

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ
ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ОРГАНІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ МОЛОДІ**

МОНОГРАФІЯ

*За науковою редакцією
доктора психологічних наук Л. А. Найдьонові*

Кропивницький – 2022

УДК 316.774:159.98]:159.955.4
Н 20

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 13/11 від 20.12.2016 р.

Рецензенти:

П. В. Лушин, доктор психологічних наук;
О. В. Чуйко, доктор психологічних наук;
О. В. Петрунко, доктор психологічних наук

Н 20 **Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді :** [монографія] / Л. А. Найдьонова, О. Л. Вознесенська, Г. В. Мироненко, М. І. Найдьонов, Н. О. Обухова, Ю. С. Чаплінська, Н. І. Череповська, Н. С. Шишко ; за ред. Л. А. Найдьонової ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. – 278 с.

ISBN 978-966-189-572-9

Колективну монографію підготовлено в межах виконання науково-дослідної роботи «Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді», що виконувалася лабораторією психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України протягом 2014–2016 рр. Розглянуто соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти молоді в умовах посталих перед українським суспільством сучасних викликів, зокрема інформаційної війни, яка супроводжує гібридний воєнний конфлікт на сході України. Представлено теорію саморегуляції взаємодії особистості з медійним простором; висвітлено особливості стильового підходу в медіапсихологічних дослідженнях, який має забезпечити індивідуалізацію медіаосвіти. Проаналізовано найкращі практики медіаосвіти з досвіду всеукраїнського медіаосвітнього експерименту, наведено корисні практичні рекомендації щодо розгортання масової медіаосвіти в Україні.

Для викладачів, учителів, шкільних психологів, дослідників, студентів, усіх, хто цікавиться впливом медіа на молоде покоління.

ISBN 978-966-189-572-9

УДК 316.774:159.98]:159.955.4

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2022
© Л. А. Найдьонова, О. Л. Вознесенська, Г. В. Мироненко,
М. І. Найдьонов, Н. О. Обухова, Ю. С. Чаплінська, Н. І. Череповська,
Н. С. Шишко, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
ЧАСТИНА 1. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ МОЛОДІ	7
Вступ. Медіаосвіта – це спільна творчість.....	8
Розділ 1. Теорія груп-рефлексивної саморегуляції спільної творчості і перспективи організації медіаосвіти	11
Розділ 2. Взаємодія у віртуальних групах як засіб медіаосвіти	45
Розділ 3. Парасоціальні стосунки: невідома загроза чи нові можливості медіаосвіти?.....	74
Розділ 4. Мотивація медіаспоживачів та їхнє психологічне благополуччя.....	96
Розділ 5. Стилі взаємодії особистості з екранними медіа в контексті психології часу.....	108
Розділ 6. Стильові особливості взаємодії суб'єктів в аудіальному просторі медіаосвіти	145
Розділ 7. Медіаперцептивна комунікація та саморегуляція візуального медіасприймання молоді в контексті патріотизму	158
Висновки до першої частини.....	191
ЧАСТИНА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ МЕДІАОСВІТИ	193
Вступ. Оновлення концепції впровадження медіаосвіти в Україні на базі медіапсихологічних досліджень	194
Розділ 8. Медіаграмотність як складник комунікативних компетентностей у Державних стандартах освіти	200
Розділ 9. Психолого-педагогічні формати організації медіаосвіти	230
Висновки до другої частини.....	257

ПІСЛЯМОВА.....	258
ДОДАТКИ.....	261
Додаток 1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні: нова редакція (порівняльна таблиця)	261
Додаток 274. Положення про Всеукраїнський конкурс учнівської творчості «Діти і медіа».....	274

ПЕРЕДМОВА

Медіаосвіта є надзвичайно актуальною освітньою галуззю з огляду на потужний соціальний запит на оновлення знань щодо формування медіаграмотності молоді в умовах розвитку інформаційного суспільства та розгортання інформаційної війни, яка супроводжує гібридний воєнний конфлікт на сході України. Формування у педагогів обізнаності щодо психолого-педагогічних особливостей соціалізації молоді в сучасному складному медійному просторі, розвитку особистісної медіакультури дітей різного віку є невід'ємним компонентом фахової компетентності освітян.

