

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Л. А. Найдьонова

**МЕДІАПСИХОЛОГІЯ
ВОЄННОГО ЧАСУ**

**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 8.12.2022 р.)

Рецензенти:

- Горностай П. П.* - головний науковий співробітник лабораторії психології малих груп і міжгрупових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, доктор психологічних наук, професор.
- Пророк Н. В.* – завідувачка лабораторії психодіагностики і наукової інформації Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор.
- Зеленін В. В.* - професор кафедри політичної психології та міжнародних відносин факультету психології НПУ ім. М.П. Драгоманова, кандидат психологічних наук, доцент.

Н 20 **Медіапсихологія воєнного часу:** електронний підручник – К. Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, 2022.

Підручник складається з чотирьох частин, які присвячено найбільш актуальним викликам зумовленим війною. Розкрито особливості воєнної трансформації інформаційного простору та медіаспоживання; питання психотравматизації війни і травмаінформованих практик в освіті; компенсації наслідків екстремальної дистанційності війни; рефлексивного відновлення критичного мислення. Головна наскрізна тема - психологічна безпека і здоров'язбережувальний потенціал медіаосвіти. Основна концептуальна рамка подачі матеріалу - український груп рефлексивний підхід до професійного розвитку вчителя в сучасних умовах. Зміст підручника базується на результатах фундаментальних теоретичних і прикладних емпіричних наукових досліджень лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України за 15 років. Підручник може використовуватися в системі післядипломної педагогічної освіти, а також для підготовки педагогів в закладах вищої освіти.

ISBN

Видано державним коштом. Продаж заборонено

- © Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2022
© Найдьонова Л. А., 2022

ЗМІСТ

Зміст

ЗМІСТ	3
ВСТУП	5
Частина 1. ВОЄННІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ: ПСИХОЛОГІЧНІ ПОТРЕБИ В МЕДІА І МЕДІАОСВІТІ В УМОВАХ ВІЙНИ	8
Розділ 1. Медіапсихологічна наука і проблеми війни	9
1.1.1. Медіапсихологія як наука (концепції і методи).....	10
1.1.2. Медіапрактики і медіаландшафти війни, зміни медіаспоживання та інформаційних потреб.....	31
1.1.3. Тривожні феномени інфопростору.....	52
Розділ 2 Медіапсихологія і медіаосвіта воєнного часу	58
1.2.1. Зсуви вікових норм взаємодії дитини з інформаційним простором в умовах війни.....	59
1.2.2. Медіаосвітні тренди: від пандемії до героїчного спротиву	82
1.2.3. Індекс медіаграмотності та критичне мислення	91
МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ	100
ДОДАТОК 1	101
ЄВРОПЕЙСЬКІ КРИТЕРІЇ МЕДІАГРАМОТНОСТІ	101
Частина 2. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ МЕДІА НА ПСИХІКУ: НОВІ ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ	130
Розділ 2.1. Інформаційні війни і діти	131
2.1.1. Інформаційно-психологічні операції	132
2.1.2. Індоктринація та контакт з тоталітарним «руським міром»	136
Розділ 2.2. Медіанасильство воєнного часу і дитяча агресивність	148
МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ	172
Частина 3. ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА І ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕДІАОСВІТИ	185
Розділ 3.1. Дистанційність довоєнного і воєнного часів	186
3.1.1. Цифрові ризики в умовах дистанційної освіти в часи пандемії	187
3.1.2. Медіарозваги в бюджеті вільного часу молоді	192
3.1.3 Вплив дистанційності пандемії на екранні практики і показники здоров'я дітей.....	195

3.1.4. Позитивний вплив медіа і алгоритм екологічної подачі потенційно травмівної інформації	235
МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ	249
Розділ 3.2. Вітальність і травмаінформованість у воєнний час.....	250
3.2.1. Вітальність, психологічне благополуччя і травматичні стреси	251
3.2.2. Травма, вторинна травма, медіатравма і травмаінформованість ...	258
3.2.3. Медіатравма війни і потреби професійного розвитку вчителя	272
МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ	292
Частина 4. РЕФЛЕКСИВНІ ПРАКТИКИ І МЕДІАКУЛЬТУРА В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ.....	294
4.1. Рефлексивне управління взаємодією суб'єктів в умовах цифрової трансформації освіти	294
4.2. Рефлексивна гра як антиманіпуляція та критичне мислення	321
4.3. Рефлексивний капітал спільноти	322
4.4. Функції рефлексії в комунікації.....	328
МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ	338
ЛІТЕРАТУРА.....	339

ВСТУП

Підручник рекомендується для навчального спецкурсу "Медіапсихологія війни у", вивчається згідно навчального плану підготовки для слухачів курсів підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти і фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістр за спеціальністю за спеціальністю "Управління навчальними закладами", може використовуватись для медіосвіти при підготовці фахівців інших спеціальностей.

Основна мета курсу "Медіапсихологія війни" – удосконалення загальних і фахових компетентностей педагогічних і науково-педагогічних працівників у сфері розуміння психологічних ризиків сучасної війни, проявів травматизації, способів протидії медіатравматизації в умовах війни та повоєнного суспільства. Розуміння медіапсихологічних закономірностей війни вимагає формування системи знань про психологічні особливості інформаційного суспільства, виклики і ризики перехідного періоду, основи рефлексивного підходу до освіти в інформаційному суспільстві, засвоєння пріоритетних принципів рефлексивного управління в 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 феноменів інформаційного суспільства воєнного часу.

Завдання спецкурсу. Актуалізація уваги на можливість виникнення і загострення медіаризиків в умовах війни; вплив медіа та кіберпрактик на здоров'я і посилення травматичного стресу. Забезпечення більш глибокого розуміння слухачами механізмів психотравматизації та захисних і зіцілювальних чинників протидії. Підвищення компетентності слухачів щодо засобів надання першої психологічної допомоги, а також систематичної підтримки. Сприяння створенню безпечного здоров'язбережувального освітнього середовища в умовах розширеного запровадження дистанційних форм освіти; формування індивідуалізованої траєкторії розвитку здо-

ров'язберезувального потенціалу педагога в медіапратиках. Ви-значення особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей та їхніх родин в залежності від груп ризику; забезпечення профіла-ктики виникнення зловживань в інформаційному просторі.

Структура підручника відповідає вузькому тематичному змі-сту програми, проте охоплює і більш базові медіапсихологічні ас-пекти, відсутність уявлень про які гальмуватиме ефективне засто-сування знань у педагогічній практиці. Ці параграфи електронного підручника рекомендовані для самостійного вивчення.

У першій частині розкриваються основні трансформації ін-формаційного простору воєнного часу порівняно з довоєнними умовами життя і функціонування медіа. Перший розділ присвячено ознайомленню з концептуальним апаратом медіапсихології як нау-ки, аналізу медіаландшафтів війни і змінам медіаспоживання, а та-кож особливостей інформаційних потреб педагогічної спільноти. У другому розділі аналізуються зсуви вікових норм розвитку дітей і зміни відповідних медіаризиків у взаємодії дитини з медіапросто-ром. Місія, основні тренди медіаосвіти воєнного часу з обговорен-ням індексу медіаграмотності завершують першу частину підруч-ника.

У другій частині детально розглянуто психологічні механі-ми впливу медіа. Частина складається з двох розділів, які репрезен-тують найбільші виклики гібридної війни. Перший розділ присвя-чено інформаційній війні, психологічним мішеням інформаційно-психологічних операцій, механізмам індоктринації і тоталітарної пропаганди, маніпуляціям в медійному просторі і впливу цих явищ на дитячу психіку. Медіаосвіта розглядається як головний метод інформаційно-психологічної реабілітації критичного мислення в деокупованих громадах. Представлено інтернет-ресурси ресурси фактчекінгу і розвитку медіаграмотності. Другий розділ присвяче-но одній із найбільш гострих проблем медіанасильства, яка в рази зростає під час війни порівняно з мирним часом. Пропонуються зміни в класифікацію медіанасильства, проблематизуються наслід-ки сприймання сцен масового насильства, які висвітлюються в ме-діа, порушується проблема дегуманізації війни і необхідності гу-манізму як важливої частини морального розвитку. Не обходиться увагою і загострення поляризації суспільства воєнного часу, розг-лядається його зв'язок із цькуванням і кіберцікуванням.

Третя частина розширює рамку розгляду воєнного часу і зосереджується на такій його складовій, як дистанційність, що поєднує із пандемічними умовами та імовірно продовжуватиметься і в часи повоєнного відновлення країни. Головний задум цієї частини – це акцент на збереженні здоров'я дітей. У першому розділі порушуються питання загального впливу дистанційності і зростання часу екранних практик та психологічних наслідків. Другий розділ концентрується на проблемі медіатравматизації, колективної травми та необхідності травмаінформованих практик в освіті для збереження психологічного благополуччя.

Четверта частина присвячена розкриттю груп-рефлексивних механізмів, розвиток яких є необхідною умовою подальшої ефективної цифровізації освіти, що триває і у воєнний час, і закладає основи для конкурентоздатності нашої країни на глобальному ринку. Уводяться психологічні поняття групової рефлексії та рефлексивного капіталу, характеризуються рефлексивні процедури, які можуть використовуватись для регулювання дитячих конфліктів, загострених війною. Пропонується структура міжперсональної рефлексії, яка забезпечує компетентне спілкування з дитиною з приводу медіапродукції.

У підручнику пропонуються розробки практичних занять і необхідні для його проведення інформаційно-методичні матеріали переважно через покликання до популярних інтернет-ресурсів. 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.

Цьому електронному виданні використано матеріали першого підручника «Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу», які за десятиліття, що пройшло з моменту його видання 2013 р., не втратили свого значення і залишаються важливими в умовах воєнного часу.

**Частина 1. ВОЄННІ ТРАНСФОРМАЦІЇ
ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ:
ПСИХОЛОГІЧНІ ПОТРЕБИ В МЕДІА І
МЕДІАОСВІТІ В УМОВАХ ВІЙНИ**

Розділ 1.

Медіапсихологічна наука і проблеми війни



1.1.1. Медіапсихологія як наука (концепції і методи)

Проблеми війни значно загострюють, а подекуди і гальмують розвиток соціогуманітарної науки. Але разом з тим радикальні суспільні зміни штовхають науковців на розкриття нових закономірностей і явищ, які постають в надзвичайних умовах життя людей.



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 атитюдів, 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).

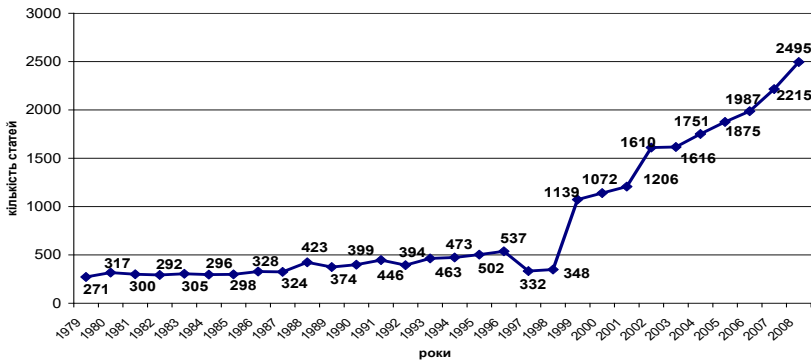


Рис. 1. Динаміка обсягу міжнародних фахових публікацій, в яких поєднуються контексти психології та медіа

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 медіатеатики, 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/>.

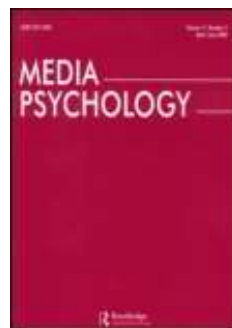
Цей відділ зосереджується на забезпеченні провідної ролі психології в різних медіа (радіо, телебачення, кіновиробництво, відео, газетодрукування, журнали, новітні технології) кількома шляхами: проведення досліджень впливу медіа на людську поведінку, підтримкою спілкування між психологами і представниками 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*.



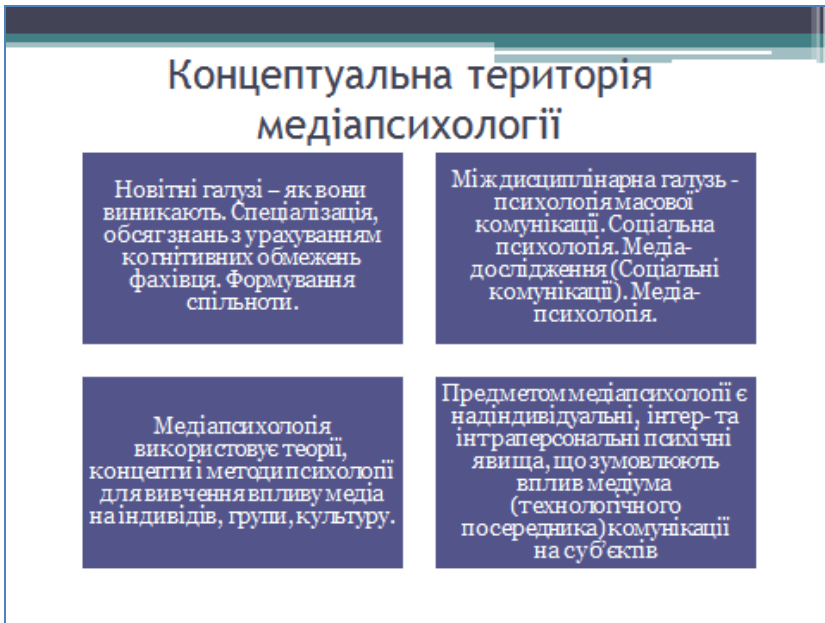
<http://www.hogrefe.com/periodicals/journal-of-media-psychology/>



http://www.tandfonline.com/pricing/journal/hmep20#.VEq09_1t4U

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, освіти, 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 медіаосвітянина (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. Рекламу як економічний важіль незалежності 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 приходить 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 опосередкуватиме 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 флеш-мобу («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.

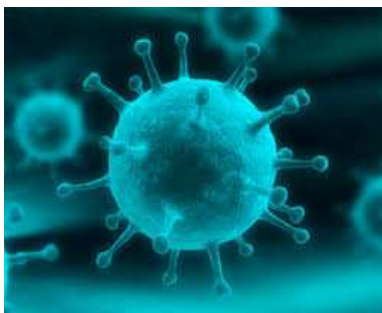
Додатковою складовою соборної медіапсихології виступатиме політична психологія, в якій напрацьовується комплекс знань про владно-підвладні стосунки та способи комунікації, особливо важливі у громадянському суспільстві: адже інформаційний простір не є відокремленим від простору громадської та політичної 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.



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 іще 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 глибоким 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 оманю, покаже час. Доведені за науковими стандартами нові знання у будь-якій сфері медіапсихології не варто ігнорувати.

¹ Психічний (інформаційний) вірус, або *мем* (за Р. Бруді). 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 на-
дбудовується над тим пошуком, що триває у практиці виробництва
медіаформатів, медіасектів, медіавпливів. Напрацьовані в межах
виокремлених концептуальних територій ці знання мають бути пе-
ретворені у спільний громадський концептуальний ресурс.

Навігаційна метафора медіаосвіти

Дитина перебуває в самостійному плаванні в океані інформа-
ції, 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 забезпечу-
вати людині необхідну оснащеність для самостійної подорожі про-
тягом усього подальшого життя (і самоосвіта, і безперервна освіта
базуються сьогодні на ефективності взаємодії особистості з медіа).

Тому для здійснення навігаційної функції медіаосвіти насам-
перед потрібно мати відповідні реальності уявлення про інформа-
ційний простір, або інформаційне середовище.

1.1.2. Медіапрактики і медіаландшафти війни, зміни медіаспоживання та інформаційних потреб

***Медіаландшафт (Mediascape) – найбільш цілісне відобра-
ження інформаційного середовища*** – термін, запропонований



американським антропологом Ар-
джун Аппадурі у 1986 р., аби під-
креслити повсюдний характер за-
собів масової комунікації в сучас-
них суспільствах. Мається на увазі
не лише доступність множинності
типів комунікації, а й те, що вони
пронизують геть усе, стають невід-
дільною 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 2012-2019 рр. дослідила команда експертів у проекті 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> .

HYBRID WAR in Ukraine

from 12th April, 2014

Ukraine on the European map

Annexed and Occupied Regions by Russian Federation



Як не з'яв, то показують

Задіють Росія в Південній Східній

Україні, як до початку війни

Україні, як до початку війни

Україні, як до початку війни

Україні, як до початку війни

Україні, як до початку війни

Україні, як до початку війни

Україні, як до початку війни

Україні, як до початку війни

Україні, як до початку війни

Україні, як до початку війни

Україні, як до початку війни



Після захоплення РФ Криму і частини Донецької і Луганської областей України 2014 р. медіаландшафт, на думку згаданих аналітиків, визначався зовсім невеликим (за європейськими масштабами) рекламним ринком, перенасиченістю як друкованими, так і електронними медіа, намаганнями політикуму поставити журналістів під повний контроль, проблемами з фізичною безпекою медіапрацівників, а також невисоким рівнем дотримання професійних стандартів самими журналістами. В усьому світі медіа живуть завдяки надходженням від реклами та прямого продажу інформаційного продукту але в умовах війни падіння економіки веде до зменшення доходів від реклами. Перша фаза російсько-української війни, яка призвела до тимчасової окупації і анексії та економічних втрат. Україна втратила в результаті першої фази війни значну частину вугледобувної галузі (115 шахт), 30 великих промислових підприємств, 10% портової потужності, 80% газу та нафтосховищ. На 43% знизився експорт і зросли споживчі ціни, понад 2 млн. людей втратили житло, бо вимушені були виїхати з тимчасово окупованих територій. Це викликало значне падіння джерел фінансування медіа.

У 2019 р. почала спостерігатися позитивна тенденція відновлення рекламного ринку, але він ще на третину відставав від довоєнних показників 2013 року.

Медіаландшафт Донецької і Луганської області різко змінився в 2014 році після окупації частини територій. Журналісти з провідників інформації перетворилися в цілі для самопроголошеної влади ОРДЛО (окремих районів Донецької і Луганської області). Під постійним пресингом тамтешні медіа перебувають і досі, вони підконтрольні угрупованням проросійських сепаратистів. Створено так звані «міністерства інформації» з десятками відділів і управлінь, мета яких – пряме цензурування всього контенту, що видається. Про демократичні медіа говорити не приходиться, оскільки на захоплених територіях України починає працювати тоталітарна машина російської пропаганди.

Медіаландшафт повномасштабного вторгнення

Повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну 24 лютого змінює медіаландшафт іще більше.

Аби зрозуміти, що саме змінилось після 24 лютого 2022 року, варто з'ясувати, в якому стані перебував медійний ринок до того. Згідно з опитуванням медіаспоживання USAID-Internews, яке було проведено у 2021 році, виділились наступні тенденції:

Соціальні мережі та новинні сайти витіснили телебачення як основне джерело новин українців, особливо це стосується осіб молодше 35 років. Українці старше 46 років віддають перевагу телебаченню.

Аудиторія національних телерадіоканалів скорочується.

Незважаючи на невелику кількість, аудиторія національних друкованих ЗМІ, міжнародних вебсайтів та регіональних радіоканалів зростає.

Інтернет-сайти новин та інтернет-месенджери стають все більш важливими на місцевому рівні в усіх регіонах країни.

Facebook, YouTube і Instagram є основними соціальними мережами, а Telegram і Viber — провідними службами обміну повідомленнями, які використовуються для отримання новин.

Зростає медіа грамотність та здатність українців розпізнавати дезінформацію, а їхня довіра до російських ЗМІ низька.

Як бачимо, Україна стала на шлях медіапрогресу та розвитку незалежних, чесних ЗМІ. Та все ж, велика кількість каналів досі мають політично-зацікавлених власників; певною мірою, панує олігархія у інформаційному просторі.

<https://speka.media/yak-zminivsyua-ukrayinskii-medialandsaft-pislya-24-go-lyutogo-2022-vzxd4p>

Повномасштабне вторгнення росії на територію України, яке почалося 24 лютого 2022 року, внесло зміни в роботу українських медіа, які відразу почали працювати в режимі 24/7 без вихідних, аби вчасно надавати всю необхідну інформацію громадянам: від повітряних тревог та можливих ракетних ударів до подій на фронті. Новинні стрічки, дайджести, марафони новин стали основними продуктами нових медіа під час війни. Інформація переважно поширювалася через соцмережі.

Провідні загальнонаціональні мовники об'єдналися і створили Телемарафон «Єдині новини», який реалізує політику одного голосу у телеєфірі. Від уведення воєнного стану в Україні 24 лютого 2022 року, телеканали «UA: Перший», «Рада», «1+1», «ICTV», «Інтер» й «Україна 24» позмінно проводять трансляцію, не зважаючи на воєнні дії, перебуваючи в студії, чи в бомбосховищах.

Дослідження медіаспоживання, проведені українськими соціологами в умовах воєнного часу, показали зміну медіаспоживання, яке назвали «великим переселенням» в онлайн для пошуку новин. У липні 2022 телебачення ще зберігає значні позиції, але вже точно не домінує (як це було до 24 люто-

го 2022 року). Насправді переважають онлайнканали інформації (особливо Telegram і YouTube). Кардинальна трансформація медіаландшафту в умовах воєнного часу полягає в тому, що замість кількох потужних телевізійних каналів «виросли» сотні онлайн-джерел, кожне з яких не може похвалитися великою часткою «ринку». 59% респондентів до топ-2 джерел зараховують соціальні мережі (а загалом за останні 7 днів отримували інформацію з них 69%). Для порівняння: телемафон «Єдині новини» зараховують до топ-2 джерел 43% (загалом його дивилися 57%).

КМІС

https://www.kiis.com.ua/materials/pr/20220817_z

Продовжилося падіння медіаспоживання і довіри до російських медіа, яке розпочалося 2014 року. Російські джерела інформації все ще привертають увагу 13% українців, але з них 89% пояснили це тим, що хотіли перевірити, як інформацію подають в Росії і лише 2% сумніваються в українських джерелах. 16% українців вважають, що російські ЗМІ дають альтернативний погляд для балансу, але для 77% інформації з українських ЗМІ достатньо для повноти картини.

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-

разу 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 ХХІ ст.

Новітні медіа і віртуальні світи

Вибухове зростання чисельності «людей онлайн» лише до початку ХХІ 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 різно-



вид бібліотеки, журнальної полиці, довідника, а також форми сам-видаву. 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 пошто-ву 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 опиняєтесь 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 поштової 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, «прокручу-

ючи» 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 завсідники – чаттери, які мають добре відомі псевдо (*нік*), часто відвідують ці місця. Вони можуть відкривати численні «чатові вікна» одночасно і приєднуватися 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 компонентів, аби створити користувачам відчуття спільного місця та єдності. Користувачі зазвичай називаються гравцями – через ігрове походження середовища. Наприклад, ви рухаетесь 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 галуцинація). 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 пригодницько-

го MUD, у якому гравці знищують монстрів та зловмисників, у тому числі одне одного. Було запущено й освітні та професійні MUD, наприклад Медіа МОО для онлайн-спільноти дослідників медіа.

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

ційних 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 також

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 ве-

деться 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.

Прощітають 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 загальноживані 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 послуговатися 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 інші 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 здіймається 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 напруженістю, 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 дозволяти 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 ґтибу, 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 введення 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.

1.1.3. Тривожні феномени інфопростору

Феномен тривожного інформаційного виру – це тенденція в інформаційному просторі, яка полягає в тому, що відбувається взаємозараження медійної системи тривожними повідомленнями, в яких міститься інформація про загрозу життю. Такі повідомлення

емоційно насичені тиражуються і навіть смакуються, оскільки це інформація, що здатна викликати і утримати увагу глядача. А як відомо, ефективність медіа, тобто здатність заробити на розміщеній в цьому медіа рекламі, залежить від вимірної кількості глядачів, до яких саме цей медіа здатен донести інформацію. Такими є фінансові механізми функціонування комерційних медіа. В новітніх медіа монетизується саме тривалість користування (кількість переглядів, реакцій). Тому інформація, яка викликає ефект «прилипання» до телевізора чи ефект «зависання» в мережі – це своєрідний клондайк, «золотий час» для медій. Чим більше тривожної інформації продукується, тим більше глядачів. Але відбувається також і звикання до негативної інформації як постійного подразника, тому, щоб заволодіти увагою глядача потрібно давати все більш і більш негативні, шокуючі і вражаючі повідомлення. Так формується інформаційний вир, який сам себе підтримує і поглиблює.

Інформаційний простір – це не порожній ефір, який рівномірно заповнюється повідомленнями. Реакції споживачів створюють динамічні самоорганізовані інформаційні структури в часі і медіапросторі – ланцюжки, хвилі, вири, вибухи, хмари, бульбашки тощо. І медійники інколи в цих структурах також втрачають долю суб'єктності, бо здається, не можуть не робити певні повідомлення, адже глядач очікує їх, навіть вимагає.

У політичній психології вже давно відомо, що існує два полюси емоцій, які здатні суттєво вплинути на масову поведінку: ентузіазм і тривога. Ентузіазм збільшує прихильність до лідера, а тривога мобілізує інформаційну поведінку, значно збільшує активність людей щодо пошуку інформації. За останні роки ми пережили вже кілька таких інформаційних вирів, від яких не могли відірватися. Треба було постійно слідкувати за новинами, бо здавалося, якщо відволічешся, то пропустиш щось дуже, дуже важливе. Такий вир був сформований Майданом на межі 2013-2014 рр., захоплення Криму зеленими чоловічками, війна на Донбасі. Попри наявний досвід опанування станів інформаційного переважання і медійної інтоксикації, сьогодні ми маємо новий виклик глобального масштабу, який фахівці Всесвітньої організації охорони здоров'я назвали інфодемією - шкідливою епідемією чуток, що породжуються під час спалахів. У різноманітних медіа продукується вибухово величезна, надмірна для психіки людини кількість повідомлень, зна-

чна частина яких містить містифікації, недостовірну, або й свідомо хибну інформацію, що утруднює пошук справжні важливої і корисної.

У часи вибуху такої інфомемії формуються тривожні інформаційні вири. Стривожена людина шукає інформацію, бо це природний механізм опанування тривоги. Чітка інформація про обсяг загрози, способи її зменшення, тривалість загрози, алгоритми дій і звернень у разі настання ризику – все це зменшує тривогу і сприяє мобілізації на дії, необхідні для долання негараздів і небезпек. Проте звертаючись до медіа, людина часто отримує шквал зовсім інших повідомлень – таких, що підсилюють емоції, збурюють ще більше тривоги, заставляють «прилипати» до носія інформації у страху щось важливе пропустити. Людину ніби підхоплює хвиля і вона як трісочка в буремному потоці швидко несеться невідомо куди. Інколи на інформаційну поведінку витрачається стільки, що починає не вистачати на інші важливі речі, які потрібніші організму, зокрема на відпочинок і сон. А це в свою чергу, змінює базові мобілізаційні стани, знижує працездатність, витривалість, виснажує, а зрештою підриває той загальний імунітет, який рятує сьогодні нас усіх від вірусів. Стрес пандемії замість виконати мобілізаційну функцію завдяки інфомемії починає руйнувати захисні сили організму.

Як здолати тривожні інформаційні вири? Безліччю порад психологів наповнені сьогодні мережі. На сторінках лабораторії соціальної психології особистості та інших лабораторій і співробітників інституту можна знайти чудові психологічні прийоми, взяти участь у вебінарах, отримати он-лайн консультування. Оскільки інколи важко скористатися порадами саме через їхню велику кількість, медіапсихологи пропонують лише три найбільш принципів, що ми назвали умовно: доза; ціль, самовідчуття.

Доза. Маємо контролювати ми свою інформаційну поведінку за її тривалістю? Людина, підхоплена інформаційною хвилею, втрачає час внаслідок зміни суб'єктивної одиниці часу. Ганна Мироненко (Абаніна) в книзі «Час віртуального життя» описала за результатами експериментальних вимірювань, як саме в результаті медіапрактик змінюється наш внутрішній психологічний годинник (можна знайти в електронній бібліотеці лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти mediaosvita.org.ua). Тому варто

використовувати реальні годинники для вимірювання. Вважається, що перебування в контактi з екранними медiа понад 4 години на добу перетворює людину на «важкого споживача» i має негативнi психологiчнi наслідки, оскiльки вимагає суттєвого перерозподiлу бюджету часу. Варто дозувати медiапрактики виходячи з загально-го бюджету часу, щоб вистачало на все потрібне. Якщо важко зменшити дозу медiаконтакту, ви можете замiнити його на мiжособистiсне спiлкування – все важливе з iнформацiйного поля проникає, ви не маєте шансу пропустити щось важливе, вам розкажуть. Тому також варто дозувати i теми спiлкування, щоб вони не обмежувалися лише темою коронавірусу, не оберталися в тому ж тривожному вирi. Це не значить замовчувати тривогу, чи відкидати саму реальнiсть пандемiї (це такий психологiчний захист, правда не дуже ефективний). Управляти тематикою розмови, розширювати її, тодi й тиск iнформацiйного виру буде зменшено.

Цiль. Перед зануренням у виртуальний простiр iнформацiйних хвиль варто чiтко сформулювати мету – для чого я звертаюся до медiа, що саме менi потрібно знати, на яке запитання знайти вiдповiдь. Таке пiдсилення рацiонального компоненту психiки цiлеспрямованiстю здатне зменшити емоцiйну вразливiсть, допомагає не пiддатися затягуванню в iнформацiйний вир. Надiя Шишко в своєму дисертацiйному дослідженнi протестувала рiзноманiтнi цiлi використання соцiальних iнтернет-практик i пiдтвердила, що найбiльше вадить психологiчному благополуччю блукання в мережi без мети. Тодi iнтернет перетворюється на пожирача часу, а людина перебуває в iлюзiї суб'єктивного благополуччя через виникнення асиметрiї сприймання. Людинi здається, що все добре, що вона контролює ситуацiю i дiє за власним бажанням, а насправдi вона потрапляє в зворотний зв'язок до алгоритмiв соцмереж, якi пiдкидують їй все новеньке i нiби цiкавеньке, утримуючи на певних електронних ресурсах. Своiм витраченим часом життя людина «годує» зростання потужностi монетизацiї певних блогiв, сайтiв, компанiй. При цьому в залежностi вiд тривалостi такого щоденного згодовування себе невідомо кому i невідомо за якими алгоритмами, людина втрачає своє психологiчне благополуччя: здатнiсть до саморозвитку, вибудовування позитивних стосункiв, управлiння своїм оточенням та iншi компоненти психологiчного благополуччя, не усвідомлюючи цього. Особливо гостро ця проблема постає в пiдлiткo-

вому віці, коли людина вперше визначає життєві цілі і свідомо вбудовує себе у всесвіт і соціальний світ. Як ми знаємо, підлітку не можна нав'язати правила, чим більше сила тиску, тим більший буде спротив (явний чи прихований). А от своїм прикладом, створюючи загальний фон спільного режиму - можна допомогти. Найкращим способом, зрозуміло, залишаються в цьому віці конвенції – укладання паритетних угод, в яких передається можливість допомоги підлітку без втрати його суб'єктності. Це в повній мірі стосується й інформаційної поведінки.

Самовідчуття. Перебування у тривожному інформаційному вирі є формою потокового стану, які давно вивчаються медіапсихологами. Потокові стани мають ефект анестезії, їх використовують дитячі стоматологи, включаючи улюблений мультик. Дитина переноситься в екранний світ і дещо втрачає гостроту відчуттів від власного тіла. При надмірно довгому перебуванні в контакті з медіа, тілесні сигнали ніби замовкають, стають менш доступними свідомості. По дитині це видно – вона як грудочка сидить перед екраном і не рухається, переживає за персонажів, може пропустити обід – їсти не хочеться, може і до туалету не добігти. Тут дорослі виконують функцію регулятора. У старших дітей потокові стани теж є, але проявляються більше в емоційній сфері. Дорослі також, захоплюючись інформаційним виром, можуть втрачати чутливість до самих себе, своїх емоційних станів, втрачати належне самовідчуття. А нерегульована тривога, зростаючи, може перетворитися навіть у панічну атаку, особливо коли ви від'єдналися від інформаційного потоку і повернули собі чутливість: тут і «накрило» страхом і безпорадністю. Тому варто слідкуючи за інформаційним потоком залишати частину свідомості вільною для спостереження за власною реакцією і самопочуттям. Ви самі – це найкращий індикатор впливу медіаповідомлення. Якщо ви відчуваєте погіршення настрою, збільшення тривоги, виснаження. Це важливий сигнал - треба зменшити дозу інформації, переглянути норми тривалості контакту з інформаційним простором. Якщо не виходить рефлексивну вправу робити паралельно зі сприйманням інформаційних повідомлень (це уміння потребує часу на формування), можна робити послідовно як переключення реєстрів: побули в інформаційному потоці – прислухалися до себе, до свого самовідчуття. При погіршенні не повертайтеся в інформаційний потік навіть якщо не

увесь призначений час вичерпався. При значному погіршенні варто взяти медіапаузу, зовсім вийти з інформаційного потоку для відновлення: переключитися на інші справи, зайняти себе чимось приємнішим, навчитися чомусь новенькому, що ви ніколи не пробували. А для зменшення інформаційної тривоги можна застосувати прийом «інформаційний страж» - доручить комусь із друзів, які в більш ресурсному стані зараз, тимчасово послідувати за новинами. Коли ви відновитеся, то можете таку послугу зробити другу.

