- часу наступної зустрічі чи звернення за потребою.

Коректні проблематизації для бесіди з батьками дітей, імовірно залучених до кібербулінгу (за Ковальські, Лімбер, Агатстон, 2008)

Три бажані кроки в розмові з батьками:
<ul style="list-style-type: none">● Ви заперечуєте, що ваша дочка чи син залучались до цих нападів. Але якщо ви раптом помиляєтесь, як саме можна це перевірити?● Ви обвинувачуєте школу в переоцінці фактів, роздмухуванні проблеми, пояснюєте випадки тим, що «діти є діти». Ви вважаєте, що критика була завжди і якщо це навіть і погано, це не таке велике діло. Але чи дійсно ми і наші діти повинні зустрічатися з цим?● Ви уважно слухаєте і виражаєте зацікавленість щодо поведінки вашої дочки з однокласниками. Ви погодились прийти і гарантуєте школі свою підтримку в серйозному ставленні до кібербулінгу. Чи плануєте ви серйозно обговорити з дочкою її роль в інциденті, який трапився?

**Ефективні антибулінгові стратегії школи
(за Кросс, Монкс та ін., 2010)**

1. Забезпечення розуміння явища булінгу і кібербулінгу усіма суб'єктами (працівниками школи, учнями, батьками), включаючи:
<ul style="list-style-type: none">● розуміння швидкого розвитку новітніх технологій і умов безпечного їх використання;● шляхи ефективного реагування дорослих на випадки кібербулінгу, з якими стикається дитина, для збільшення імовірності звернення жертви по допомогу до дорослих;● позитивне використання технологій, оскільки уявлення дітей про кіберпростір є важливим чинником їхньої онлайн-поведінки;● загальну обізнаність щодо булінгу, цифрової моралі, етикету; соціально-психологічні тренінги, розвиток комунікативних навичок;

<ul style="list-style-type: none"> ● ефективну поведінку у відповідь на кібербулінг (і в технічному, і в психологічному плані).
<p>2. Розвиток проактивної шкільної політики, планування і практик, спрямованих на:</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● відповідальність школи за соціально-психологічну безпеку і відповідну атмосферу в школі; ● очікування позитивної поведінки і моральних дій онлайн (і офлайн також); ● відповідальність усього персоналу школи, учнів, родин за подолання кібербулінгу; ● створення ефективних механізмів онлайн-повідомлень про кібербулінг і адекватної допомоги у відповідь; ● делікатний розбір окремих випадків кібербулінгу, особливо якщо вірогідною є ескалація посилення знущань; ● консультації зі спеціалістами у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.
<p>3. Створення і підтримка ресурсового соціального оточення, включаючи:</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● забезпечення стратегії позакласної активності дітей, спільних вчинків, спільної творчості – для посилення позитивних міжособистісних зв'язків у школі, які сприяють згуртованості та емоційній підтримці школярів; ● схвалення підтримувальної культури, яка передбачає активне втручання спостерігачів у випадку булінгу.
<p>4. Захист середовища:</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● сприяння позитивному використанню технологій; ● доступність технологій для учнів з навчальною і соціальною метою; ● забезпечення спостереження за дітьми в кіберпросторі (дієве модерування).
<p>5. Колаборативні зв'язки школи–сім'ї–громади:</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● розвиток координації та узгодженості дій школи і родини для запобігання кібербулінгу; ● схвалення батьківської відповідальності й уміння відслідковувати дитячу онлайн-поведінку і надавати дитині позитивну підтримку;

- залучення спеціалістів, які можуть надати консультації щодо питань безпеки середовища і налагодження здорових стосунків;
- розбудова зв'язків зі спеціалістами з інформаційних технологій, правового захисту тощо.

Таблиця Д 3.7

Система багаторівневої шкільної антибулінгової програми (за Олвеус, 2003)

Загальний рівень
<ul style="list-style-type: none"> ● обізнаність і залученість дорослих.
На рівні школи:
<ul style="list-style-type: none"> ● загальношкільне опитування; ● загальношкільна конференція; ● ефективна супервізія через певний час; ● заснування дискусійних груп для працівників школи; ● формування координаційних груп представників.
На рівні класу:
<ul style="list-style-type: none"> ● впровадження правил класу проти булінгу; ● тематичні зустрічі учнів класу; ● тематичні зустрічі учнів і батьків.
На індивідуальному рівні:
<ul style="list-style-type: none"> ● серйозні бесіди з булерами і жертвами; ● серйозні бесіди з батьками дітей-булерів і жертв; ● розробка індивідуальних планів втручання.

**Напрями роботи з батьками жертв булінгу
(адаптовано за Рігбі, 2010)**

Аби подолати булінг, потрібно:

1. Завести друзів (це головне джерело емоційної підтримки):

- а) забезпечити свободу зустрічей дитини з іншими (тими, хто потенційно може стати друзями);
- б) навчити дитину вмінням, які сприятимуть її включенню в спільні справи, ігри, особливо командні);
- с) усвідомити, що є діти, які мають уподобання, не схожі на інтереси більшості (наприклад, коли замість бігати в футбол хлопчик хоче грати на скрипці, потрібно організувати його контакти з дітьми, що мають схожі інтереси, це може стати основою міцної довготривалої дружби);
- д) важливіше того, що ви кажете дитині, може бути лише те, що ви разом з нею робите;
- е) приклад ваших стосунків із вашими друзями важливий для дитини;
- ф) дослухайтеся до дитини: час, витрачений на слухання, може бути навіть важливіший, ніж витрачений на наймудріші поради;
- г) визнайте, що дитина може знати своїх друзів краще, ніж ви; будьте обережні у своїх оцінках.

2. Збільшити впевненість дитини в собі:

- а) навіть якщо відчуваєш якусь невпевненість, твоя поведінка не обов'язково має це демонструвати;
- б) розрізнення впевненості і агресивності: впевненість – це відстоювання своїх прав (в тому числі бути наодинці, в цьому нема нічого поганого); агресивність – це коли шукають, як нанести шкоду іншому;
- с) навички запобігати атакам корисніші, ніж уміння відбивати атаку;
- д) конфлікти можна розв'язувати різними способами, у тому числі дипломатичними.

3. Розвивати комунікативні навички:

- а) розуміти правильно те, що інші відчувають і думають інші;
- б) розширювати уявлення про те, що є адекватним способом

реагування на почуття і думки інших, шукати можливі інші дії, розширювати репертуар поведінки.

4. Розвивати життєстійкість, гнучкість:

- a) кажіть дитині, що любите її тому, що вона є, а не за щось;
- b) не фальшуйте свої судження тільки для того, щоб дитина почувалася добре;
- c) ставтеся до дитини з повагою, не принижуйте її, це стане її персональним капіталом гідності у стосунках з іншими;
- d) підтримуйте інтереси дитини, сприяйте їх формуванню і поглибленню; майстерність у сфері хобі дає відчуття самоповаги;
- e) перетворюйте проблему на виклик, а не катастрофу;
- f) час від часу кожна людина потребує емоційної підтримки: звертайтеся по допомогу;
- g) все на світі має сенс; навіть якщо ми сьогодні його не розуміємо, він стане ясным завтра.

5. Допоможіть дитині розпізнати причини упередженого ставлення до неї:

- a) можливо, це насправді конфлікт оточення з цінностями вашої родини;
- b) можливо, причина в етнічних стереотипах, економічній нерівності, інших соціальних характеристиках, на які дитина не може вплинути;
- c) світ іде до подолання дискримінації та упередженості.

6. Навчіть дитину бути незалежною від негативного впливу групи.

7. Допоможіть правильно визначати, що є смішним, а що таким не є.

8. Підтримуйте бажання допомогти іншим (це найкращий спосіб подолати віктимність).

9. Пам'ятайте золоте правило: нікому не роби те, що не хотів би, щоб сталося з тобою.

Розділ 4

МЕДІАРОЗВАГИ ТА ПОЗИТИВНИЙ ВПЛИВ МЕДІА



РЕФЛЕКСИВНІ ФУНКЦІЇ

4.1. Медіарозваги в бюджеті вільного часу молоді



Сучасні соціокультурні зрушення в українському суспільстві характеризуються кількома рисами. Змінюються розподіл і концентрація економічного та культурного капіталів серед різних соціальних груп. Змінюються характер освіти, технологічна база і форми власності закладів культурно-дозвілєвої сфери, ціннісні орієнтації молодого покоління, формуються нові стату-

сні групи з відмінними стилями життя. Все це зумовлено як трансформаційними соціоекономічними, політичними, соціокультурними перетвореннями у країні, так і формуванням певних елементів «інформаційного суспільства», «суспільства споживання» в контексті глобалізаційних процесів.