В Україні помітна інтенсифікація медіаосвіти пов'язана зі створенням 2006 року в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти. Її зусиллями підготовлено, зокрема, Концепцію впровадження медіаосвіти, схвалену постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року (протокол № 1-7/6-150). Досвід упровадження медіаосвіти у всеукраїнському експерименті 2011 – 2016 років, під час якого апробувалася вітчизняна модель медіаосвіти, потребував осмислення і став поштовхом до поглиблення наукового пошуку. Узагальнення аналізу становлення практики медіаосвіти в Україні і представлення нових концептуалізацій медіапсихологічних закономірностей – головний результат наукової роботи, представлений у цій монографії.

Монографія складається із двох частин.

У першій представлено теорію саморегуляції взаємодії особистості з медійним простором. Виокремлено механізми свідомої і системної саморегуляції, розкрито особливості групової взаємодії у віртуальних групах, розглянуто феномени парасоціальної взаємодії з медійними персонажами та їхній вплив на моральний розвиток особистості. Значний обсяг змісту першої частини присвячено висвітленню стильового підходу в медіапсихологічних дослідженнях, мета якого – забезпечити індивідуалізацію

медіаосвіти. Пропонується психологічна рамка оцінювання ефективності медіаосвіти, яка готує молодь до ефективного професійного самоздійснення, використання ІКТ для успішної освітньої активності та забезпечує адекватний розвивальний спосіб розваг і структурування збалансованого дозвілля. Представлено модель становлення стилів взаємодії з медіапростором у балансі віртуального і реального спілкування, стильові особливості взаємодії суб'єктів аудіального простору медіаосвіти. Основний зміст цієї частини складають типологія груп ризиків щодо психологічного благополуччя внаслідок застосування різних медіапрактик, модель медіаперцептивної комунікації та саморегуляції візуального медіа-сприймання молоді в патріотичному контексті.

Друга частина презентує найкращі практики медіаосвіти з досвіду всеукраїнського медіаосвітнього експерименту, зокрема щодо організації медіа-освіти на регіональному рівні, ролі конкурсів і фестивалів дитячої медіапродукції, секції МАН «Медіапсихологія» та інших системних заходів. Охарактеризовано новостворені програми для всіх ланок освіти, принципи і досягнення щодо імплементації інтегрованих форм медіаосвіти в предмети суспільствознавчого та історичного циклів, української мови та літератури, інформатики тощо як передумову організації медіаосвіти в профільних класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Монографію створено в межах виконання науково-дослідної роботи «Соціально-психологічні та психолого-педагогічні засади організації медіа-освіти молоді» (2014–2016 рр.) колективом науковців. Серед авторів, зокрема, Л. А. Найдюнова (розділи 1; 4; 8; 9; передмова; післямова), О. Л. Вознесенська (розділ 2), Г. В. Мироненко (розділ 6), М. І. Найдюнов (розділи 1; 9), Н. О. Обухова (розділ 6), Ю. С. Чаплінська (розділ 3), Н. І. Череповська (розділ 7), Н. С. Шишко (розділ 5).

Авторський колектив сподівається, що ознайомлення з представленими в монографії матеріалами сприятиме активізації діалогу в медіаосвітній спільноті і пришвидшуватиме розвиток медіаосвітнього руху.