У підсумку хочу звернути увагу на нову тенденцію медіаосвіти, яка має з'явитися у відповідь на інфодемію. Медіаосвіта має мету підготовки людини до здорової взаємодії з інформаційним простором, опосередкованим різноманітними медіа. Основою медіаграмотності сьогодні має бути не лише здатність інструментальна – уміння визначити достовірне джерело і відмовитися від витрачання часу на брехливі, розпізнати фейк (підробку), перевірити факти і відділити їх від суджень, відслідковувати логіку повідомлення в контексті, впізнавати і нівелювати маніпуляції. Головне призначення медіаграмотності в часи інфодемії – це зберігати психологічне благополуччя, а це здатність рефлексивна, смислова. Людина має навчитися керувати своїми медіапрактиками так, щоб перетворювати їх на ресурси покращення свого здоров'я.

Медіаімунітет став реальною частиною імунітету організму. Регулюймо медіапрактики: те, на що ми витрачаємо час в інформаційному просторі, не має підсилювати інформаційні вири, а має допомагати нам регулювати стрес, створювати нові можливості і смисли, розвивати і згуртовувати на гідні справи.

Спочатку пандемія з її загрозою життю і здоров'ю, а далі воєнний час створюють інформаційні вири, адже люди потребують інформації, від якої може залежити життя своє і близьких. Діти також знаходяться в цьому зміненому просторі, проте мають і свої особливі медіафеномени, які підкорюються законам масової психології і моди зокрема. Так, особливої популярності набувають меми і мемотворчість. Комплексні медіафеномени дещо втрачають своє значення, але не зникають, тому важливо розуміти закономірності їх впливу на дитячу психіку.

Розділ 2
Медіапсихологія
і медіаосвіта
воєнного часу



1.2.1. Зсуви вікових норм взаємодії дитини з інформаційним простором в умовах війни

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. Ці загальні питання особливо важливими стають у часи війни, коли вся система етики зазнає кардинальних змін. Дуже важливо почати з довоєнних контекстів захисту дитини, адже попри війну і дегуманізацію, яку вона з собою приносить, головним етичним імперативом життя залишається людяність навіть у надзвичайних ситуаціях. Захист дитинства є проявом людяності.

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 його 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 жертвоне 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 їїнього

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, викривлений 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 відчути 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 інформаційно-го 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, жахів, 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.

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 ества. 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 сві-

ту 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 зверненнях 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 інфант-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 традиції. Російські дитячі психологи проаналізували роль загальносі-

мейних сніданків (обідів, вечер) для розуміння дитиною соціального простору сім'ї, який стає прообразом будови всього суспільства. Простір накритого столу – це поле опредметнених 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 (сілениця, 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 спільноті. Перед телевізором сім'я вживає їжу (часто беруть хто що хоче й сідають де хочуть), що не дає дитині певних орієнтирів соціальної 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 дов-

готривалих 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 одиниці 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 дитячої 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 зде-рев'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 аналізу 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



Проект вікових позначок з урахуванням чинної системи марнування (кольорів світлофора)



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 медіа-продукції 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 телевізійних 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 років робить видатне для себе відкриття, що її «каляки-маляки», графічні сліди, які залишає пальчик 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 будує 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, кот-

рий 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 розрізнити 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 погрозово поведуться або міняють свою форму. Ці персонажі дуже схожі на насельників таємного дитячого «паралельного світу». Зображення тварин і дітей, що піддаються фізичній загрози або насильству, також здатні сильно вразити малу дитину.

Після 6–7 років досвід дитини стає достатнім для того, аби поступово відрізнити 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 вправлятися і у значно старшому віці.

Межа 9 років

Розуміння медіареальності

У віці 8–9 років діти набувають розуміння штучної природи всіх медіапродуктів. Вони здатні відрізнити 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 її 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 складники, 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 відрізнити 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 медіакон-

тенту. 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 можливість 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 • Самоконт- 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

Вікові межі і ознаки різного сприймання медіапродукції

Стосунки та сексуальність

Від часу статевого дозрівання молоді люди часто використовують медіа для отримання інформації у сфері сексуальності та формування статевого відношення. 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 згруповані вікові групи.

Зміна закономірностей соціалізації під впливом війни

Війна непрошеною прийшла в життя дітей, принесла біль і страх, переживання за своє життя і близьких, передчасну зустріч зі смертю і екзистенціальні кризи. Високий рівень стресу від травматичних для психіки подій змінює процеси розвитку дитини, викликає вікові регresi. Діти розучуються вміти те, що з легкістю робили до війни, в них гальмується інтелектуальний розвиток через складнос-

ті концентрації уваги, проблеми з запам'ятовуванням, повільнішим темпом формування нових умінь. Змінюється емоційний розвиток, дітям приходится навчитися опановувати такі емоційні виклики, які їм бувають не посилає. Страждає моральний розвиток через дегуманізацію ворога, що поширюється медіа і має ризик розширеного розуміння дітьми. Чи не найбільше страждає розвиток соціальних умінь в умовах затягнутої екстремальної дистанційності, переміщень, які руйнують природні механізми формування стосунків у спільній діяльності і дозвіллевих практиках, спілкування все більше віртуалізується. Батьки, що також переживають сильні стреси, змінюють ситуацію соціальну найближчого розвитку дитини, здається діти подорослішали. З одного боку, вони ніби стали старшими і більш відповідальними, з іншого боку, вони залишаються дітьми з їхніми дитячими потребами гри і спілкування з товаришами. Разом з тим, діти частіше нервують і стають неслухняними саме тоді, коли в батьків немає сил і терплячості. Відомо, що після травмівних подій і катастроф зростає хвиля домашнього насильства, не вміючи вгамувати власні емоції люди виплескують гнів і роздратування, які накопичилися, на близьких, а діти часто потрапляють під ці сплески. Таким чином, проблема зсувів вікових норм розвитку дитини війни стоїть дуже гостро і потребує ретельного вивчення. Зважаючи на це насамперед варто регулювати дитячі медіапрактики, зберігаючи баланс між екранним навантаженням дистанційної освіти і рухом, перебуванням на повітрі; збільшувати сприймання позитивного медіаконтенту і спілкуванням в мережі, розуміти, що умовно негативний контент (жахи, чорний гумор змішаний з насильством дає можливість відреагувати і скинути емоційне напруження). Дітей дошкільного і молодшого шкільного віку потрібно вберігати від новин з медіа, краще їм розказувати, розпитувати, обговорювати новини. Це дає змогу слідкувати за емоційним станом і вчасно надати психологічну підтримку.

Таким чином, вікові орієнтири медіаризиків можуть суттєво зсуватися і краще орієнтуватися на віковий регрес. Це значить, що краще виходити в своїх діях із припущення, що психічні новоутворення, які мали вже сформуватися згідно віковим нормам, могли не розвинути настільки, щоб ризик став незначущим. Так, зокрема, ризик візуальної чутливості зараз залишається у всіх вікових категорій, оскільки пов'язаний із травматизацією. Окремі зображення і

звуки, які співпадають з параметрами травмивної ситуації можуть ставати тригерами, викликаючи дуже сильний стрес, так, наче дитина повертається в жахливе минуле і переживає його знову.

Може утруднюватися формування розрізнення наміру і дії під впливом маніпуляції в інформаційному просторі.

Індивідуальні відмінності в формуванні психічних новоутворень під час стресів війни настільки великі, що вікові межі значно розширюються і перекриваються за різними ознаками. Тобто, індивідуальний підхід до дитини стає більш адекватним чим типологічний.

і

1.2.2. Медіаосвітні тренди: від пандемії до героїчного спротиву

Медіаосвітні тренди у відповідь на виклики пандемії

Країна вступила в інтенсивний період цифрової трансформації, який відбувається в умовах гібридної війни, багатьох криз і реформ. Особливе завдання суспільства в цей період – створити безпечні умови для розвитку дитини. На думку науковців соціальних і політичних психологів є два головні напрями інтеграції зусиль усього суспільства: безпека і здоров'я.

Безпека і медіаграмотність як її ключова складова. Протягом останнього року прийнято Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі (Указ Президента України від 25 травня 2020 р. № 195/2020), в якій наголошено на тому, що «формування безпечного і здорового освітнього середовища вимагає вирішення низки проблем, зокрема, пов'язаних із фізичним, психологічним насильством та булінгом (цькуванням), *безвідповідальним використанням Інтернету*, недостатньою готовністю педагогічних працівників запобігати та протидіяти насильству». Серед причин цих проблем зазначено «уразливість дітей шкільного віку під час використання Інтернету, нестача навичок безпечної поведінки в інформаційному середови-

щі, неконтрольований доступ до Інтернету...», а також «недостатній рівень ефективності освіти, яка забезпечує соціальний і здоров'язбережувальний компоненти навчання, медіа- та цифрову грамотність учнів...». Основи і принципи медіаграмотності віднесено до складу цифрової компетентності в новому професійному стандарті вчителя, який широко обговорювався педагогічною громадськістю в цьому році. У Державному стандарті базової середньої освіти (*Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 р.*), який має застосовуватися з 1 вересня 2022 р. передбачено формування таких вмінь, що є наскрізними в усіх ключових компетентностях, і традиційно описують складові медіаграмотності, а саме: «розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, уміння виявляти приховану і очевидну інформацію» – у складі уміння читати з розумінням; «розрізняти факти, їх інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси і способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації» - у складі уміння критично і системно мислити. Загалом у державному стандарті велику увагу приділено саме медіатексту, цей термін згадується в документі понад півтисячі разів! Усе це свідчить про інтенсивне зростання суспільного запиту на медіаосвіту, формування в педагогів медіаграмотності, а відтак – необхідність цілеспрямованого підвищення кваліфікації саме в цьому напрямі. Ця позитивна тенденція викликає одночасно і тривогу, адже при зростанні конкуренції і необхідності отримання швидкого результату існує ризик вихолощення медіаосвіти та ігнорування її науково обґрунтованих і доказово підтверджених моделей, що пройшли тривалу експериментальну перевірку. Медіаосвіта і підвищення медіаграмотності населення не може бути зведено до боротьби з фейками, як одним із деструктивних викривлень інформаційного простору. Це найбільш очевидний, дійсно потрібний компонент і, що приховувати, політично вигідний, адже в епоху пандемії стало абсолютно очевидним, наскільки токсичною може бути інформація за умови її безграмотного використання. Але лише боротьбою з фейками (тобто, підробками, як і іншими формами дезінформації) медіакультуру населення і навіть медіаграмотність, як первинну її складову, - не підвищити. Тому потрібно дуже серйозно працювати над роз'ясненням суті понять, основ і принципів

медіаграмотності, як частини цифрової компетентності вчителя, щоб уникнути ризику підміни понять у тих швидких формах підвищення кваліфікації, які можуть підкупати легкістю отримання сертифікатів. Сертифікат про медіаграмотність іще не говорить про її досягнення, це зрозуміло. Але є інший аспект. Медіаграмотність не вичерпується вмінням користуватися Zoom, GoogleClass чи іншими електронними ресурсами, які стали майже повсюдними в умовах вимушеного переходу до дистанційної освіти. Це лише технічний компонент медіаграмотності. Сучасні моделі медіаінформаційної грамотності, визнані ЮНЕСКО і рекомендовані до практичного застосування на глобальному рівні, включають крім технічного ще *критичний компонент* (розрізнення, розуміння і оцінювання достовірності медіатекстів), який у цифрову добу є найбільш впливовим на світоглядні позиції, цінності та громадянську ідентичність людини, а також *творчий компонент*, який забезпечує як самовираження особистості в інформаційному просторі, так і конструктивне використання медіа для досягнення суспільно значущих цілей. Кожна з медіаосвітніх компетентностей має психологічне підґрунтя – психологію розвитку і вікову періодизацію медіаризиків, психологію медіатворчості, когнітивну і соціальну психологію інформаційної поведінки. Тому варто піднімати питання про необхідність підвищення медіапсихологічної компетентності педагога, який має бути експертом у питаннях впливу медіа та інформаційного простору на розвиток дитини, враховувати реальність цифрової трансформації людства в своїх щоденних професійних практиках. Розвиток медіапсихологічної компетентності в найближчій перспективі має стати одним із провідних напрямів роботи центрів професійного розвитку педагогів, системи психологічної служби освіти. Чому?

Медіакультура і здоров'я. Унаслідок карантинних обмежень заради збереження життя людей людство занурилося в цифрову дистанційність. У переважній більшості дітей суттєво змінилася картина екранних практик. Дистанційні форми навчання – це і синхронне проведення занять з класом, коли дитина сидить перед екраном, це і телеуроки, коли дитина перед екраном (контроль за тим, чи виконує вона руханку, не може бути здійснений телевчителем, а чи приділяють увагу батьки – не відомо), це і пошук інформації для виконання завдань, це і спілкування та відпочинок у ві-

деоформаті – все перед екраном більшого чи меншого розміру. Збільшилася тривалість перебування в експозиції екранів, зменшилося різноманіття щоденних реальних дій і рухів, збіднилися сенсорні стимули при спілкуванні, адже екрани не передають запахи, не працюють щодо позаекранної реальності рецептори температури і вібрації, кінестетичні і тактильні відчуття. Ми відчуваємо, що діти ніби-то прикуті до екранів, але як спрогнозувати наслідки цього вимушеного дистанційного буму, зміщення в цифру основних видів дитячої діяльності? Які наслідки заміна збагаченого середовища екраном матиме для фізичного і психічного здоров'я та розвитку дитини? От, наприклад, чи виконує спілкування, опосередковане екраном комп'ютера або смартфона, функції зони найближчого розвитку для психіки дитини? Чи однаково формуються наукові поняття, коли дитина сама робить дослід з матеріалами, або коли вона переглядає демонстрацію відео? Ці всі питання експериментальної медіапсихології. Попит на доказові знання в цій сфері, на нашу думку, не менший, чим у розшифровці геноім різних штамів коронавірусів. Як мають дорослі враховувати нові ризики і компенсувати втрати повноформатного спілкування, заміни його полегшеним екранним аналогом уявного простору? Це питання батьківської медіапросвіти. Відповідальне батьківство в цифрову епоху потребує цифрової і медійної грамотності, це складова характеристика загального рівня медіакультури суспільства. А медіакультура загалом – це і зброя в гібридній війні, яка зробить нерезультативними ворожі інформаційно-психологічні операції. Це і спосіб захисту здоров'я від токсичних інформаційних впливів і кібервтручань.

Батьківська медіапросвіта. Як батькам уберегти дитину від кібервтручань - специфічних мережових ризиків, імовірність яких збільшується пропорційно збільшенню часу перебування в Інтернеті? А може дитині повезе і вона не стикнеться з секстингом, нав'язуванням невідповідного віку сексуалізованого контенту, дитячою порнографією, порнопомстою. Не стане жертвою чи свідком знущаннях в соціальних мережах, кібербулінгом, кібершахрайством, встоїть проти зваблення азартними іграми, економічна кіберексплуатація. Усе перераховане – не далека реальність, вона в наших домівках чагує за екранами. До речі, зовсім не знято з порядку денного і проблему формування інтернет-залежності, втрати мотивації і втечі підлітків у віртуальні світи. Педіатри всього світу звер-

тають увагу на зниження когнітивних функцій у дітей, батьки яких з раннього дитинства зловживають екраном як нянезамінником. Більшість батьків зовсім мало поінформовані про ці реальні загрози, а головне про те, що робити для забезпечення дитини. Адже лише розповідями про страшний і небезпечний віртуальний світ та ризики в ньому дитину не захистиш, потрібно змалечку давати їй психологічні інструменти самозахисту. Це завдання для формування в наступному році ще одного важливого тренду – батьківської медіапросвіти. У цьому році роботу розпочато – у співпраці науковців і батьківської громадськості створено перший дистанційний курс медіаграмотність для батьків, запущено медіаосвітні серіали з цтфрової грамотності для батьків на порталі Дія. Але це тільки початок, роботи ще дуже багато, потрібна розроблення інноваційних сучасних і компактних медосвітніх засобів, які мають спиратися на наукові медіапсихологічні дослідження. Для наукового обґрунтування нових медіаосвітніх засобів лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти в межах всеукраїнського експерименту розпочала діагностично-розвивальний проєкт «Медіаграмотність та інформаційна безпека в часи пандемії» для школярів 7-10 класів, діагностична частина якого - масове багатоступеневе опитування, яке дало можливість обговорити з дітьми широке коло питань – від зміни медіапрактик і ставлення до карантинних обмежень до візуальної мови і міфологізації квіду, від особливостей опосередкованого екраном спілкування до уявлень про роботизоване майбутнє і зв'язок із психологічним благополуччям і добрим самопочуттям. До дня безпечного інтернету в лютому наступного року готується зустрічне опитування батьків і дітей різного віку. Очікується затвердження створеної в міжнародних і всеукраїнських численних консультаціях за ініціативи дитячого омбудсмена Національної стратегії захисту дитини в інформаційному просторі.

У наступному році трендом має стати здоров'язбережувальна медіаосвіта, спрямована на посилення медіаімунітету, позитивного бачення життя, здорових стратегій взаємодії із медіапростором.

Підводячи підсумок можна стверджувати, що медіаосвітніми трендами, які відбивають цифрову трансформацію суспільства, будуть: безпека, здоров'я і відповідальне батьківство.

Медіаосвітні тренди у відповідь на виклики воєнного часу і героїчного спротиву

Щороку на всеукраїнській стратегічній нараді медіаосвітняни країни визначають медіаосвітні тренди наступного року. Така практика дає можливість сконцентрувати ресурси на досягненні найважливіших і найбільш нагальних завданнях. Тренди з одного боку відображають тенденції, які вже народжуються в медіаосвітніх практиках, відчуються як актуальні потреби. З іншого боку, визначають ті точки прикладення спільних зусиль, які можуть дати найбільший системний ефект. Визначення пріоритетних трендів не означає, що інші заплановані важливі заходи і завдання мають бути відкинута, відмінені чи знецінені. Скоріше тренди визначають смислові осі, на які нанизуються окремі заходи, суспільні контексти, в які вбудовуються медіаосвітні результати, ціннісні центри тяжіння в реальності, на які працюють спільні зусилля.

Звісно, головна рамка всього нашого життя у період воєнного часу – це прагнення до перемоги, яка зупинить війну. Оскільки освіта є неперервним процесом, бо діти зростають, проходять сензитивні періоди свого розвитку, освіта відбувається в найнеймовірніших умовах, долаючи усі надзвичайні ситуації. Часто ця важка робота відбувається тільки завдяки особистому ресурсу і волі освітян, психологічній гіпермобілізації, відчуттю відповідності своєму життєвому призначенню, - як би, можливо, пафосно це не звучало, але це правда. На людях тримається все. І це відбувається повсюдно, де кожний викладається на своєму місці. Час цих величезних спільних надзусиль визначає і місце та роль медіаосвіти в суспільстві. Медіаосвіта має полегшувати завдання підтримки неперервності освітнього процесу, долання територіальних розривів і інфраструктурних руйнувань, сприяти доланню втоми і переживанню гірких втрат, працювати на відновлення і нові здобутки.

Як виглядають нові медіаосвітні тренди 2023.

1) **Здоров'язбережувальний** тренд, який визначився в часи пандемії і вимушеної дистанційної освіти як головний, зберігає своє провідне значення і отримує додаткове наповнення – *травмаінформованість*, тобто врахування реальності травмівних стресових станів і відповідної перебудови медіаспоживання для збереження психологічного благополуччя як умови розвитку людського

потенціалу країни. Цей тренд основний, поки триває війна, він підвищує боездатність, сила духу базується на систематичній роботі над власною стабільністю і працездатністю. Інформаційна безпека сьогодні вимірюється насамперед нашим здоров'ям.

2) **Інформаційний патріотизм** – тренд, який поєднує покоління, підкреслює, що війна – не дитяча справа, але дає можливість відчувати єдність уз спільному для всіх українців протистоянням ворогу, підвищує обізнаність у сфері пропаганди і маніпуляцій, розкриває природу російської «зомбованості» (індоктринації), укріплює *світоглядну стійкість* проти дезінформації та інформаційно-психологічних операцій на основі підсилення ідентичності і ціннісної саморегуляції, підкреслює периферійне інструментальне (а не ціннісне) значення ненависті, зменшує відчуття безпорадності і віктимності (відчуття себе жертвою), визначає нові акценти в темі активної інформаційної безпеки.

3) **Цифровий гуманізм** – тренд, який продовжує цифрову трансформацію нашого життя у протидії усім тимчасовим викликам, що постали перед енергетичними системами, повертає усвідомлення *вартісності людяності*, взаємовиручки і допомоги, які дають змогу досягти небувалого, показує підпорядковану роль цифрових технологій в обслуговуванні людяності. Цифровий гуманізм разом з інформаційним патріотизмом врівноважують одне одного, визначають нові акценти формування цифрових компетентностей, виправляють тенденцію відриву технічної грамотності від розвитку критичності світоглядної позиції. Цифровізація залишається потужним глобальним трендом розвитку людства, тому цей акцент є дуже важливим для розбудови конкурентоспроможності нашої країни в повоєнний період.

Ці три тренди взаємодоповнюють і посилюють один одного, визначають напрям розвитку медіаосвіти на найближчий період.

Завдання медіаосвіти на період воєнного часу

1) Підвищення кваліфікацію вчителів щодо медіапсихології війни: травмаінформованість (психотравма, ознаки травматичних стресових розладів, як підтримати в спілкуванні), медіатравма (психологічні мішені ворожих інформаційних спецоперацій, інформаційно-психологічні феномени, як змінювати медіаспоживання), екологічна подача потенційно травмівної інформації (як

говорити з дітьми про війну і втрати, як захистити дитину в медіа-просторі), розрізнення патріотизму і ненависті. Включити в плани професійного розвитку, запланувати відповідні заходи: проходження дистанційних курсів, участь у вебінарах, вивчення і методичне опрацювання літературних джерел, участь у всеукраїнських та інших дослідницьких проєктах оцінки нових трендів медіаогранотності та інших тематичних заходах.

2) Прийняття рішення про впровадження в діяльність закладу медіаосвіти в двох формах – 1) окремого курсу за вибором або факультативу чи інтегрованих у викладання основних предметів окремих медіаосвітніх мікро-модулів, - спрямовані на формування понятійного апарату і базових умінь; 2) майданчиків для позакласної/позашкільної активізації медіаторчості та її обговорення (клуби, студії, гуртки, медіаартерапевтичні заняття тощо), оскільки саме таке поєднання найбільше сприяє формуванню в учнів медіакомпетентності і доланню психотравматизації.

3) Планування і проведення масових заходів, які відповідають зазначеним медіаосвітнім трендам, модифікація вже запланованих заходів з метою введення в обговорення і осмислення трендових тем: проведення фахових дискусій, засідань методгруп, педнарад, батьківських зборів, учнівських дискусійних клубів, конференцій, семінарів, круглих столів тощо. Своєчасне розповсюдження анонсів і репортажів в інформаційному просторі, у спільній фейсбук-спільноті «Розвиток медіапсихології і медіаосвіти в Україні».

4) Участь у створенні і роботі місцевих осередків Української асоціації медіапсихологів і медіапедагогів як формі інституалізації медіаосвіти і підтримки та координації медіаосвітнього руху. Для створення місцевого осередку в закладі має бути мінімум три учасники, які поєднують перспективу свого самоздійснення з розвитком медіаосвіти, вони проводять збори, оголошують створення осередку, визначають голову та інформують про це керівництво асоціації, надсилають протокол зборів. Розбудова мережевої медіаосвітнянської спільноти і підвищення її суб'єктності є одним із найважливіших результатів всеукраїнського експерименту.

Основними каналами інформації медіаосвітнянської спільноти залишаються:

1) **Інформаційні бюлетені, зокрема МОЕ (МедіаОсвітній Експеримент)**, який щоквартально випускає Українська асоціація медіапсихологів і медіапедагогів спільно з лабораторією психології масової комунікації та медіаосвіти і розсилає своїм дійсним членам і підписантам. Анонси ваших заходів та інша важлива інформація може бути відображена в цих бюлетенях, якщо ви її надсилаєте координатору.

2) **Сайт mediaosvita.org.ua** – офіційний сайт лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, на якому в розділі Експеримент містяться усі нормативні документи, лінки на офіційні сайти закладів освіти-бази всеукраїнського експерименту, електронна бібліотека з усіма випусками МОЕ, сторінки тестувальних модулів, найважливіша оперативна новинна інформація важлива для ходу експерименту.

Найбільш швидким інтерактивним (двостороннім) неформальним каналом є Facebook група Розвиток медіапсихології та медіаосвіти в Україні, за публікаціями в якій можна слідкувати за тим, що відбувається в потоці медіаосвітніх заходів. Також тут можна публікувати запити, описувати проблеми, отримувати відповіді. Більшість новин і анонсів з різних медіаосвітніх ресурсів також відображаються у цій групі.

<https://www.facebook.com/groups/MediapsyMediaeduc>

Особливості медіаосвітніх програм для дітей різного віку під час війни

Головним пріоритетом медіаосвіти є збереження фізичного і психічного здоров'я дитини

1–4 класи

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

1.2.3. Індекс медіаграмотності та критичне мислення



Індекс медіаграмотності – це інструмент вимірювання ефективності медіаосвіти, яку здійснює суспільство в цілому, що виражається одним кількісним значенням. Індекси складаються з індикаторів, які оцінюють окремі складові явища. Існує кілька моделей побудови таких індексів.

Одним з перших вимірювань ефективності медіаосвітніх зусиль були дослідження медіакультури населення України і молоді. Цей моніторинг тривав з 2008 до 2020 року, використовуючи індикатори критичного мислення, медіазануреності, технічної медіаграмотності. Результати цих вимірювань представлено в інформаційних бюлетенях на сайті лабораторії <http://mediaosvita.org.ua>

Напередодні повномасштабного вторгнення було проведено кілька досліджень, в яких вимірювалася медіаграмотність за допомогою спеціально побудованих індексів.

Індекс взаємодії молоді з інформацією (Y-VIBE)

Y-VIBE вимірює медіаграмотність та споживання інформації серед української молоді

Індекс взаємодії молоді з інформацією або Youth-Focused Vibrant Information Barometer (Y-VIBE) – це дослідження, орієнтоване на молодь, яке має на меті виявити більш глибоке розуміння споживання та взаємодії з інформацією, навичок медіаграмотності, серед дітей та молоді віком 10–17 років. Дослідження проводилося в грудні 2021 – лютому 2022 і завершилося напередодні повномасштабного вторгнення.

Мета дослідження полягала в тому, щоб з'ясувати мотиви молоді, тригери та бар'єри; дізнатися більше про спосіб мислення щодо споживання інформації; а також визначити різні практики використання медіа серед молоді.

Перелік індикаторів

Принцип

А) Споживання та поширення інформації

Індикатор

Інд 1: Молодь та діти можуть безпечно користуватися Інтернетом завдяки законам про захист дітей, обмеженням контенту, засобам захисту конфіденційності та засобам безпеки.

Субіндикатори

1. Мають місце цитування і правовий захист конфіденційності даних та дітей.

2. Молодь та діти мають вільний доступ до технологічних засобів, які допомагають їм зберегти їхню конфіденційність та безпеку.

3. Існують докази того, що молодь та діти знають про алгоритми функціонування мереж, техніки таргетизованої реклами та інші способи використання особистих даних з метою досягнення користувачів цифрових технологій.

Інд 2: Молодь та діти мають необхідні навички і знання, щоб бути медіаграмотними.

1. Шкільні освітні системи включають навчальних програм медіа- та інформаційної грамотності.

2. У зв'язку з існуванням роз'єднуючих наративів, молодь здатна ідентифікувати та об'єктом маніпуляції.

3. Існують докази того, що молодь та діти володіють базовими навичками цифрової грамотності, у тому числі базовими знаннями з цифрових технологій, що дозволяють їм використовувати їх для забезпечення власної цифрової безпеки.

Інд 3: Молодь та діти продуктивно взаємодіють із доступною їм інформацією.

1. Існують незалежні джерела інформації, доступні на молоді та дитячі ринки, що стосуються цієї аудиторії. Це можуть бути спеціальні зетах для дорослої аудиторії або спеціально розраховані на молоді та дитячі аудиторії.

2. Існують інші джерела інформації для молоді та дітей, що надають якісну інформацію на теми, які цікаві їм (наприклад, розваги, спорт, соціальні медіа, обмін повідомленнями).

3. Молодь споживає інформацію з низки надійних джерел, а широкодоступні джерела не розповсюджують суперечливі повідомлення.

Інд 4: Виробники медіа та інформації залучаються до задоволення потреб молодіжної та дитячої аудиторії.

1. Виробники медіа та контенту зрозуміли потреби та інтереси молодіжної та дитячої аудиторії шляхом проведення якісних досліджень.

2. Виробники медіа та контенту використовують кількісні дані для розуміння потреб аудиторії, звичок і масштабу молодіжної/дитячої аудиторії на ринку.

3. Виробники медіа та контенту активно прагнуть залучити маргіналізовану частину аудиторії.

В) Трансформаційні дії: Як інформація керує поведінкою

Інд 5: Виробники інформації та канали розповсюдження

1. Є свідчення того, що молодь та діти чи молоді та дитячі аудиторії по-різному реагують на різні повідомлення, етикетками, етикетками.

Результати дослідження

<https://mriemotadiemorazom.org/research>

Загалом показник відображає стан медіаспоживання українською молоддю за дев'ятьма різними вимірами-індикаторами.

Результат значення індексу (43) за індикатором 1 показує, що молодь і діти можуть безпечно користуватися Інтернетом завдяки законам про захист персональних даних, обмеженням вмісту, захисту конфіденційності та інструментам безпеки, але все ще є місце для розвитку концепції захисту конфіденційності та безпеки в Інтернеті. Важливо також зазначити, що показник молодіжного компоненту вищий, ніж дорослого, що може свідчити про те, що молодь більш впевнена у своїй здатності захищати конфіденційність даних, ніж це сприймають дорослі.

Крім того, позитивний внесок у результат Індексу зробили індикатори 2 і 3. Молодь досить ефективно використовує інформацію, яка їй доступна, і має необхідні уміння та знання, щоб бути медіаграмотними. Результати за обома індикаторами в молодіжному компоненті вищі, ніж у дорослому компоненті.

Найгірші показники були для індикаторів 5 і 6. Результат (31) для індикатора 5 вказує на те, що молодь і діти не читають і не переглядають різні типи медіа, що враховують регіональні, гендерні та етнічні особливості, та не беруть активної участі в обміні інформації з іншими особами, з якими вони не згодні, як особисто, так і через онлайн форуми. Індикатор 6 демонструє подібний результат (34), та визначає, що погляди молоді та дітей на політичні чи соціальні питання не формуються ані якісною інформацією, ані повною дезінформацією. Крім того, вони не зовсім готові протистояти поширенню дезінформації та суперечливим наративам, які порушують соціальні норми.

Інша модель індексу медіаграмотності була використана в дослідженні ДетекторМедіа, яке проведено двома хвилями – в березні 2021 р. і травні 2022 р.

<https://detector.media/community/article/186435/2021-03-29-indeks-mediagramotnosti-ukraintsiv-doslidzhennya/>

<https://detector.media/infospace/article/201662/2022-05-01-indeks-mediagramotnosti-ukrainsiv-druga-khvylya-doslidzhennya-detektora-media/>

Схема використаного індикатору медіаграмотності включає чотири категорії: розуміння, використання, цифрову компетентність і чутливість до сповненого медіаконтенту.

ІНДЕКС МЕДІАГРАМОТНОСТІ



КОНЦЕПУАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНДЕКСУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

- В основу **моделі Індексу** медіаграмотності було покладено концепцію Лена Мастермана та результати вісного етапу дослідження «Практики медіаграмотності українців: концептуальна розробка Індексу медіаграмотності аудиторії» підготовленого на замовлення ГО «Детектор Медіа» (Сень, 2020).
- Уточнена модель медіакомпетентності включала **чотири категорії** та **42 індикатори**.