За результатами різних досліджень, проведених в останні роки в Україні, кожен громадянин має щодоби трохи більше чотирьох годин вільного часу. Як він користується цим, доволі невеликим, благом? Характерною ознакою дозвілєвої поведінки сучасного населення стає надання переваги домівці як своєрідному центру культурно-дозвілєвої активності. Цей феномен констатовано ще на початку 1960-х років. А на початку XXI ст. помічено: з кожним роком зростає кількість респондентів, які в анкетах вибирають останній варіант відповідей – «Вільного часу в мене практично не залишається».

Дозвілєві практики сучасної молоді й дорослого населення відображують, зокрема, і результати нашого опитування, які, до речі, суттєво не відрізняються від даних інших досліджень (див. табл. 3).

Таблиця 3

Відповіді на запитання «Як ви проводите зазвичай вільний час?»

Різновиди дозвілля (ранжовано по групі дорослих респондентів)	Дорослі	Студенти	Учні
дивлюся телепередачі чи відеозаписи	79,7	61,6	68,6
читаю газети, журнали	50,5	34,2	30,2
відпочиваю в сімейному колі	45,9	30,3	24,9
відвідую друзів, приймаю гостей	42,9	63,6	63,1
слухаю музику	27,9	68,2	77,3
читаю художні твори	25,1	29,8	32,9
майструю, займаюся рукоділлям, творчістю	24,6	11,8	14,2
виїжджаю на відпочинок за місто	12,5	17,0	9,0
займаюся спортом	11,1	28,1	36,7
користуюся Інтернетом	10,0	38,4	27,2
граю в комп'ютерні ігри	7,8	29,8	37,2
відвідую кіно	4,8	21,2	19,5
інше	4,9	4,9	4,7
вільного часу в мене практично не залишається	7,4	5,9	5,2

У дозвіллевих уподобаннях, як і в минулі роки, на першому місці стоїть перегляд телепередач чи відеозаписів. Але якщо в 2004 р. телебаченням захоплювалося 47% учнів і 36,4% студентів, то з роками ці показники зросли до 68,65 та 61,6% відповідно. Більше стали захоплюватися телебаченням і дорослі. Поряд з цим більшість молодих людей у вільний час слухає музику, що можна розглядати скоріше як «фонове» споживання медійної продукції, тоді як половина дорослого населення надає перевагу перегляду преси, читанню книг.

Помітне місце серед дозвіллевих уподобань респондентів займає відпочинок з друзями та у колі сім'ї. При цьому молодь час-

тіше спілкується з друзями, ніж дорослі, що, власне, не є несподіваним і пояснюється віковими особливостями. Значно меншою популярністю користуються такі види дозвілля, як спорт, майстрування, рукоділля, відпочинок на природі, відвідини кіно.

Константовано збіг інтересів різних поколінь: перегляд телепередач, виїзди за місто на відпочинок, читання художніх творів. Цей збіг суто статистичний: перші два різновиди дозвілля здійснюються у складі сім'ї, третій – дорослі читають художні твори за уподобаннями, а учні – за шкільною програмою.

Повністю протилежними (за відсотками опитаних) є захоплення музикою, спортом, Інтернетом. Суттєво відрізняється використання вільного часу на такі різновиди дозвілля: читають газети та журнали половина дорослих, а учнів – менше третини. Вдвічі більше дорослих респондентів, ніж школярів, майструють чи займаються рукоділлям. Віддають перевагу відпочинкові в сімейному колі 45,9% дорослих і лише 24,9% учнів. В той же час школярі вчетверо частіше за дорослих відвідують кінотеатри, які для молоді слугують скоріше місцем для побачень, ніж для культурного розвою.

Дослідженнями виявлено таку суттєву рису нашого часу: якщо дорослих можна назвати телевізійним поколінням, то молодь – дітьми процесора, і з кожним роком це стає помітнішим. Якщо у 2004 р. грали в комп'ютерні ігри 20,4% учнів середніх шкіл, то в 2007 р. – 37,2%; студентів – відповідно 11,2 та 29,8%, останні частіше перебували в Інтернеті (38,4%). Гра в комп'ютерні ігри у дорослих – на передостанньому місці, ними захоплювалося лише 7,8% опитаних, тоді як у старшокласників ці розваги зайняли четверте місце.

Медіаіндустрія змагається за молодого споживача своєї продукції, інформування стає полегшеним і дедалі більше наближається до розваги за своїми психологічними ознаками. А специфіка дозвіллевих уподобань населення України нагально ставить на часі необхідність медіаосвіти підлітків та молоді і медіапросвіти дорослих.

Проте будувати діалог із молоддю виходячи із загроз медіа не бачиться продуктивним шляхом медіаосвіти. Маємо розглянути і позитивний бік впливу медіа, коли в них містяться ресурси особистісного розвитку.

4.2. Позитивний вплив медіа

Медіа як ресурс особистості



Використання медіа має ресурс *компанійськості*, дає змогу розвивати й підтримувати дружні стосунки. Можна разом дивитися телевізор, слухати музику, грати в комп'ютерні ігри. За допомогою Інтернету можна спілкуватися, незважаючи на велику відстань одне

від одного, легко досягаючи відчуття перебування в одній групі та постійно розширюючи мережу спілкування. Але надмірне використання медіа для заміщення реального фізичного спілкування має свої ризики. По-перше, опосередковані медіастосунки створюють ефект полегшеної соціальності – коли можна легко вийти з контакту (з власної ініціативи перервавши зв'язок) при будь-яких негараздах, не треба вчитися їх долати. По-друге, є ризик заміщення реальних стосунків парасоціальними (однобічним спілкуванням із медіаперсонажами).

Ще одна із ресурсових можливостей медіа – *відволікання від буденності*, втеча до віртуальних світів від неприємностей, міжособових негараздів, рутини. Іноді перемикання уваги за допомогою медіа додає людині сил для подальшого подолання проблем. Можливість зняття болю завдяки медіа стосується не тільки малечі, проте що старші діти, то більше йдеться не про фізичний, а про психологічний біль, душевні страждання. Ризик невиправдано частих і тривалих утеч у світ медіа полягає насамперед у задавленні проблем, що потребують вчасного розв'язання. Є ризик звикнути до використання тільки відчувальних стратегій подолання, які мають досить обмежений діапазон ефективності. Надмірна втеча від реальності для регуляції власних станів може перетворити повернення до буденного життя на психологічну проблему.

Часто медіа використовують передусім *за звичкою*: людина відчуває несвідоме бажання ввімкнути телевізор, пограти у гру, послухати музику тощо, аби повернути собі комфортний стан.

Сформована звичка стає важливою для людини як спосіб збереження цілісності особистості. Звички сприяють стабілізації життя. Проте необхідно пам'ятати, що будь-яка звичка – це те, чим людина володіє, а не те, що починає володіти людиною. Порушення цієї межі призводить до формування залежності.

Медіа використовують діти й підлітки *для навчання* в широкому сенсі слова, отримання інформації, створення картини реальності. Це пряма й первинна функція медіа, яка має дедалі більше технологічних рішень, що враховують активність споживача: пошукові сервіси, енциклопедії, тематичні сайти тощо. *Легкість і швидкість отримання інформації з медіа* – неоціненний ресурс розвитку особистості: покращуються результати навчання, оформлюються зони глибоких особистих інтересів, збагачується внутрішній світ. Водночас може відбуватися так зване мимовільне навчання, формуватися викривлені орієнтири картини світу, нав'язуватися небажані теми та способи дії. Важливо пам'ятати, що існує певна інформація, яка здатна змінити внутрішній світ особистості (не знав – був однією людиною, узнав – став трохи іншою), і цей процес незворотний.

Медіа можуть слугувати нам для *заповнення часу*: наприклад, вимушеного очікування, нудної поїздки в транспорті, проміжку між якимись подіями. Таке «убиття» часу інколи здатне стати ресурсом особистості, адже його структурування – одна з важливих потреб. Але при цьому людина має сама керувати власним бюджетом часу, визначати баланс між різними його статтями, зокрема тими, що витрачаються на відновлення і на розвиток, на працю та відпочинок, на фізичне й духовне, на себе та інших, на віртуальний і реальний світ. Довготривале порушення такого балансу потребує компенсації, інакше воно виснажує, може призвести до хронічного стресу і навіть психічного зламу.