ЧАСТИНА 1

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ОРГАНІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ МОЛОДІ**

Вступ

Медіаосвіта – це спільна творчість

Засади організації будь-чого в загальному розумінні – це основи, принципи, підстави, тобто те головне, що визначає бачення, напрям руху, на чому ґрунтуються дії, на що спираються, ухвалюючи рішення, здійснюючи планування, оцінюючи процеси і результати. Якщо розглядати засади як початковий майданчик розгортання явища, першу сходинку його становлення і розвитку, то можна передбачити, власне, і розгортання самого цього процесу, його розвиток. У межах позитивістського підходу засади описують у термінах механізмів, принципу дії чого-небудь, розуміння того, чому процес відбувається саме так, а не якимось інакше. Засади в аксіологічному підході – це не просто першопочаткові ціннісні орієнтири, а радше метацінності, те, що забезпечує дієвість цінностей, долає розрив між тим, які цінності декларуються, і тим, якими насправді керуються, сплачуючи за їх відстоювання. Тобто в мотиваційному дискурсі засади – це не тільки «чому» і «навіщо», а й «заради чого». У межах системного підходу визначення засад вимагає осмислення системотвірних чинників, того, без чого існування системи стає неможливим, а її процеси вироджуються і деградують.

У складних соціальних системах, тканиною життя яких є колективні дії, головним засадничим принципом стає відповідність управлінських дій та організаційних заходів законам соціальної самоорганізації. Неможливо організувати щось досить масштабне без розуміння того, як відбувається самоорганізація і саморегулювання соціальних процесів. Завдання створити систему медіаосвіти в межах освітньої системи країни, яка реформується і перебудовується, позбавляючись від наслідків тоталітарного минулого, – це насамперед завдання врахувати потреби суб'єктів

освіти, особливості ситуації і тенденції змін. Парадокс полягає в тому, що система медіаосвіти, висвітленню засад організації якої присвячено цю книгу, – масштабне і багатопланове складне явище. Медіаосвіта має бути забезпечена концептуально, на теоретичному і знаннево-методичному рівні. Але щоб ці знання було реалізовано, упроваджено в практику передавання наступним поколінням, мають знайтися мотивовані люди, лідери змін, які ці знання «понесуть» своїм учням, які будуть винаходити і співстворювати нові знання – такі, щоб вони були найбільш відповідними потребам учнів, сьогоденним і майбутнім викликам інформаційного простору. Система медіаосвіти має бути вбудована в ті освітні тренди модернізації, які є провідними в наш час, працювати на синергетичне посилення прогресивних освітніх змін. Засади організації медіаосвіти дітей та молоді ми умовно розділяємо на соціально-психологічні, які стосуються взаємодії суб'єктів та їхніх стосунків, і психолого-педагогічні, потрібні для обґрунтування педагогічних впливів в чинній освітній системі. Між цими двома площинами організації медіаосвіти є простір практики медіаосвіти – підготовки особистості до здорової, розвивальної взаємодії з медіапростором, що має базуватися на індивідуально-стильовому підході до життєвого світу особистості в інформаційному медійному просторі.

Соціально-психологічні засади організації медіаосвіти базуються на теорії груп-рефлексивної самоорганізації процесів спільної творчості. Саме вони потрібні для створення і розвитку нового соціального явища, яким є система медіаосвіти. Спільна творчість – це, власне, системотвірний чинник громадського медіаосвітнього руху. В освітній системі спільна творчість стає принципом соціалізації в сучасному динамічно змінюваному суспільстві.

Розвиток людства до все більшої цифровізації і віртуалізації життя, пришвидшений різними причинами вимушеної дистанційності (пандемії, катастрофи, війни), потребує дослідження взаємодії у віртуальних групах як одного із сучасних векторів медіаосвіти. Медіапростір з його відмінностями від міжособової комунікації створює можливості для спілкування з «фантомними» суб'єктами, так звані парасоціальні стосунки. З такими суб'єктами

стосунки вибудовуються як нібито зі звичайними людьми. І чим далі, тим ця тенденція взаємодії зі штучними суб'єктами комунікації буде поглиблюватися – такі стосунки складатимуться не тільки з медіатизованими особами (знаменитостями) чи з медіаперсонажами (героями медіатворів), а й з роботами, програмами чатботів, різноманітними штучними інтелектами і метасередовищами розширеної реальності.