КАТЕГОРІЯ	СУБКАТЕГОРІЯ	ЕМПІРИЧНІ ІНДИКАТОРИ (ПИТАННЯ АНКЕТ)
I. РОЗУМІННЯ (13 індикаторів)	• Розуміння форм медіа в суспільстві	1. Чи, на вашу думку, доволі відомі ЗМІ в суспільстві?
	• Розуміння любимі шляхи медіа на соціальних мережах (фактично сприйняти одиниць, створюючи певні форми)	2. Чи ЗМІ отримувати від вас особисті? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь
	• Уважне пра роботу медіаіндустрії та сприйняти українського медіаеконоту	3. Чи, на вашу думку, ЗМІ відображають світ, про який інформація у новинах? Оберіть три головні причини чому саме редакційне мовлення
	• Обов'язок у галузі розуміння медіасередовища та ставлення до суспільного мовлення	4. Чи ви цікавитесь процесом функціонування ЗМІ? 5. Знання ЗМІ (медіа) в Україні конотати... 6. Як часто ви читали чи слухали новини ЗМІ? 7. Чи ЗМІ, це якісь інші в особливому повсякденному житті...? 8. Чи звернувшись до ЗМІ в Україні

ІНДЕКС МЕДІАГРАМОТНОСТІ



КАТЕГОРІЯ	СУБКАТЕГОРІЯ	ЕМПІРИЧНІ ІНДИКАТОРИ (ПИТАННЯ АНКЕТ)
II. ВИКОРИСТАННЯ (8 індикаторів)	• Ефективне доведення інформації про суспільно-політичні новини за роками в день	14. Чи з усіма діями ви стурбовані новинами, що стосуються безпеки?
	• Прямий зв'язок з новинами в день	11. Чи ЗМІ, будь то новини, сюжети, репортажі, у форматі новини чи інтерв'ю на вебсайті чи в каналі в YouTube чи в каналі в Facebook
	• Миттєва інформація новини	16. Чи ви читали новини, що стосуються безпеки? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь за останній тиждень
	• Показувати новини користувачам доступу в інтернеті	17. Чи вам простіше знайти новини, ніж інші новини в інтернеті?
III. ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ (14 індикаторів)	• Впевненість в довіреності новини до суспільно-політичних новин	18. Чи ви впевнені в довіреності новини, що стосуються безпеки?
	• Розуміння особливостей функціонування в термінології новини мовлення	19. Чи ви знаєте, як працює новини мовлення? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь
	• Цілісний цифровий базис	20. Чи ви знаєте, як працює новини мовлення? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь
	• Цілісний цифровий базис	21. Чи ви знаєте, як працює новини мовлення? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь
	• Цілісний цифровий базис	22. Чи ви знаєте, як працює новини мовлення? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь
	• Цілісний цифровий базис	23. Чи ви знаєте, як працює новини мовлення? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь
	• Цілісний цифровий базис	24. Чи ви знаєте, як працює новини мовлення? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь
	• Цілісний цифровий базис	25. Чи ви знаєте, як працює новини мовлення? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь
	• Цілісний цифровий базис	26. Чи ви знаєте, як працює новини мовлення? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь
	• Цілісний цифровий базис	27. Чи ви знаєте, як працює новини мовлення? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь
	• Цілісний цифровий базис	28. Чи ви знаєте, як працює новини мовлення? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь
	• Цілісний цифровий базис	29. Чи ви знаєте, як працює новини мовлення? Оберіть лише 1 варіант, з яким ви погоджуєтесь

КАТЕГОРІЯ	СУБКАТЕГОРІЯ	ЕМПІРИЧНІ ІНДИКАТОРИ (ПІТАННЯ АНКЕТИ)
IV. ЧИТЛИВІСТЬ ДО СПОВІСЛИВОГО МЕДІАКОНЕНТУ (7 індикаторів)	• Чутливість до дезінформації/фейкових новин	36. Чи хотіли б ви говорити про неправдиві новини, дезінформацію, або поширення ЗМІ. Назвіть це проблемою регулюючої особи для вас? 39. Чи хотіли б ви сказати, що новини в інтернеті достовірні повністю?
	• Чутливість до несправедливої медіаконтенту	38. Чи хотіли б ви сказати, що інтернет-сторіювання ЗМІ інформацією не достовірне додатково чи ні? 37. Як ви думаєте про верифікацію інформації на достовірність? 38. Як ви думаєте про верифікацію новин за допомогою «Обери» як варіанту, як вказати пропозиції новини.
	• Чутливість до дискримінації медіаконтенту	36. Чи хотіли б ви сказати, що інтернет-сторіювання занадто далеко від нас через дезінформацію, а не з огляду на економіку, економіку інформації? Назвіть це проблемою регулюючої особи для вас? 40. Чи хотіли б ви сказати, що інтернет-сторіювання занадто далеко від нас? 41. Чи хотіли б ви сказати, що інтернет-сторіювання занадто далеко від нас – проблема регулюючої особи, вказати регулюючої особи – Назвіть це проблемою регулюючої особи для вас? 42. Чи хотіли б ви сказати, що інтернет-сторіювання занадто далеко від нас?

■ Стандартизований **Індекс медіаграмотності** має діапазон значень від 0 до 10 балів, де 0 – жодної медіаграмотності, а 10 – максимально високої.

Для визначення Індексу медіаграмотності проведено соціологічне дослідження за такою методологією: кількісне дослідження вперше об'єднане з об'єднанням за допомогою планування за стандартизованим опитувальником (CAPI).

Географія: національне дослідження.

Обсяг вибірки: 2000 респондентів.

Цільова аудиторія: доросле населення України (18+).

Тип вибірки: репрезентативна за віком, статтю, територіальним розподілом населення по пунктах регіонах.

Результати цього дослідження включено в огляд «Розвиток медіаграмотності в Україні» який розробив національний проєкт з медіаграмотності «Фільтр» Міністерства культури та інформаційної політики України у співпраці з ОБСЄ та громадською організацією «Інтерньюз-Україна»

https://filter.mkip.gov.ua/wp-content/uploads/2021/11/231121_medialiteracy.pdf

У березні 2021 року агенція «Info Sapiens» на замовлення громадської організації «Детектор медіа» провела комплексне дослідження «Індекс медіаграмотності українців». Його результати показали, що медіаграмотність 15% українців є низькою, у третини (33%) – нижчою за середню, 44% аудиторії притаманний вищий за середній рівень медіаграмотності, а 8% – високий. Дослідження виявило, що на рівень медіаграмотності впливає низка чинників, зокрема, стать, вік, доходи та рівень освіти. Найбільші відмінності в рівні медіаграмотності спостерігаються серед людей із різним матеріальним статусом. Дослідження показало, що 72% українців, яким вистачає коштів лише на базові потреби, мають низький і нижчий від середнього рівні медіаграмотності. Водночас серед опитаних, які мають достатні доходи й можуть заощаджувати гроші, ця частка становить лише 33%. Індекс укотре вказує на потребу вдосконалення стійкості громадян до дезінформації. Варто зазна-

чити, що більшість, а це 57% української аудиторії, вважають, що проблема дезінформації є актуальною.

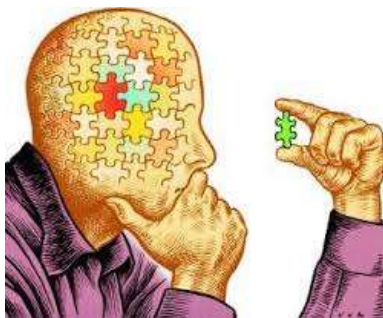
Дослідження показує, що 42% українців ніколи не перевіряють інформацію на достовірність, іще третина шукає повнішу деталізовану інформацію. Перевіряє медіаконтент лише чверть аудиторії (24%). Кожен четвертий (25%) схильний довіряти новині, як що вона не суперечить його уявленням і скидається на правду.

За результатами другої хвилі дослідження, яка відбулася вже в умовах воєнного часу, зроблено висновок, що в порівнянні з результатами минулорічного дослідження рівень медіаграмотності українців не змінився, незначне збільшення частки осіб з високим рівнем медіаграмотності не є статистично значущим. Загалом серед дорослого населення України 12% мають низький рівень, третина (33%) нижчий за середній, 45% аудиторії характеризує вищий за середній рівень медіаграмотності і 10% високий. Серед молодих людей 18-25 років значення індексу вищий за рахунок цифрової компетентності, чим у старшої вікової групи 56-65 років. За період воєнного часу індекс медіаграмотності зріз тільки за показниками використання, оскільки інтернет став найбільш використовуваним каналом отримання інформації про суспільно-політичне життя, кожен другий користується соцмережами, дещо зросло використання месенджерів.

Найбільш важливим в індексі медіаграмотності є показники, що відображають довіру до медіаповідомлень і чутливість до фейків. 37% аудиторії оцінюють свій рівень чутливості до фейків як вищий за середній, 18% вважають нижчим за середній. Третина визначає достовірність новин інтуїтивно, 30% шукають посилення на джерело інформації, для 27% маркером є представленість різних точок зору, або наявність фото відео не підтверджує інформацію.

Попри те, що критичне мислення є ширшим поняттям, саме цей компонент найбільше відображає в індексі медіаграмотності головний напрям медіаосвітніх зусиль.

Критичне мислення як ресурс протидії дезінформації



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 полати невизначеність потоку інформації, визначити правдивість повідомлення, сформуванати 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 (переконавання 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 висновок (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 в умовах зміну медіаландшафту.
2. Обґрунтувати вікову періодизацію медіаризиків як основу шкільної медіаосвіти дітей різного віку.
3. Розкрити особливості впливу війни на дитячий розвиток і обмеження у використанні вікових періодизацій.
4. Порівняти дані за різними індексами вимірювання медіаграмотності, знайти схожі і відмінні характеристики з Європейськими критеріями медіаграмотності (Додаток 1)

Творчі завдання:

1. Складіть програму регулювання медіапрактик дитини певного віку з урахуванням медіаосвітніх трендів.
2. Опишіть медіафеномен із дитячого життя в часи війни.
3. Визначте умови, коли слідкування за новинами з фронту недоцільне або неефективне.

Рефлексивні завдання:

1. Оцініть свій рівень враження тривожними феноменами інфопростору.
2. Обговоріть у групі своє ставлення до практики одного голосу в телефіїрі воєнного часу.
3. Наскільки ваші очікування від вивчення першої частини збіглися з тим, що ви очікували? Що ви отримали нового у власних знаннях, емоціях, досвіді? Чому це так? Що ви очікуєте від вивчення наступної частини?

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 роз-

витку 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 класифіковано 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 регулювальні (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.

ми. 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 зацікавлений 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 до-	Базове користування медіа.

Рівень	Специфічні характеристики рівня	Результати
	помагають у простому базовому застосуванні медіа. Використання знань базових функцій, засобів для досягнення спеціальних результатів. Дешифровка базових кодів	Застосування та розуміння простих технічних функцій медіазасобів. Розуміння і декодування інтерфейсів та базових кодів медіазасобів
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 удосконалити 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

Компоненти	Індикатори оцінки країни (окремої спільноти)
<p>Збалансоване й активне використання медіа:</p> <ul style="list-style-type: none"> • комфортне відчуття з усіма явними медіа-формами від газет до віртуальних спільнот; • 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>загальної кількості індивідів у віці 16–74 роки)</p> <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 відмінностей). • 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 проявляється 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. Користувачка 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 медіакommунікації та створення контенту	Оцінювання: медіаконтенту, користувачкої 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	Обізнаність щодо медіаконтексту і медіарегулювання:

	ти умови, що впливають на комунікативні зв'язки і створення повідомлення), входить за межі певного поля як соціальний актор (діяч)	знання про медіавласників, медіафонди, медіарегулювання; медіавлада, медіаполітика
--	--	--

Таблиця Д 2.5

Індикатори критичного розуміння

Компонент	Індикатори	Критерії
Розуміння медіаконтенту і його функціонування	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	Вміння розуміти та підсумовувати текст різних типів (включаючи читання графіків і таблиць). Містить базові навички декодування письмових текстів материнської мови кожного індивіда
	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) 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	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. В. розрізняти основні формати і жанри журналістської комунікації, що дає змогу перевірити користувачькі навички з певного типу дискур-

Компонент	Індикатори	Критерії
	<p>В. Щодо газет розрізняються:</p> <ul style="list-style-type: none"> • редакторські матеріали; • новини; • статті, авторські думки; • реклама 	<p>су. Головний аспект – здатність розрізнити серед текстових описів ті, на які можна покладатися (мають референтні характеристики) та інші матеріали – зі спірними оцінковими судженнями чи переконувальним характером</p>
	<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 	<p>Описує здатність розрізнити різні типи комерційної інформації. Питання базуються на аудіо- та візуальних текстах</p>
	<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>	<p>Показує здатність надійності інформації та обізнаності</p>
	<p>1.5. Класифікація веб-сайтів і застосування деяких категорій: пошуковики; газетні медіа; блоги; енциклопедії; соціальні мережі; ігри; інше</p>	<p>Демонструє вміння ідентифікувати й усвідомлювати різні типи контенту. Спеціальна увага приділяється інтерактивним веб-сайтам</p>

Компонент	Індикатори	Критерії
	<p>1.6. Класифікація медіаплатформ як інтерактивних систем <i>Означте мінімум (три характеристики кожного медіазасобу) із наведених нижче:</i> I-rod (плеєр); Е-фон (телефон); телевізор (сателіт, TDT, кабель); радіо (цифрове чи ні); комп'ютер (персональний); ігрова консоль; PDA (планшет), схожий на електронну книгу з ТФТ-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>Вимірює здатність розрізнати й ідентифікувати різні платформи, їхні функції, зміст і переваги використання</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>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>Знання і думки щодо суб'єктів</p>	<p>Вимірює ступінь</p>

Компонент	Індикатори	Критерії
	<p>медіарегуляції. <i>Назвіть два основні фінансові джерела для програм таких каналів, як</i> (список національних каналів). (У відповіді вказати перше/друге джерело). Варіанти відповідей: податок на громадське радіо і ТБ; продаж власної продукції; держбюджет; реклама; приватне спонсорство; інше (напишіть)</p>	<p>ідентифікації індикаторів типів фінансування медіа. Береться до уваги, що тип фінансування – це елемент, який іноді функціонує як контент медіа. Цей індикатор і дає змогу розглядати відхилення здатності індивідів розуміти медіа в цьому плані</p>
	<p><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)</p>	<p>Показує знання громадян про способи втручання в регуляцію чи функціонування комунікаційних медіа</p>
	<p><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)</p>	<p>Виявляє знання громадян про інстанції, до яких можна позватись у випадку порушення прав</p>
	<p><i>Які з правил є додатними 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 насильниць-</p>	<p>Показує знання громадян про спеціальні обмеження і правила впливу на дітей і дорослих</p>

Компонент	Індикатори	Критерії
	кого контенту. Зменшення сексуального контенту. Зменшення реклами алкоголю, пива і тютюну. (Вид відповіді : правильно, ні)	

	<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, контент, 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). 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 застосовували 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"> • Позначте, будь ласка, основні ресурси, запропоновані для розвитку медіаосвіти на національному чи регіональному рівні. • Будь ласка, позначте основні дослідження та публікації щодо теми медіаосвіти у вашій країні.

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.</p> <p>Слабка кооперація між недержавними громадськими організаціями і соціальними мережами й освітніми системами щодо медіаосвітніх програм.</p> <p>Суспільство щойно розпочинає медіаосвітні програми й ініціативи.</p> <p>Соціальні мережі не розповсюджують дидактичні ресурси</p>
Середній	<p>Є стратегія медіаграмотності та політики у відповідному секторі.</p> <p>Є декілька кампаній з медіаграмотності.</p> <p>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>

**Частина 2. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ
ВПЛИВУ МЕДІА НА ПСИХІКУ:
НОВІ ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ**

Розділ 2.1.

Інформаційні війни і діти



<https://ispp.org.ua/2022/08/30/prezentaciya-socialno-psixologichna-problematika-ditinstva-v-umovax-vijni-vikliki-i-vidpovidi-slyusarevskij-m-m/>

2.1.1. Інформаційно-психологічні операції

ІПСО – інформаційно-психологічні спеціальні операції, це форма здійснення інформаційної війни. Мішенями сучасних ІПСО є не дезінформація керівництва армій про те, де знаходяться війська і які мають наміри, а вплив на маси населення супротивника. Якщо маси будуть думати так, як потрібно ворогу, то значно менше зусиль потрібно буде прикладати арміям. ІПСО – це не тільки брехня дезінформація і фейки, вони обслуговують певні цілі, розуміння цього дає можливість краще розпізнавати і протидіяти.

Основні мішені, які має на меті вразити ІПСО – це моральний стан суспільства, згуртованість, віра в свою країну та її майбутнє, образ дієвості соціальних структур і довіра (особливо довіра керівництву), мисленевий потенціал і здатність адекватно відображати реальність та приймати творчі рішення. ІПСО різні за часом і фор-

мують ланцюжки, взаємопідсилюються, реалізуються з використанням широко діапазону засобів. Особливість сучасних в тому, що вони експлуатують психологічні механізми комунікації, маскуються під дискусії, щоб у людей створювалося враження, що вони самі самостійно прийшли до потрібних ворогу думок. Тому так важливо знати, що є психологічними мішенями інформаційної війни і захищати їх. Однією з мішеней є психологічне благополуччя і стресостійкість населення, бо постійні сильні емоції виснажують і послаблюють сили підтримки армії, а відтак, це слугує інтересам ворога. Ми своїми діями можемо бути мимовільними реалізаторами ІПСО, коли приєднуємося до дискусій, підтримуючи її статус у мережах, поширюємо інформацію, що робить мішені більш вразливими. Оберігати психологічні мішені – це імператив

медіаспоживання під час війни.

В інформаційному просторі розгортаються динамічні феномени. Інформаційні бульбашки – обмежені локальні підпро-

2. ВОЄННІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

стори, які виникають внаслідок наших виборів і забезпечуються зараз в тому числі й штучним інтелектом соцмереж. Ми робимо висновок про реальність, виходячи з тієї інформації, яка нам поступає, забуваючи, що ми сприймаємо не увесь простір, а лише доступну його частину. Інформаційні хвилі – тематика розмов/ постів, повідомлень, яка прокочується по багатьох локальних інформаційних просторах, включається у порядок денний того, про що люди думають, часто використовується як шумова завіса (управління увагою медіаспоживача). Інформаційні вири, воронки (особливо тривожний вир), коли ми прилипаємо до екранів – тривога спонукає шукати інформацію, постійно слідкувати (щоб не пропустити важливе), отримана інформація підвищує тривогу, замкнене самопідсилене коло створює воронку виснаження, таке медіаспоживання знижує психологічний ресурс. Потрібна саморегуляція медіаспоживання. Медіаграмотність має включати обізнаність стосовно цих феноменів для протидії деструктивним формам взаємодії з медіа.

Інформаційне поле викривлене під час війни. Не тільки з боку впливу ворожої пропаганди. Існує контрпропаганда. Не обманеш себе, не обманеш ворога. Є обмеження свободи слова, зумовлені вве-

денням воєнного стану в країні. Так, не повідомляється в реальному часі та інформація, яка може бути використана ворогом у військових цілях (переміщення, вражені об'єкти і т.д.), усі публічні комунікації підпорядковуються стратегічним цілям і мають враховувати стан інформаційного поля. Важливо, щоб ці тимчасові зміни були тимчасовими і права і свободи повернулися до демократичних норм після завершення воєнного часу.

В інформаційному просторі внаслідок травматизації війни посилюється стихійна поляризація, з'являються нові вектори протиставлення груп людей (окуповані-евакуйовані, ВПО-мігранти тощо), які може використовувати ворог для руйнування згуртованості. Вона призводить до дегуманізації, щоб вбити людину потрібно переступити моральну межу, дегуманізувати ворога як нелюдя. Це необхідна дегуманізація для воїна. Проблема в розширенні дегуманізації в інформаційному полі, вона обслуговує завдання посилення морального духу. Проте символічна межа у цій війні між цивілізацією і тоталітарною недоцивілізацією проходить саме по гуманізму і повазі до людської гідності. Солдат, який стріляє в тебе – ворог, а полонений, який у твоїй владі, - людина. Цим ми відрізняємося. Дегуманізація поза лінією фронту неприпустима, не можна допустити дегуманізації як способу взаємодії з сусідом, конкурентом і т.д. Дегуманізація має бути опанованою. Навіть дорослій людині важко повернутися до мирного життя після війни. Дегуманізація для дитячої психіки має дуже нега-

тивні наслідки.

2.1.2. Індоктринація та контакт з тоталітарним «руськимміром»

Індоктринація - це процес активного нав'ювання різними засобами певних ідеологічних поглядів (впровадження певної доктрини в уми людини і громадську думку), вважається різновидом маніпуляції свідомістю.

Взагалі свідомість людини досить стійка система, в якій відображення зовнішнього світу і свого місця в ньому, що складається протягом життя протистоїть зовнішнім впливам, саме вберігає себе від руйнування. Людина оточує себе обраними людьми, уникає спілкування з небажаними і створює свій життєвий світ, в якому існує визначеність, хоча за його межами невизначеність і мінливість може бути значно більшою. Підтверджене багаторазово стабілізоване уявлення про світ спирається на відчуття належності до груп ідентичності (розуміння того, хто я, і з ким я визначає який я), а також переживається людиною як цінність – заради збереження чого можна поступитися якимись іншими своїми потребами. Якщо ідентичність і цінності сформовані, то в людини встановлені чіткі фільтри, які відсікають чужду інформацію, вплинути на людину, навіяти і впровадити в її свідомість нову думку, яка не відповідає ідентичності і цінностям дуже важко. Але це при нормальному перебігу життя в громаді. При травматизації відчуття стабільності руйнуються, психологічна травма і полягає в тому переживанні втрати стабільності світу, коли людина розуміє, що того світу, в якому вона жила, вже немає, в минулому світі такого не могло трапитися.

До того ж, можна бути стійким у звичайній взаємодії і багато важче протистояти технології, яка спеціально спрямована на насильницьке впровадження в голову потрібних комусь думок, на силове руйнування фільтрів, щоб спотворити картину світу, створенням фальшивої альтернативної реальності, щоб змінити поведінку так, щоб людина думала, що вона сама цього хоче.

Розуміння того, як саме діють такі технології спирається на глибокий психологічний аналіз різних подій, в яких людям насильно змінювали думки. Це й аналіз окремих терористичних захоплень, де переважно перевербовка відбувається стихійно (наприклад, стокгольмський синдром, де після того, як люди пристосувалися під терориста, щоб вижити, а потім настільки змінили своє ставлення до насильника, що почали не тільки відчувати прихильність, але й його захищати. Це аналіз перевербовки американців у китайському полоні (проведений ще в 1960-ті роки Робертом Ліфтоном), цю технологію впливу на свідомість назвали «промивкою мізків». Це аналіз методів терору в радянському союзі, наприклад, здійснення голодомору. До цієї ж групи досліджень відноситься вивчення того, як змінюють свідомість людини в релігійних культурах. Узагальнення цього досвіду дало змогу виділити чотири ключові складові індоктринації («темної пропаганди»):

Перша складова – це примус. Утримування на місці проти волі людини, заборона втечі і переміщення. Заборона спілкування із зовнішнім світом. Заборона спілкування між собою, руйнування соціальних зв'язків, що підриває ідентичність, не дає можливості перевірити інформацію через обговорення з іншими, не дає можливості об'єднати зусилля для протидії технології.

Друга складова - це контроль інформації, інформаційний голод, приховування правди. Для цього може використовуватися й зміна свідомості, яка утруднює розуміння інформації, наприклад, алкоголь чи наркотики. Постачання хибної інформації отруює розум.

Третя складова – це дії проти інтересів і потреб жертви, маніпулювання життєвими потребами, яке може призвести до загибелі через зневоднення, голод, переохолодження, відсутність лікування хвороб. Маніпулювання потребами, коли задоволення життєвої потреби відбувається в залежності від того, чи проявляє людина підтримку потрібної ідеї – основна ознака, що відрізняє промивку мізків від навчання і виховання.

Четверта складова – це маніпуляція сном, коли не дають заснути, змінюють умови сну, постійно переривають сон, що виснажує і підриває свідомість людини, значно полегшує навіювання.

Знання про те, з чого складається технологія, дає людині розуміння того, що відбувається, і тому допомагає чинити спротив.

Розуміння технологій індоктринації дає можливість оцінити ступінь враження мешканців деокупованої громади.

Оцінка ступеню примусу і залякування примусом. Чи була заборона пересування і виїзду. Що загрожувало при порушенні заборони. Чи утримувалися люди в своїх приміщеннях, або арештовувалися і тримали в спеціальних зонах (наприклад, підвали, тюрми). Чи була заборона спілкування між людьми, на зібрання людей. Чи застосовувалося штучне змагання, яке підривало згуртованість. Наприклад, змагання між голодними за їжу (хто перший вхопив, або відбив, той поїв), або теплий одяг чи інші потреби. Чи використовувалася публічна демонстрація покарання (вбивство, тортури) за невиконання примусу. Чим більше відповідей так на ці питання, тим жорсткіша використовується технологія.

Примус може взагалі не відобразитися в медіа, може подаватися як величання наведення порядку, може використовуватися для роз'ятрення ненависті і спрямовування помсти (порушники перетворюються на мішень для звинувачень у всіх негараздах, до яких вони взагалі непричетні, колів відбувайлів на яких можна зливати всі свої негативні емоції, наприклад, коли влаштовуються «паради полонених» тощо). Також медіа формують громадську думку, створюючи образ непереборної сили тих структур, які забезпечують примус, залякують, нав'язують відчуття безсмысленості чинити спротив примусу.

Інформаційна блокада. Чи знищена була технічна можливість доступу до альтернативних джерел інформації, можливість міжособового спілкування за допомогою мобільного зв'язку, інтернету. З яких джерел мешканці громади отримували інформацію, наскільки часто ці джерела трансливали російську пропаганду і фальшиві новини, запроваджуючи доктрину «руського міра» і підтримки війни (спецоперації з денацифікації і демілітаризації).

Наскільки був застосований примус для тих, хто не показував свою належність до запроваджуваної інформації (невисловлення думки на підтримку піддавалося санкціям чи тільки висловлення невідтримки, які саме загрози, чи були публічні або медійні покарання за інакodomство, навішування ярликів ворога і т.д.).

Маніпулювання якими потребами застосовувалося? Від фізіологічних життєвих потреб (їжа, вода, тепло) до потреби відчувати безпеку і захищеність, мати визначеність і відчуття контролю над

власним життям, потреби самоповаги і поваги від оточення, потреби участі в житті громади тощо.

Аналіз того, які саме потреби експлуатувалися, важливий для побудови найбільш ефективної стратегії відновлення. Звільнена громада знаходиться в дефіциті потреби безпеки, оскільки сама по собі окупація – це втрата безпеки, яку гарантувала держава, тому звільнення може настільки актуалізувати потребу сатисфакції за те, що держава і місцева влада не забезпечили безпеку (як це покладалося негласним соціальним контрактом), що будь-які пояснення неможливості прямо зараз забезпечити всі потреби не будуть сприйматися якоюсь частиною мешканців постраждалої громади. Це ускладнює комунікацію, породжує образи, публічне висловлювання яких має ефект емоційного зараження, а коли подається в медіа, то ефект помножується. У відповідь на образу автоматично може виникати дві відповіді: 1) почуття провини і 2) почуття гніву за несправедливість образи. Обидві ці емоційні відповіді є продовженням і передачею травми. Знаючи, що вони виникатимуть, потрібно готувати себе до травмаінформованої комунікації з постражданими. Провина головна лежить на агресорах, які вторглися в життя громади. Гнів не допоможе розв'язати проблему, а тільки буде посилювати образу. Хоча емоція може виплеснутися на вас, насправді в людини просто увірвався терпець саме в комунікації з вами. Будь що могло стати тригером травми і викликати такий емоційний сплеск. Уявлення про буферну зону, яка розташована як захисна мембрана травми дає можливість опанувати такі псевдоконфліктні ситуації, головна причина яких у незадоволених потребах. Пауза, щоб людина заспокоїлася, дає цей буфер і можливість повернутися до емоційно незараженого спілкування власне про потребу і шляхи її врахування, забезпечення в громаді.

Головні ідеї, які впроваджуються на захоплених територіях, щоб колонізувати інформаційний простір окупованих громад зручно прослідкувати на прикладі тих методичних рекомендацій, які розповсюджувалися в російських освітніх закладах напочатку повномасштабного вторгнення. Важливо розуміти, що впровадження і підтримка альтернативної картини світу відбувається не лише через розповіді, через організацію обговорень, але і від використання слів-маркерів, якими називаються певні явища, події, діючі особи.

Ці мовні маркери стають носіями індоктринованої картини світу, яка разом із цими словами в спілкуванні утримує і передає іншим потрібні ворогу ідеї.

Ключові аргументи, які дають змогу росіянам підтримувати напад на Україну

1 група. Створення образу колективного Заходу, якому приписуються агресивні наміри, що ніби-то виправдовують у картині світу росіяня напад на Україну.

Тут від найбільш простого – вони готували напад на росію, ми рятуємо росію від цього нападу – до більш вишуканих варіацій, які наведено в Табл. 1

Уявне (фантазія, припущення, гіпотеза) втрачають свою умовність і починають сприйматися як дійсність. Розмивається межа між думкою про світ і реальністю, яку можна раціонально обробити, дослідити, підтвердити. Коли руйнується ця межа, то людина переходить у нераціональне сприйняття світу. Переконання шляхом наведення аргументів, логіки причин і наслідків, коли причина має відбутися раніше наслідків – все це не діє.

Видавання бажаного, уявного за дійсне блокує обробку і сприйняття реальності. Свідомість вражена через руйнацію межі між уявним і дійсним. Людина потребує відновлення цього механізму на нейтральних прикладах. Взагалі психічне новоутворення розрізнення реальності і фантазії формується в дитинстві, важкі життєві ситуації, нагнітання тривоги, травми можуть сприяти дискредитації цього важливого механізму свідомості і повернути людину з раціонального в міфологічне світосприйняття.

Намагання раціонально переконати і впровадити іншу картину світу буде призводити лише до маскуванню і приховування своєї віри як більш справжнього відображення світу.