Як зазначалося, медіа можна використовувати й для регулювання власних психологічних станів. *Розслаблення* – одна з тих ресурсових можливостей медіа, яка експлуатується найчастіше, це звичайна практика людей різного віку. Для релаксаційного ефекту вибирають відповідний контент зі спокійним ритмічним малюнком. Інколи розслабленням підлітки називають скидання психологічної напруги (наприклад у русі), для чого підходять енергійні ритми. Взагалі потрібно враховувати, що розслаблення – це один із

полюсів нормальних для людини станів, протизага якого – напруження. Ресурсовим стан розслаблення може стати тільки тоді, коли він чергується з напруженням. У протилежному разі постійне розслаблення (або штучне утримання себе на цьому полюсі) втрачає ресурсову природу, а то й перетворюється на особистісну проблему.

Медіа також можуть *збуджувати*, стимулювати людину. Таких відчуттів часто шукають у медіа підлітки. Дорослих інколи дивує тяжіння їхніх дітей до медіапродукції, що містить картини жаків, катастроф тощо. У парадоксальному бажанні дитини відчути страх, особливо в контрольованих умовах споживання медіапродукції (коли реально їй ніщо не загрожує), немає нічого дивного. Починаючи з 5 – 6-річного віку дитина вступає в новий етап спілкування з тим, чого вона боїться (перед тим єдиним способом було уникання страхітливого). Тепер дитина прагне стикнутися з невідомим, невизначеним. Діти збираються в групи і ходять у «страшні місця», аби відчути межу двох світів – знайомого обжитого світу повсякденності та входу до іншого світу. Такими місцями можуть бути горище, льох, кладовище, просто будь-який темний куток. Якщо дитина боїться іти туди сама, вона підкріплює себе компанією, особливо з участю старших дітей. Інтуїтивно дитина відчуває той момент, коли їй потрібно зупинитись у подорожі до страшного, щоб повернутися назад неушкодженою. Вона бажає випробувати свою хоробрість, і не одноразово, а постійним тренуванням. Цей ресурс *випробування* себе їй можуть надати в тому числі медіа.

Новітні медіа (Інтернет, зокрема соціальні мережі) здатні надати додатковий ресурс *експериментування з власною особистісною ідентичністю*. Так, підлітки часто уявляють себе старшими за свій реальний вік, досвідченішими, мужнішими або симпатичнішими, видають себе за когось знайомого або нафантазованого. У молодшому підлітковому віці (11 – 13 років) до цього вдається більшість, у 14 – 16 років – десь половина підлітків, а у віці 17 – 19 років експериментаторів стає ще наполовину менше. Такий спад пояснюється тим, що в результаті експериментування протягом кількох років підлітки визначають стабільне ядро своєї ідентичності, глибше розуміють себе – відтак потреба випробовувати свої межі зменшується. Виявлено таку закономірність: що більше молода людина презентує фальшиву ідентичність в Інтернеті, то вища

ймовірність її низької самооцінки, високого рівня тривожності, слабозвинених соціальних навичок. Видавання себе за іншу, досконалішу особистість іще більше пригнічує людину й загрожує погіршити її психологічний добробут поза соціальними мережами.

Список ресурсових можливостей медіа може бути продовжений, адже ледь не щодня пропонуються не тільки нові технологічні рішення, а й психологічні знахідки. Головна ідея нашого короткого огляду полягає в тому, щоб забезпечити збалансоване розуміння ризиків і ресурсів медіа, межу між якими встановлює сама людина. Місія дорослого – допомогти дитині виробити адекватні орієнтири щодо медіа як частини життєвого світу, розібратися в особливостях медіареальності й опанувати її, аби збільшити її ресурсові можливості та зменшити негативні ризики.

Вплив медіа на інтелектуальний розвиток

Проблема медійного впливу на інтелектуальний розвиток особистості має свої особливості. Ранніх дослідників медіа передусім хвилювало зменшення бажання людей читати під впливом телебачення. Було констатовано, що діти, які активно дивляться телевізор, у середньому відстають у розвитку навичок і внутрішньої мотивації до читання від дітей, які приділяють телебаченню менше часу.

Інший ризик негативного впливу екранних медіа – гальмування творчості та фантазування. Механізми такого впливу пов'язані зі зменшенням спонтанності через знерухомлення погляду й насадження візуальних шаблонів, які можуть знижувати самостійну активність пошуку й образного мислення.

Існує п'ять гіпотез, які передбачають наявність зворотного зв'язку між телебаченням і креативністю. Тож він зумовлений: 1) зсувом вільного часу (популярність телебачення призводить до перерозподілу часу на його користь, залишаючи обмаль для суто творчих справ); 2) візуалізацією готових образів (насадження цих образів залишає менше місця власній уяві); 3) пасивністю (низький рівень інтелектуальних зусиль, характерний для глядачів телебачення, може зафіксуватись як референтний, на який людина орієнтуватиметься і в інших сферах діяльності); 4) пришвидшеним ритмом зміни образів на екрані (залишається мало часу на перероб-

лення інформації у власному темпі, і це знижує глибину мислення); 5) збудженням (унаслідок демонстрації насильства, еротики, так званого «екшну» телебачення підштовхує глядача до активної імпульсивної поведінки замість спокою, необхідного для творчості).

Одна з класичних проблем медійного впливу на людину стосується розвитку *критичного мислення* – вмілого, оснащеного, самостійного, здатного протистояти медійним маніпуляціям. Як наголошувалося, розвиток критичного мислення є одним із найважливіших завдань медіаосвіти.

Загальновідомо, що медіа забезпечують ширшу поінформованість дитини про той великий світ, який не доступний безпосередньому вивченню через власні дії. Це спосіб створення *ілюзії розуму*, адже абстрактна інформація не розвиває автоматично уміння користуватися нею.

Саме за допомогою дорослої людини можливе спрямування підлітка на ті напрями роботи, що розвивають особистість, її творчий потенціал.

Так, наприклад, старшокласники легко отримують із медіа інформацію про пташиний грип, навіть розкажуть про генетичну структуру вірусу (всю цю інформацію вони швидко знаходять за контекстним пошуком в Інтернеті). Проте попросіть оцінити їхній особистий ризик заразитися цим вірусом, і школярі часто не знають навіть із чого почати. Як знайти вірогідне зерно у різних джерелах, що дають суперечливі дані? Як розділити питання на складові для подальшого їх оцінювання? Наприклад, імовірність зараження грипом від птахів та від іншої особи. Як це може статися, що потрібно врахувати для біологічного оцінювання індивідуальних шансів інфікування? Чи може дитина оцінити власну соціальну мережу контактів, аби визначити ризик? Що вона знає про вакцинацію і крос-імунітет? Чи всі люди мають однакову вразливість при ймовірному контакті з вірусом? На ці практичні запитання вправність користування Інтернетом може вплинути зовсім мало.

Сучасний світ, насичений інформаційно-комунікаційними технологіями, вимагає від людини багатьох умінь, які раніше були потрібні лише вузькому колу фахівців. Уміння ефективно працювати в потужних потоках інформації потрібне в багатьох виробничих галузях, у більшості сучасних професій. Тому так важливо для підлітка, що готується до дорослого продуктивного життя, вибору

професії та майбутніх кар'єрних досягнень, ефективно взаємодіяти із сучасним інформаційним світом, опосередкованим різними медіа.

На межі тисячоліть американські науковці виділили десятку інтелектуальних навичок, необхідних для ефективної взаємодії з інформаційним простором:

1) постійне занурення в міркування (розв'язання проблеми потребує декількох днів роздумів, залучення різноманітних ресурсів);

2) керування складністю (розв'язання проблеми потребує врахування складної системи з непередбачуваними наслідками, як, наприклад, епідемії чи екологічні проблеми);

3) випробовування рішень (розв'язуючи завдання, потрібно не лише враховувати оцінку наявної ситуації, а й складати план утілення прийнятого рішення);

4) керування проблемою при недосконалому рішенні (треба бути готовим до того, що власні дії та втручання в ситуацію не завжди ведуть до чудових результатів; іноді потрібно перебудувати плани розвитку дії, зважаючи на досягнутий зворотний зв'язок від досвіду реалізації рішення);

5) організація і навігація інформаційних структур та оцінювання інформації (треба збирати й оцінювати інформацію з різних джерел, документів, поглядів різних людей, які можуть бути суперечливими);

6) співпраця (це ключовий принцип сучасного інформаційного світу, в якому потрібно бути разом);

7) комунікація з іншими аудиторіями (здатність знайти спосіб і представити результати своєї роботи іншим людям, які не брали участь у спільному процесі);

8) очікування неочікуваного (цей парадокс похідний від складності світу, в якому неможливо лінійно передбачити всі події; тому потрібно бути готовим до будь-яких несподіванок, імовірність яких надзвичайно мала);

9) передбачення змін технологій (останні постійно змінюються, і інтелектуальні навички розв'язання проблем мають бути легко перенесені в нові умови);

10) абстрактне думання про інформаційні технології (мета – не засвоєння технології, а осягнення її функціональних можливостей, того, як вона може стати ресурсом розв’язання проблем).