Медіаосвіта загалом і її суб'єкт – медіаосвітянин, медіапедагог – є посередником між медіапростором і життєвим світом кожного окремого учня. У цій взаємодії педагогічна стратегія має вибудовуватися з розумінням багатоманітності варіантів самоздійснення сучасної молоді в сьогочасній медіакulturі. Розмаїття є таким великим і неосяжним, що для здійснення практичних дій з урахуванням індивідуальних особливостей дитини потрібно зменшити розмірність варіацій відмінностей. Для цього застосовується індивідуально-типологічний підхід, який дає змогу віднести дитину за певними ознаками до одного з виокремлених типів, щодо яких визначено зони ризику і найбільш імовірні способи допомоги.

Стильовий підхід дає змогу розглядати ці типи не як наперед задані, а як ті, що формуються, власне, молодою людиною в її практиках та особистісних виборах на основі того, що є найбільш зручним способом досягнення мети чи задоволення потреби. Такий підхід дає змогу організувати під час проведення медіаосвітніх заходів середовище паритетного, дружнього спілкування і взаємної поваги до різних уподобань та індивідуальних особливостей. Таких практик взаємного прийняття в сучасній системі освіти бракує з огляду на те, наскільки важливим є вміння працювати в умовах розмаїття (етнічного, расового, майнового, культурного) на глобальному ринку праці.

Розділ 1

Теорія груп-рефлексивної саморегуляції спільної творчості і перспективи організації медіаосвіти

Складність сучасного світу у відтворенні і використанні людського капіталу

Багатозначність поняття «сучасне суспільство» дає змогу трактувати поняття соціалізації як із людиноцентричного [7], підкріпленого педагогічними гуманітарно-технологічними інструментами, так і з діаметрально протилежного боку, коли акцентуються ускладненості і відчуженість суб'єкта [22; 24; 47], що соціалізується, від соціуму, у межах якого відбувається соціалізація. Аспекти відчуженості зумовлені широким діапазоном причин, препарування яких може починатися з логіки конкуренції на ринках, конфронтації між верствами населення та державами і закінчуватися такими сучасними проявами конфронтації і відчуження, як гібридна війна.

Яким же чином від регуляції соціалізації у відчуженому її розумінні перейти до формування саморегуляції суб'єктів соціалізації, щоб реалізувати філософію людиноцентризму в практиці оновлення сучасного суспільства і забезпечення наступності поколінь? Ці процеси і суперечності проявляються як на теренах освітніх процесів, так і в медійному просторі, що дає змогу підвищити рівень абстрактності розгляду механізмів самоорганізації в соціалізаційному процесі.

Найбільш загальний контур розуміння соціалізації як справжнього механізму набування соціальності містить ключовий момент – це принципова нездатність людського організму бути самостійною і автономною сутністю (одиноцею суспільства). Взаємозалежність – початкова вихідна умова існування особини

людського біологічного виду. Усе, що дано людині на цьому етапі її існування, – це доступ до суб'єктності, яка містить більшу соціальність. На іншому полюсі розуміння соціалізації бачиться особистість як унікальність, самобутність, автентичність, неповторність, яку суспільство обмежує. Соціалізація в цьому контексті – це отримання визнання, набуття певних позицій у суспільстві або й окремії організації (соціалізація організацій [51]). За межами розгляду залишаються позаіндивідуальні соціалізаційні процеси, наприклад: долучення організацій до певного ринку, визнання одними соціальними інституціями інших інституцій тощо, створення і розгортання нових соціальних підсистем, хоча ці процеси також, по суті, є соціалізаційними для зазначених групових суб'єктів. Під таким кутом зору соціалізується не тільки дитина, а й відбуваються паралельні і перехрещені процеси соціалізації родини як групового суб'єкта, що має свою складну траєкторію в соціумі [24; 35]. Батьки, як частина освітньої системи і груповий суб'єкт, – це замовник освітньої послуги, виконавцем якої є педагогічна спільнота, зокрема медіа-освітянська.