(Табл. 1. Приклади різних хибних логік, похідних від руйнування межі між уявним і дійсним щодо колективного Заходу)

<p>ЗАХІД- АГРЕСОР. «це не просто війна між Росією та Україною, за цією війною стоять багато західних країн, які використовують Україну для війни з Росією»</p>	<p>Потрібно розрізняти фантазії про насильство і агресію від реальної агресії. Уявлення про те, що хтось хоче напасти і реальний напад – це різні речі. Уявлення про чийсь наміри можуть дуже відрізнятися від справжніх намірів. Приписування намірів – це частий спосіб виправдання своїх несправедливих дій. Плутанина, коли змішуються фантазії і реальність – це компонент індоктринації в дії.</p>
<p>ЛОГІКА ЗАСУДЖЕННЯ Захід не може оцінювати росію, бо сам напав (на Ліван, Сербію, Ірак, Афганістан, Лівію).</p>	<p>Це захист від оцінки через напад «а судді хто», або «сам такий». Навіть якщо Захід скоїв жорстокі злочини, це не виправдовує того факту, що сьогодні росія сама скоює злочин. Це все одно, що сказати: «Якщо мій сусід вкрав у іншого, значить, і я краду»».</p>
<p>ЛОГІКА ВТРУЧАННЯ Захід не давав Україні та Росії вирішувати одну з однією свої проблеми, вплутався у чужі конфлікти.</p>	<p>Ця логіка суперечить першій тезі «Захід-агресор», але легко вживається в свідомості, враженій дводумством. То використовує захід Україну, чи втручається в не свої конфлікти? Захід почав конфлікт чи Україна? Вводячи цю суперечність у свідомість досягається маскування головної відпо-</p>

	<p>віді – конфлікт почала росія. Цей прийом схожий на відволікання уваги, коли дитину питають «будеш молоко пити з синьої чашки чи з зеленої?» і дитина забуває, що капризувала і не хотіла пити молоко.</p>
<p>МОНСТРИЗАЦІЯ Захід перетворив Путіна на монстра, порівнюючи його з Гітлером, зробив цапом відбувайлом. А Росія підтримує Путіна і його рішення, бо він лідер.</p> <p>НАВ'ЯЗУВАННЯ Захід має певне уявлення про демократію, яку хоче нав'язати усім іншим</p>	<p>Коли говорять путін, частіше за все мають на увазі не особу, а політичну дію, бачення. Протистояння іде між тими, хто має одне уявлення про політику і свободу, і тими, хто має інше.</p> <p>Лінія водорозділу проходить через справжній гуманізм – визнання за іншим права думати і жити інакше, шукати спосіб співіснування розмаїття, а не примушувати насильством бути саме таким, яким хтось вирішив, кому це вигідно.</p> <p>Можуть бути різні уявлення про демократію, але різні уявлення не можуть бути причиною або виправданням насильства.</p>

Табл. 2. Приклади логік і уявлень про українців і Україну

<p>ВИННА ЖЕРТВА. «Україна всі ці роки дразнила Росію, поки не отримала те, що хотіла, - війну»</p>	<p>Винна не жертва, яка ніби-то провокує напад, а агресор, який реально нападає.</p>
<p>ВИНЕН БАНДЕРА. Українці завжди були проти росіян навіть під час останньої війни. Деякі, як Бандера, вступили в</p>	<p>Переміщення центру уваги в минуле погіршує можливості раціональної обробки інформації, бо зазвичай в таких псевдоісторич-</p>

<p>союз із нацистами та чинили злочини проти мирних жителів. І сьогодні Україна ставить пам'ятники цьому вбивці.</p>	<p>них екскурсах люди спираються не на факти, а на медійне відображення подій. Образ Бандери вже давно був монстрізований в радянській пропаганді, як псевдодоказ українського нацизму. Частина правди, яка наповнює цю маніпуляцію життєвою силою, полягає в тому, що українці дійсно мають довгу історію протистояння діям росії, спрямованим на знищення українства, асиміляцію України в руський мір.</p>
--	---

Таблиця 3. Приклади уявлень про власну російську реальність

<p>Героїзація Путіна ...я поважаю путінські рішення, я захоплююсь Путіним (він наш лідер)... Я росіянин і приймаю те, що він робить. Путін — це Росія!</p> <p>До Путіна наша країна голодувала, у нас нічого не залишилося. Після Путіна ми досягли певного благополуччя, нам було повернено нашу гідність...»}</p>	<p>Уявлення про тотальне підтримку «нашого лідера» – це конструкція, яка дуже ретельно підтримується всією потужною пропагандистською системою. Ототожнення національної ідентичності з підтримкою путіна настільки часто повторюється в медіа, що стало ознакою враження масової свідомості. В медіа натомість замовчуються ті події, які суперечать потрібній нав'язуваній конструкції. Наприклад, відсутня інформація про заяву 600 відомих учених, які публічно виступили проти війни. Проте усяляко множить інформація від ректорів провідних російських університетів, які зробили заяву 4 березня про підтримку «важкого рішення» про спецоперацію.</p> <p>Приписування лідеру будь яких спільних досягнень – це іще один спосіб сфальшувати розуміння реальності.</p>
---	---

Цілий набір наративів – розповідей про росію для пояснення причин війни в сконструйованій пропагандою альтернативній реальності пропонується і для використання в системі російської освіти, що насаджувалося також на окупованих територіях і потребує інформаційно-психологічної реконструкції.

Перелік пропагандистських штампів (із методички для проведення всеросійських уроків і бесід вчителя з дітьми)

- 1) Росія захищає Донбас (визнала ДНР і ЛНР, які утворилися після «збройного державного перевороту» і взяття владою «курсу на знищення російської мови та порушення прав російськомовних громадян»): росія зупиняє обстріли і загибель мирних громадян. **НАТОМІСТЬ** Росія знищує Донбас, вивозить заводи із захоплених територій, створює екологічну катастрофу через затоплення шахт – це не наміри, а події, що відбуваються. Збройним переворотом називається вбивство мирних протестувальників силовиками, а також прихід до влади Порошенка внаслідок демократичних виборів, найкращим свідченням чого є те, що на наступних виборах виграв інший кандидат, а отже не було фальсифікацій виборів чинною владою. Порушення прав російськомовних громадян – це також інтерпретація «курсу», тобто, намірів, а не реальних дій, що порушували б права. Рятує цивільне населення росія вбивством цивільного населення. Називається цифра 14 тис. загиблих за 8 років (абсолютно не підтверджена фактами), в той час, як росіян вже на цій війні загинуло набагато більше цієї видуманої цифри. Вражена дводумством свідомість не фіксує в цьому суперечності.
- 2) «Метою операції є захист населення Донбасу, а щоб посправжньому захистити людей, потрібно раз і назавжди зупинити джерело погроз. Інакше все повторюватиметься знову і знову». Цією логікою упереджувального удару виправдовується вторгнення на територію України за межами окупованих районів Донецької і Луганської області, які ніби-то захищає росія. Власне створивши образ уявного ворога, який ніби-то загрожує, можна виправдати будь-які дії, якщо в свідомості порушено межу між уявним і дійсним.

- 3) Ще одна варіація нав'язування образу невідвратної загрози, яка виправдовує дії: «вся країна бачила, як Україна роками накопичувала озброєння, туди ешелонами постачалася техніка та зброя з країн НАТО. Навіть якби сьогодні російські військові просто зупинилися б на кордонах ДНР і ЛНР, це ніяк не гарантувало б миру: ні Донбасу, ні нам. Рано чи пізно почалася страшна війна. Її необхідно заздалегідь запобігти. Ти знаєш, наприклад, що сучасні ракети долетіли б з України до центру Росії лише за 5-10 хвилин?» Тут потрібно звернути увагу на такі маніпуляції, які замінюють критичний аналіз реальних подій вірою в уявне «вся країна бачила», «рано чи пізно почалась би», «ти знаєш, наприклад». Війна триває місяцями і до центру росії не прилетіли ракети за 5-10 хвилин. Відсутність дій - найкращий доказ відсутності наміру.
- 4) Демілітаризація пояснюється дітям так: Військові стратегічні об'єкти, які сьогодні нейтралізуються в Україні, – це комплекси зенітних знарядь, системи залпового вогню, військові аеродроми, важка бойова техніка. Ударів по цивільних об'єктах, по житлових будинках та мирному населенню Росія не завдаватиме і не завдаватиме. Жертви нікому не потрібні. Але дивись, як підло вчиняють українські націоналісти: вони розміщують свої ракетні комплекси серед житлових будинків, щоб викликати вогонь у відповідь по них. Тобто просто прикриваються мирними мешканцями. Це військовий злочин, так чинять лише терористи та фанатики. Дітям подається «благий» намір, а всі факти, які суперечать цьому називаються українською підлістю, пропагандою, брехнею і фальшуванням. Це приклад маніпуляції критичним мисленням, коли пропаганда спрямовує сумніви тільки на те, що показують українські медіа, виводячи дію власних з-під застосування умінь медіаграмотності.
- 5) Санкції пояснюються дітям так. Європа та Америка накладає на нас санкції. Якщо дитина питає, чи це позначиться це на її житті? Відповідати треба так: Коли ти вступиш у зовсім доросле життя, все вже вляжеться. Навіть якщо залишаться якісь санкції, ми навчимося жити і з ними. Не просто жити, а й спокійно розвиватися, досягати нових досягнень, підвищу-

вати якість свого життя. Санкції пояснюються лише бажанням ворога нашкодити, а не тим, що росія робить дії, які шкодять іншим державам і всьому світу, а за дії потрібно нести відповідальність. Описуючи прекрасне майбутнє відволікають від сучасності.

Наведемо ще опис відповіді на запитання, яке напряду стосується ідентичності. У тексті підкреслено курсивом маніпулятивність подачі, а жирним шрифтом – ключові цінності, які прив'язуються до ідентичності, посилюють її.

«Нині російському народові відчувається ненависть із боку інших країн, нерідкі образи і навіть побажання смерті. Що робити у таких ситуаціях, як протистояти?»

Рекомендована відповідь.

Я тобі чесно скажу, хоч ти цього не можеш знати. Образи російського народу почалися далеко не зараз. І навіть не у цьому столітті. І не в минулому, і не в позаминулому. У цьому плані нічого нового не відбувається.

*Важливо пам'ятати, що русофобія (боязнь росіян) відбувалася і відбувається зовсім не через те, що ми якісь не такі, відсталі, вічно п'яні, що б'ються, як нас показують у серіалах і фільмах. Та ні, навпаки — ми **тямущі, креативні**, ми часто — **попереду всієї планети**, ми абсолютно **безстрашні, горді**, але при цьому — **людинолюбні, добрі**. У чомусь навіть **прості**, бо найчастіше з **відкритою душею**. Але коли плюють у душу — **можемо відповісти**. А ще ми **не терпимо несправедливості**. Ми не терпимо, коли гнітять когось, коли когось знищують. **Заступатися за інших** – це також наша риса.*

*Російський народ – не злісний. Але, на жаль, сам неодноразово стикався зі злом. Пережили стільки воєн, що іншим не снилося. І завжди зрештою прощали тих, хто йшов війною на нас. **Прощали та забували**. А вони, мабуть, ні.*

*Багатьом справді не подобається, що ми такі. Що нас ламають, а ми не ламаємось. Що залишаємось самими собою, не забуваємо історію, шануємо пам'ять про предків. Не подобається, що **від традицій не відмовляємось**.*

Як протистояти? Послухай, ну головне — це мати внутрішній стрижень. Не обов'язково сперечатися, вступати в якісь суперечки.

Просто треба *жити з усвідомленням, з упевненістю в тому, що ти представник дійсно великого народу, яким можна і потрібно пишатися.*

Не відповідай злом на зло. Будь вищим і сильнішим, *як це завжди робив твій народ.*

У цьому поясненні власне немає пояснення, чому комусь не подобаються руські. Це псевдопояснення відсилає до величі «народу», якого ти маєш впевнено відчувати представником. А далі перераховуються ознаки ідентичності, які дуже важливі для підліткової свідомості – навіювання приєднання. Оце приєднання – це єдиний запропонований варіант мати внутрішній стрижень. Хоча насправді ідентичності можуть бути множинні, а не зводиться лише до «народу», а наприклад, професійні, регіональні, етнічні, групові тощо. Крім того, стрижень особистості можуть задавати цінності і сенси, принципи і навіть уміння.

Оскільки швидкого способу декодування індоктринації не існує, крім дуже руйнівних і насильницьких, які було використано для запровадження програм, шлях подолання наслідків війни буде довгим і складним. Комплекс інформаційно-психологічної реабілітації має бути спрямований на відновлення здорових форм пошкодженого раціонального мислення і долання дводумства, розширення свідомості і рефлексії власних стереотипів, пошуку опор ідентичності в малих групах – родині, друзях, роботі, навчанні, дозвіллевих групах за інтересами, які надають реальні психологічну підтримку замість експлуатаційної тоталітарної ідентичності до міфу великої наддержави і її сконструйованого пропагандою «народу».

Розділ 2.2.

Медіанасильство воєнного часу і дитяча агресивність



2.2.1. Класифікація медіанасильства і війна



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.

Війна збільшує демонстрацію насильства і принципово змінює суспільне ставлення до нього. Насильство нормалізується, оскільки війна робить його невід’ємною частиною життя. Вбивство ворога, який прийшов, щоб вбити тебе і твоїх близьких перестає бути насильством, яке засуджується суспільством. Суспільство не тільки не засуджує, а героїзує таке насильство, оскільки це єдиний спосіб захистити себе і вижити – боротися проти ворога. Перегляд сцен насильства над ворожими військами із чинника емоційного враження парадоксально перетворюється на спосіб морального наснаження і саморегуляції.

Єдиним способом запобігання розширенню дегуманізації ворога є чітка ідентифікація свій – чужий. Відповідальність дорослих – пояснити дитині, що таке війна, чому вбити того, хто прийшов вбити тебе, хоч і називає це визволенням, не засуджується. А також пояснити, що війна – це не дитяча справа. А вбивати людей не можна.

Разом з тим, що війна змінює моральні норми, загальні психологічні закономірності впливу висвітлення в медіа насильства на дитячу психіку вона не відміняє. Розуміння цих норм дає орієнтири щодо тих завдань, які постануть перед педагогічною системою як педагогіко-реабілітаційні після перемоги.

Багаторічні дослідження впливу медіанасильства на дитину демонструють досить складну картину. З одного боку, медіана-

сильство 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 звекає 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.

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; *заяжування* – 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). Власний 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 молодіж-

них 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, виділяють агресивні емоції, агресивні риси особистості, агресивне мислення тощо.

2.2.2. 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 прямого 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, лонгітудних), 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

насилницького 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 насилницьких 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 підтвердилася 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 porozмовляти, 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) 	<ul style="list-style-type: none"> Імітація, збільшення агресії і зменшення чутливості (десенсибілізація)
<ul style="list-style-type: none"> - тяжкість насильства, до якої міри демонструються наслідки насильницьких дій (кров, серйозні поранення чи травми, каліцтво) 	<ul style="list-style-type: none"> Збайдужіння до насильства, захисна втрата чутливості
<ul style="list-style-type: none"> - схвалення насильства, позитивна оцінка героя, який вчиняє насильницькі дії, зображення насильства приемним і захопливим, відсутність негативної оцінки насильства 	<ul style="list-style-type: none"> Легше ідентифікуватись із насильником і повторювати дії
<ul style="list-style-type: none"> - виправданість насильства, коли є законні підстави для скоєння насильства, наприклад для запобігання стихійним лихам або заради спасіння безневинних жертв 	<ul style="list-style-type: none"> Узвичаєння насильства, перетворення на суспільну норму
<ul style="list-style-type: none"> - винагороджене або непокаране насильство 	

Вплив контексту медіанасильства

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 розрізнити 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.

2.2.3 Проблема воєнної поляризації суспільства і зростання кібербулінгу

Війна привнесла в наше життя нові реалії і нові міжгрупові розподіли. Одні люди залишаються на окупованій території, інші виїжджають. Одні в ході евакуації покидають країну, інші залишаються на території, змінюючи регіон. Так виникають різні групи, стосунки між якими можуть бути дуже напруженими і загострюватися в дискусіях і суперечках через загальний високий рівень стресу. Так, можуть виникати напруження між тими, чиє житло вціліло, і в кого постраждало або й зовсім зруйноване. Між тими, хто виїзжав і повернувся і між тими, хто залишався. Між тими, хто отримав допомогу і хто не отримав. Між тими, хто був у зоні бойових дій, і тими, хто не був. Між тими, хто служив і ні, хто вбивав ворога і ні, хто був поранений і ні. Більшість нових поляризацій накладається на старі існуючі розподіли за рівнем матеріального добробуту, за рівнем освіти, релігійної конфесії, політичних уподобань, гендерні, етнічні, вікові та інші розбіжності. Міжгрупові відмінності батьків можуть ставати приводом для дитячих конфліктів і в разі відсутності їх регулювання дорослими перетворюватися на цькування. В інформаційному просторі цькування називають кібербулінгом.

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 самотійно 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 смислом українські дієслова: роз'ятрувати, 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 соці-

альних 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 залучати 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 Джек 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 випадку 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 міні-

мальному 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 гріфери

(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) – переслідувач 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 почувається і нижче падає її самооцінка. 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.

Геппіслеппінг (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 *gopking* – наскок (особливо поширений у США). Ці ролики розміщують в Інтернеті, де їх можуть передивлятися тисячі людей, зазвичай без жодної згоди жертви. Інша форма геппіслеппінгу – це передавання сюжетів мобільними телефонами. Починаючись як жарт, геппіслеппінг може завершитися трагічно, як це сталося 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 геппіслеппінг, 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. Інформаційно-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 по-

дій, 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 перегуковуються 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) «сраглий 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 звертати 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 медіа-

культури 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.

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 у воєнний час

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.
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.

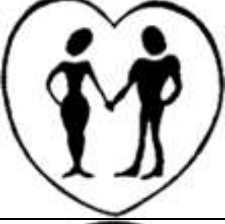







Варто бути поінформованим про медіаконтент, з яким контактують діти.








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 далеко 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 поради: 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 провокуйся ілюзією анонімності. Інтернет – це особливе середовище зі своїми правилами поведінки – «нетикетом» (новоутворення від англ. net – мережа – і «етикет»). Хоча кіберпростір і надає додаткові можливості відчувати 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

приводять 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: запламувати її легко, виправити – важко.

Поважай факти

Зберігай підтвердження факту нападів. Потрібно роз'яснити дитині: якщо їй 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 хвилювання 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. Д3.5). 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*. На-

віть 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.

**Частина 3. ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА
І ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ
ПОТЕНЦІАЛ МЕДІАОСВІТИ**

Розділ 3.1.

Дистанційність довоєнного і воєнного часів



3.1.1. Цифрові ризики в умовах дистанційної освіти в часи пандемії

Глобальний виклик пандемії COVID-19, оголошеної Всесвітньою організацією охорони здоров'я у березні 2020 р., вимушено зсунув усі людські практики в цифровий простір через необхідність дотримання карантинних обмежень і загострив проблему інформаційно-психологічної безпеки дітей в цифровому просторі. Інтернет, ставши провідним каналом доступу до зовнішнього світу в умовах депривації інших способів комунікації змінив картину ризиків, з якими стикаються підлітки в кіберпросторі. Частина цих цифрових ризиків є досить прогнозованою, але частина залишається майже зовсім не обговорюваною з дорослими, прихованою. Як виглядають ці цифрові ризики та їхня динаміка протягом пандемічного періоду очима дітей залишається мало дослідженим, принаймні на рівні створення картини цієї реальності в масштабах всієї країни.

Дослідження проблеми становлення особистості в умовах взаємодії з медіапростором активно і концентровано вивчаються науковцями створеної з цією метою 2006 р. лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. За майже 15 років діяльності лабораторії питання інформаційної безпеки, досліджень психологічних наслідків деструктивних інформаційних впливів, умов кіберсоціалізації дитини постійно знаходилися в фокусі уваги. Так, з 2008 р. досліджується рівень медіакультури учнівської молоді, який включає індикатори психологічного благополуччя та медіаризиків, що дає змогу проаналізувати динаміку стану інформаційного простору та його рівень небезпечності для дітей. Наукові розробки систематично представлялися широкому колу освітян на всеукраїнських і міжнародних масових заходах, зокрема освітянських виставках і педагогічній пресі.

Мета здійсненого дослідження — висвітлення змін безпеки підлітків в інтернеті протягом 2020 р.: зміна традиційних ризиків та появи нових шкідливих впливів під час пандемії для учнів 7-10 класів порівняно з рівнем, зафіксованим 2018 р. Завдання роботи – висвітлити загальні тенденції щодо кібербулінгу в умовах карантинних обмежень.

ну та динаміку інших цифрових ризиків. Аналіз даних дослідження обґрунтовує актуальність напрямків профілактичної роботи освітянам та батькам.

Всеукраїнське опитування проводилось у межах діагностично-розвивального проекту «Медіакультура в умовах пандемії» відповідно до програми експерименту з упровадження медіаосвіти, затвердженої наказом МОН України № 1199 від 18.08.2017 р. та її доповненням планом заходів з протидії пандемії, затвердженому Президією НАПН України. Опитування проводилось дистанційно у листопаді-грудні 2020 р. на базі 75 шкіл з переважної більшості областей. Охоплено понад 3 тис. учнів 7-10 класів, що взяли участь у різних блоках опитувань. Вибірку склали 1732 осіб, які взяли участь у 7-х запропонованих блоках опитувань діагностично-розвивального проекту.

З нових небезпек інформаційного впливу пандемія насамперед актуалізувала загрозу здоров'ю: 33% підлітків повідомили, що відчували страх заразитися. Про страх за близьких ніж за себе звітувалася понад половина (53%). Серед опитуваних було 18%, які вказали, що перехворіли або хворіють на момент опитування. Решта знаходилась або на самоізоляції, або під впливом того, що знайомі або друзі хворіють. Напружені переживання підлітків було великою мірою зніщено впливом медіапростору з постійною інформацією про статистику захворюваності, смертності, безпеки ускладнень для старших людей.

Інфодемія (від інформація і епідемія) — другий напрям нових ризиків, що створюється через перенасичення інфопростору повідомленнями про пандемію, зокрема недостовірною та токсичною інформацією. 38% підлітків відмічають, що їм було важко розібратись, де правда про COVID-19. Загалом біля 60% підлітків зазначило, що їм вчителі чи дорослі розказували що робити та як захиститись від COVID-19. Проте велика частка підлітків (20%) зазначила, що їм ні з ким було поговорити про це. Таким чином, кожен п'ятий підліток потрапляє до групи підвищеного ризику, оскільки дорослим не відомо в якому стані перебувають такі підлітки, оскільки їхня потреба спілкуватися ігнорується найближчим оточенням.

Зважаючи на домінування у інфопросторі візуальної інформації, окремо розглянуто ризик негативного впливу різних зобра-

жень коронавірусу. Для найбільш розповсюдженого традиційного зображення 20% учнів дали максимальну оцінку за параметром «це зображення лякає», тобто, відуальний ряд оформлення медійних повідомлень додатково може підсилювати в дітей відчуття страху в умовах загрози захворюті.

Пандемія вплинула й на динаміку традиційних інтернет-ризиків, до яких насамперед відносимо кібербулінг (з його восьма основними видами), який загалом зріс приблизно в 2 рази за період з кінця 2018 р. до кінця 2020 р. Є види, які зростають більше, а є такі, що не так інтенсивно.

За даними 2018 р., коли не було пандемії, майже кожен п'ятий підліток стикався з: 1) нападками, тролінгом, погрозами, 2) наклепом. Кожен шостий з: 3) перепалками, 4) переслідуванням, 5) самозванством і фішингом (створення фальшивих ідентичностей), 6) ошуканством, шахрайством, 7) ізоляцією (бойкотом), 8) хепіслепінгом (відеозйомка інших для розваги). Жодний з цих видів кібербулінгу не охоплював третину підлітків.

На сьогоднішній день ми бачимо, що майже третина підлітків стикається з: 1) нападками, тролінгом, погрозами, 3) перепалками, 7) ізоляцією. А з рештою вищезазначеної вісімки — вже кожен п'ятий учень. Це суттєве зростання кардинально змінило характер традиційних кіберризиків.

Особливо небезпечні ризики, які несуть загрозу життю і здоров'ю дитини, які були до пандемії досить рідкісними, сьогодні значуще зросли. На рис.1 колами позначено ризики, що були рідкісні, про які повідомляли до 5% дітей. На кожен клас хоча б одна дитина могла бути під впливом цих кіберризиків. На сьогоднішній день бачимо, що саме ці надзвичайно шкідливі, рідкісні, злоякісні ризики фактично зростають, й дуже інтенсивно.

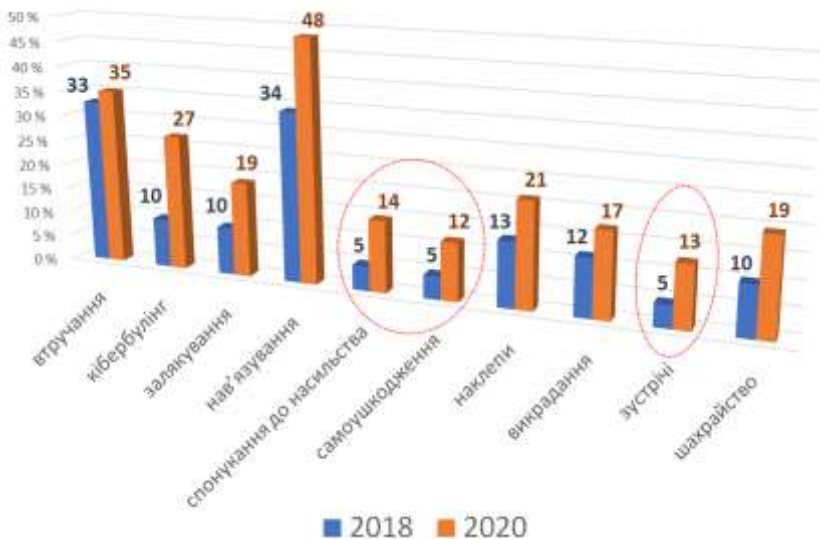


Рис.1. Зростання інтернет-ризиків підлітків у 2020 р. порівняно з 2018 р.

Спонування до насильства (агресії та підбурювання нетерпимого ставлення до інших) зросло приблизно в три рази (14%). Підштовхування до самоушкодження (суїцидальні ігри) зросли приблизно в два рази (12%). Спілкування з незнайомими людьми з небажаними наслідками, наприклад, небезпечні зустрічі з ними в реальності також зросли більше ніж в два рази (13%). Крім того, 2020 р. вперше перелік традиційних цифрових ризиків було розширено тими, що мають сексуальне забарвлення. Виявлено, що принаймні кожен шостий перебуває під тиском потенційних злочинців-звабників. На відміну від погроз, які залишаються в кіберпросторі, переслідування може призвести до реальних небезпечних зустрічей.

Це дуже небезпечна тенденція, на яку обов'язково потрібно звернути увагу в роботі насамперед з батьками, що мають надавати дітям інструменти як поводитись в критичних ситуаціях, а не просто інформувати про загрози. Будь-яка розповідь про загрози може стати провокацією бажання повторити і зробити це. Негативна статистика призначена дорослим, щоб зрозуміти, на що звернути увагу, які уміння розвивати дітям, щоб профілактувати ці ризики. Батьки часто думають, що діти в період карантинних обмежень знаходяться в безпеці вдома, але насправді перебувають у зоні значного зростання цифрових ризиків. Карантинні обмеження посилили соціальну ізоляцію, а це один із чинників погіршення психологічного добробуту.

Таким чином, порівняння результатів масових всеукраїнських опитувань підлітків, проведених 2018 і 2020 рр. свідчать про значне зростання майже усіх інтернет-ризиків за показником частки учнів 7-10 класів, які повідомляють про те, що стикалися в мережі саме з такими ситуаціями і діями інших проти себе. А група нових цифрових ризиків, пов'язаних із пандемією, є досить відчутною, охоплює значну частку опитаних підлітків, свідчить про погіршення загального емоційного фону, який отримують підлітки, через нав'язування медіа почуття страху за себе і близьких, що посилюється непрогнозованими візуальними впливами, а також внаслідок інфодемії.

Перспектива подальших досліджень полягає у поглибленні аналізу зв'язків інтернет-вразливості підлітків із окремими формами дистанційної освіти, а також психологічними і психосоматичними наслідками тривалого стресу, що посилюється медіаповідомленнями. Окремо варто дослідити інформаційні впливи, що провокують деструктивну самоушкоджувальну поведінку та розвиток суїцидальної тенденції в підлітків, що поглиблює кризові стани в умовах соціальної ізоляції. На основі виявлених тенденцій мають бути розроблені зручні для використання розвивально-корекційні модулі здійснення інтегрованої медіаосвіти – фокусований на виявлених проблемах розвиток медіаграмотності педагогів, батьків, дітей. Потрібна також дискусія для широкої громадськості та медіаіндустрії.

3.1.2. 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 статусні 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. Двічі 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.

3.1.3 Вплив дистанційності пандемії на екранні практики і показники здоров'я дітей

У межах всеукраїнського медіаосвітнього експерименту було проведено дослідження «Медіакультура в часи пандемії», в якому отримано дані про зміни в медіапрактиках та зроблено висновки про зв'язок із показниками здоров'я.

Аналіз результатів представлено

<http://ssppj.org/index.php/ssj/article/view/160/179>

<http://ssppj.org/index.php/ssj/article/view/247/259>

Ці дані демонструють, що загалом у вихідні дні підлітки лягають спати

пізніше, ніж у будній день: у два з половиною рази більше дітей лягає спати між 02:00-03:00

ночі та втричі більше – між 03:00-04:00. У будні більшість дітей лягає спати після 23:00.

Кожен п'ятий підліток лягає спати в будній день між 24:00 і 3:00.

Також ми запитали підлітків, чи бувають у них випадки, коли вони взагалі не лягають

спати всю ніч і запропонували обрати одну з відповідей «часто», «інколи», «ніколи». На це

запитання відповів 1681

респондент. Як видно з представлених даних, майже кожен

четвертий підліток часто не лягає спати всю ніч (24,3%) і майже кожен третій робить так

інколи (рис.

2.1).

Рис. 2.

Кількість підлітків, які не лягають спати всю ніч (No 1), і показники їхнього

соматичного дискомфорту (No 2)

Серед тих підлітків, які зазначають, що часто не лягають спати всю ніч (n=336), 38,7%

говорять, що постійно відчувають головний біль, і 45,7% – відчувають дискомфорт у спині

(рис.2.2.). За результатами аналізу зв'язків між відсутністю сну і соматичним дискомфортом

виявлено прямі значущі кореляційні зв'язки (з використанням рангового коефіцієнта

Спірмена): чим частіше підлітки не лягають спати вночі, тим більше вони відчувають

дискомфорт у спині (с

=

0,30; р

≤

0,01) і тим частіше відчувають головний біль (с

=

0,24;

р

≤

0,01).

Аналіз

змін тривалості сну під час вимушеного дистанційного навчання

в період

карантину було здійснено на основі відповідей респондентів на запитання «Чи змінилася

тривалість сну під час карантину?». Опитуваним було запропоновано обрати один із

представлених варіантів відповідей: «почав спати більше», «почав спати менше»,

«тривалість сну не змінилась». За результатами аналізу виявлено, що третина підлітків стали

спати менше (30,28%), а третина – більше (31,25%). Також 38,5% респондентів зазначили,

що тривалість їхнього сну не змінилась.

Серед тих дітей, які почали спати менше (n=419), 40% таких, що відзначають

постійний дискомфорт у спині, і 34% – постійний головний біль (рис.

3). Це майже вдвічі

більше дітей, ніж серед тих, хто почав спати більше (n=433).

Серед підлітків, у яких тривалість сну не змінилась, показники соматичного

дискомфорту перебувають на тому ж рівні, що і в дітей, які почали спати більше (постійно

болить голова у 19% дітей, постійне відчуття соматичного дискомфорту – у 24%).

Тобто

діти, які почали спати менше, загалом мають гірше самопочуття.

Сон і гаджети.

Аналіз зв'язку між використанням гаджетів і часом сну здійснювався

у два етапи: 1)

аналіз часу, до якого підлітки користуються гаджетами; 2)

аналіз зв'язку між

тривалістю користування гаджетами і тривалістю сну.

175

Наукові студії із соціальної та політичної психології

Вип. 4

8

(

51

)

Рис. 3.

Розподіл показників соматичного дискомфорту серед підлітків, у яких змінилася

тривалість сну під час дистанційної освіти

Показники часу тривалості користування гаджетами аналізувалися на основі

відповідей на запитання «До котрої години вечора (ночі) ви зазвичай користуєтеся

комп'ютером, планшетом, смартфоном?». Респондентам пропонувалось обрати один із

варіантів відповідей, які ідентичні варіантам відповідей про тривалість сну: 20:00-21:00; до

21:00-22:00; до 22:00-23:00; до 23:00-24:00; до 24:00-02:00; до 02:00-03:00; до 03:00-04:00. На

це запитання відповіли 1535
опитаних (рис.

4).

Рис. 4.

Розподіл відповідей на запитання «До котрої години вечора
(ночі) ви зазвичай

користуєтеся комп'ютером, планшетом, смартфоном?» (

n

=1535), у %

Як видно з розподілу, найбільша частка підлітків

користуються гаджетами

до 22:00-

23:00 (30%), до 21:00-22:00 (20,7%) і до 23:00-24:0
(19,8%). Кожен десятий підліток

користується гаджетами до 24:00-02:00 ночі. За ре-

зультатами кореляційного аналізу з

використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена ви-

явлено прями значущі зв'язки між

тривалістю користування гаджетами і тривалістю сну: s

=

0,56, p

≤

0,01 (у будні дні); s

=

0,53,

176

Медіапсихологія

та медіаосвіта

p

≤

0,01 (у вихідні дні). Тобто чим до більш пізнього часу підліт-
ки користуються гаджетами,

тим пізніше вони лягають спати. І, відповідно, чим
менше підлітки сплять, тим гірше

самопочуття вони мають. Отримані результати пору-
шують питання про необхідність

додаткового залучення батьків до організації процесу нав-
чання та відпочинку дітей під час

дистанційного навчання таким чином, щоб тривалість сну дітей була достатньою для процесів відновлення і відпочинку організму. Разом з тим варто зауважити, що майже кожен четвертий підліток не каже батькам, о котрій годині насправді лягає спати і до котрої години користується інтернетом (рис.

5). Такі дані демонструють необхідність пошуку шляхів та форм роз'яснення причинно-наслідкових зв'язків між розподілом екранного часу, сном і самопочуттям, а також необхідністю регуляції власного часу онлайн.

Рис. 5.