Таким чином, медійний вплив на інтелект людини залежить від її власної стратегії використання медіа, від того, яким чином медіапрактики вбудовані в повсякденні завдання і життєві смисли людини.

Вплив медіа на емоційно-вольовий розвиток і проблема медіазалежності

Головні наслідки медійного впливу на емоційно-вольову сферу особистості – це відрив емоції від дії, емоційне перевантаження і зростання байдужості.



Останнім часом багато дискусій розгортається навколо теми формування медіазалежності – такого розладу вольових процесів, коли потреба в медіа стає слабо-контрольованою, коли людина не в змозі опанувати бажання дивитись і дивитись на екран (грати і грати в комп’ютерну гру), дарма що інші потреби відсуваються на другий план, залишаються незадоволеними. Особливо небезпечні ті занурення у віртуальність, які дають привабливу насолоду потокового стану. Проте самі по собі медіапрактики не є причиною вольових розладів.

Простежмо вікові особливості розвитку вольових процесів, бо саме ці механізми задіяні у формуванні вельми нагальної проблеми – розвитку медіазалежності.

Одна з перших ситуацій, яка пов’язана з розвитком вольових процесів, стосується віку 2 – 3 роки і пов’язана з відчуттям повного опанування ситуації, повного підкорення матеріалу волі дитини, коли вона може легко створити чи знищити щось за своїм бажанням. Таке відчуття може викликати взаємодія, скажімо, з вологим піском, підвладним силі творчого наміру дитини. Лише внутрішній екран фантазії дає дитині відчуття власної влади та волі. Зовнішній

екран медіа не здатен на це, якщо взаємодія з ним не будується за законами дитячої психології відповідно до вікових та індивідуальних потреб розвитку дитини.

Навіювання, нав'язування ритму, ініціювання змінених станів свідомості – це вплив, який може значно загальмувати розвиток вольових процесів дитини. У молодшому шкільному віці (близько 10 років) воля дитини розвивається через організованість на основі формування вольової звички. Дуже важливо відчутти на прикладі якоїсь нескладної посильної, але не захопливої дії, що внутрішні стани дитині підвладні. Наприклад, спочатку дитині не хочеться застеляти ліжко, чистити зуби, упорядковувати свої речі тощо. Дорослі своїми вимогами систематично допомагають їй примусити себе робити це. Коли ж сформується відповідна звичка, дитина відчує, що може сама керувати собою, і це зовсім не важко і навіть приємно. Так дитина готується до наступних вольових завдань – розв'язання конфлікту між тим, що хочеться робити, і тим, що потрібно (не за зовнішніми вимогами, а за внутрішнім переконанням).

Одна із тем, на прикладі яких доцільно формувати вольові звички і тренуватися у розв'язуванні внутрішніх конфліктів, – медіапрактики. Своєрідне змагання із затягувальним медійним впливом може стати гарним тренажером волі для підлітка.

Якщо всі етапи вольового розвитку дитина пройшла нормально, ризик формування медіазалежності стає мінімальним.

Якщо дитина має комфортні стосунки з найближчим оточенням (батьками, друзями), в неї нема потреби тікати від негараздів у світ медіа: ризик формування залежності знижується.

Якщо бюджет часу дитини збалансований (є час на різні практики – і віртуальні, і тілесні, і духовні), якщо вона має улюблену справу, захоплення і обов'язки, ризик медіазалежності значно знижується.

Психологічна компетентність батьків і відповідальне виконання ними батьківських обов'язків – найкращий запобіжник від формування медіазалежності.

Зважаючи на те, що воля є вищою психічною функцією, спочатку вона формується як розподілене між дорослим і дитиною

уміння, яке потім дитина зможе застосовувати самостійно. Місія дорослого – не тільки допомогти на етапі розподілення волі, але й вчасно передати дитині відчуття самостійності.

Вплив медіа на стосунки і проблема парасоціального спілкування



Медіа пропонують зразки міжособистісних стосунків і сценарії їх реалізації, культивують певні культурні норми. Соціальні стосунки зображуються у різних життєвих контекстах (дружба, любов, виробничі, сусідські стосунки тощо). Зразки можуть бути позитивними – просоціальними, конструктивними – і негативними – антисоціальними, деструктивними. Проблему впливу цих зразків ми вже розглядали на прикладі медіанасильства.

Крім того, існує особливе явище *парасоціальних стосунків* із медіаперсонажами, які теж можуть справляти позитивний і негативний вплив на розвиток особистості. Телевізійні герої (як дійсні знаменитості, так і вигадані художні образи) стали частиною тієї мережі особистого спілкування, з представниками якої особистість поділяє свої цінності, прагнення, настанови, з якими має спільні когніції та емоційні стани, за якими моделює свою картину світу.

Уперше поняття парасоціальності ввели Доналд Гортон і Річард Вол 1956 року в американському журналі «Психіатрія» у статті «Масова комунікація і парасоціальна взаємодія: спостереження інтимності на відстані». Первинно парасоціальну взаємодію позначували як уявлювану безпосередню (face-to-face) взаємодію, що виникає між медіаперсонажем і його аудиторією. Поведінка цих персонажів у ході кожної інтерактивної події (участь у телепрограмі, ток-шоу, інтерв'ю тощо) допомагає глядачеві сформувавши думку про цей персонаж, яка потім переноситься в наступний парасоціальний епізод взаємодії. У певному сенсі телеглядач «зустрічається» з виконавцем у ході перегляду телепрограми. З часом ці зустрічі можуть привести до формування у глядача відчуття психоло-

гічної близькості, характерної для динаміки дружніх стосунків. Що інтенсивнішими стають парасоціальні стосунки, то більше глядач прив'язується до улюбленого шоу (серіалу, проекту, передачі). Реакція на втрату віртуального персонажа стає близькою за психологічним змістом до реакції на руйнування реальних соціальних стосунків. Певні парасоціальні епізоди можуть ритуалізуватися, стаючи невіддільною частиною повсякденного життя глядача – ретельно планованою і вкрай важливою (згадайте, як порожніли вулиці під час демонстрації перших телесеріалів). Парасоціальні стосунки створюють для людини необхідність підтверджувати свою лояльність персонажеві, яка проявляється, наприклад, у вживанні рекомендованих ним продуктів, участі в СМС-голосуваннях за улюбленого героя тощо.

Низка досліджень парасоціальності як властивості телеперсонажа дали змогу виокремити характеристики, що сприяють формуванню парасоціальних стосунків. Відома концепція «медіаперсонажа, який руйнує четверту стіну» (Ф. Аутер): у тривимірному просторі нашого життя четверта стіна – це екран, уявна перепона між персонажем і аудиторією. Ця перепона розчиняється завдяки певним особливостям медіаперсонажа: 1) він обізнаніший супроти тих, з ким взаємодіє в сюжеті, й супроти аудиторії «за стіною»; 2) він допомагає глядачеві усвідомити, що програма – це просто фікція; 3) він підвищує рівень близькості з аудиторією завдяки інтерактивному змістові спілкування, управляє припущеннями та відповідями (стає на бік глядача й імітує процеси групової рефлексії, спільного переосмислення ситуації).

Вплив парасоціальних відносин ми опишемо через зміни часопростору життєвого світу особистості, який набуває властивостей «не тут» і «без потім».

У рамках системного підходу проведено аналіз особливостей функціонування сімейної системи. Відомо, що межі сімейної системи (правила, що визначають, хто і як може брати участь у взаємодії) пов'язані з особливостями взаємодії між членами сім'ї всередині системи. Якщо зовнішні межі дуже жорсткі, це сприяє згуртуванню сім'ї, розмиванню індивідуальних меж. Навпаки, якщо зовнішні межі нечіткі, катастрофічно виростають межі між членами сім'ї, члени якої практично не спілкуються між собою. Переймаючи інформаційну інтенцію (спілкування як обмін інформацією),

дитина за цим зразком вибудовує власні правила спілкування з іншими людьми, замість співпереживання лише обмінючись інформацією. Увімкнення телевізора як «члена сім'ї», неможливість відділити сім'ю від інформаційного простору сприяють роз'єднанню сім'ї, зростанню емоційної дистанції між її членами (Вознесенська, 2010).