У наявних концептуалізаціях соціалізації сьогодні нас не влаштовує ще одне: усі ці досить вузькі розрізи її розуміння/бачення припускаються методологічної похибки – визнають заздалегідь визначені напрями соціалізації. У ній виокремлюються ті, хто при владі, і ті, хто має боротися за визнання; ті, хто створив правила, і ті, хто має їх усотувати, виконувати (або обходити). Це наявна, але досить примітивна операціоналізація, яка представляє соціалізацію як процес, що йде від мінуса до плюса, від меншого до більшого. Проте соціум змінюється, і соціалізувати сьогодні – не те, що було вчора. У соціалізації як механізму є і плюси, і мінуси. Поглинання суб'єктності індивідуальної – груповою, групової меншого рівня – груповими суб'єктами вищого рівня – це ієрархія суб'єктних ємностей, яка забезпечує відтворюваність соціуму [15; 22; 26; 27; 28; 29; 30]. І це плюс. Мінусом же є те, що такі ієрархії будуються на минулому досвіді, а які випробування очікують на суб'єктів соціалізації в майбутньому – ми не знаємо. Більше того, традиції, суспільні договори і ритуали тоталітарного радянського минулого – це ті соціалізаційні формати, які мають бути переосмислені і

перебудовані, відкинуті і замінені на нові, модернізовані і людиноцентристські.

Головна відмінність сучасної соціалізації полягає в тому, що вибудовуються вектори суб'єктних ємностей, або соціальних (та інших) капіталів. Тобто соціалізація – це зростання соціального капіталу суб'єкта. Виміряти таке накопичення можна через виявлення автономності і відповідальності, які формують і проявляють цю тенденцію (тренд, або «дивний атрактор», як форму організації хаосу). Відчуття цього тренду накопичення суб'єктами з меншою ємністю (капіталом) передбачає їхню готовність вбудовуватися (у ті суб'єкти, з якими разом із цим трендом, у такому світогляді, у такому способі буде добре). Різниця ємності суб'єктів зумовлена положенням у суспільстві, динамікою економіки тощо. Перетікання ємності від більш потужного суб'єкта і набування її менш потужним – це набування більшої проробленості, привабливості, підтверженості, урешті – автономності, відповідальності і суб'єктності.

Сучасний світ і суспільства в ньому потребують відміни заздалегідь вибудованого вектору соціалізації. Ніхто в мережевих сутностях і можливостях не може передбачити, куди і до чого буде тягнутися соціалізація навіть у найближчому майбутньому. Приклади попередніх поколінь не дають підстав точно визначити, як спрацюють каталізatori, зокрема медійні, сьогодні, як вони переспрямують рух соціалізації в системному масштабі і які свідомі зусилля суб'єктів мають бути задіяні для забезпечення такого складного процесу соціалізації в складних і бурхливих умовах перетворення суспільства. Це не може заздалегідь прорахувати жоден індивідуальний суб'єкт, проте спільними рефлексивними зусиллями ці тренди усвідомлюються в колективних діях і можуть посилюватися спільними організаційними зусиллями.

Суб'єктами соціалізації пропонуємо називати і тих, хто соціалізується, і тих, хто забезпечує процеси соціалізації інших, при цьому вони й далі перебувають у соціалізаційних процесах і як індивідуальні, і як групові суб'єкти різного масштабу. Складні взаємозв'язки між ними можна розглядати як цілісну систему соціалізації суб'єктів (індивідуальних і групових різного рівня) з рефлексивною підсистемою саморегуляції і саморозвитку [44].

У читача може виникнути питання, навіщо так ускладнювати бачення процесів передавання знань новому поколінню, для чого користуватися такими складними концептуалізаціями. Відповідь може засмутити тих, хто прагне до максимального спрощення. Для того щоб адекватно пізнавати складну реальність соціалізації в сучасному складному світі, потрібні адекватні за складністю мисленнєві інструменти. Соціум ніколи не перебуває в нерухомості, це завжди активна і динамічна система. Стабільність проявляється як по-стійне підтвердження цінностей діями. Чим ширшу реальність ми розглядаємо як метасистему, тим складнішими мають бути концептуалізації для адекватного її відображення. У деспотичній, репресивній тоталітарній соціальній системі, у закритих спільнотах цілком адекватним може бути образ харчової піраміди – ті, хто зверху, живуть за рахунок тих, хто внизу. Якщо ми будемо демократичне, вільне суспільство, картину світу маємо змінити. Складність можна досягнути в чітко структурованій послідовності, певними порціями, пазлами, з яких утворюються найскладніші картини. Тому проблема не в складності, а в чіткості й уникненні плутанини.