Інформування підлітками батьків про час, який вони проводять в інтернеті, і час,

коли лягають спати, у %

Програми батьківського контролю, наприклад вимкнення доступу до інтернету в

пізній час, без обговорення з підлітками зумовляють лише напруженість у спілкуванні з

батьками і не вирішують проблеми покращення психоемоційного самопочуття.

Для того щоб з'ясувати, чи розуміють діти наповнення їхнього часу онлайн, у тому

числі під час дистанційної освіти, ми запитали підлітків, чи здійснюють вони моніторинг під

час карантину і чи робили вони це до карантину.

На це запитання відповіли

1379

респондентів. Про те, що відстежують час свого перебування в онлайні, повідомляють

31,7% дітей (n=438), серед них 60% робили це і до карантину, а 24% почали це робити лише

під час карантину. Щоб визначити взаємозв'язок моніторингу онлайн-часу із самопочуттям

підлітків, розглянуто, яким чином підлітки, що постійно і часто відчувають соматичний

дискомфорт, моніторять свій час онлайн (табл.

3). Як видно з представлених 3 даних, серед дітей, які постійно і часто відчувають соматичний дискомфорт, більшість не моніторять свій час онлайн. Тобто діти, які моніторять свій час онлайн, загалом відчуваються краще, що може свідчити про кращу саморегуляцію.

Таблиця 3

Розподіл показників моніторингу часу онлайн серед підлітків, які відчувають

соматичний дискомфорт

Після введення карантину я моніторю

свій час онлайн

Після введення карантину я

НЕ моніторю свій час онлайн

n

частка,

%

n

частка,

%

ПОСТІЙНО дискомфорт у спині

(n=413)

111

26,9%

302

73,1%

ЧАСТО дискомфорт у спині (n=312)

87

27,9%

225

71%

ПОСТІЙНО головний біль (n=323)

83

25,7%

240

74,3%

ЧАСТО головний біль (n=327)

95

29,1%

232

70,9%

177

Наукові студії із соціальної та політичної психології

Вип. 4

8

(

51

)

Ставлення до дистанційного навчання і здоров'я.

Важливою складовою, яка потребує уваги при вивченні взаємовпливів медіапрактик і самопочуття дітей, є аналіз їхнього

ставлення до дистанційного навчання. Аналіз здійснювався на основі кількості відповідей на

кожне питання блоку. За результатами аналізу відповідей з цього блоку виявлено: 50,2%

(

n

=692) підлітків повідомляють, що їм набридли карантинні обмеження; 40,3% (

n

=558) – що

втомилися від дистанційного навчання; 44,3% (

n

=614) – що їх багато що дратує в

дистанційному навчанні і 38,5% (

n

=535) – що їм дистанційне навчання подобається більше, ніж ходити в школу. Про переваження при дистанційному навчанні повідомляють 38,7%

(

n

=535) підлітків, а про те, що під час дистанційного навчання вони можуть робити все так і

тоді, коли їм зручніше, повідомляють 51,3% (

n

=707) підлітків.

Порівняльний аналіз розподілів показників ставлення до дистанційного навчання

серед двох груп дітей (які постійно відчувають дискомфорт у спині і які ніколи не

відчувають) виявив, що у групі дітей, які постійно відчувають дискомфорт у спині, на 28%

більше дітей, яким не подобається дистанційне навчання, аніж у групі дітей, які ніколи не

відчувають такого дискомфорту (p

≤

0,5) (U-Манна

–

Уїтні). Схожі показники отримано за

результатами порівняльного аналізу серед двох груп дітей, які не відчувають головного болю

та відчувають його постійно. З'ясовано, що в групі дітей, які постійно відчувають головний

біль, на 24 % більше таких дітей, яким не подобається онлайн-навчання p

≤

0,01 (U-

Манна

–

Уїтні) (табл.

4).

Таблиця 4

Розподіл показників ставлення до онлайн-навчання серед груп підлітків

з різним соматичним дискомфортом

Мені подобається

навчатися онлайн

Мені НЕ подобається

навчатися онлайн

Важко відповісти

N

%

N

%

N

%

ПОСТІЙНО відчуваю дискомфорт
у спині (n=414)

116

28%

241

58%

57

13,8%

НІКОЛИ не відчуваю дискомфорт
в спині (n=195)

97

49,7%

59

30,3

39

20%

ПОСТІЙНО головний біль (n=325)

97

29,8%

183

56,3%

45

13,8%

НІКОЛИ не відчуваю головного
болю (n=184)

85

46,12%

60

32,6%

39

21,2

Тобто серед дітей, які постійно відчувають соматичний дискомфорт, більше тих, кому

не подобається дистанційне навчання. А серед дітей, які ніколи не відчувають соматичного дискомфорту, більше таких, кому онлайн-навчання до вподоби

Отже, бачимо, що ставлення до дистанційного навчання пов'язане з тим, як саме діти себе почувають, наскільки відчувають фізичний дискомфорт. Тому необхідно під час дистанційних форм навчання забезпечувати не лише зміст навчального процесу, а й включати в онлайн-уроки здоров'язбережувальні компоненти, які були б компенсаторами соматичного дискомфорту дитини.

Варто відмітити, що така ситуація з розподілом сну, рухової активності та соматичного дискомфорту приводить нас до питання щодо змістового наповнення екранних практик учнів і їх балансу

. Може здатися, що ситуацію здатні покращити обмеження

тривалості взаємодії з гаджетами дитини поза навчальною діяльністю, утім, брак часу на дозвіллеву активність шкодить не менше, ніж відсутність регуляції взагалі.

Рекреаційні екранні практики, тобто діяльність, яка відбувається з використанням ноутбука, комп'ютера або смартфона з метою відпочинку, мають величезне значення для підтримання психічного здоров'я дитини. В умовах дистанційної освіти підтримання комунікації, соціальної взаємодії за інтересами, споживацька або творча активність у межах артпростору (читання, зображення, кіно, музика), можливість самовираження та

Медіапсихологія
та медіаосвіта
забезпечення себе необхідною інформацією щодо поточних
подій є особливо важливими.

Саме тому основна ідея збалансованості практик базується на
принципах моніторингу та

допомоги в напрацюванні звички до саморегуляції онлайн-
активності (Дятел, 2021b).

Для розуміння змісту екранних практик підлітків було про-
аналізовано відповіді, що

стосуються мети користування інтернетом та видів діяльнос-
ті, якими підлітки займаються в

інтернеті. Респондентам було запропоновано альтернативи,
на кожен з яких вони мали змогу

обрати одну з відповідей: «ніколи», «іноді», «часто», «пос-
тійно», «важко відповісти». Зміст

альтернатив у розрізі
мети користування інтернетом
представлено на рис.

6. У відсотках

подано сукупність відповідей «часто» та «постійно».
Як видно з представлених даних,

найбільший відсоток дітей користується інтернетом для
підтримання дружніх стосунків

(60,1%) і для навчання (58,5%). Також понад половину підлі-
тків використовують інтернет,
щоб дізнатися новини (52,7%).

Рис. 6.

Розподіл відповідей підлітків стосовно мети користування
інтернетом: сукупність

відповідей «часто» і «постійно», у% (

n

=1578)

Отримані результати демонструють, що в умовах карантин-
них обмежень особисте

спілкування з друзями, яке зазвичай забезпечується під час
відвідування школи, підлітки

компенсують за допомогою інтернету. Окрему увагу варто звернути на те, що понад 40%

дітей використовують інтернет як копінг-практики для покращення психоемоційного

стану: позбавитися негативу (44,4%), отримати натхнення (44,3%), відволіктися від проблем

(41%). Проте майже кожен другий підліток перебуває в інтернеті, щоб просто «вбити час» (44,7%).

Аналіз

видів діяльності,

якою підлітки займаються в інтернеті,

здійснено на основі

відповідей респондентів на запитання «Як часто ви особисто займаєтеся такими видами

діяльності в інтернеті?» щодо запропонованих варіантів (рис.

7). За результатами аналізу

виявлено, що більшість респондентів шукають цікаву (62,4%) або навчальну (62%)

інформацію. Також чимало підлітків повідомляють, що користуються інтернетом, власне,

для рекреаційних практик. Зокрема, понад половину підлітків переглядають фільми та

179

Наукові студії із соціальної та політичної психології

Вип. 4

8

(

51

)

слухають музику (57,6%), понад третину – грають в онлайн-ігри (37%) та публікують свою

творчість (34,8%). Майже кожен третій підліток повідомляє, що використовує інтернет для

нових знайомств (28,6%). Проте варто звернути увагу на те, що близько половини

(50,5%)

підлітків систематично заходять в інтернет, просто щоб «посерфити», подивитися або почитати щось без конкретної мети.

Рис. 7.

Розподіл відповідей підлітків щодо видів діяльності в інтернеті: сукупність відповідей

«часто» і «постійно» (

n

=1581), у %

Отримані за цим блоком результати звертають увагу на такі моменти: 1)

більшість

підлітків користуються інтернетом для навчальних потреб, що підтверджує

медіаопосередковане навчання в позаурочний час; 2)

значна частина дітей користується

інтернетом для рекреаційних екранних практик, щоб відпочити від навчального процесу, що

зумовлює необхідність пошуку балансу між екранним часом для навчання і відпочинку;

3)

третина підлітків потрапляє в групу ризику, оскільки використовує інтернет для нових

знайомств, а це може зумовлювати окремі інтернет-

ризики, пов'язані із шахрайством,

сексуальними домаганнями, викраденням персональних

даних тощо (Найдьонова, 2021);

4)

третина підлітків, які грають в онлайн-ігри часто і постійно, також належать до групи

ризiku, оскільки зловживання онлайн-іграми і нехтування іншими сферами життя можуть

приводити до виникнення залежності.

Зважаючи на таку картину екранних практик підлітків, ми також поцікавилися їхнім

баченням

змін, що відбулися у зв'язку з карантинном і вимушеним переходом на дистанційну освіту

Як зазначалося вище, задоволених і незадоволених карантинном дітей приблизно

порівну, з огляду на те, що, з одного боку, дистанційний формат надає певну свободу, а з

другого – викликає перевантаження.

Якщо говорити про ситуацію щодо екранного часу, то під час карантину 47,6%

дітей

почали більше користуватися різними гаджетами. Зокрема, щоденне користування

комп'ютером, планшетом, смартфоном, а отже екранний час, зросло для 28,2%

підлітків.

Значна частина – 62,7% – відмічають, що для них тривалість загалом не змінилася. Утім, тут

180

Медіапсихологія

та медіаосвіта

може мати значення ще один важливий фактор: з усіх опитаних 69,3% повідомляють, що

взагалі не відстежують тривалість і наповнення екранних практик. Лише в сім'ях 23%

учнів

під час карантину було запроваджено нові правила використання інтернету.

Розглядаючи це питання більш конкретно, можна зауважити, що навіть ті діти, які не

дуже відстежують свою онлайн-активність, зазначають, що певні зміни в її структурі все ж

відбулися. Зокрема, на запитання «

Чи змінилося те, чим ви займаєтеся в інтернеті, під час дистанційного навчання, яке запроваджувалося в період пандемії?»

46,8% визнали зміни,

32,4% – відповіли, що для них змін не відбулося (n =1380). Деталізований аналіз демонструє виражене зростання діяльності, пов'язаної з навчанням, разом з тим дозвілєва онлайн-активність частково демонструє тенденцію до зменшення або ж залишається без змін

(табл.

5).

Таблиця 5

Зміни змісту онлайн-практик під час дистанційного навчання

(

n

=909)

Під час дистанційного

навчання

Частіше,

%

Рідше,

%

Шукаю інформацію для навчання в інтернеті

68,7

15,8

Шукаю інформацію на теми, що мене цікавлять

31,5

30

Граю в комп'ютерні ігри онлайн

17,3

42,7

Веду свою сторінку або щоденник

15,2

35,9

Шукаю друзів, нові знайомства

19,5

34,4

Публікую результати власної медіаторчості: фото, відео, аудіозаписи, анімацію тощо

25

30,3

Публікую власні статті, відгуки, рецензії

17

32,7

Просто блукаю в мережі

24,7

33,6

Мета, з якою підлітки здійснюють онлайн-практики, також має певну динаміку.

Фактично, опитаних можна розділити на дві майже однакові групи: 1)

тих, у кого під час

карантину зменшилася можливість заходити в інтернет з метою відпочинку, і 2)

тих, хто

переніс своє дозвілля в онлайн і тепер перебуває онлайн більше (табл.

б).

Таблиця 6

Зміна мети онлайн-практик під час дистанційного навчання (

n

=1375)

На карантині я заходжу в інтернет

з метою

Більше,

%

Менше,

%

Отримати задоволення, поліпшити настрій,

розважитись

39,6

45

Ознайомитися з новинами, поточною інформацією

43,8

38,3

Підтримувати дружні стосунки, спілкуватися

40,8

39,8

отримати творчу наснагу, творчі ідеї

41,4

34,1

Позбавитись негативних емоцій, зайвої агресії,

розслабитися

34,8

42,4

Забутися, поринути у віртуальний світ,

відволіктися

від проблем

34,8

40

Отже, з представлених тут даних видно, що разом із змінами в наповненні онлайн-

активності підлітків простежується зсув у функціях, які інтернет виконував для них досі.

Зменшення частки рекреаційних практик для одних є настільки ж важливим, як і збільшення

цієї частки для інших за рахунок перенесення їх в інтернет-простір. Це може виразно

підживлювати стрес, який переживає суспільство протягом останніх двох років, а також

підсвічувати особливу потребу в дотриманні балансу екранного часу.

Напрацювання збалансованості полягає насамперед в актуалізації проблеми для всіх,

хто є дотичним до поставленого питання, – учнів, їхніх батьків, учителів. Наразі для багатьох

181

Наукові студії із соціальної та політичної психології

Вип. 4

8

(

51

)

зміст їхніх медіапрактик не завжди є очевидним і нагадує клубок сплутаних різнокольорових

ниток – більшість просто прикидає для себе кількість часу, проведеного онлайн, лише в

загальних рисах уявляючи його наповнення, а дехто не відстежує цього взагалі.

Розібрати такий клубок допомагають спеціальні застосунки для моніторингу часу,

налагодження програм батьківського контролю, екранного часу (зокрема. регуляція кольору

екрану в різний час доби) та цифрового благополуччя. На сьогодні такі застосунки часто вже

вбудовані за замовчуванням у програмне забезпечення смартфонів, окремих платформ та

сайтів (наприклад, Youtube) або легко завантажуються з відповідних сайтів.

Утім, важливо розуміти, що моніторинг і дотримання свідомого, здорового формату

використання гаджетів є не тільки питанням використання певних інструментів. Найбільше

значення тут має формування сімейної та суспільної культури уваги до цифрового здоров'я

особистості. Така культура починається з побудови довірливих взаємовідносин між

дорослими і дітьми, обговорення та усвідомлення необхідності дотримання балансу, замінює

контроль на спільний з дитиною менеджмент екранного часу, а також включає

психоедукаційний компонент, який дає змогу зрозуміти психофізіологічне обґрунтування тих

чи інших правил.

Персональний внесок авторів.

Дятел Н. Л. – третина (ідея, аналіз картини медіапрактик, їхнього змісту та змін в умовах дистанційного навчання, окреслення факторів

підтримання балансу екранних практик, текст статті), Умеренкова Н. Ф. – третина (ідея,

аналіз показників здоров'я підлітків та їхнього зв'язку з екранними практиками, окреслення

компенсаторів збалансування екранного часу, текст статті), Найдюнова Л. А. – третина (узагальнення).

Висновки

В умовах пандемії та карантинних обмежень відбуваються зміни трива

лос

ті інтернет-практик і перерозподіл їхнього змісту, проте тенденції в окремих підгрупах дітей

не однакові, а навіть протилежні. Разом з тим порівняно з до- карантинним періодом 2018

р.

удвічі зросла кількість дітей, які перебувають онлайн 7 годин і більше, що створює надмірне навантаження екранними практиками і містить значні ризики для дитячого здоров'я.

Переведення навчання на дистанційні форми зумовило зміни онлайн-практик:

переважна більшість дітей, за їхніми відчуттями, стали більше шукати в інтернеті

інформацію для навчання, а отже, зменшили дозвілєву активність, проте соціальна ізоляція

зумовила необхідність перенесення важливого для підлітків міжособового спілкування

також в онлайн-формати. Тож сьогодні потрібно по- новому визначати баланс онлайн-

практик, а підлітки, вочевидь, із цим завданням не можуть ефективно впоратися самостійно.

Збільшення екранних практик вплинуло на самопочуття дітей. Зафіксовано

безпрецедентно високі показники соматичного дискомфорту (дискомфорт у спині і головний

біль). Кожен четвертий підліток має погане самопочуття постійно, що пов'язано як із

зменшенням рухової активності, скороченням тривалості сну, так і невиробленістю звички

моніторити час свого перебування онлайн, необхідної для саморегулювання онлайн-практик.

Наявна наразі

картина

зумовлює необхідність додаткового залучення батьків до організації

процесу навчання і відпочинку дітей під час дистанційного навчання, щоб допомогти їм у

збалансуванні екранного часу. Такі компенсаторні механізми, як збільшення рухової

активності, регуляція сну, моніторинг часу онлайн та розподіл екранного часу на навчання і

рекреаційні практики, можна розглядати як компенсатори соматичного дискомфорту

підлітків, ефективні засоби психоемоційної регуляції.

Принципи і зміст балансування

онлайн-практик мають стати провідними у здоров'язбережувальній медіаосвіті, елементи

якої потрібно інтегрувати в усі предмети і дистанційні форми навчання. Як батьки, так і

педагоги мають звернути увагу на необхідність пошуку додаткових форм роз'яснення при

-

чин

но-наслідкових зв'язків між розподілом екранного часу, сном і самопочуттям, а також

зв'яз

ку між руховою активністю і гарним самопочуттям, щоб, зберігаючи довірливе спіл

-

кування, разом з тим своєчасно допомогти дітям навчитися регулювати свій екранний час.

Оскільки ставлення до дистанційного навчання залежить, зокрема, і від самопочуття

дітей, важливо включати у проведення онлайн-уроків здоров'язбережувальні компоненти,

182

Медіапсихологія

та медіаосвіта
які були б компенсаторами соматичного дискомфорту дитини, а також інтегрувати в освітній процес відповідні форми роз'яснювальної роботи щодо того, яким чином діти можуть регу-

-
лювати свій емоційний і фізіологічний стан здоров'я та збалансовувати свій екранний час.

Представлені дані демонструють, що загалом у вихідні дні підлітки лягають спати пізніше, ніж у будній день: у два з половиною рази більше дітей лягає спати між 02:00-03:00

ночі та втричі більше – між 03:00-04:00. У будні більшість дітей лягає спати після 23:00.

Кожен п'ятий підліток лягає спати в будній день між 24:00 і 3:00.

Також ми запитали підлітків, чи бувають у них випадки, коли вони взагалі не лягають

спати всю ніч і запропонували обрати одну з відповідей «часто», «інколи», «ніколи». На це запитання відповів 1681

респондент. Як видно з представлених даних, майже кожен

четвертий підліток часто не лягає спати всю ніч (24,3%) і майже кожен третій робить так

інколи (рис.

2.1).

Рис. 2.

Кількість підлітків, які не лягають спати всю ніч (No 1), і показники їхнього

соматичного дискомфорту (No 2)

Серед тих підлітків, які зазначають, що часто не лягають спати всю ніч (n=336), 38,7%

говорять, що постійно відчувають головний біль, і 45,7% – відчувають дискомфорт у спині

(рис.2.2.). За результатами аналізу зв'язків між відсутністю сну і соматичним дискомфортом

виявлено прямі значущі кореляційні зв'язки (з використанням рангового коефіцієнта

Спірмена): чим частіше підлітки не лягають спати вночі, тим більше вони відчувають дискомфорт у спині (с

=

0,30; р

≤

0,01) і тим частіше відчувають головний біль (с

=

0,24;

р

≤

0,01).

Аналіз

змін тривалості сну під час вимушеного дистанційного навчання

в період

карантину було здійснено на основі відповідей респондентів на запитання «Чи змінилася

тривалість сну під час карантину?». Опитуваним було запропоновано обрати один із

представлених варіантів відповідей: «почав спати більше», «почав спати менше»,

«тривалість сну не змінилась». За результатами аналізу виявлено, що третина підлітків стали

спати менше (30,28%), а третина – більше (31,25%). Також 38,5% респондентів зазначили,

що тривалість їхнього сну не змінилась.

Серед тих дітей, які почали спати менше (n=419), 40% таких, що відзначають

постійний дискомфорт у спині, і 34% – постійний головний біль (рис.

3). Це майже вдвічі

більше дітей, ніж серед тих, хто почав спати більше (n=433).

Серед підлітків, у яких тривалість сну не змінилась, показники соматичного

дискомфорту перебувають на тому ж рівні, що і в дітей, які почали спати більше (постійно

болить голова у 19% дітей, постійне відчуття соматичного дискомфорту – у 24%).

Тобто

діти, які почали спати менше, загалом мають гірше самопочуття.

Сон і гаджети.

Аналіз зв'язку між використанням гаджетів і часом сну здійснювався

у два етапи: 1)

аналіз часу, до якого підлітки користуються гаджетами; 2)

аналіз зв'язку між

тривалістю користування гаджетами і тривалістю сну.

175

Наукові студії із соціальної та політичної психології

Вип. 4

8

(

51

)

Рис. 3.

Розподіл показників соматичного дискомфорту серед підлітків, у яких змінилася

тривалість сну під час дистанційної освіти

Показники часу тривалості користування гаджетами аналізувалися на основі

відповідей на запитання «До котрої години вечора (ночі) ви зазвичай користуєтеся

комп'ютером, планшетом, смартфоном?». Респондентам пропонувалось обрати один із

варіантів відповідей, які ідентичні варіантам відповідей про тривалість сну: 20:00-21:00; до

21:00-22:00; до 22:00-23:00; до 23:00-24:00; до 24:00-02:00; до 02:00-03:00; до 03:00-04:00. На

це запитання відповіли 1535

опитаних (рис.

4).

Рис. 4.

Розподіл відповідей на запитання «До котрої години вечора (ночі) ви зазвичай

користуєтеся комп'ютером, планшетом, смартфоном?» (

n

=1535), у %

Як видно з розподілу, найбільша частка підлітків

користуються гаджетами

до 22:00-

23:00 (30%), до 21:00-22:00 (20,7%) і до 23:00-24:00 (19,8%). Кожен десятий підліток

користується гаджетами до 24:00-02:00 ночі. За результатами кореляційного аналізу з

використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена виявлено прями значущі зв'язки між

тривалістю користування гаджетами і тривалістю сну: c

=

0,56, p

≤

0,01 (у будні дні); c

=

0,53,

176

Медіапсихологія

та медіаосвіта

p

≤

0,01 (у вихідні дні). Тобто чим до більш пізнього часу підлітки користуються гаджетами,

тим пізніше вони лягають спати. І, відповідно, чим менше підлітки сплять, тим гірше

самопочуття вони мають. Отримані результати порушують питання про необхідність

додаткового залучення батьків до організації процесу навчання та відпочинку дітей під час

дистанційного навчання таким чином, щоб тривалість сну дітей була достатньою для

процесів відновлення і відпочинку організму. Разом з тим варто зауважити, що майже кожен четвертий підліток не каже батькам, о котрій годині насправді лягає спати і до котрої години користується інтернетом (рис.

5). Такі дані демонструють необхідність пошуку шляхів та форм роз'яснення причинно-наслідкових зв'язків між розподілом екранного часу, сном і самопочуттям, а також необхідністю регуляції власного часу онлайн.

Рис. 5.

Інформування підлітками батьків про час, який вони проводять в інтернеті, і час, коли лягають спати, у %

Програми батьківського контролю, наприклад вимкнення доступу до інтернету в пізній час, без обговорення з підлітками зумовляють лише напруженість у спілкуванні з батьками і не вирішують проблеми покращення психоемоційного самопочуття.

Для того щоб з'ясувати, чи розуміють діти наповнення їхнього часу онлайн, у тому

числі під час дистанційної освіти, ми запитали підлітків, чи здійснюють вони моніторинг під час карантину і чи робили вони це до карантину.

На це запитання відповіли

1379

респондентів. Про те, що відстежують час свого перебування в онлайні, повідомляють

31,7% дітей (n=438), серед них 60% робили це і до карантину, а 24% почали це робити лише

під час карантину. Щоб визначити взаємозв'язок моніторингу онлайн-часу із самопочуттям

підлітків, розглянуто, яким чином підлітки, що постійно і часто відчувають соматичний

дискомфорт, моніторять свій час онлайн (табл.

3). Як видно з представлених 3 даних, серед

дітей, які постійно і часто відчувають соматичний дискомфорт, більшість не моніторять свій час онлайн. Тобто діти, які моніторять свій час онлайн, загалом почуваються краще, що може свідчити про кращу саморегуляцію.

Таблиця 3

Розподіл показників моніторингу часу онлайн серед підлітків, які відчувають

соматичний дискомфорт

Після введення карантину я

моніторю

свій час онлайн

Після введення карантину я

НЕ моніторю свій час онлайн

n

частка,

%

n

частка,

%

ПОСТІЙНО дискомфорт у спині

(n=413)

111

26,9%

302

73,1%

ЧАСТО дискомфорт у спині (n=312)

87

27,9%

225

71%

ПОСТІЙНО головний біль (n=323)

83

25,7%

240

74,3%

ЧАСТО головний біль (n=327)

95

29,1%

232

70,9%

177

Наукові студії із соціальної та політичної психології

Вип. 4

8

(

51

)

Ставлення до дистанційного навчання і здоров'я.

Важливою складовою, яка потребує

уваги при вивченні взаємовпливів медіапрактик і са-
мопочуття дітей, є аналіз їхнього

ставлення до дистанційного навчання. Аналіз здійснювався
на основі кількості відповідей на

кожне питання блоку. За результатами аналізу відповідей з
цього блоку виявлено: 50,2%

(

n

=692) підлітків повідомляють, що їм набридли карантинні
обмеження; 40,3% (

n

=558) – що

втомилися від дистанційного навчання; 44,3% (

n

=614) – що їх багато що дратує в

дистанційному навчанні і 38,5% (

n

=535) – що їм дистанційне навчання подобається більше,
ніж ходити в школу. Про переваження при дистанційному
навчанні повідомляють 38,7%

(

n

=535) підлітків, а про те, що під час дистанційного навчання
вони можуть робити все так і

тоді, коли їм зручніше, повідомляють 51,3% (

n

=707) підлітків.

Порівняльний аналіз розподілів показників ставлення до дистанційного навчання

серед двох груп дітей (які постійно відчувають дискомфорт у спині і які ніколи не

відчувають) виявив, що у групі дітей, які постійно відчувають дискомфорт у спині, на 28%

більше дітей, яким не подобається дистанційне навчання, аніж у групі дітей, які ніколи не

відчувають такого дискомфорту (р

≤

0,5) (U-Манна

–

Уітні). Схожі показники отримано за

результатами порівняльного аналізу серед двох груп дітей, які не відчувають головного болу

та відчувають його постійно. З'ясовано, що в групі дітей, які постійно відчувають головний

біль, на 24 % більше таких дітей, яким не подобається онлайн-навчання р

≤

0,01 (U-

Манна

–

Уітні) (табл.

4).

Таблиця 4

Розподіл показників ставлення до онлайн-навчання серед груп підлітків

з різним соматичним дискомфортом

Мені подобається

навчатися онлайн

Мені НЕ подобається

навчатися онлайн

Важко відповісти

N

%

N

%

N

%

ПОСТІЙНО відчуваю дискомфорт
у спині (n=414)

116

28%

241

58%

57

13,8%

НІКОЛИ не відчуваю дискомфорту
в спині (n=195)

97

49,7%

59

30,3

39

20%

ПОСТІЙНО головний біль (n=325)

97

29,8%

183

56,3%

45

13,8%

НІКОЛИ не відчуваю головного
болю (n=184)

85

46,12%

60

32,6%

39

21,2

Тобто серед дітей, які постійно відчувають соматичний дискомфорт, більше тих, кому

не подобається дистанційне навчання. А серед дітей, які ніколи не відчувають соматичного

дискомфорт, більше таких, кому онлайн-навчання до вподоби

Отже, бачимо, що ставлення до дистанційного навчання пов'язане з тим, як саме діти себе почувають, наскільки відчувають фізичний дискомфорт. Тому необхідно під час дистанційних форм навчання забезпечувати не лише зміст навчального процесу, а й включати в онлайн-уроки здоров'язбережувальні компоненти, які були б компенсаторами соматичного дискомфорту дитини.

Варто відмітити, що така ситуація з розподілом сну, рухової активності та соматичного дискомфорту приводить нас до питання щодо змістового наповнення екранних практик учнів і їх балансу. Може здатися, що ситуацію здатні покращити обмеження

тривалості взаємодії з гаджетами дитини поза навчальною діяльністю, утім, брак часу на дозвіллеву активність шкодить не менше, ніж відсутність регуляції взагалі.

Рекреаційні екранні практики, тобто діяльність, яка відбувається з використанням ноутбука, комп'ютера або смартфона з метою відпочинку, мають величезне значення для підтримання психічного здоров'я дитини. В умовах дистанційної освіти підтримання комунікації, соціальної взаємодії за інтересами, споживацька або творча активність у межах артпростору (читання, зображення, кіно, музика), можливість самовираження та

178

Медіапсихологія
та медіаосвіта

забезпечення себе необхідною інформацією щодо поточних подій є особливо важливими.

Саме тому основна ідея збалансованості практик базується на принципах моніторингу та

допомоги в напрузованні звички до саморегуляції онлайн-активності (Дятел, 2021b).

Для розуміння змісту екранних практик підлітків було проаналізовано відповіді, що

стосуються мети користування інтернетом та видів діяльності, якими підлітки займаються в

інтернеті. Респондентам було запропоновано альтернативи, на кожен з яких вони мали змогу

обрати одну з відповідей: «ніколи», «іноді», «часто», «постійно», «важко відповісти». Зміст

альтернатив у розрізі

мети користування інтернетом

представлено на рис.

6. У відсотках

подано сукупність відповідей «часто» та «постійно».

Як видно з представлених даних,

найбільший відсоток дітей користується інтернетом для підтримання дружніх стосунків

(60,1%) і для навчання (58,5%). Також понад половину підлітків використовують інтернет,

щоб дізнатися новини (52,7%).

Рис. 6.

Розподіл відповідей підлітків стосовно мети користування інтернетом: сукупність

відповідей «часто» і «постійно», у% (

n

=1578)

Отримані результати демонструють, що в умовах карантинних обмежень особисте

спілкування з друзями, яке зазвичай забезпечується під час відвідування школи, підлітки

компенсують за допомогою інтернету. Окрему увагу варто звернути на те, що понад

40%

дітей використовують інтернет як копінг-практики для покращення психоемоційного стану: позбавитися негативу (44,4%), отримати натхнення (44,3%), відволіктися від проблем (41%). Проте майже кожен другий підліток перебуває в інтернеті, щоб просто «вбити час» (44,7%).

Аналіз видів діяльності, якою підлітки займаються в інтернеті, здійснено на основі відповідей респондентів на запитання «Як часто ви особисто займаєтеся такими видами діяльності в інтернеті?» щодо запропонованих варіантів (рис. 7). За результатами аналізу виявлено, що більшість респондентів шукають цікаву (62,4%) або навчальну (62%) інформацію. Також чимало підлітків повідомляють, що користуються інтернетом, власне, для рекреаційних практик. Зокрема, понад половину підлітків переглядають фільми та

179

Наукові студії із соціальної та політичної психології

Вип. 4

8

(

51

)

слухають музику (57,6%), понад третину – грають в онлайн-ігри (37%) та публікують свою творчість (34,8%). Майже кожен третій підліток повідомляє, що використовує інтернет для нових знайомств (28,6%). Проте варто звернути увагу на те, що близько половини (50,5%)

підлітків систематично заходять в інтернет, просто щоб «посерфити»,

подивитися або
почитати щось без конкретної мети.

Рис. 7.

Розподіл відповідей підлітків щодо видів діяльності в інтернеті: сукупність відповідей «часто» і «постійно» (

n
=1581), у %

Отримані за цим блоком результати звертають увагу на такі моменти: 1)

більшість підлітків користуються інтернетом для навчальних потреб, що підтверджує

медіаопосередковане навчання в позаурочний час; 2)

значна частина дітей користується інтернетом для рекреаційних екранних практик, щоб відпочити від навчального процесу, що

зумовлює необхідність пошуку балансу між екранним часом для навчання і відпочинку;

3)

третина підлітків потрапляє в групу ризику, оскільки використовує інтернет для нових

знайомств, а це може зумовлювати окремі інтернет-ризики, пов'язані із шахрайством,

сексуальними домаганнями, викраденням персональних даних тощо (Найдьонова, 2021);

4)

третина підлітків, які грають в онлайн-ігри часто і постійно, також належать до групи

ризiku, оскільки зловживання онлайн-іграми і нехтування іншими сферами життя можуть

приводити до виникнення залежності.