Дитина вибудовує парасоціальні відносини з медіаперсонажами, не здобуваючи при цьому повноцінного досвіду емоційних контактів. Переживання кіновидовища, на відміну від реального переживання, не дає досвіду участі в події. Фільм як «машина почуттів» (за Е. Мореном) виконує частину психічної роботи за глядача. Відчуваючи страх або гнів, дитина привчається бути пасивною, бо перебуває у спокійній ситуації, не беручи участі в тому, що чиниться на екрані. В результаті переважання досвіду парасоціальних (однобічних, без зворотного зв'язку, без наслідків) відносин емоційне життя дитини суттєво змінюється. Надлишок емоцій, викликаних медіатекстами, призводить до дефіциту емоційної енергії в реальних відносинах, які при цьому стають прохолоднішими і байдужішими. Механізм підміни реального міжособистісного досвіду дитини парасоціальними відносинами, для яких характерний розрив емоційності й участі в події, ми називаємо тенденцією *«не тут»*.

У життєвому світі дитини починає переважати тенденція просторового руйнування єдності часопростору «тут і тепер»: переживаючи емоції слідом за екранною реальністю, залучаючись до неї без реальної участі, вибудовуючи відносини з медіаперсонажами «там» у віртуальному світі, дитина інтенсивно живе «не тут». Навколишня територіальність віртуалізується, на неї починає переноситися легкість життя «не тут», яка не вимагає особистої участі, дій, докладення зусиль опиратися реальності, відповідальності за її впорядкування і необхідності власних внесків у неї.

Другий напрям зміни життєвого світу внаслідок інтенсивного спілкування з медіа концептуалізовано виходячи з емпіричного дослідження, проведеного кандидатом психологічних наук Г. Мироненко (2006 р.). У підлітків, «важких» споживачів телепродукції (понад 4 години на добу), відбувається помітна зміна суб'єктивної одиниці часу, з якою пов'язані всі нейродинамічні характеристики особистості, у бік її збільшення, порушується

орієнтація у часі. У сприйнятті реального часу губиться відчуття його плину, він наче розтягується та водночас минає зовсім непомітно. Дитина наче «зависає в часі», вступаючи у спілкування з віртуальним світом. З одного боку, дитина залишається в теперішності, а з іншого, – перебуваючи в ній «не тут», вона виявляється не тотожною переживанню теперішнього моменту як неповторного «тепер» власного життєвого світу.

Дослідження особливостей формування життєвих планів і побудови зразка власного майбутнього підлітками з комп'ютерною залежністю виявило порушення механізму формування життєвих домагань. Майбутнє такі підлітки сприймають як дещо аморфне, що постає само собою, без необхідності особистої участі й, відповідно, всякої особистої відповідальності. Одне слово, майбутнє наче зникає, бо дитина не замислюється про те, що буде в перспективі. Виходячи з цих досліджень ми вважаємо, що під впливом екранних медіа відбувається трансформація часової єдності часопростору життєвого світу глядача, яку можна назвати тенденцією «без потім».

Життєвий світ особистості, в якому переважають тенденції «не тут» і «без потім», – ось результат стихійного і безконтрольного медійного впливу. Така особистість – це своєрідний віртуальний робінзон, чий життєвий світ ізольований від фізичної та соціальної території існування і позбавлений майбутнього часу.

Особливо небезпечними можуть стати парасоціальні стосунки дружби та закоханості, якщо вони заміщають і витісняють реальні стосунки. Виконуючи ту ж функцію у життєвому світі особистості, парасоціальні стосунки перетворюють його на замкнуту робінзонаду з ілюзією щастя. Коли дитина живе життям свого кумира, це утруднює розвиток реальних міжособистісних стосунків. Коли дівчинка вперше закохується в ідеального медіаперсонажа, це може ускладнити вибір реального партнера й побудову реальних стосунків, які скоріше за все не відповідатимуть ідеальному зразкові.

4.3. Функції рефлексії в комунікації



Даний підрозділ присвячено висвітленню функцій рефлексії не на рівні теоретичному, а на рівні демонстрації. Це – своєрідний шлях до засвоєння функцій рефлексії на реальному прикладі. У межах викладання курсу «Медіа-психологія» для методистів районних методкабінетів, що підвищували кваліфікацію з проблем упровадження медіаосвіти, було апробовано поетапний спосіб роз'яснення суті рефлексивного підходу через введення системи рефлексивних функцій. Традиційно до програми підвищення кваліфікації входить така форма, як конференція з обміну досвідом, де кожен учасник розповідає про свої фахові досягнення. У ході конференції учасники ставлять одне одному запитання, а викладач модерує процес. Ця конференція і надала прецедент такого досвіду, щодо якого стало можливо демонструвати рефлексивні функції на наступний день навчання.

Насправді рефлексія не є лише раціональною функцією свідомості, а тим механізмом, який дозволяє «перетягнути» елементи психічного зі сфери несвідомого у свідомість. Спробуємо перевести імпліцитні знання про рефлексію, якими володіє кожен педагог, в експліцитні нові знання.

Маємо нагоду перевірити, наскільки теоретичне вивчення основ рефлексивного підходу забезпечило практичне розуміння рефлексивних функцій. Тож пропонуємо чотири етапи рефлексивної розваги: як все це відбувалося...

Етап перший: введення метапідказки і ресурсовості метакогніцій

Завдання 1

Пригадайте, будь ласка, яке запитання вчора поставили на конференції учаснику Василю.

Це пригадати досить важко, тому учасники питають одне в одного:

Валентина: *А про що розповідав Василь?*

Логічно, якщо пригадати це, можливо, легше буде і запитання пригадати. Проте одразу не виходить.

Я: *Чи хочете підказку?*

Василь: *Так, давайте.*

Я: *Підказка: людина, яка ставила запитання, сьогодні в аудиторії відсутня.*

Учасники: (сміх) *Ну що це за підказка...*

Але потім згадується: запитували про те, чому Василь називає свої досягнення майстер-класами. (Потрібен коментар, адже читач не має спільного досвіду: Василь організував систему проведення майстер-класів педагогами, де вони ділилися своїми знахідками у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Тож запитання було таке: чому це називається майстер-класом, адже дається всього дві години, а майстер-клас має бути значно довший).

Аудиторії повертається феномен – підказка нібито ні про що, але вона допомагає дії. Цей рівень підказки називається *метарівнем*. Інколи люди настільки далеко знаходяться в своїх уявленнях від правильної відповіді, що не можуть зрозуміти підказку. Тільки тоді, коли людина майже готова сама розв'язати задачу, предметна підказка спрацьовує. *Метанідказка*, яка спрямовує рефлексію на той об'єкт, у якому міститься перепона, дає можливість швидше здолати перепону. Підказка про відсутню людину інтенсифікувала колективну пам'ять.

Є процес пам'яті, коли ми запам'ятовуємо, як потрібно замінити колесо в автівці, а є *метанам'ять* – коли ми пам'ятаємо, хто про це точно знає, до кого в разі потреби можна звернутися; запам'ятовуємо не предмет, а таку собі позначку або ярличок. І тоді чуттєва тканина свідомості розвантажується. Наші дослідження процесу творчості показали, що саме метанідказки дають змогу розв'язати парадокс: якщо навчиш як вирішувати задачу, то це вже буде не творче рішення, а репродуктивне. Впливаючи на метарівень пізнавальних процесів, можна значно підвищити продуктивність мислення.

Етап другий: розрізнення предметного змісту і смислу в форматі взаємодії

Завдання 2

Уявіть собі, що ви знайшли потрібну книгу в бібліотеці, а до ксерокса стоїть велика черга. Якщо ви попросите пропустити вас без черги, який відсоток людей це зробить? (учасники називають різні варіанти відповіді). До речі, в американських експериментах пропускали 30%, а 70% – ні.

Завдання 2а

Придумайте фразу, яку ви можете висловити, аби відсоток тих людей, які пропускають вас, став більшим.

Учасники фантазують і жартують.