Зважаючи на таку картину екранних практик підлітків, ми також поцікавилися їхнім

баченням

змін, що відбулися у зв'язку з карантинном і вимушеним переходом на дистанційну

освіту

Як зазначалося вище, задоволених і незадоволених карантинном дітей приблизно

порівну, з огляду на те, що, з одного боку, дистанційний формат надає певну свободу, а з

другого – викликає перевантаження.

Якщо говорити про ситуацію щодо екранного часу, то під час карантину 47,6%

дітей

почали більше користуватися різними гаджетами. Зокрема, щоденне користування

комп'ютером, планшетом, смартфоном, а отже екранний час, зросло для 28,2%

підлітків.

Значна частина – 62,7% – відмічають, що для них тривалість загалом не змінилася. Утім, тут

180

Медіапсихологія

та медіаосвіта

може мати значення ще один важливий фактор: з усіх опитаних 69,3% повідомляють, що

взагалі не відстежують тривалість і наповнення екранних практик. Лише в сім'ях 23%

учнів

під час карантину було запроваджено нові правила використання інтернету.

Розглядаючи це питання більш конкретно, можна зауважити, що навіть ті діти, які не

дуже відстежують свою онлайн-активність, зазначають, що певні зміни в її структурі все ж

відбулися. Зокрема, на запитання «

Чи змінилося те, чим ви займаєтеся в інтернеті, під час дистанційного навчання, яке запроваджувалося в період пандемії?»

46,8% визнали зміни,

32,4% – відповіли, що для них змін не відбулося (

n

=1380). Деталізований аналіз демонструє

виражене зростання діяльності, пов'язаної з навчанням, разом з тим дозвіллева онлайн-активність частково демонструє тенденцію до зменшення або ж залишається без змін

(табл.

5).

Таблиця 5

Зміни змісту онлайн-практик під час дистанційного навчання

(

n

=909)

Під час дистанційного

навчання

Частіше,

%

Рідше,

%

Шукаю інформацію для навчання в інтернеті

68,7

15,8

Шукаю інформацію на теми, що мене цікавлять

31,5

30

Граю в комп'ютерні ігри онлайн

17,3

42,7

Веду свою сторінку або щоденник

15,2

35,9

Шукаю друзів, нові знайомства

19,5

34,4

Публікую результати власної медіаторчості: фото, відео, аудіозаписи, анімацію тощо

25

30,3

Публікую власні статті, відгуки, рецензії

17

32,7

Просто блукаю в мережі

24,7

33,6

Мета, з якою підлітки здійснюють онлайн-практики, також має певну динаміку.

Фактично, опитаних можна розділити на дві майже однакові групи: 1)

тих, у кого під час

карантину зменшилася можливість заходити в інтернет з метою відпочинку, і 2)

тих, хто

переніс своє дозвілля в онлайн і тепер перебуває онлайн більше (табл.

б).

Таблиця 6

Зміна мети онлайн-практик під час дистанційного навчання (

n

=1375)

На карантині я заходжу в інтернет

з метою

Більше,

%

Менше,

%

Отримати задоволення, поліпшити настрій,

розважитись

39,6

45

Ознайомитися з новинами, поточною інформацією

43,8

38,3

Підтримувати дружні стосунки, спілкуватися

40,8

39,8

отримати творчу наснагу, творчі ідеї

41,4

34,1

Позбавитись негативних емоцій, зайвої агресії,

розслабитися

34,8

42,4

Забутися, поринути у віртуальний світ,

відволіктися

від проблем

34,8

40

Отже, з представлених тут даних видно, що разом із змінами в наповненні онлайн-

активності підлітків простежується зсув у функціях, які інтернет виконував для них досі.

Зменшення частки рекреаційних практик для одних є настільки ж важливим, як і збільшення

цієї частки для інших за рахунок перенесення їх в інтернет-простір. Це може виразно

підживлювати стрес, який переживає суспільство протягом останніх двох років, а також

підсвічувати особливу потребу в дотриманні балансу екранного часу.

Напрацювання збалансованості полягає насамперед в актуалізації проблеми для всіх,

хто є дотичним до поставленого питання, – учнів, їхніх батьків, учителів. Наразі для багатьох

181

Наукові студії із соціальної та політичної психології

Вип. 4

8

(

51

)

зміст їхніх медіапрактик не завжди є очевидним і нагадує клубок сплутаних різнокольорових

ниток – більшість просто прикидає для себе кількість часу, проведеного онлайн, лише в

загальних рисах уявляючи його наповнення, а дехто не відстежує цього взагалі.

Розібрати такий клубок допомагають спеціальні застосунки для моніторингу часу, налагодження програм батьківського контролю, екранного часу (зокрема. регуляція кольору екрану в різний час доби) та цифрового благополуччя. На сьогодні такі застосунки часто вже вбудовані за замовчуванням у програмне забезпечення смартфонів, окремих платформ та сайтів (наприклад, Youtube) або легко завантажуються з відповідних сайтів.

Утім, важливо розуміти, що моніторинг і дотримання свідомого, здорового формату використання гаджетів є не тільки питанням використання певних інструментів. Найбільше значення тут має формування сімейної та суспільної культури уваги до цифрового здоров'я особистості. Така культура починається з побудови довірливих взаємовідносин між дорослими і дітьми, обговорення та усвідомлення необхідності дотримання балансу, замінює контроль на спільний з дитиною менеджмент екранного часу, а також включає психоедукаційний компонент, який дає змогу зрозуміти психологічне обґрунтування тих чи інших правил.

Персональний внесок авторів.

Дятел Н. Л. – третина (ідея, аналіз картини медіапрактик, їхнього змісту та змін в умовах дистанційного навчання, окреслення факторів підтримання балансу екранних практик, текст статті), Умеренкова Н. Ф. – третина (ідея, аналіз показників здоров'я підлітків та їхнього зв'язку з екранними практиками, окреслення компенсаторів збалансування екранного часу, текст статті), Найдьонова Л. А. – третина (узагальнення).

Висновки

В умовах пандемії та карантинних обмежень відбуваються зміни трива

лос

-

ті інтернет-практик і перерозподіл їхнього змісту, проте тенденції в окремих підгрупах дітей

не однакові, а навіть протилежні. Разом з тим порівняно з до- карантинним періодом 2018

р.

удвічі зросла кількість дітей, які перебувають онлайн 7

годин і більше, що створює надмірне

навантаження екранними практиками і містить значні ризики для дитячого здоров'я.

Переведення навчання на дистанційні форми зумовило зміни онлайн-практик:

переважна більшість дітей, за їхніми відчуттями, ста- ли більше шукати в інтернеті

інформацію для навчання, а отже, зменшили дозвіллеву акти- вність, проте соціальна ізоляція

зумовила необхідність перенесення важливого для під- літків міжособового спілкування

також в онлайн-формати. Тож сьогодні потрібно по- новому визначати баланс онлайн-

практик, а підлітки, вочевидь, із цим завданням не можуть ефективно впоратися самостійно.

Збільшення екранних практик вплинуло на самопо- чуття дітей. Зафіксовано

безпрецедентно високі показники соматичного дискомфорту (дискомфорт у спині і головний

біль). Кожен четвертий підліток має погане самопо- чуття постійно, що пов'язано як із

зменшенням рухової активності, скороченням тривалості сну, так і невиробленістю звички

моніторити час свого перебування онлайн, необхідної для саморегулювання онлайн-практик.

Наявна наразі

картина

зумовлює необхідність додаткового залучення батьків до організації

процесу навчання і відпочинку дітей під час дистанційного навчання, щоб допомогти їм у

збалансуванні екранного часу. Такі компенсаторні механізми, як збільшення рухової

активності, регуляція сну, моніторинг часу онлайн та розподіл екранного часу на навчання і

рекреаційні практики, можна розглядати як компенсатори соматичного дискомфорту

підлітків, ефективні засоби психоемоційної регуляції. Принципи і зміст балансування

онлайн-практик мають стати провідними у здоров'язбережувальній медіаосвіті, елементи

якої потрібно інтегрувати в усі предмети і дистанційні форми навчання. Як батьки, так і

педагоги мають звернути увагу на необхідність пошуку додаткових форм роз'яснення при

-

чин

но-наслідкових зв'язків між розподілом екранного часу, сном і самопочуттям, а також

зв'яз

ку між руховою активністю і гарним самопочуттям, щоб, зберігаючи довірливе спіл

-

кування, разом з тим своєчасно допомогти дітям навчитися регулювати свій екранний час.

Оскільки ставлення до дистанційного навчання залежить, зокрема, і від самопочуття

дітей, важливо включати у проведення онлайн-уроків здоров'язбережувальні компоненти,

182

Медіапсихологія

та медіаосвіта

які були б компенсаторами соматичного дискомфорту дитини, а також інтегрувати в освітній

процес відповідні форми роз'яснювальної роботи щодо того, яким чином діти можуть регу-

лювати свій емоційний і фізіологічний стан здоров'я та збалансовувати свій екранний час.

3.1.4. Позитивний вплив медіа і алгоритм екологічної подачі потенційно травмівної інформації

Алгоритм екологічної подачі потенційно травмівної інформації передбачає ресурсне обрамлення: ресурс – тригер – ресурс (інтеграція). Особливо для дистанційної форми спочатку надаємо ресурс, який дає можливість краще опанувати, і лише потім звертаємося до потенційно травмівного досвіду.

Психологічні механізми, які захищають від ретравматизації: Готовність. Моральна позиція. Психологічна подушка безпеки.

■ Актуалізація готовності до потенційно негативного впливу змінює психологічний стан за рахунок мобілізованості, підвищується опірність впливу.

Знання про ризик захищають.

■ Моральна позиція, визначеність, відсутність внутрішнього конфлікту між цінностями і основами вибору при розв'язанні дилем є чинником, який захищає від додаткової травматизації.

■ Психологічна подушка безпеки – це механізм посилення опірності негативним впливам через посилення відчуття повноти суб'єктності. Його спро-

щена формула: Час є, ми ним керуємо. Тіло є, ми керуємо. Світ є, ми в ньому наснажуємося силою стихій (ментальний щит – техніка психосоматичного наснаження через активізацію уяви).

► Час є, ми ним керуємо. Виділяємо бюджет часу і не поспішаємо, весь виділений на цю задачу час мій, інші задачі чекають спокійно свого часу, тиск часу (як чинник посилення стресу знімаємо);

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 час-

тих і тривалих утеч у світ медіа полягає насамперед у за давненні 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, противага якого – напруження. Ресурсовим стан розслаблення може стати тільки тоді, коли він чергується з напруженням. У протилежному разі постійне розслаблення (або штучне утримування 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, слаборозвинених 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 перероблення 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 кон-

тактів, 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 скласти 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 слабоконтрольованою, 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 відчуті 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 стат-

ті «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 сформувати 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 психологічної 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 медіаперсонажа-

ми «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 постане 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 особис-

тості, 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.

МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ

Аналітичні завдання:

1. Визначити тенденції зміни медіапрактик дітей в умовах дистанційності.
2. Визначити зв'язки медіапрактик із показниками здоров'я.
3. Визначити тенденції зміни медіаризиків в умовах дистанційності.

Творчі завдання:

1. Сформулювати актуальну медіапсихологічну проблему і скласти програму її наукового дослідження.
2. Визначити основні завдання збалансованого посередницького регулювання медіапрактик для проведення зустрічі з батьками.
3. Сформулювати гіпотези для дослідження впливу дистанційності воєнного часу на здоров'я дитини.

Рефлексивні завдання:

1. Схарактеризуйте власний рівень медіакультури в умовах дистанційності.
2. Обговоріть у групі свої медіапрактики, оцініть тенденції змін і вплив на своє здоров'я, проаналізуйте досвід вашої групи щодо використання психологічних регуляторів онлайн-взаємодії.
3. Що ви отримали нового при вивченні цієї теми, що очікуєте отримати нового (у знаннях, емоціях, ставленні, досвіді) при вивченні наступної теми? У чому полягатимуть основні труднощі? Що видається вам найбільш цікавим?

Розділ 3.2.

Вітальність і травмаінформованість у воєнний час



3.2.1. Вітальність, психологічне благополуччя і травматичні стреси

Вітальність (живучість, життєздатність) - термін, який використовується для опису здатності людини жити, рости та розвиватися. Життєвість також означає наявність енергії, бадьорість і активність. Вітальність - це також здатність до виживання, продовження осмисленого і цілеспрямованого існування. Вітальність – це стан сповненості життя та енергії; відчуття фізичної, розумової та емоційної сили.

Зниження вітальності може бути викликане соматичними хворобами та їхнім тривалим лікуванням, а також психологічними причинами, виснажливим хронічним або сильним травматичним стресом. Здорове харчування, водний баланс, регулярні фізичні навантаження та повноцінний сон необхідні для підтримки вітальності, залученість у роботу та задоволеність життям - не менш важливі. Вітальність є центрально важливою та однією з ключових п'яти якостей, які найбільше пов'язані зі щастям і благополуччям (іншими чотирма є допитливість та інтерес до світу, надія та оптимізм, вдячність, здатність любити та бути коханим).

Визначення вітальності

З психологічної точки зору вітальність — це позитивний стан, пов'язаний з почуттям ентузіазму, енергії та інтересу, може бути розглянутий як своєрідний барометр емоційного здоров'я. Вітальність може стосуватися і стану відносин, так, наприклад, подружні стосунки залежать від того, наскільки постійним є ставлення до них, як до головного пріоритету, незалежно від того, наскільки зайняті ви чи наскільки швидко змінюється ваше життя. Вітальність характеризує цілісно поєднання усіх наявних ресурсів і сенсів життя у окремої людини. Проте велику частину вітальності складають наші стосунки із іншими людьми – і в сім'ї, і на роботі, в інших контактах і групах, а також загалом у країні. Відчуття себе частиною великої групи збільшує нашу життєву силу, відчуття себе цінним у малій групі – теж сприяє вітальності. Поділення своїх

емоцій з іншими – природний шлях регулювання емоцій і збільшення вітальності. Наявність спільної мети і синхронізованих прагнень збільшують сили індивіда і дійсно дають можливість досягти того, чого в одиночку було б отримати абсолютно неможливо. Вітальність не означає лише позитивних станів повного спокою, задоволення і гармонії, навпаки, частина життєвих сил людини знаходиться у взаємодії із середовищем – у боротьбі, спротиві, доланні викликів. Це створює напругу, накал життя, життєві домагання посилюють життєві сили.

Сьогоднішні обставини життя наших дітей не можна назвати легкими і безхмарними, оскільки триває руйнівна війна, для долання наслідків якої буде потрібно багато часу і ресурсів. Головним ресурсом і для перемоги у війні і для відновлення України є людський ресурс. Без людського ресурсу навіть великі гроші і найкращі технології не здатні самі по собі вирішити складні завдання. Якщо коротко описати психологічну сутність незламності людського ресурсу, то найбільш узагальненим поняттям може бути саме живучість, життєздатність, або вітальність (від віта – життя). Ефективність солдата в тому, щоб бути живучим, здатним вижити в найскладніших обставинах і зберегти свою спроможність діяти, чинити спротив. Це стосується не лише воїнів, які захищають на полі бою. Підтримка власної вітальності сьогодні – це завдання кожної людини. Розібратися в тому, як себе можна посилювати, піднімати свою вітальність – теж завдання для коного, в тому числі й для дітей, які під час війни дуже швидко дорослішають. Негативні психологічні стани зараз дуже розповсюджені і серед дорослих і серед дітей, тому це дуже надійний повсюдний ресурс, який легко доступний кожному. Цей парадокс, що навіть найбільш негативні психологічні стани можуть бути основою для покращення вітальності – дуже важлива ідея. Познайомимося із технологічними рішеннями, як її можна втілити у життя.

Відчай як ресурс

Книга «Вітальність: відповіді психіатра на життєві проблеми» відомого американського психіатра Річарда Ессера, що все життя допомагав людям на крайній межі свого життя, дає практич-

ні ідеї щодо того, як підняти власну вітальність: як отримати найкраще від життя і як впоратися з найгіршим у своєму житті. Свій досвід психіатричної допомоги в лікуванні психічних хвороб, які протягом його понад 50-річної кар'єри було вже названо психічними розладами, Річард Ессер використав для того, щоб показати, що допомогти людині витягнути себе з труднощів власного життя може лише знайдене людиною чітке уявлення про те, що саме для неї є найкращим у житті, і як цього досягти. В основі вітальності за Ессером лежить така ідея: пізнати, що є найкращим у твоєму житті, і як досягти цього, може допомогти знання того, як добре впоратися з найгіршим у власному житті, а точніше, - як перетворити свій відчай у власну життєву силу. Саме цей підхід відновлення вітальності найбільш підходить для поственції, власне найбільш дієві технології допомоги базуються саме на цій парадоксальній ідеї – переосмислити своє життя в будь-яких життєвих обставинах.

Р.Ессер виділяє ключові елементи найжорстокішого відчаю, який можуть відчувати люди: лють, паніка, насильство, безнадія та самознищення. Центральна проблема життя, як він показує, стосується необхідності перетворити ці елементи відчаю на відповідні їм аспекти життєвої сили, вітальності. У книзі наведено шість ковзних шкал, які перетворюють божевілля на креативність (творчість), лють на мужність (сміливість), паніку на ініціативу, насильство – у динамізм, безнадійність – у досягнення, а саморуйнівність – у самореалізацію. Проміжні перетворення між крайнощами дають змогу зрозуміти, як можна досягти таких перетворень. Наприклад, так виглядає ланцюжок ковзання: божевілля — ексцентричність — оригінальність — креативність. Два середніх елемента — в даному випадку оригінальність і ексцентричність – поєднують воедино те, що виглядає як крайнощі гіршого та найкращого в житті. Щоб перетворити відчай на життєву силу, необхідно побачити, що кожен елемент відчаю – це не те, чого варто боятися, навпаки, воно є важливим внутрішнім ресурсом, потрібним у наших зусиллях, здатних перетворити найгірше в житті на найкраще.

Сфери вітальності як джерела життєвої си-

ли

Головна ідея полягає в тому, щоб визначити справжні вартості в житті, відрізнити їх від фальшивих винагород. Такі вартості, які наповнюють життя сенсом можна шукати в шести сферах життя: любові, дружбі, навчанні (саморозвитку), праці (створенні), духовності (ідеальному) та приватності (дозвіллі).

Можна навчитися отримувати задоволення від стусанів, які дає життя, щоб рухатися від найгіршого до найкращого. Справжня цінність може бути зібрана в кожній сфері, і в кожній може трапитися те, що змушує речі йти жахливо «не так». Але можна ефективно впоратися з такими труднощами, якщо взятися із захватом за найстрашнішу частину себе. Парадокси людської психіки полягають в тому, що між крайнощами існує середній шлях – процес, зосередження на якому дає зростання вітальності:

в основі зв'язку творчості та божевілля лежить уява,

в основі зв'язку між мужністю та гнівом лежить сила,

в основі зв'язку ініціативи та паніки лежить самообілізація,

в основі зв'язку динамізму і насильства лежить самоствердження,

в основі зв'язку досягнення і безнадійності лежить амбіція,

в основі зв'язку самореалізації та саморуйнування лежить задоволення.

Власне, головні ідеї вітальності лежать і в основі діалектичної когнітивно-поведінкової терапії - однієї з найбільш ефективних технологій допомоги в поственчії, яка за численними дослідженнями підтверджена, що дійсно сприяє зменшенню суїцидальних думок і змінює статистику повторних спроб суїциду. Про це буде далі.

Взагалі пошук ефективних технологій впливу – це шлях, на якому можна спиратися на вже виявлені закономірності, але потрібно розуміти, що жодна технологія не дає сто відсоткових гарантій. Кожна людина унікальна, тому існуючі підходи мають застосовуватися з урахуванням кожної людини на шляху її розвитку і долання.

Оцінка вітальності

По-перше, оцінка вітальності і посилення вітальності дають змогу зменшувати ризик суїциду, не говорячи про суїцид. Це важливо, оскільки в нашому суспільстві, як і в багатьох інших існують традиції засудження суїциду, а відтак стигматизації – люди відчують табу на цю тему, тривожаться і навіть бояться її. Поняття вітальності дає змогу вивести обговорення важливих речей із-під суспільного осуду. Разом з тим, зв'язок падіння вітальності із ризиком суїциду дає можливість увести в розмову і суїцидальні теми, що сприяє доланню замовчування і бездії.

Яким чином оцінка вітальності пов'язана із ризиком суїциду? Якщо в людини висока вітальність, насиченість усіх сфер життя сенсом, - це найкращий захист від суїцидальних думок. Розвиток суїцидальних думок починається з втрати сенсів унаслідок різних причин. У підлітків і молодих людей найчастіше це відбувається внаслідок неможливості розв'язати реальні або уявні життєві проблеми, оскільки рефлексія як процес смислотворення і самовизначення іще недостатньо розвинута. Виснаження від нерозв'язаних життєвих проблем, які він не знає сам, як здолати, призводить підлітка до емоційної дисрегуляції. Це ускладнюється ще й тим, що емоційна саморегуляція теж не є автоматичним умінням, з яким людина народжується. Ми навчаємося регулювати власні емоційні стани. Дуже багато проблем підлітків пов'язані саме з тим, що ці уміння ще не розвинуті.

Емоційно-поведінкова дерегуляція часто спричиняє труднощі підлітка у встановленні стабільного самовідчуття, і в формуванні повноцінних і стабільних стосунків з однолітками та членами родини. Таким чином утворюється циклічний зв'язок між проблемами, які погіршують стани, і станами, які ускладнюють проблеми. Цей цикл поглиблює важкість станів і посилює страждання, підліток не може з них вибратися, відчуває безпорадність, яка переходить в безнадію, з'являється відчуття, що це буде тривати завжди, бо страждає відчуття часу. Цей замкнутий цикл підриває вітальність підлітка. Крім того, проблемна імпульсивна поведінка (також

і унікаюча поведінка) часто є наслідком порушення регуляції емоцій або спроб надмірного регулювання (перерегулювання) - стримування, яке вибухає (імпульсивність) або викликає постійний сильний тиск, від якого психіка захищається гальмуванням (депресія). Біля 60% підліткових спроб суїцидів пов'язані з розвитком депресії, тому вчасна психологічна допомога в подоланні депресивних епізодів є суттєвою складовою поственції. Таким чином, найбільша психологічна допомога в посиленні вітальності полягає у виявленні таких циклів самопідсилення страждань і вчасних втручаннях, які розмикають ці замкнені кола.

Вимірювання вітальності

З чого почати? Яким чином виміряти вітальність?

Існують психологічні методики оцінки вітальності, що дають змогу вловити початкові стадії розвитку суїцидальної тенденції, коли вже потрібно звернути увагу і допомогти підлітку. Відслідковування найзагальніших показників здоров'я і психічного благополуччя (скрінінг) дає можливість виявити динаміку вітальності за цими показниками. Крім того, існує досить багато психологічних методик, які дають можливість оцінити важливі складові вітальності, такі як надія – безнадійність, шкали депресії, горя, тривожності, психологічного благополуччя, оптимізму-песимізму та ін.

Методика кількісної оцінки вітальності

Вітальність. Для комплексної оцінки вітальності було створено й окрему досить компактну шкалу вітальності, яка використовується в комплекті аналізу булінгу (Л.Найдьонова). Це 13 запитань, на кожне з яких дається 4 варіанти відповіді, потрібно обрати той, який найбільше зараз підходить. У додатках наводиться текст методики, ключ для обрахунку і норми, які вираховані для українських підлітків 2020 року. Треба зважати, що внаслідок війни і колективної травми норми можуть бути суттєво зсунуті, що потребує корекції оцінок. Проте на період відновлення можемо користуватися довоєнними нормами періоду пандемії.

У перспективі планується реалізувати можливість пройти цю методику в інтернет-форматі, що дасть змогу одночасно й оновлювати загальноукраїнські психометричні норми, і отримувати оцінку ситуації в закладі освіти, для цього школі потрібно буде зареєструватися на порталі громадянської психологічної науки.

Зниження вітальності до показників нижче середнього є ознакою необхідності включення підлітка до групи ризику для проведення з ним/нею психологом бесіди і прийняття рішення щодо подальших дій у протистоянні сповзанню підлітка у поглиблення суїцидальної тенденції. Також дуже важливо розуміти обмеження самозвітних методик- опитувальників. Якщо дитина не хоче давати відверті відповіді, отримані дані не будуть відображати реальний стан речей. Крім того, існує ефект соціальної бажаності, коли підліток дає нереалістичні відповіді, а очікувані (як він чи вона це уявляють), бо інколи не може розділити свої власні думки і почуття від нав'язаних оточенням, або може недостатньо відображати чи хибно оцінювати власні стани в силу несформованих рефлексивних процесів. І також обмеження у використанні методик – це уміння вдумливо читати, якщо підліток має труднощі через несформоване уміння, методика даватиме викривлені результати. Усі вербальні методики – опитувальники мають ці обмеження, тому важливо спиратися на дані лише як на орієнтири, що потребують перевірки іншим способом отримання інформації, а також не можуть розглядатися як остаточна аргументація того, що все благополучно, якщо відповіді показують високі рівні благополуччя, а існують тривожні ознаки в поведінці.

Психологічне благополуччя.

Про рівень вітальності також може свідчити вимірний за допомогою різних методик рівень психологічного благополуччя. Можна рекомендувати методику Шишко (стандартизованої на підліткової українській аудиторії) - версія опитувальника найбільш популярної моделі Карен Ріфф, в якій оцінюється шість факторів психологічного благополуччя.

Також адаптована на українській вибірці дорослих воєнного часу Сінгапурська методика оцінки психологічного благополуччя, яка може використовуватися для студентів.

3.2.2. Травма, вторинна травма, медіатравма і травмаінформованість

Спільні психічні стани (психотравма і поділення емоцій для зцілення)

У важкі часи, які спіткали велику кількість людей, ми відчуваємо спільні емоції, поділяємо їх. Також допомагають поділенню емоцій медіа, які представляють для нас ті ситуації, що з нами не траплялися, роблять нам доступним чужий досвід через поділяння емоцій.

Так, досвід безпосередньої загрози життю пережили в реальних ситуаціях бомбардувань біля чверті мешканців України, а через представлення цих ситуацій у відео і фотографіях цей стрес отримали близько половини українців. Психіка людини пружна і пластична, ми опановуємо стресовий досвід, переробляємо його. Але інколи нашого індивідуального ресурсу виявляється недостатньо, і психіка починає змінювати поведінку щоб захиститися, вберегтися від страждань. Стихійні ці процеси сприймаються як втрата контролю, щось з нами відбувається помимо нашої волі, це може лякати і викликати вторинні емоції, переживання, сумніви, відчуття, що зі мною щось не так. Але це нормальні реакції на ненормальні події.

Розберемося, які зазвичай бувають реакції, де пролягає межа, коли вже потрібно звернутися за зовнішніми ресурсами допомоги.

Гострий стрес і посттравматичні стресові розлади – це не психічні захворювання, а розлади, які потребують налагодження. Як може розлагодитися будь-який механізм, так і в нашій складній системі психіки можуть статися збої. Якщо вчасно налагодити, то далі організм повертається до своєї нормальної роботи. Якщо знехтувати першими проявами, ситуація задавнюється, ускладнюється і потребуватиме більше зусиль для відновлення.

На що звертати увагу. Травматичні події, які нам довелося пережити, коли було страшно, відчувалася безпомічність, шок – це пікові навантаження на нашу психіку. Вони є зараз у багатьох. Проявитися перевантаження психіки і емоції можуть й тоді, коли вже немає самих загрозливих подій.

Різні прояви психотравматизації можна об'єднати в чотири групи: втручання, ізоляція, думки, збудження).

(Рис8. Групи симптомів посттравматичних стресових розладів)

Втручання в наші стани відбуваються у формі раптових неконтрольованих спогадів, викликаних, наприклад, звуком, який нагадує і ніби переносить нас у травмівну ситуацію; або повторювані кошмарні сни, в яких повторюються наші емоції. Ці прояви пов'язані з усіма іншими, впливаючи на них, ми можемо змінити ситуацію і з втручаннями.

Друга група – ізоляція, яка виникає через те, що ми намагаємося уникнути всього, що може нагадати про травмівну подію. Не говоримо про неї, наче цього не було, не спілкуємося з іншими, щоб не нагадали, але потрапляючи в ізоляцію від інших людей ми не покращуємо свій стан, а часто навпаки заморожуємо свої емоції, не даємо їм рухатися, оновлюватися

в контактах з іншими. Поділяння емоцій змінює наші стани, може дати розраду і полегшення. Для цього людство створило багато ритуалів, бо спільна емоція – це людська цінність.

Третя група – це відчуття безпомічності перед своїми станами, а також зміна думки про себе, зниження самооцінки, тому що під впливом сильних емоцій може погіршитися пам'ять, забуваються важливі речі – не як раніше, погіршується концентрація уваги, падає продуктивність, на ту ж саму роботу потрібне більше часу. І думки «я не такий, як раніше» лякають і додають іще напруження. Замкнене коло веде до погіршення стану. Від нав'язливих думок ми можемо позбавитися повністю віддавшись фізичному навантаженню, фізичній командній грі, або роблячи вправи з уявною взаємодією зі стихіями.

Четверта група – це постійна тривога, яка проявляється як збудження в нервовій системі, неможливість розслабитися, складність заснути, поганий сон, що не дає відчуття відпочинку. Перезбудження і емоційна напруга приводить до того, що зростає роздратованість і трапляються емоційні реакції, які виплескуються, бо неможливо стриматися. Вони сприймаються як агресивний випад, напад гніву, що погано піддається контролю, не відповідає по силі причині, яка його викликала, адже добавилася енергія з нашого напруження, це впливає на близьких, що потрапляють під такі «емоційні удари». Повернення до емоційного балансу можна досягати завдяки відреагуванню емоційного напруження фізичним напруженням аж до поту, до м'язової втоми. Посилюючи збудження і даючи тілесні вправи, які навантажують м'язи у відповідності до інстинктивних реакцій – ховатися, бігти, нападати – ми змінюємо і свій емоційний стан. Включаються усі системи, які реалізують емоцію через тілесність.

Якщо є прояви у сіх чотирьох груп, тривають довго, посилюються і не знімаються вашими зусиллями, звертайтеся по допомогу до фахівців психологів. Ми всі перебуваємо в дуже схожих емоціях, які навіть називають колективною травмою, тому звертатися варто, ніхто не буде засуджувати за це, навпаки, в цьому проявляється ваша турбота себе і про рідних, про дітей, оскільки емоційні стани дорослих – це важлива частина середовища найближчого соціального розвитку для дитини. Турбота про власне психологічне благополуччя є запорукою безпечного розвивального середовища для дитини.

Зараз людство вже накопичило багато ефективних засобів надання психологічної допомоги, які багато разів підтвердили свою ефективність. Це раніше психіатрія виконувала репресивну функцію в тоталітарній державі, зараз ця медична послуга змінилася, втратила свою загрозливу функцію, але оскільки раніше за радянських часів це тривало протягом кількох поколінь, у громадській думці іще не відновилася довіра. Відновлення громади потребує налагодження сервісів психічного здоров'я і забезпечення надання фахової допомоги, зменшення бар'єрів звернення, чіткого інформування мешканців громади про сервіси допомоги і підтримки.

Для організації комунікації варто володіти інформацією про офіційні документи і історію вивчення і надання допомоги людям, які страждають від травматичних стресів.

Історія вивчення емоційної реакції на травмуючу подію почалась із дослідження у ХХ столітті травм війни, зокрема емоційних стресових реакцій військових під час Першої і потім Другої світових воєн. Це дало змогу Американській асо-

ціації психіатрів у 1952 році офіційно ввести до класифікатора психічних розладів (DSM-I) окрему діагностичну категорію – *травматичні неврози* в розділі стресових синдромів. Посттравматичні стресові розлади як окрему нозологію введено у 1980 році у третьому виданні керівництва (DSM-III), що насамперед було пов'язано із узагальненням досвіду американських фахівців щодо надання допомоги комбатантам і полоненим часів в'єтнамської війни. Перші узагальнення негативного впливу травми на людину виокремлювали дві групи симптомів: 1) інтрузивні (небажані втручання минулого досвіду), коли мимовільні згадки про минулі події продовжують травмувати, і 2) заперечення й уникнення, коли людина свідомо або несвідомо прагне позбавити себе визнання травматичного досвіду, не торкатися болючих спогадів. Надалі симптоми все більше диференціюють, виділяючи спільні для багатьох учасників реакції в дуже різних випадках: страх повторення травмуючої події, сором за беспорядність або спустошення, лють на джерело стресу, провина або сором за агресивні пориви, страх ідентифікувати жертв, відчуття себе жертвою, горе втрат.