*Зверніть увагу: всі ви зараз придумуєте **ЩО** ви скажете (запізнююсь на маршрутку, пожежа і т.п.), а завдання було – придумати **ФРАЗУ**, тобто **ЯК** сказати. В експериментах виявилось, що фраза, яка не несе додаткового предметного навантаження («Пропустіть мене без черги, тому що мені дуже потрібно пройти без черги»), збільшує відсоток тих, хто пропускає, до 70%. Ви не додаєте змісту, але повідомляєте про смисл, про наявність особистого смислу, позиціонуєте цей смисл перед іншим суб'єктом взаємодії. І це змінює дію іншої людини.*

Рефлексія – це і є метарівень пізнання, регулювання смислового у взаємодії. Зараз поняття «рефлексія» використовують дуже часто, наповнюючи різним змістом. На наступних етапах розглянемо, які функції виконує рефлексія, яких видів вона буває, в чому суть перетворень суб'єкта, яких можна досягти, здійснюючи рефлексію.

Етап третій: базові функції рефлексії відносно інформаційного потоку (інтелектуальна рефлексія)

Ми живемо у щільному інформаційному потоці, який увесь час змінюється, він плине крізь нас, ми – його частина. Що потрібно зробити, щоб опанувати цей потік?

Учасники висловлюють різні версії.

По-перше, слід зачепитися, зупинити часточку потоку, виділити в ньому якусь одну точку. Це *перша рефлексивна функція – фіксація*. У мові ця *стоп-функція* часто проявляється словами «так», «от», та ін. Ми зупиняємо неперервний рух на мить, ставимо

позначку, закріплюємо цю мить у своїй свідомості. Тепер із цією миттю можна щось робити: наприклад подумати про її зміст, назвати її, запам'ятати, використати в якості орієнтиру і т. п.

Для підтвердження ресурсової значущості цієї функції можна згадати відомі експерименти П. Гальперина з вивчення орієнтувальної основи дії. Хто стикався із завданням навчити дитину правильно писати літеру «о»? Як зазвичай це відбувається? Дитині дають зразок і кажуть: пиши таке, як на зразку. Дитина старанно пише цілу сторінку букв «о» в кожному рядочку від початку до кінця. Їй здається, що всі вони такі, як на зразку. А вчителька потім підкреслює однією і каже: оце гарна, молодець, а всі інші – погані. Пиши всі, як цю. І сидить дитинка, дивиться на цю підкреслену «о» і гадає: чим же вона відмінна від інших? Тож скільки потрібно написати отих кружечків, щоб навчитись?

В експериментах виявлено, що можна майже в сто разів скоротити кількість проб для стабільного правильного написання, якщо дитині дати правильну орієнтувальну основу, навчити ставити точки в місці зміни характеру лінії: пряма лінія (до точки), закруглення (до наступної точки), знову коротенька пряма, знову закруглення і т. д. Виходить гарненька літера. Функція виділення точки – ключова для побудови орієнтувальної основи дії, яка потім інтеріоризується в розумову дію контролю.

Друга базова рефлексивна функція – проведення межі, виділення частини потоку. Можна уявити, як ми зачерпуємо долоною з річки воду, відділяємо певну зону від іншого плинину. Із цією зоною можна робити мисленнєві операції, наприклад виокремлювати головне, співвідносити і порівнювати з тим, що лежить поза проведенною рефлексією межею. У моделі розвантаження чуттєвої тканини М. Найдъонов описує цю другу функцію як вектор. На нашу думку, важливо, що виникає лінія, яка розділяє, слугує межею: відтак ми отримуємо можливість змінювати потік у виокремленій зоні, впливати на нього, перетворювати.

Третя базова функція рефлексії – забезпечення створення гіпотез. По суті це помноження потоку, створення його віртуального відображення, ніби у чарівному дзеркалі. У певній точці ми зупинились і побудували гіпотезу про те, що відбудеться далі, – яким буде потік. Якщо потік буде тим-то, через певний час з ним станеться таке-то. Або якщо я зроблю ось таке, то отримаю оце то.

Формула гіпотезування «якщо... то ...» не є просто словами. У ній закарбовано процес створення паралельної реальності, в якій залишається нерухомою частина потоку, яку ми виокремили, і співвідноситься із тим потоком, який продовжує змінюватись. Мабуть, тому давні так поважали руни, адже в них – магія мислення, здатна перетворювати реальності. Сутність рефлексії – це *перетворення реальності*. Якщо ми будемо використовувати формулу рефлексії, але при цьому не перетворюватимемо реальності, це буде лише псевдорефлексія, її формальна недієва подоба.

Етап четвертий: введення поняття особистісної рефлексії – перевизначення себе в часі

Коли людина стикається з перешкодою, неможливістю розв'язати завдання, досягти мети, вирішити проблему, з нею можуть трапитись різні емоційні стани: сумнів у своїх силах (чи зможу?), у правильності мети (чи варто?) і т. д. Особистісна рефлексія – це *самодослідження*. Рефлексія, спрямована на себе, на свої стани, відповідно до базових функцій буде фіксувати наявний стан, розширювати свій суб'єктний простір у минуле: чому виникли ці стани. І головний результат рефлексії – *самовизначення* (я маю намір...), яке може бути прогресивним (продовжувати дію, мобілізуватися для досягнення мети) або регресивним (відмовитись від досягнення). Але тут також можлива *псевдорефлексія* – слова без енергії їх утілення, формат, схожий на самовизначення, але без особистісного перетворення.

Експерименти, проведені В. Зарецьким і А. Холмогоровою із психічно хворими людьми (яким пропонувалося вголос розв'язувати задачу на кмітливість), відкрили феномен *рефлексивної блокади*. Стикнувшись із трудностю, коли перша відповідь виявилась неправильною, досліджувані починали міркувати: чи здатні вони взагалі вирішувати такі задачі, наскільки вони кмітливі, витривалі, розумні тощо. Ці міркування настільки захоплюють людину, що вона так і залишається на рівні роздумів про себе, не повертаючись до розв'язання задачі. Вона ніби відривається від реальності дії у свій внутрішній світ і не отримує там додаткового ресурсу самовизначення. Цей феномен дуже добре ілюструє, наскільки важливим є цілісний ресурсивий підхід до рефлексії як до перетворення.

І ще один важливий аспект: *самовизначення – це завершення рефлексії*, рефлексія виступає ніби сама проти себе, перериваючи процес самодослідження. Сутність рефлексії – у самовідображенні та, за потребою у самовідключенні. Рефлексія сама себе відкидає тоді, коли треба діяти, коли рефлексування стає небажаним, а то й шкідливим. Якщо ідучи по вузькій дощці, почати думати «а як саме я іду», то можна звалитись у прірву. Тут рефлексія буде спрямована проти себе, аби не допустити свого розгортання.

Імовірно, загальна тенденція все робити швидко, дедалі швидше і швидше, характерна для сучасного інформаційного світу, тому і призводить до поверховості, що заважає розгортанню рефлексивного процесу. Навчання відбувається не в дії, а в рефлексії досвіду дії. Відомий такий феномен, як «менеджер одного року». Зрозуміло, що в перший рік роботи людина адаптується, робить помилки. Але якщо не ставити собі запитання «а що нового я отримав у моєму досвіді», не розбиратися, що можна зробити краще, а чого краще не робити, то вийде такий менеджер, що і наступного року буде працювати так, наче це рік перший. І так років тридцять. Лише рефлексія активізує потік досвіду, робить його доступним свідомості та перетворює на *ресурс удосконалення наступної дії, ресурс зміни майбуття*.

Етап п'ятий: розрізнення особистісної рефлексії та міжперсонального взаєморозуміння, взаємоузгодження, взаємодії

Завдання 3

Я: *Василю, а як ви почувалися, коли вам поставили запитання про майстер-клас?*

Василь: *Нормально почувався.*

Інша учасниця: *Та ти тоді виправдовуватись одразу почав: мовляв, всі задоволені, все добре виходить...*

Можна виділити дві лінії роздумів у цій ситуації.

Перша – коли людина починає думати щось на кшталт: «Ой, а що ж це я не знав, що це не майстер-клас, і всім неправильно говорив, як же тепер бути...» або «Що це за дурницю каже ця жіночка, невже вона зовсім не грамотна» (особистісна рефлексія, спрямована на себе або на партнера).

Друга – коли людина починає вияснити, досліджувати: а із чого виходив той, хто ставив запитання; звідки взялося таке відмінне від мого уявлення про майстер-клас; у чому саме полягають відмінності. Це – спроба відновити той образ реальності, який є у вашого партнера, виходячи з якого він діє (в даному випадку дією є запитання). До цієї ж лінії належить і репрезентація своїх підстав, розкриття своєї картини. Мета *взаєморозуміння* – співвіднести картини реальності, виявити розбіжності уявлень, побудувати спільну реальність.