Починаючи з 1980 року, коли вперше посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) було введено як нозологічну категорію PTSD до міжнародного класифікатору хвороб (Діагностично-статистичний посібник DSM-III), проблема посттравматичних змін психіки окремих осіб, військових і цивільних, загального впливу на людський потенціал країни не зменшує актуальності в

усьому світі. ПТСР є одним з найпоширеніших наслідків стресового переживання травмівних подій, особливо в зонах конфліктів і серед біженців, з приблизно 5,6% поширеністю протягом життя серед людей, що пережили травматичну подію (Коепен та ін., 2017).

Ставлення до ПТСР як до розладу, який діагностується і лікується, відбулося під впливом низки соціальних рухів, таких як ветеранські, феміністські та групи захисту прав тих, хто пережив Голокост у США. ПТСР визначений у DSM-IV-TR, аналог якого офіційно чинний в Україні (Міжнародний класифікатор хвороб (ВООЗ, 1992)), як повторне переживання події, уникнення, емоційне оніміння і гіперзбудження. Гострий стресовий розлад та ПТСР є психічними розладами, що розвиваються у деяких осіб після травматичних подій, таких як природні та техногенні катастрофи, обстріли, бомбардування та інші

загрози життю під час війни, сексуальне або фізичне насилля, дорожньо-транспортні пригоди, тортури тощо, які пов'язані з загрозою для власного життя (або іншої людини) або фізичної недоторканності та обумовили сильний страх, безпорадність або жах. Інші емоційні реакції пацієнтів включають провину, сором, гнів або емоційне оніміння. Згідно з уведеним у дію з 1 січня 2022 року DSM-5 для діагностики ПТСР використовується комплекс з 17 симптомів.

Епідеміологічна довідка з Уніфікованого клінічного протоколу первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги при реакції на важкий стрес та розлади адаптації, включаючи ПТСР (ЗАТВЕРДЖЕНО Наказ Міністерства охорони здоров'я України 23.02.2016 № 121) вказує, що офіційні дані МОЗ України щодо поширеності та захворюваності ПТСР в Україні на той час відсутні. За офіційними публічними даними Центру громадського здоров'я МОЗ України від 10.03.2022 повідомляється, що симптоми ПТСР розвиваються приблизно у 12-20% військовослужбовців, які перенесли бойову травму, але не

звернулися за психологічною допомогою через побоювання зневаги за прояви слабкості, боягузтва, загрозу військовій кар'єрі. Симптоми гострої травми виявляють у 60-80% військовослужбовців, які були очевидцями загибелі побратимів чи мирного населення або бачили тіла померлих. Ризик появи симптомів порушення психіки стосується більш молодих військовослужбовців, віком 18-24 років, у яких виявлено симптоми депресії або у яких були проблеми з алкоголем. Згідно з дослідженнями Світового банку 2021 р., порівняно з іншими країнами, в Україні зареєстровано особливо високий рівень депресії. За даними дослідження STEPS в Україні кожен восьмий дорослий (12,4%) повідомив про симптоми, що відповідають клінічному діагнозу депресії і лише 0,4% населення пройшли лікування антидепресантами або ходили на сеанси психотерапії.

Загальнонаціональних репрезентативних даних щодо рівня проявів симптомів ПТСР серед цивільного населення, які б дали можливість прогнозування навантаження на систему охорони здоров'я, в Україні досі бракує. За дослідженнями, проведеними серед міського населення України, біля 40% повідомляють про сим-

птоми, що відповідають клінічному діагнозу ПТСР (Інститут соціальної та політичної психології, 2022). Дані щодо поширеності та захворюваності ПТСР досі ґрунтуються в основному на результатах великомасштабних епідеміологічних досліджень, проведених в США та Австралії, з яких випливає, що частота розвитку ПТСР становить 10-15% серед осіб, які зазнали впливу травматичних подій.

(Рис. 9. Рівень прояву симптомів ПТСР серед міського населення)

За відсутності досліджень у місцевій громаді варто орієнтуватися на виявлені показники, як загальний орієнтир прийняття рішень. Також варто враховувати оцінку ПТСР з точки зору економічного навантаження і втрати продуктивності.

Посттравматичний стресовий розлад визнано в світі за серйозну проблему громадського здоров'я, яка спричиняє високі витрати. Оцінка тягаря економічних втрат від ПТСР з точки зору людського потенціалу і загального впливу на су-

спільство вимірюється мільярдами доларів. Так, загальний надлишковий економічний тягар пост-травматичних стресових розладів у США оцінювався в 232,2 мільярда доларів США на 2018 рік (19 630 доларів США на людину з ПТСР); цей економічний ефект враховує і прямі медичні витрати на лікування військових і цивільних, і непрямі, в тому числі 34,8 млрд.дол. через додаткову втрату продуктивності на робочих місцях, порівняно з тими, хто не має цього розладу, 46,2 млрд.дол. – через додаткове безробіття (Davis, 2022). Систематичний огляд 13 досліджень вартості хвороби та 18 економічних оцінок (Von der Warth,2020) показав, що річні прямі надлишкові витрати становили від 512 до 19 435 дол. США, а річні непрямі додаткові витрати становили 5 021 дол. США ППС на людину в середньому в 2015 р. Витрати на охорону здоров'я підлітків і молодих людей з ПТСР у 2014 році в Німеччині за шестимісячний період склали в середньому

5243 євро на людину, зокрема включно з витратами на стаціонарне перебування в психіатричних лікарнях, загальних лікарнях і реабілітаційних установах, лікарняні в середньому 27 днів за цей період. Крім того, якість життя, пов'язана зі здоров'ям, була нижчою, учасники повідомили про втрату продуктивності на 61%, затримку в отриманні освіти, а також про те, що вони не змогли досягти навчальних цілей (Dams,2020). Дослідники використовували різні методи оцінювання, проте залишаються єдині у своїх висновках: підвищення обізнаності про посттравматичний стресовий розлад, звернення по допомогу і застосування доказових методів лікування, необхідні для зменшення тяжкості захворювання та економічного тягаря посттравматичного стресового розладу.

Якщо прийняти ці орієнтири, потрібно визнати, що значна частина мешканців громади знаходиться в стресовому стані і

потребує допомоги. Жодна громада не має можливості повноцінно задовольнити цю потребу. Виходом із цієї ситуації може бути застосування і відповідне інформування про необхідність травмаінформованих практик у постраждалих громаді на всіх рівнях її життя.

Сутність травмаінформованості – це враховування в своїх управлінських і комунікаційних політиках і практиках психологічних станів суб'єктів, які виникають внаслідок масової психотравматизації, а також надання відповідної психологічної підтримки.

Травмаінформованість включає в себе поінформованість про явище травматичного стресу і його наслідки, розуміння симптомів стресових розладів і знання про ефективні способи підтримки при появі симптомів, знання про токсичні способи спілкування, які потенційно можуть погіршити стани психотравмованої людини, створення регулятивів аби запобігати токсичному спілкуванню.

Симптоми травматизації і посттравматичного стресового розладу включають у себе чотири групи, описані в міжнародному класифікаторі хвороб DSM-53, введеному в дію з 1 січня 2022 р. (в Україні МОЗ планує ввести з 2023 р.): інтрузії, уникнення, когнітивні порушення, тривога. Перша діагностична ознака – наявність травмівної події. Травмівна подія – це раптова загроза власному життю, або спостереження за загрозо іншим, їхньою загибеллю. Така подія різко змінює життєвий світ людини. Головна емоція травми – страх (жах, переляк). Травмівна подія може викликати шокową реакцію (перші хвилини – години), гостру стресову реакцію (перша доба – 3 місяці). Після півроку

психіка адааптується, але якщо не проходять симптоми, вони викликають страждання і заважають людині жити, то мову ведуть про посттравматичний стресовий розлад. Ми не можемо ставити діагнозів, але маємо бути травмо-інформованими, щоб зрозуміти, що відбувається з людиною надати підтримку і при потребі організувати фахову допомогу. Якщо травмівної події не було, то симптоми можуть виникати з інших причин, наприклад як наслідок пост-ковіду (тривога, виснаженість, погіршення концентрації, пам'яті проблеми зісном) чи інші причини.

Вторинна травматизація виникає внаслідок професійної діяльності, коли надається допомога постраждалим (рятувальники, медики, психологи) в безпечній ситуації, але внаслідок співчуття можуть виникати симптоми стресового розладу. Комплексний ПТСР ми не розглядали, це нова нозологічна одиниця, яка для повторюваних травмівних подій, від яких суб'єкт не мав можливості позбавитися (рабство, геноцид, тортури, постійне насильство в дитячому віці тощо), введення цього поняття в новому класифікаторі – окрема тема.

Колективна травма – це переживання травмівних подій великою групою осіб (у нашому випадку, війна - всією країною), яке впливає на формування ідентичності, викликає соціальну поляризацію. Колективна травма помножує через усвідомлення того, що всі в такому ж стані. Від постійного душевного болю людина захищається зменшенням чутливості всієї емоційної сфери, а як наслідок втрачає

можливість відчувати іншу людину (особливо важливо – дитину, правильно розпізнавати її емоційні стани). Існує явище трансгенераційної передачі травми наступним поколінням, яке пов'язано саме з цим емоційним онімінням, тому так важливо опрацьовувати власний травмівний досвід. Якщо існує інформаційний мораторій на визнання якоїсь колективної травми, то не включаються природні механізми зцілення через оплакування, меморалізацію, створення ритуалів, рефлексивне опрацювання культурою. Це затримує і формування ідентичності (як це трапилося, наприклад, із замовчуванням травми голодомору).

Медіатравма – це стрес, який виникає внаслідок медіаспоживання, співпереживання за травмівними подіями, представленими в медіа (насамперед, фото, відео). Вперше про медіатравму почали говорити, коли після терористичних актів, висвітлених по телебаченню, до лікарів почали звертатися люди із симптомами, схожими до ПТСР, хоча безпосередньо травму вони не пережили. Ми виокремлюємо типи медіатравми в залежності від того, чи поєднується

3.2.3. Медіатравма війни і потреби професійного розвитку вчителя

Аналіз особливостей інформаційної поведінки і потреб професійного розвитку вчителя в умовах наближення бойових дій проведено за результатами дослідження прифронтових Донецької і Луганської областей в 2021 році. Вчителі цих областей протягом 2014-2020 рр. відчували на собі вплив збройного конфлікту, що тривав після захоплення рф частини українських територій. Аналіз дає змогу зрозуміти вплив війни і медіатравми на вчительську спільноту.

Дослідження проведене протягом 9-25 листопада. Вибірка опитування складала 456 осіб і охоплювала вчителів мешканців 18 міст і 15 населених пунктів сільської місцевості (села і селища) в Донецькій і Луганській областях, серед яких: міста Бахмут, Дружківка, Костянтинівка, Краматорськ, Маріуполь, Мирноград, Покровськ, Слов'янськ, Торецьк (Донецької області), Лисичанськ, Попасна, Рубіжне, Сватове, Северодонецьк, Слов'янськ, Старобельськ (Луганської області); села і селища Біловодськ, Борівське, Велика Новосілка, Вірівка, Вільхове, Времівка, Денежников, Іванопілля, Нескучне, Новоайдар, Північне, Перемога, Святогорів, Станиця Луганська. Серед опитаних вчителів 70% - мешканці Донецької і 30% Луганської областей. Загалом серед опитаних 89% вчителів - міських мешканців і 11% вчителів, що мешкають у сільській місцевості та працюють у сільських і селищних школах, що відповідає генеральній сукупності. Серед опитаних 3,7% зазначили, що вони є вимушено переміщеними особами, переселенцями з тимчасово окупованих територій.

За освітнім рівнем викладання: 39% опитаних складають вчителі початкової школи (викладають у 1-4 класах), 61% - вчителі базової середньої і старшої школи (викладають у 5-11 класах). Віковий розподіл за віковими групами молоді (до 30 років), середнього віку (31-60 років) і пенсійного віку (старші 60 років) загалом відповідає офіційним даним сайту Інституту освітньої аналітики МОН

України станом на 5 вересня 2021 р., похибка вибірки за віковими групами і освітнім рівнем викладання не перевищує 2,3.

Таблиця 1.1. Портрет опитаних вчителів (загальні демографічні характеристики)

Стать	
Чоловік	7,7%
Жінка	92,1%
Відмова відповідати	0,4%
Вік	
18-30 років	13,8%
31-60 років	69,5%
більше 60 років	14,7%
Відмова відповідати	2,0%
Місце мешкання	
Місто	86,6%
Село / СМТ	12,5%
Відмова відповідати	0,9%
Область проживання	
Донецька	70,0%
Луганська	30,0%
З них внутрішньо переміщені	3,7%
Національність	
українська	91,2%
російська	7,4%
інше	1,4%

Серед опитаних вчителів 90% жінок, що загалом відповідає гендерному співвідношенню серед вчителів Донецької і Луганської областей. Віковий розподіл опитаних: 14,1% молодь, 70,9% віком від 31 до 60 років, 15,0% вчителі пенсійного віку старші 60 років (похибка – на 0,9% зменшена доля молоді). Національний склад опитаних вчителів: 91,2% українців (українок), 7,4% росіян, 1,4% - представників інших національностей (білоруська, грецька).

Таблиця 1.2. Портрет опитаних вчителів (професійні характеристики)

Класи викладання		
1-4 класи		38,82%
5-12 класи		59,9%
Відмова відповідати		1,3%
Спеціалізація (галузь)		
Мовно-літературна		39,5%
Українська мова		29,4%
Іноземна мова		10,1%
Математична		11,2%
Природнича		12,7%
Технологічна		7,6%
Інформатична		6,7%
Соціальна і здо- ров'язбережувальна		8,4%
Громадянська та історична		6,4%
Мистецька		9,0%
Інше		4,0%
Педагогічний стаж		
До 10 років		25,7%
11-29 років		48,0%
30 і більше років		22,1%
Відмова відповідати		4,2%

Б

іль-
шість
опита-
них –
це до-

свідчені вчителі, лише 25% мають стаж педагогічної роботи менше

10 років. У вибірці представлено вчителів різних освітніх галузей, зокрема викладають мову і літературу 28%, математику 21%, інформатику 13%, іноземну мову 10%, історію 6%, біологію 4,5%, фізику 4%, хімію, географію, хімію по 2,5-3%.

Таким чином, можна підсумувати, що опитані вчителі за своїми демографічними і професійними характеристиками адекватно представляють різноманіття вчительської спільноти Донецької і Луганської області.

Це дослідження моделює поєднання двох чинників вимушеної дистанційності – карантинні заходи COVID-19 і небезпеки, пов'язані з військовим вторгненням росії на українські території з 2014 р., а це - воєнні небезпеки в прифронтових районах плюс інтеграція вимушено переміщених осіб, які рятуються від війни у найближчій місцевості.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ

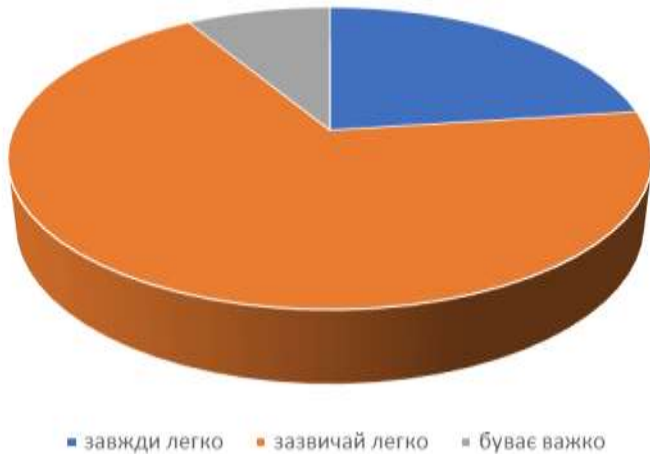
Кількісні дані дають можливість охарактеризувати емоційні стани вчителів: модальності і різноманіття емоцій, показники їхнього психологічного благополуччя, загального позитивного ставлення до життя і напруженості конфліктів у різних соціальних сферах, а також способи відновлення. Проведено аналіз рівня критичної і технічної медіаграмотності, досвід використання різних цифрових платформ в умовах дистанційних форм освіти під час карантинних обмежень, що аргументує запит на розвиток цифрових компетентностей в на наступних навчально-розвивальних етапах проекту.

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Більшість вчителів мають високий і середній рівень психологічного благополуччя, хоча кожен п'ятий має проблеми зі сном: 85% вчителів не мають ознак зниження вітальності. 15% вчителів мають початкові прояви зниження вітальності.

Загалом самооцінка здатності концентрувати увагу в учителів досить висока: повідомляють про проблеми з концентрацією уваги 8,1% вчителів, що є ознакою потреби в своєчасній психологічній допомозі (рис.1).

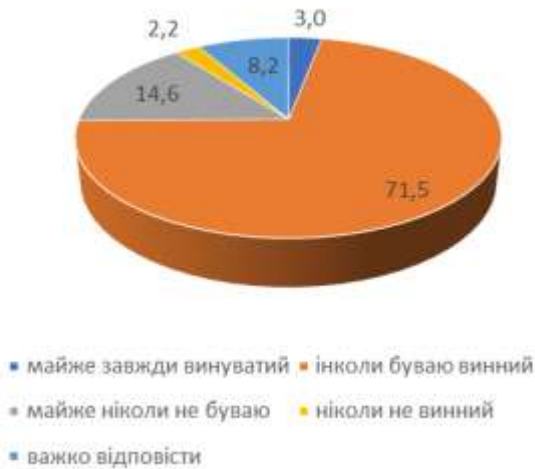
Рис.1. Концентрування уваги



Більшість вчителів вважають себе тією чи іншою мірою оптимістами: завжди намагаються побачити позитивний бік 39,9%, а скоріше оптимістом, ніж песимістом відчувають себе 43,4%. Проте 9,1% вважають себе навпаки – скоріше песимістом, ніж оптимістом, а 3,9% - завжди звертають увагу на негативний бік.

Натомість по відношенню до себе вчителі є занадто критичними і досить часто відчувають почуття провини, що є витратним негативним психологічним станом, який посилює емоційне вигорання (рис.2). Так, переважна більшість вчителів (69,4%) зазначають, що інколи відчувають себе винними, а 3,5% майже завжди в чомусь винуваті, 9,3% - важко відповісти. Жінкам почуття провини більш характерне, так майже 72% вчительок дають відповідь, що вони інколи почувають себе винними, тоді як серед чоловіків таких лише 40%, проте 22,9% чоловіків зазначають, що їм важко визначитися з цього питання.

Рис.2. Почуття провини



Більшість вчителів зазначають, що іноколи їм буває сумно (68,9%), важко (76%), сум і пригніченість відчувають 2,3 % вчителів, стільки ж зазначають, що не приймають себе.

21,5% вчителів повідомляють про проблеми зі сном: 18,4% майже ніколи не висипаються, а 3,1% ніколи не відчувають себе добре відпочилими.

Це проблеми, які зазвичай свідчать про наявність дистресу, коли ресурсів організму не вистачає, щоб впоратися з хронічним стресовим перевантаженням.

Загалом опитані вчителі обирають соціально бажані відповіді, що свідчить про їхню мобілізованість, зацікавленість і прагнення самостійно впоратися з проблемами, бути психологічно благополучним і позитивно налаштованим педагогічним діячем.

Характеристика профілю загалом позитивного ставлення вчителів до життя (рис. 3) дає змогу виявити найменш використувані психологічні ресурси. Насамперед, до таких психологічних ресурсів покращення свого психологічного стану і протистояння професійному вигоранню слід віднести дбання про власне тіло, адже менше половини опитаних вчителів (42,7%) роблять це із задоволенням. Також слід зазначити, що ресурс цілеспрямованості як

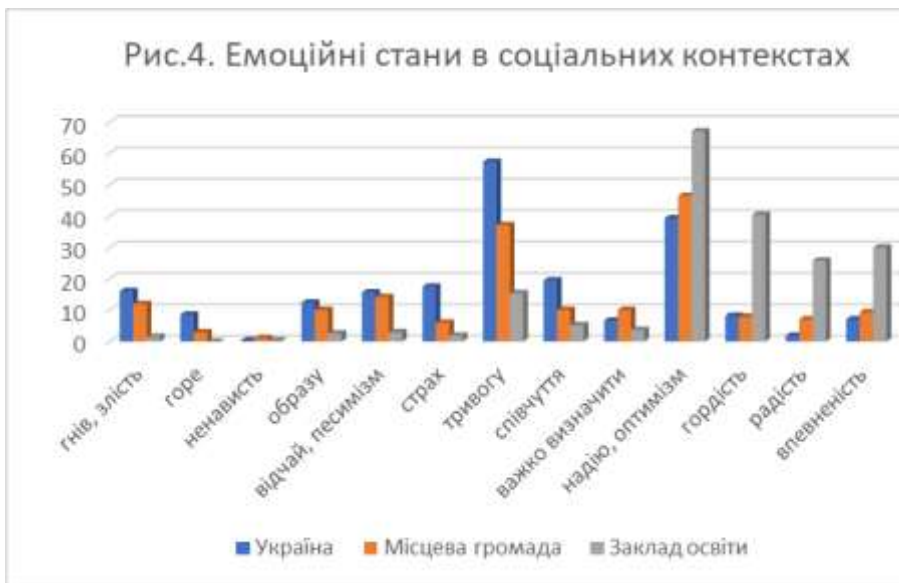
складової позитивного ставлення до життя можна віднести до наявного резерву покращення психологічного благополуччя, характерного для педагогічної спільноти Сходу.



На основі цих результатів можна рекомендувати розширення в програмі навчання тілесно орієнтованих технік емоційної саморегуляції. Другим напрямом посилення саморегуляції може стати техніки свідомого цілепокладання і протистояння невизначеності зовнішнього оточення.

Емоційні стани, проблеми, конфлікти

Більш детально особливості емоційних станів представлено в питаннях, які стосуються ставлення до суспільної ситуації в різних соціальних контекстах. На рис. 4. Представлено розподіл відповідей на питання: «Які почуття викликають у вас події, що відбуваються зараз в Україні?» (Україна), «Які почуття ви переживаєте, коли думаєте про події, що відбуваються у місті (селі), громаді, де ви мешкаєте?» (Місцева громада), «Які почуття ви переживаєте, коли думаєте про події, що відбуваються у вашому закладі освіти?» (Заклад освіти).



Порівняльний аналіз демонструє зв'язок між масштабом соціального контексту і модальністю почуттів, які переживають учителі. Чим масштабніша ситуація, тим більше в переживаннях негативної емоційної забарвленості. Так, у почуттях, що викликають зараз події в країні в цілому домінує тривога, яку відчувають 59.9% вчителів. Значно більше, чим на локальному рівні закладу, пред-

ставлені стосовно подій у країні такі почуття, як: страх, гнів та злість, образа, відчай та песимізм (від 8,6% до 17,5%. вчителів обирають такі почуття у відповідях). Ця ж тенденція спостерігається і стосовно подій рівня місцевої громади, хоча дещо слабше виражена (від 3% до 12,1%), тривожать місцеві події 35,0% вчителів, домінує надія і оптимізм (серед чоловіків 51,4% та 46,2% серед жінок). Натомість, події, що відбуваються в закладі освіти, викликають переважно емоційні стани позитивної модальності, що менш характерні для великих соціальних масштабів: надію та оптимізм (64,3%), гордість (37,1%), радість (25,1%), впевненість у майбутньому (29,9%).

Таким чином, психоемоційний стан вчителів залежить від масштабу соціальних контекстів: країна, громада, заклад освіти. Чим масштабніша ситуація, тим більше в переживаннях негативної емоційної забарвленості. Управління масштабами соціальної ситуації у власних рефлексіях є важливим напрямом покращення психосоціальних станів.

Варто також зазначити, що надія і оптимістичні почуття досягають високих значень по відношенню до всіх трьох соціальних контекстів. Разом з тим, звертає увагу, що такі соціальні емоції, як співчуття, розподіляються по типу негативних емоційних станів: до подій в країні вчителі відчувають більше співчуття, чим до найближчого соціального контексту закладу освіти. Це свідчить про певний дефіцит емпатійності щодо проблем найближчого соціального оточення, що є резервом професійного розвитку вчителя.

Одним із значних стресогенних чинників зазвичай виступають напружені конфліктні стосунки. Майже кожен п'ятий вчитель перебуває в значному напруженні через численні конфлікти, оскільки оцінює їх за 6-бальною шкалою найвищими балами (5 балів – 1 ряд, 4 бали – 2 ряд.)

Рис.5 Напруженість конфліктів



Як показує порівняльний аналіз, більшість конфліктів пов'язані з професійною діяльністю. Вчителі вважають, що мають напружені конфліктні стосунки з керівництвом: галузі (21,4%), закладу (18,4%). Серед інших суб'єктів освіти найбільш напружені стосунки вчителі мають з батьками учнів, про це звітують 18%, далі в спадаючій тенденції – колеги 14,6% та учні – 13,9% (майже на рівні конфліктів з місцевою владою 13,8%). Міжперсональні особові конфлікти, що не пов'язано з робочими питаннями, як високо напружені оцінює майже вдвічі менше вчителів – 7,1%. Найбільшого напруження досягають конфлікти у вчителів з керівництвом галузі (3,0 балів з 5- максимальної оцінки в чоловіків і 2,97% у жінок), а також з батьками учнів (2,63 і 2,94 бали відповідно). Напружені конфліктні стосунки з керівництвом і батьками учнів - значний стресогенний чинник для вчителів.

Таким чином, розвиток соціальних умінь управління робочими конфліктами складає досить суттєвий резерв покращення психологічного благополуччя вчителів, що сприятиме зростанню якості надання освітньої послуги.

Традиційно серед проблем освіти, які найбільше турбують вчителів перше місце посідає низька мотивація навчання у дітей,

що потребує спеціалізованої психологічної підготовки вчителя до управління мотивацією учнів. Як можна побачити в табл. 2.1 проблема низької мотивації переважає навіть незадовільний стан матеріально-технічного забезпечення шкіл.

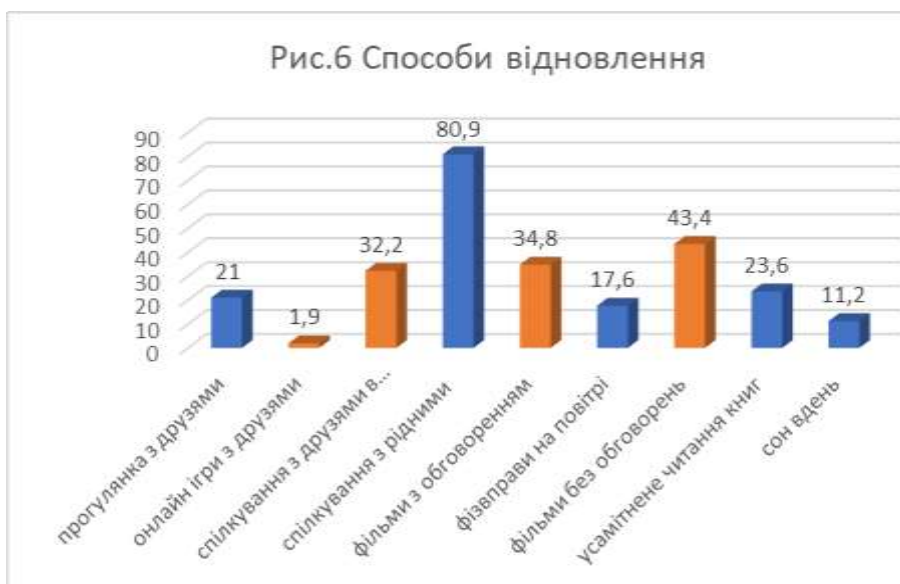
Таблиця 2.1. Розподіл відповідей на питання «Ставлення до проблем освіти: Які з перелічених нижче проблем середньої освіти турбують Вас особисто найбільшою мірою?»

Проблеми освіти
низька мотивація навчання у дітей
незадовільний стан матеріально-технічного забезпечення шкіл (бракує комп'ютерів, лабораторного обладнання тощо)
немає якісних підручників, зокрема електронних та інтерактивних
здобуті в школі теоретичні знання діти не вміють застосовувати в повсякденному житті
відсутність у педагогів належної мотивації роботи з дітьми та підвищення свого професійного рівня (через низькі зарплати, брак дієвих форм заохочення)
закриття сільських шкіл, проблеми з доставкою дітей до опорної школи
застарілі методики і форми навчання
застарілий, нецікавий зміст навчальних предметів
важко відповісти
постійні побори з батьків (так звані “благодійні внески” і т. ін.)
жодна з проблем середньої освіти мене особисто не турбує
Інше
*Сума відсотків більше 100, оскільки обрати можна було кілька проблем

Способи відновлення

До аналізу стану вчительської спільноти було включено також огляд деяких способів відпочинку для складання певного профілю практик відновлення з урахуванням медіапрактик. Порівняно

з учнями (за результатами моніторингових досліджень Інституту)¹ серед способів проведення дозвілля в учителів переважають невіртуалізовані практики (рис.6). Загалом віртуалізовані форми (помаранчеві стовпчики на діаграмі) і невіртуалізовані (стовпчики синього кольору) співвідносяться як 1,5: 1 (в той час, як серед учнів навпаки переважають віртуалізовані (1:2), що було виявлено в попередніх дослідженнях лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти в 2020 р.



Найбільш поширеною практикою відновлення, яка використовується вчителями на дозвіллі, є спілкування з рідними, власни-

¹ Медіаграмотність та інформаційна безпека : інформаційний бюлетень / За наук. ред. Л. А. Найдюнової, упоряд. О. О. Кришовська [Найдюнова Л. А., Дятел Н. Л., Вознесенська О. Л., Череповська Н. І., Обухова Н. О., Чаплинська Ю. С., Дідик Н. І.]. – К. : Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, 2018 – 128 с.

ми батьками (відповідь «часто» обирають 81,7%). Досить поширеною є практика перегляду фільмів і серіалів – як у колі близьких і друзів з подальшим обговоренням (34,3%), так і ще частіше – без обговорення, перегляд тільки для себе (43,4%). Усамітнюються в свій вільний час і читають книжки 23,2% вчителів. Перебування на повітрі для прогулянок з друзями і спільних спортивних занять практикують 22% вчителів, для індивідуальних вправ 19,7%, що можна вважати недостатньо задіяним резервом здоров'язбереження.

Таким чином, серед способів проведення дозвілля в учителів переважають невіртуалізовані практики, проте потребує збільшення практика перебування в русі на повітрі як основний з найпростіших резервів здоров'язбереження.

Негативний вплив пандемії COVID-19 та інфомедії

Інфомедія – це стан інформаційного простору, в якому епідемічна загроза життю і здоров'ю викликає значне посилення продукування інформації на цю тему, оскільки зростає потреба бути поінформованим, від цього залежить життя. Користуючись цим ажіотажним попитом на інформацію, в інфопростір викидується велика кількість низькоякісної медіапродукції, в тому числі помилкової (місінформація), свідомо підробної і сфальшованої в своїх інтересах (дизінформація), а також інформації, яка невірно використовується, наприклад, не за призначенням (малінформація), що може завдати явної шкоди медіаспоживачеві. Цей стан інформаційної перевантаженості, коли людина не встигає перевірити інформацію через її зрслий обсяг, Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) назвала інфомедією (від інформація і пандемія), і зазначала в перші ж тижні пандемії про важливість боротьби з міфами про ковід, які функціонують в інформаційному просторі і наносять шкоду, погіршуючи психологічний стан населення і зумовлюють неадекватну поведінку. ВООЗ систематично обробляючи викривлення інформаційного простору розвінчувала найбільш поширені і шкідливі міфи. Спираючись на ці роз'яснення ми створили показник враженості інфомедією, який демонструє частку основних міфів, які не розпізнаються як неправдиве твердження. Цей показник є спеціальним показником критичного мислення щодо тематики пандемії COVID-19.

Показник враження інфодемією серед опитаних учителів – 34,4%. За даними попередніх досліджень старшокласників шкіл, де впроваджується медіаосвіта, середній рівень показника враженості інфодемією не перевищував 20%.