Завдання 4

Я: Якою має бути мовна формула, щоб забезпечити ефективне взаєморозуміння? Аргументуйте.

Учасники висловлюють різні версії.

Формула запитання на зрозуміння: **«Якщо я тебе правильно зрозумів, ти стверджуєш таке...»**

Якщо (гіпотеза) + **я** (позиціонування себе) + **тебе** (адресація до партнера) + **правильно зрозумів** (передача влади оцінювання партнерові) + **ти стверджуєш таке** (далі йде парафраз – повторення думки партнера своїми словами)?

Якщо партнер погоджується, то *спільна картина* збільшується саме на цей фрагмент реальності.

Крім відмінностей, в картині відображення реальності можуть бути нетотожними *інтереси* суб'єктів. Виявлення інтересів – частина взаєморозуміння. Але якщо інтереси різняться, потрібно їх *узгоджувати*.

Дуже часто розуміння і згода маскують одне одного. Людина не згідна, але каже: я не розумію, поясни мені ще раз; знову не розумію, як це і т.д. Або навпаки, не досягши розуміння, починає заперечувати, але проти свого хибного уявлення, а не проти думки партнера. На ці маскування інколи витрачається багато часу і енергії.

Завдання 5

Я: Уявіть собі, що у вас одне яблуко на двох, як ви вчините?

Учасники висловлюють різні версії.

Завдання 5а

Я: *А якщо це відбувається на безлюдному острові, ви дуже давно не їли та вкрай виснажені, якщо з'їсте ціле яблуко – виживите, а якщо поділите, то жодному не вистачить, щоб вижити.*

Учасники висловлюють різні версії.

У цих завданнях 5 і 5а демонструється метод дилеми, коли вибір утруднюється.

Завдання 6

Я: *Якщо виявлено різні інтереси, то існує три принципові шляхи продовження спільності (які?)*

Учасники висловлюють різні версії.

Як правило, учасники дискусії правильно називають: «тільки я поступаюся тобі»; «тільки ти поступаєшся мені»; «будуємо компроміс» (ти поступаєшся в цьому, а я – в тому). Міжсуб'єктна (у даному випадку міжперсональна) рефлексія забезпечує процеси *взаємоузгодження* – конструювання спільного інтересу як певної схеми обміну.

Нарешті, *взаємодія* – це винайдення способу об'єднання зусиль для досягнення спільного інтересу. Рівень рефлексивного забезпечення взаємодії буде вищий, якщо спосіб будується на здійснених взаєморозумінні та взаємоузгодженні. Тоді замість вказівок і інструкцій, які потребують обов'язкового виконання, можна очікувати командної роботи: кожен знає спільну мету, віддано працює заради її досягнення на своїй ланці всіма можливими шляхами і з повною відповідальністю.

Таким чином, структура видів рефлексії вкладається у формулу подвоєної тріади: 1) *інтелектуальна*, 2) *особистісна*, 3) *міжперсональна*; остання також має три види: 1) *взаєморозуміння*, 2) *взаємоузгодження*, 3) *взаємодія*. Важливо, що «упаковка» структури рефлексії є тріадною, адже при такій мнемосхемі у внутрішньому плані дії залишається простір для оперування. Пам'ять не перевантажена і не пригнічує мисленнєві функції. З'являється можливість не тільки здійснювати рефлексію у фазі зупинки дії, але й регулювати її обсяг (розширення чи концентрація свідомості) в ході дії.

Етап шостий: процедура рефлексії: публічне само-дослідження

Ця процедура дає можливість відчутти процес регулювання обсягу рефлексії залежно від власного стану готовності відкрити себе разом саме із цими людьми, у цій події. Ви завжди можете регулювати глибину саморозкриття в публічному самодослідженні. Питання спрямовані на спільну подію, не можна проводити рефлексію взагалі, а лише на основі спільного досвіду.

Технологічні аспекти використання рефлексії для інтенсифікації творчості у різноманітних сферах, досягнення пришвидшеного колективоутворення, збагачення організаційної культури цінністю рефлексії, реалізовані у різних проєктах – це ілюстрації ефективності рефлексивного підходу.

Таким чином, було описано спосіб роз'яснення рефлексивних функцій на прикладі однієї педагогічної події, що може розглядатись як певний кейс поетапного введення функцій групової рефлексії, яке спирається на створення спільного досвіду події, в якій суб'єкти повертають себе одне одному і врешті собі самому.

МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ

Аналітичні завдання:

1. Визначити ресурсові складові впливу медіа на розвиток особистості.
2. Дати оцінку місцю медіарозваг у бюджеті дозвілля молоді.
3. Схарактеризувати функції групової рефлексії як інтегратора інтелектуального, особистісного та міжсуб'єктного типів рефлексії.

Творчі завдання:

1. Сформулювати основні положення рефлексивного підходу в медіаосвіті.
2. Скласти програму формування вольової звички як основи профілактики медіазалежності.
3. Аргументувати, як саме формування рефлексивних функцій запобігатиме викривленню когнітивної сфери під впливом медіа.

Рефлексивні завдання:

1. Оцінити глибину власних парасоціальних стосунків з медіаперсонажами, використовуючи методику ОПС (Додаток 1).
2. Які рефлексивні мовні формули для подвійної тріади рефлексивних функцій ви вже запам'ятали?
3. Що нового ви спостерігаєте у своїх емоціях, знаннях, стосунках, досвіді за результатами вивчення курсу? Які ресурси залишились невикористаними? Які ваші наміри?

МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ ПАРАСОЦІАЛЬНИХ СТОСУНКІВ (ОПС)

Таблиця Д 1.1

Шкали глибини і модальності парасоціальних стосунків

1. Я думаю про мого улюбленого телегероя як про старого друга	-2	-1	0	+1	+2
2. Мій улюблений телегерой дає мені таке саме відчуття комфорту, яке я відчуваю з друзями					
3. Я думаю про телевізійного персонажа навіть тоді, коли не дивлюся передачу					
4. Я намагаюся уявити, що подумав би мій улюблений телегерой про певні події					
5. Я нудькую за своїм улюбленим телегероєм, якщо довго не бачу його по телевізору					
6. Я захоплююся досягненнями мого улюбленого телегероя					
7. Я найчастіше погоджуюся з діями мого улюбленого телегероя					
8. Я хотів би особисто зустрітися з моїм улюбленим телегероєм					
9. Я не хочу згадувати про негативного персонажа телефільму					
10. Я радий, коли щось погане трапляється з негативним телеперсонажем					
11. Я не хочу бути схожим на негативного персонажа фільму	-2	-1	0	+1	+2

Ключ до методики

ШКАЛА «МОДАЛЬНІСТЬ». Позитивна: 1–8. Негативна: 9–11.

ШКАЛА «ГЛИБИНА». Ситуативна емоція: 1,2,6,10. Прив'язаність: 3,5,9. Самовизначення: 4,7,8,11.

Таблиця Д 1.2

Поширення парасоціальних стосунків різного виду серед учнів, студентів і дорослих (у % до всіх опитаних)*

Індикатор	Старшокласники N=399	Студенти N=410	Дорослі N=1997
Позитивна ситуативна емоція	16,6	11,5	17,7
Позитивний ефект прив'язаності	14,9	11,1	17,3
Позитивне самовизначення	32,8	33,7	24,9
Негативна ситуативна емоція	29,5	32,1	29,2
Негативний ефект прив'язаності	30,4	28,5	30,3
Негативне самовизначення	50,9	54,4	47,6

* За результатами всеукраїнських досліджень Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, 2010 р.

ЛІТЕРАТУРА

Айвазова А. Е. Психологические аспекты зависимости / А. Е. Айвазова. – СПб. : Речь, 2003. – 120 с.

Баришполець О. Т. Брехня в інформаційному просторі та міжособовій комунікації: монографія / О. Т. Баришполець ; НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 648 с.

Богомолова Н. Н. Социальная психология массовой коммуникации / Н. Н. Богомолова. – М. : Аспект Пресс, 2010. – 191 с.

Брайант Д. Основы воздействия СМИ / Д.Брайант, С.Томпсон. – М., 2004.

Бухарин С. Н. Методы и технологии информационных войн / С. Н. Бухарин, В. В. Цыганов. – М. : Академ. проект, 2007. – 382 с.

Виноградова Л. В. Интеллектуальный контроль : метакогнитивные аспекты интеллектуальной регуляции / Л. В. Виноградова. – К., 2009. – 189 с.