Найменш розпізнавані вчителями міфи: Небезпечно будь-яким способом спілкуватися з хворими на COVID-19 (розпізнають 65,66% вчителів); Якщо у Вас пропав нюх, і Ви перестали відчувати смак, то це - точно COVID-19 (71,93%); Якщо ви можете затримати дихання на 10 секунд не відчуваючи дискомфорту, то це означає, що у вас немає COVID-19 (73,09%); Тепло й вологість зупиняють поширення COVID-19 (76,33%).

Найменш розпізнавані правдиві твердження: COVID-19 не передається через укуси комарів (розпізнають 61,48% вчителів); Варто підтримувати дистанційно знайомих, які захворіли на COVID-19, і допомагати їм (77,96%).

Учителі у листопаді 2021 р. мають середній рівень психологічного дискомфорту, зумовленого пандемією: 89% переживають, що рідні можуть захворіти на ковід, 7% – не переживають, 4% – важко відповісти; 52% самі бояться захворіти, 27% не бояться, 22% важко відповісти.

Медіатравматизація пандемією має також середні значення, оскільки 62% стежать за повідомленням у медіа про кількість хворих і померлих від COVID-19, не слідкують – 30%, важко відповісти – 8%.

55% вчителів слідкують за повідомленнями в медіа про кількість вакцинованих від COVID-19, не слідкують – 38%, важко відповісти – 7%. Рівень вакцинації серед вчителів наближається до ста відсотків.

Натомість ставлення до дистанційної освіти внаслідок карантинних обмежень пандемії, це переважно втома і роздратування: 60% вчителів указують, що їм набридли карантинні обмеження; 48% втомилися від дистанційного навчання; 43% дратує дистанційне навчання; 63 відчувають більше переважанення при дистанційному навчанні, ніж при очному.

Свідомий запит на професійний розвиток

Свідомий запит на професійний розвиток демонструє розподіл відповідей на питання про найпотрібніше для підвищення компетентності (див. табл 2.2.) Більшість вчителів найчастіше обира-

ють як «найважливіше для мене щодо професійного і особистісного зростання я вважаю» підвищення своєї цифрової компетентності (61%) і вдосконалення вмінь саморегуляції та опанування стресів (53%).

Таблиця 2.2. Розподіл відповідей на питання про найпотрібніше в підвищенні компетентності щодо професійного і особистісного зростання

Напрями підвищення компетентності	
підвищення своєї цифрової компетентності	1,25
удосконалення вмінь саморегуляції та опанування стресів	2,90
підвищення мотивації до власного професійного розвитку	8,03
поліпшення соціальних умінь, здатності домовлятися і протистояти	2,48
розвиток уміння розпізнавати фейки і протистояти медійним маніпуляціям	5,52
підвищення недискримінаційності спілкування, підтримка почуття гідності	9,72
розвиток здатності впливати на інших	8,10

ДОСВІД МЕДІАОСВІТИ І ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Медіаосвіта

Серед опитаних вчителів 65% не мають безпосереднього досвіду медіаосвіти. Лише 3,5% викладали курс «Медіакультура» для старшокласників, а 2,1% - інші курси, 26,2% проводили окремі тематичні уроки з елементами медіаграмотності, інтегрованої в різні предмети. 1,9% керують гуртками або студіями дитячої творчості медіаосвітнього спрямування, а 21,1% мають досвід проведення окремих позакласних заходів змедіаосвітньої тематики.

Ніколи не навчалися медіаосвіти 21,8% вчителів, решта зазначають різні способи надбання медіаграмотності. Переважна більшість використовувала онлайн-курси на платформах Prometheus, EdEra (39,9% опитаних) – Медіаграмотність для освітян, Вері веріфай та ін. 13,7% проходили навчання в формі освітніх серіалів (на платформі "Дія"). Вчителі зазначають також інші шляхи підвищення медіаграмотності – через участь у дослідно-експериментальній діяльності (13,2%), медіаосвітніх проєктах (17,6%), зокрема «Вивчай і розрізняй» (АУП, IREX), тематичних конференціях та інших масових заходах (36,7%).

Для протидії сучасним викликам досвід медіаосвіти в учителів є недостатнім і потребує системних зусиль для підвищення компетентності в цій сфері.

Медіадієта

Медіадієту як спосіб регулювання здоров'язбережувальної взаємодії з інформаційним простором практикує переважна більшість учителів: 16,9% часто, 65% іноді роблять для себе медіапаузу. Лише 10,9% зазначають, що постійно знаходяться онлайн, а біля 7% про це не задумувалися.

Загалом у вчителів висока потреба в якісних медіа, які забезпечують точною, збалансованою і перевіреною інформацією: 81,9% вчителів позитивно відповідають на питання, чи є у вас потреба в якісних медіа. Найважливішими ознаками якісних медіа вчителі вважають: відсутність брехні (найвищу оцінку дають 77,2% опитаних), своєчасність повідомлень (61,4%), повноту інформації (61,2%), зручність користування (54,6%), простоту повідомлення (52,9%), корисність змісту (51,3%), збалансованість точок зору на подію (51,3%), глибину аналізу подій (50,4%).

Медіаграмотність (критичне мислення)

Здатність здійснювати ключові операції критичного мислення вчителі оцінюють досить високо: помічати логічні неузгодженості в медіатексті можуть, на їхню думку, майже 90% вчителів; знають, яка інформація їм не потрібна – 88%; знають, які інформацію не будуть дивитися за жодних обставин – 85%; вважають, що свідомо споживають інформацію 85%. Попри самооцінкову форму, такі високі значення свідчать про налаштованість вчителів на вибі-

ркове споживання інформації, необхідність фільтрувати інформаційний потік і блокувати небажану, вибирати, що дивитися по телебаченню (82%), обмежувати надмірне споживання (69,5%), планувати перегляди (56,5%), не відволікатися на стороннє (85,4%). Тобто, переважає прагматичне налаштування на практичне і організоване використання інформації. Разом з тим, зіставляють інформацію з різних джерел вже менша кількість вчителів – 64%, звертаються до інших джерел – 70%, знаходять докази для спростування 61%, блокують для себе інформацію з країни-агресора 46%. Найменше позитивних відповідей вчителі дають на запитання щодо власників телеканалів (39%), що не дає можливості враховувати це при аналізі повідомлень.

Разом з тим, досить багато (59,6%) вчителів використовують витратну для психіки практику фонового перегляду телебачення, що перевантажує механізми уваги, а також утруднює свідоме споживання. Недостатньо представлений спосіб регулювання медіапрактик правилами (для Інтернету їх мають 40,6%, а для телебачення лише 25,5% вчителів, що потребує осмислення цього досить ефективного способу саморегуляції медіапрактик в навчальних блоках програми.

Менше третини вчителів цілком згодні з тим, що вони знають власників телеканалів, які дивляться (27,2%), часто знаходять докази, щоб спростувати інформацію (24,3%), обирають з програм телебачення те, що вважають за потрібне переглянути (20,4%), свідомо ставляться до будь-якої інформації (16,9%).

Звертає увагу те, що вчительській спільноті не характерні проблеми надмірного занурення в медіапростір, зокрема інтернет, використання для втечі від проблем, забуття тривог тощо (ці механізми оцінюються як присутні в їхньому житті лише 3-6% вчителів). Це, з одного боку, свідчить про досить високу волю регуляцію А з іншого боку має бути осмислене як ключова відмінність взаємодії з медіа порівняно з дитчими і підлітковими медіапрактиками. Варто більш розгорнуто акцентувати вікові особливості медіапрактик і їхні головні ризики для дітей різного віку.

Також варто звернути увагу, що загальна впевненість вчителів у власній здатності до критичного мислення може бути невідповідною самооцінці відносно окремих тем, особливо нових і емоційно загрозливих. Однією з таких тем стала пандемія і пов'язана з

захворюванням інфодемія, велика кількість неперевіреної хибної інформації. Завдання на визначення правдивості окремих тез щодо ковіду або маркування їх як міфологічних дало змогу більш об'єктивно оцінити здатність вчителів визначати фальшиві повідомлення. У середньому хибні повідомлення правильно розпізнаються як міфи 65% вчителів. Розпізнання правдивих повідомлень дещо вище (в середньому з цим завданням справляються 77,5%), хоча цей рівень також нижче самооцінювання. У додатках наводяться дані щодо розпізнання правдивих тверджень.

Загалом слід зазначити, що тема пандемії залишається досить стресогенною, викликає насамперед психологічний дискомфорт, побоювання самому заразитися і набагато більші переживання за близьких та рідних. Тому варто включити цю тематику в опрацювання як у блоці підвищення умінь саморегуляції, так і у вправі з медіаграмотності.

Цифрова компетентність (технічна складова медіаграмотності або цифрова умілість)

В умовах цифровізації і форсованого переходу до дистанційних форм освіти під час карантинних обмежень зростає потреба цілеспрямованого розвитку технічної складової медіаграмотності, що відноситься до цифрових компетентностей.

Головні показники цифрової компетентності:

88% вчителів вважають, що вміють зробити найпростіші технічні дії в інтернеті за допомогою смартфона: завантажити відео чи музику, видалити історію відвідувань, створити блог, звернутися по допомогу до нового WiFi. 80-84% вчителів вважають, що вміють порівняти різні додатки зі схожими функціями, використати кнопку «подати скаргу», підключитися до нового WiFi.

72-75% вчителів вважають, що вміють змінити налаштування конфіденційності в профілі соцмережі, якою користуються; блокувати небажані повідомлення, захистити смартфон за допомогою PIN-коду чи екранного блокування

59-63% вчителів вважають, що вміють деактивувати функцію, що показує географічне положення, завантажити застосунки

(мобільні додатки), блокувати спливаючі вікна, які з'являються під час пошуку інформації.

Вчителі досить високо оцінюють елементарні цифрові уміння на кшталт додати сайт у закладки ((4,4%), написати коментар (92,3%), завантажити відео (91,9%), знайти інформацію про безпечне використання (92,6%), заблокувати людину в спілкуванні (89,6%), видалити історію в браузері (87,2%), налаштувати конфіденційність в акаунті соціальної мережі (76,6%), блокувати рекламу (69,8%). Щодо складніших дій вже менша кількість вчителів оцінює себе як вмілих: налаштування браузера вміють зробити 73,8%, деактивувати геоположення 68%, продати щось в Інтернеті 66%, придбати потрібну програму 65%, поскаржитися не більше 61%. Значної різниці між здійсненням операцій за допомогою комп'ютера чи смартфона у вчителів не спостерігається.

Найбільш відомими платформами, що використовуються вчителями в дистанційній освіті, є Google Class, Zoom, Google Meet. Більшість вчителів їх засвоїли вже в період пандемії: 74,1% вчителів використовують для організації дистанційної освіти Google Classroom (засвоїли протягом пандемії 50,12%); 71% вчителів користуються Zoom (засвоїли 55,68%); 62,12% користуються Google Meet (засвоїли 51,04%).

Разом з тим, ситуація, коли понад чверть вчителів не вважає себе умілими в здійсненні базових умінь з кібербезпеки є досить тривожною, адже саме на вчителів покладається завдання підготувати дітей до здорової взаємодії з цифровим середовищем. Це підтверджує високий запит саме на технічну складову підвищення кваліфікації.

Цифрова нерівність

Цифрова нерівність - один із найбільш поширених видів дискримінації, з яким стикаються вчителі в своїй щоденній практиці: понад 9% опитаних вчителів зазначають, що стикаються з цифровою нерівністю часто, 17,6% - скоріше часто, чим зрідка, лише 9,5% зазначили, що не стикалися, 17% важко відповісти.

Для порівняння з гендерно зумовленим насильством ніколи не стикалися на їхню думку 44,8% вчителів, дискримінаційним ставленням до людей з інвалідністю і кіберпротезами - 45%, стигматизацією і приниженням переселенців - 62%, булінгом і цькуванням - 23,9%.

Це висуває сьогодні цифрову нерівність на перше місце серед усіх видів дискримінації, з якими стикаються вчителі в своїй безпосередній професійній діяльності.

Цифрова нерівність – вид дискримінації, щодо якої вчителі найменше знають, як саме потрібно діяти, щоб її зменшити: лише 11% опитаних вчителів повністю згодні з тезою, що вони знають, як саме потрібно діяти, щоб зменшити цифрову нерівність, найбільше й тих, кому важко відповісти на це запитання – понад третині вчителів (35,73% опитаних).

Для порівняння: знають, як зменшити гендерно обумовлене насильство 13,23% вчителів (важко відповісти 31,2%), дискримінаційне ставлення до людей з інвалідністю і кіберпротезами - 23% (важко відповісти 25,8%), стигматизацією і приниженням переселенців 18,1% (важко відповісти 31,3%), булінгом (цькуванням) 28,54% (важко відповісти 19,49%).

Потреба в підвищенні компетентності вчителів щодо питань протидії дискримінації є надзвичайно актуальною попри те, що частка вчителів, які визнають тією чи іншою мірою, що не знають, що саме потрібно робити, щоб зменшити дискримінацію, коливається від 3 до 8 відсотків, суттєва частка тих вчителів, кому важко відповісти на запитання щодо дискримінації, свідчить про відсутність відрефлексованої позиції в цих питаннях і проявляє брак знань у цій сфері.

ВИСНОВКИ

Психоемоційний стан вчителів залежить від масштабу соціальних контекстів: країна, громада, заклад освіти. Чим масштабніша ситуація, тим більше в переживаннях негативної емоційної забарвленості. До себе вчителі є занадто критичними і більшість схильні відчувати почуття провини, що є витратним негативним психологічним станом, який посилює емоційне вигорання. Кожен п'ятий з учителів має ознаки погіршеного психологічного благополуччя: проблеми зі сном і концентрацією уваги. Майже кожен п'ятий вчитель перебуває в значному напруженні через численні конфлікти. Розвиток звички до саморегуляції і покращення соціальних умінь управління робочими конфліктами складає досить суттєвий резерв

підвищення психологічного благополуччя вчителів, що сприятиме зростанню якості надання освітньої послуги.

Більшість опитаних вчителів вважають себе вмілими щодо базових цифрових умінь (технічної медіаграмотності). Разом з тим, ситуація, коли понад чверть вчителів не вважає себе вмілими в здійсненні базових умінь з кібербезпеки є досить тривожною, адже саме на вчителів покладається завдання підготувати дітей до здорової взаємодії з цифровим середовищем. Цифрова нерівність - один із найбільш поширених видів дискримінації, з яким стикаються вчителі в своїй щоденній практиці, і разом з тим - вид дискримінації, щодо якої вчителі найменше знають, як саме потрібно діяти, щоб її зменшити. Потреба в підвищенні компетентності вчителів щодо питань протидії дискримінації є надзвичайно актуальною.

Більшість опитаних вчителів вважають себе здатними до критичного мислення (базової медіаграмотності): часто помічають логічні неузгодженості між змістом суспільно-політичних телепередач і життєвими реаліями, їм вдається помічати фальш у повідомленнях засобів масової інформації, фільтрують інформацію, яку не будуть дивитися за жодних обставин тощо. Разом з тим, менше третини вчителів цілком згодні з тим, що вони знають власників телеканалів, які дивляться, менше чверті часто знаходять докази, щоб спростувати інформацію, лише кожен п'ятий обирає з програм телебачення те, що вважають за потрібне переглянути, ще менша частка педагогів свідомо ставляться до будь-якої інформації. В умовах інформаційно-психологічних спецоперацій, ворожих пропагандистських впливів медіаграмотність учителів має стати в центрі підвищення кваліфікації. Без розуміння медіа цифрова компетентність як технічна складова опанування цифрових платформ не гарантує здорової взаємодії з сучасним кіберпростором.

Загалом у переважній більшості вчителів висока потреба в якісних медіа, які забезпечують правдивою, точною, збалансованою і перевіреною інформацією. Проте для протидії сучасним викликам досвід медіаосвіти в учителів, коли більше третини не мають такої практики, є явно недостатнім. Це потребує негайних і системних зусиль для масового підвищення компетентності педагогів у медіаосвітній сфері.

МЕДІАОСВІТНІЙ ПРАКТИКУМ

Аналітичні завдання:

1. Визначити особливості психологічного благополуччя вчительської спільноти.
2. Визначити особливості потреб і запитів на професійний розвиток.
3. Визначити найбільш конфліктні зони вчительської спільноти.

Творчі завдання:

4. Сформулювати актуальну медіапсихологічну проблему вчительської спільноти і скласти програму її наукового дослідження.
5. Визначити основні завдання взаємодопомоги у вчительській спільноті воєнного часу.
6. Сформулювати гіпотези для дослідження впливу дистанційності воєнного часу на здоров'я вчителя.

Рефлексивні завдання:

4. Схарактеризуйте власні запити професійного розвитку в умовах воєнного часу.
5. Обговоріть у групі свої запити професійного розвитку в сфері цифрової медіаосвіти, проаналізуйте досвід вашої групи щодо використання психологічних регуляторів онлайн-взаємодії.
6. Що ви отримали нового при вивченні цієї теми, що очікуєте отримати нового (у знаннях, емоціях, ставленні, досвіді) при вивченні наступної теми? У чому полягатимуть основні труднощі? Що видається вам найбільш цікавим?

Частина 4. РЕФЛЕКСИВНІ ПРАКТИКИ І МЕДІАКУЛЬТУРА В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

4.1. Рефлексивне управління взаємодією суб'єктів в умовах цифрової трансформації освіти

Інтенсивна цифрова трансформація

Країна вступила в інтенсивний період цифрової трансформації в умовах війни, багатьох криз і реформ. Особливе завдання суспільства в цей період – створити безпечні умови для розвитку дитини. Що зроблено за підсумками досить складного пандемічного 2020 року і які головні тренди року нового? На думку науковців соціальних і політичних психологів є два головні напрями інтеграції зусиль усього суспільства: безпека і здоров'я.

Безпека і медіаграмотність як її ключова складова. Протягом останнього року прийнято Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі (Указ Президента України від 25 травня 2020 р. № 195/2020), в якій наголошено на тому, що «формування безпечного і здорового освітнього середовища вимагає вирішення низки проблем, зокрема, пов'язаних із фізичним, психологічним насильством та булінгом (цькуванням), безвідповідальним використанням Інтернету, недостатньою готовністю педагогічних працівників запобігати та протидіяти насильству». Серед причин цих проблем зазначено «уразливість дітей шкільного віку під час використання Інтернету, нестача навичок безпечної поведінки в інформаційному середовищі, неконтрольований доступ до Інтернету...», а також «недостатній рівень ефективності освіти, яка забезпечує соціальний і здоров'язбережувальний компоненти навчання, медіа- та цифрову грамотність учнів...». Основи і принципи медіаграмотності віднесено до складу цифрової компетентності в новому професійному стандарті вчителя, який широко обговорювався педагогічною громадськістю в цьому році. У Державному стандарті базової середньої освіти (Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 р.), який має застосовуватися з 1 вересня 2022 р. передбачено формування таких вмінь, що є наскрізними в усіх ключових компетентностях, і традиційно описують складові медіаграмотності, а саме: «розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, уміння виявляти приховану і очевидну інформацію» – у складі уміння читати з ро-

зумінням; «розрізняти факти, їх інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси і способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації» - у складі уміння критично і системно мислити. Загалом у державному стандарті велику увагу приділено саме медіатексту, цей термін згадується в документі понад півтисячі разів! Усе це свідчить про інтенсивне зростання суспільного запиту на медіаосвіту, формування в педагогів медіаграмотності, а відтак – необхідність цілеспрямованого підвищення кваліфікації саме в цьому напрямі. Ця позитивна тенденція викликає одночасно і тривогу, адже при зростанні конкуренції і необхідності отримання швидкого результату існує ризик вихолощення медіаосвіти та ігнорування її науково обґрунтованих і доказово підтверджених моделей, що пройшли тривалу експериментальну перевірку. Медіаосвіта і підвищення медіаграмотності населення не може бути зведено до боротьби з фейками, як одним із деструктивних викривлень інформаційного простору. Це найбільш очевидний, дійсно потрібний компонент і, що приховувати, політично вигідний, адже в епоху пандемії стало абсолютно очевидним, наскільки токсичною може бути інформація за умови її безграмотного використання. Але лише боротьбою з фейками (тобто, підробками, як і іншими формами дезінформації) медіакультуру населення і навіть медіаграмотність, як первинну її складову, - не підвищити. Тому потрібно дуже серйозно працювати над роз'ясненням суті понять, основ і принципів медіаграмотності, як частини цифрової компетентності вчителя, щоб уникнути ризику підміни понять у тих швидких формах підвищення кваліфікації, які можуть підкупати легкістю отримання сертифікатів. Сертифікат про медіаграмотність іще не говорить про її досягнення, це зрозуміло. Але є інший аспект. Медіаграмотність не вичерпується вмінням користуватися Zoom, GoogleClass чи іншими електронними ресурсами, які стали майже повсюдними в умовах вимушеного переходу до дистанційної освіти. Це лише технічний компонент медіаграмотності. Сучасні моделі медіаінформаційної грамотності, визнані ЮНЕСКО і рекомендовані до практичного застосування на глобальному рівні, включають крім технічного ще критичний компонент (розрізнення, розуміння і оцінювання достовірності медіатекстів), який у цифрову добу є найбільш впливовим на світоглядні позиції, цінності та громадян-

ську ідентичність людини, а також творчий компонент, який забезпечує як самовираження особистості в інформаційному просторі, так і конструктивне використання медіа для досягнення суспільно значущих цілей. Кожна з медіаосвітніх компетентностей має психологічне підґрунтя – психологію розвитку і вікову періодизацію медіаризиків, психологію медіаторчості, когнітивну і соціальну психологію інформаційної поведінки. Тому варто піднімати питання про необхідність підвищення медіапсихологічної компетентності педагога, який має бути експертом у питаннях впливу медіа та інформаційного простору на розвиток дитини, враховувати реальність цифрової трансформації людства в своїх щоденних професійних практиках. Розвиток медіапсихологічної компетентності в найближчій перспективі має стати одним із провідних напрямів роботи центрів професійного розвитку педагогів, системи психологічної служби освіти. Чому?

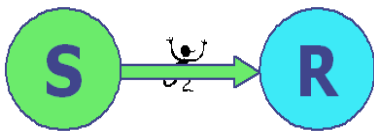
Медіакультура і здоров'я. Унаслідок карантинних обмежень заради збереження життя людей людство занурилося в цифрову дистанційність. У переважної більшості дітей суттєво змінилася картина екранних практик. Дистанційні форми навчання – це і синхронне проведення занять з класом, коли дитина сидить перед екраном, це і телеуроки, коли дитина перед екраном (контроль за тим, чи виконує вона руханку, не може бути здійснений телевчителем, а чи приділяють увагу батьки – не відомо), це і пошук інформації для виконання завдань, це і спілкування та відпочинок у відеоформаті – все перед екраном більшого чи меншого розміру. Збільшилася тривалість перебування в експозиції екранів, зменшилося різноманіття щоденних реальних дій і рухів, збіднилися сенсорні стимули при спілкуванні, адже екрани не передають запахи, не працюють щодо позаекранної реальності рецептори температури і вібрації, кінестетичні і тактильні відчуття. Ми відчуваємо, що діти ніби-то прикуті до екранів, але як спрогнозувати наслідки цього вимушеного дистанційного буму, зміщення в цифру основних видів дитячої діяльності? Які наслідки заміна збагаченого середовища екраном матиме для фізичного і психічного здоров'я та розвитку дитини? От, наприклад, чи виконує спілкування, опосередковане екраном комп'ютера або смартфона, функції зони найближчого розвитку для психіки дитини? Чи однаково формуються наукові поняття, коли дитина сама робить дослід з матеріалами, або коли

вона переглядає демонстрацію відео? Ці всі питання експериментальної медіапсихології. Попит на доказові знання в цій сфері, на нашу думку, не менший, чим у розшифровці геноім різних штамів коронавірусів. Як мають дорослі враховувати нові ризики і компенсувати втрати повноформатного спілкування, заміни його полегшеним екранним аналогом уявного простору? Це питання батьківської медіапросвіти. Відповідальне батьківство в цифрову епоху потребує цифрової і медійної грамотності, це складова характеристика загального рівня медіакультури суспільства.

Інший приклад - як вберегти від специфічних мережевих ризиків, імовірність яких збільшується пропорційно збільшенню часу перебування в Інтернеті – це секстинг, дитяча порнографія, порнопомста, знущання і кібербулінг, кібершахрайство, зваблення азартними іграми, економічна і сексуальна кіберексплуатація дітей і підлітків. Більшість батьків зовсім мало поінформовані про ці реальні загрози, а головне про те, що робити для забезпечення дитини. Адже лише розповідями про страшний і небезпечний віртуальний світ дитину не захистиш, потрібно змалечку давати їй психологічні інструменти самозахисту. Більшість дітей, які мають медіаосвітні курси, знають правило білборду: «не розміщуй в мережі те, що не хочеш побачити на величезному плакаті при вході в школу».

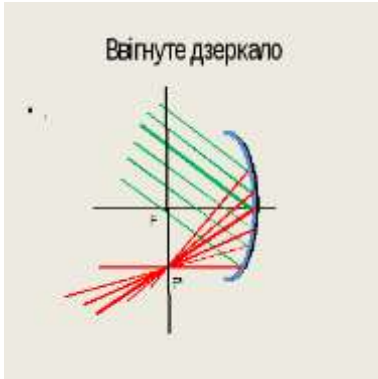
Що таке рефлексія суб'єкта?

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 само-

здійснення, суб'єкт відкриває для себе унікальну особливість кожного знака – свій власний смисл цього елементу 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, розібратися, 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 предметний 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 непоєднувані, наприклад, прагнення обох того, що неможли-

во 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 псевдореклексією, схоже за формою не є зворотним зв'язком по суті.

Складна картина описаних трьох площин рефлексії (інтелектуальної, особистісної та міжособистісної) все ще не відображає 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, наснажується 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, забезпечуючи 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 ін-

формаційних 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 чутливої 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-третьє, 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 ціннісних 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 рефлексив-

ного 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 відповідає 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 викори-

стовуватися 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 медіаторності 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 знаньєвими 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) сере-



довище, 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 інформа-

ційний 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.

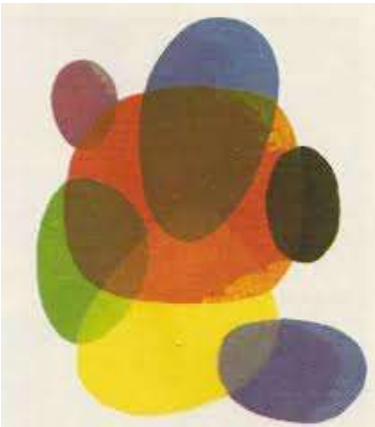


Для тих читачів, кому достатньо гасел і закликів, подальша частина цього підрозділу може видатися зайвою. До того ж ми чесно попереджаємо, що її досить складно сприймати: адже ми звертаємось до тих понять і категорій, які досить далекі від освітньої практики. Тоді цей матеріал варто пропустити й пошукати 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 комбонування 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.

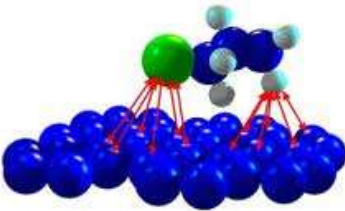
У будь-якій групі, яка виконує спільне завдання, стихійно відбувається обмін знаннями. Цей соціально-психологічний закон ми поклали в основу побудови інноваційної моделі медіакультури. Медіа опосередковують процес взаємодії людей, значить, користуючись інформацією, отриманою в медіапросторі, ми теж залучаємось 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.



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 розглядаються як окремий (квазіавтономний) ресурс бізнесу, сирий 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 довготерміновою, трудомісткою, такою, що потребує постійного інвестування людського капіталу. Але вони свідомо ідуть на цей 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 майбу-

тні 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 організа-

ційних 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 медіаформаті, 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, саомоніторинг 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 трактуватись 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 отримання 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 відзначалась 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 розвідання 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.

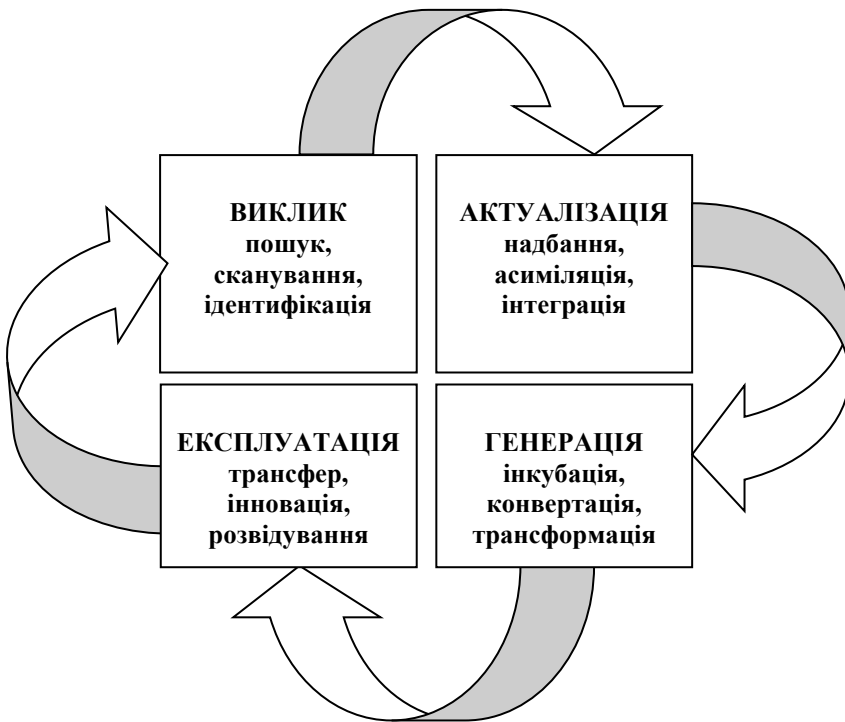


Рис 3. Інноваційно-адсорбційна модель медіакультури (перетворення знань)

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 упізнавання 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, універсалізація. 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 смыслом захисту від тих небезпек, що несе медіасередовище, а насамперед ресурсним, позитивним смыслом 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.

4.2. 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. Парасоціальні 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.

4.3. Рефлексивний капітал спільноти



Виходячи із розуміння процесу соціалізації як взаємодії людини та суспільства, в якому пере-

бігає 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 умови 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 поєднуються 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 можливості 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 перетворюва-

льний 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 інтерсуб'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 спільноти, 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 здійсню-

вані 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 спільноти, належності і довіри – у взаємовідображенні; 2) переосмислення 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 *розототожнення* 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.

4.4. 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 «Медіапсихологія» 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 метанідказки і ресурсовості метакогніції

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. *Метاپідказка*, 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 *метапам'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 метاپідказки 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 ксеркса 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 пропустять 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 одне неньку і каже: оце гарна, молодець, а всі інші – погані. Пи-

ши 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 долонею 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 проведеною 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 ресурсовий 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 дошці, 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, то-

му 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 принципи шляху 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 проектах – 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 відмінності рефлексивного управління і рефлексивної гри.
2. Дати оцінку рефлексивному капіталу педагогічної спільноти як частини місцевої громади.
3. Схарактеризувати функції групової рефлексії як інтегратора інтелектуального, особистісного та міжсуб'єктного типів рефлексії.

Творчі завдання:

1. Сформулювати основні положення рефлексивного підходу в медіаосвіті воєнного часу.
2. Скласти програму репрезентативної рефлексії травмаінформованих освітніх практик.
3. Аргументувати, як саме формування рефлексивних функцій сприятиме повоєнному відновленню .

Рефлексивні завдання:

1. Оцінити і аргументувати глибину власних медіапсихологічних знань.
2. Які рефлексивні мовні формули розширили ваші комунікативні уміння
3. Що нового ви спостерігаєте у своїх емоціях, знаннях, стосунках, досвіді за результатами вивчення курсу? Які ресурси залишилися невикористаними? Які ваші наміри і самовизначення?

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. Найдьоновой, О. Т. Баришпольця ; упоряд. Л. П. Черниш. – К., 2008. – 52 с.

Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід / за ред. Л. А. Найдьоновой, О. Т. Баришпольця. – К. : Міленіум, 2010. – 440 с.

Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В. Ф. Иванов, 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. Найдьоновой, 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.

Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М. І. Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008.

Найдьонова Л. А. Кібер-булінг підлітків (віртуальний терор) як новітній феномен інформаційної доби: теоретико-методичні засади подолання і профілактики / Л. А. Найдьонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 8. – С. 10–18.

Олешко В. Ф. Психологія журналістики / 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. Найдьонова, О. Т. Барішполець, О. Є. Голубева та ін. ; за наук. ред. Л. А. Найдьонової. – 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.