Винтерхофф-Шпурх П. Медиапсихология. Основные принципы / П. Винтерхофф-Шпурх ; пер. с нем. – Х. : Гуманитарный центр, 2007. – 286 с.

Вознесенская Е. Л. Учиться никогда не рано. Ученик для равнодушных родителей / Елена Вознесенская. – К. : Золоті ворота, 2012. – 268 с.

Голубева О. Є. Анімаційна студія в навчальному закладі / Олена Голубева; упоряд. О. О. Колонкова. – К. : Шк. світ, 2012. – 96 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

Девис Р. Ю. Техника творческого воображения / Р. Ю. Девис. – К., 1996. – 52 с.

Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования / В. И. Кабрин. – М. : Смысл, 2005. – 248 с.

Как создать собственный мультфильм. Анимация двухмерных персонажей. – М., 2006. – 536 с.

Как справиться с компьютерной зависимостью. – М. : Эксмо, 2008. – 224 с.

Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – К., 2000.

Кастельс М. Галактика Интернет / М.Кастельс. – М., 2001.

Керделлан К. Дети процессора : как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / К. Керделлан, Г. Грезийон. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 272 с.

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні // Педагогічна газета. – 2010. – Липень.

Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003.

Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / М. Маклюэн. – М. : Жуковский, 2003.

Медіакультура населення України : Інформаційний бюлетень. Червень ' 2008 / за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця ; упоряд. Л. П. Черниш. – К., 2008. – 52 с.

Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід / за ред. Л. А.Найдьонової, О. Т. Баришпольця. – К. : Міленіум, 2010. – 440 с.

Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За наук. ред. В. В. Різуна. – К : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.

Моніторинг медіакультури населення України : Інформаційний бюлетень. Червень ' 2010 / за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця ; упоряд. Л. П. Черниш. – К., 2010. – 48 с.

Найденова Л. А. Последствия эскалации парасоциальных отношений с виртуальными персонажами / Л. А. Найденова // Современные тенденции в развитии российского медиаобразования : сб. материалов всерос. науч. практ. конф. : в 2 т. – М., 2010. – Т. 1 – С. 212–220.

Найдыонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М. І. Найдыонов. – К. : Міленіум, 2008.

Найдыонова Л. А. Кібер-булінг підлітків (віртуальний терор) як новітній феномен інформаційної доби: теоретико-методичні засади подолання і профілактики / Л. А. Найдыонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 8. – С. 10–18.

Олешко В. Ф. Психология журналистики / В. Ф. Олешко. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2006. – 239 с.

Павлюк Л. Знак, символ, міф у масовій комунікації / Л. Павлюк. – Львів, 2006.

Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі / О. В. Петрунько. – К., 2010.

Практикум «Медіакультура» : робочий зошит курсу за вибором для учнів 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Л. А. Найдыонова, О. Т. Баришполець, О. Є. Голубєва та ін. ; за наук. ред. Л. А. Найдыонової. – К. : Міленіум, 2013.

Токарчук Н. І., Тимчук Е. В. Надмірна маса тіла у дітей раннього віку — фактор ризику захворювань у майбутньому (огляд літератури) // Современная педиатрия. – 6(28)/2009. – С. 154–156.

Тоффлер О. Новая технократическая волна на Западе / О. Тоффлер. – Москва, 1986.

Фёдоров А. В. Медиаобразование в ведущих странах Запада / А. В. Фёдоров, А. А. Новикова. – Таганрог, 2005.

Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.

Человек и новые информационные технологии : завтра начинается сегодня. – СПб. : Речь, 2007. – 320 с.

Череповська Н. І. Медіа культура та медіаосвіта учнів ЗОШ: візуальна медіа культура / Наталя Череповська. – К. : Шк. світ, 2012. – 96 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

Bell J. Childhood obesity in the United States / J. Bell, V.W. Rogers, W.H. Dietz, C.I. Ogden, C. Schuler, T. Popovic // *Morbidity and Mortality Weekly Report*. – 2011. – № 60. – P. 42–46.

Cawley J. The medical care costs of obesity: An instrumental variables approach / Cawley J. & Meyerhoefer C. // *Journal of Health Economics*. – 2012. – № 31. – P. 219–230.

Costigan S. A. The health indicators associated with screen-based sedentary behavior among adolescent girls: A systematic review / Costigan S. A., Barnett L., Plotnikoff R. C., Lubans D. R. // *Journal of Adolescent Health*. – 2012. – № 10. – P. 1016.

Davison K. K. Cross-sectional and longitudinal associations between TV viewing and girls' body mass index, overweight status, and percentage of body fat / Davison K. K., Marshall S. J., Birch L. L. // *Journal of Pediatrics*. – 2006. – № 149. – P. 32–37.

Dietz W. H. Do we fatten our children at the television set? Obesity and television viewing in children and adolescents / Dietz W. H., Gortmaker S. I. // *Pediatric*. – 1985. – 75. – P. 807–812.

Dietz W. H. TV or not TV: Fat is the question / Dietz W. H., Gortmaker S. I. // *Pediatric*. – 1993. – 91. – P. 499–501.

Faith M. S. Effects of contingent television on physical activity and television viewing in obese children / Faith M. S., Berman N., Heo M., Pietrobelli A., Gallagher D., Epstein L.H., Allison D.B. // *Pediatrics*. – 2001. – № 107. – P. 1043–1048.

May A. L. Prevalence of cardiovascular disease risk factors among US adolescents 1999–2008 / May A. L., Kuklina E. V., Yoon P. W. // *Pediatric*. – 2012. – № 129. – P. 1035–1041.

McKetta S. The fault, dear viewer, lies not in screen, but in ourselves: Relationships between screen media and childhood overweight/obesity / McKetta S., Rich M. // *Pediatric Clinics of North America*. – 2011. – № 58. – P. 1493–1508.

Obesity, eating disorders and the media // Children, Adolescents and the Media / 3rd ed. ; Ed. by Victor C. Strasburger, Barbara J. Wilson, Amy B. Jordan. – SAGE, 2013. – P. 337–400.

Reilly J. J. Early life risk factors for obesity in childhood: cohort study / Reilly J.J., Armstrong J., Dorosty A.R., Emmett P.M., Ness A., Rogers I, Sherriff A. // *British Medical Journal*. – 2005. – 330. – P. 1357.

Rich M. Living with obesity / Rich M., Patashnick J., Huecker D., Ludwig D. // *Journal of Adolescent Health*. – 2002. – № 30. – P. 100.

Sisson S. B. Screen time, physical activity, and overweight in U.S. youth: National Survey of Children's Health, 2003 / Sisson S. B., Shay C. M., Broyles S., Leyva M. // *Journal of Adolescent Health*. – 2010. – № 43. – P. 196–200.

Viner R. M. Television viewing in early childhood predicts adult body mass index / Viner R. M., Cole T. J. // *Journal of Pediatrics*. – 2005. – № 147. – P. 429–435.

Wiecha J. L. When children eat what they watch: Impact of television viewing on dietary intake in youth / Wiecha J. L., Peterson K. E., Ludwig D.S., Kim J., Sobol A., Gortmaker S.L. // *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. – 2006. – 160. – P. 436–442.

Yen C.-F. The relationship between body mass index and television viewing, Internet use and cellular phone use / Yen C.-F., Hsiao R. C., Ko C.-H., Yen J.-Y., Huang C.-E., Liu S.-C., Wang S.-Y. // *International journal of Eating Disorders*. – 2010. – № 43. – P. 565–571.

Навчальне видання

Найдьонова Любов Антонівна

**МЕДІАПСИХОЛОГІЯ:
ОСНОВИ РЕФЛЕКСИВНОГО ПІДХОДУ**

Підручник

Літературне редагування *Ю. Г. Медюка*

У тексті використано малюнки з відкритих джерел Інтернету:

<https://www.google.com.ua/search>; <http://books.google.com.ua>;
<http://www.winchester.ac.uk>; <https://encrypted-tbn2.gstatic.com>;
<http://2.bp.blogspot.com>; <http://forpost.com.ua>; <http://uapress.info>;
<http://gohealth.com.ua>; <http://portal.prolisok.org>;
<http://3219a2.medialib.glogster.com>; <http://4.bp.blogspot.com>

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

Підписано до друку 29.10.2013 р. Формат 60x84 1/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 13,0 (факт 10,5).
Замовлення № 1189. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ “Імекс-ЛТД”
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000 р.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29.
Тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: marketing@imex.net