Освіта – це система відтворення людського капіталу, який вливається на ринок праці. Системи не мають чіткої межі зараз, оскільки пришвидшення технологічного розвитку потребує навчання протягом життя. Проте це різні взаємопов'язані системи. У контексті продуктивності як основного способу соціального життя вироблення продуктів і послуг є водночас і ресурсом для реагування на нагальні виклики, і системою ускладнень.

Розгляньмо спочатку основний спосіб соціального життя – світ трудових занять, що охоплює світ професій (найм, самозайнятість, волонтерська праця) та інші форми зайнятості. Одним із способів зменшення розмірності складності світу трудових занять, у якому соціалізуються суб'єкти, є (національні) рамки кваліфікацій (НРК) [38; 42], що проводять межі, виділяючи зони з різним рівнем складності викликів для різних рівнів кваліфікації.

У широкому розумінні «межі» означають, що в рамках кваліфікацій представлені всі виклики життя в найбільш узагальненому описі, проте відповідальність за їх подолання покладається не на всіх, а лише на тих, хто має певний рівень

підготовки (кваліфікації). Те, що Національна рамка кваліфікацій стала єдиним регулятивом, який використовується в системі освіти і на ринку праці, є важливим суспільним механізмом, який змінює концепти розуміння соціалізації і її саморегуляції.

Рамка кваліфікацій відбиває не тільки ідею *належності суб'єкта* до певної зони складності, а й ідею *розподіленості відповідальності*: як розуміння того, що певний виклик може належати не цьому окремому суб'єкту, а мусить оброблятися людьми з вищим рівнем кваліфікації. Оскільки загрози дерегуляції від різноманітних викликів є постійними, межі мають сенс як інституційна пропозиція для здійснення саморегуляції. Особливо це стосується творчих процесів, у яких проблемність визначено предметом праці і вимогами до неї, а конфліктність – переживанням відповідності/невідповідності себе як діяча цим вимогам [2; 14; 36; 13].

Конфліктність, спричинена тим, якою мірою освоєно рівень кваліфікації, у цьому контексті стає специфічною і диференційованою, оскільки вже частково врегульована. Вона не є більшою від того рівня, який може опанувати людина, яка володіє певним рівнем кваліфікації. Наприклад, учень 5 класу не буде відчувати конфліктність через те, що він не може розв'язати диференційне рівняння, – це невідповідний його рівню кваліфікації виклик. Отже, саморегуляція інтегрує певний образ рівня *доступності* складних задач (через набуття кваліфікації) і певне *зростання здатності тримати удар* наступного рівня виклику. Способом просування як усередині рівня, так і між рівнями є накопичені вміння, тобто компетентність.

Опис медіаосвітніх рівнів кваліфікації за змістом ми відносимо до психолого-педагогічних засад організації медіаосвіти, які буде розглянуто в другій частині. До соціально-психологічних засад медіаосвіти насамперед стосуються взаємодія з медіапростором і саморегуляція, відповідна різним рівням складності.

Спробуємо далі обґрунтувати можливості груп-рефлексивного підходу в розумінні саморегуляції суб'єктів соціалізації в умовах різних рівнів складності. Рівні складності саморегуляції взаємодії з медіа розглянемо на базисі дескрипторів рівнів компетентності, описаних Національною рамкою кваліфікацій.

Груп-рефлексивний підхід

Груп-рефлексивний підхід сформувався в українській психології протягом останніх 30-ти років у наукових дослідженнях процесів творчості суб'єктів різного рівня в ситуаціях різного рівня складності: від експериментальних умов розв'язання задач на кмітливість (з визначеним заздалегідь нормативом її розв'язання) до психологічного забезпечення злиття організацій – лідерів ринку, де об'єктивно немає «заздалегідь правильних» відповідей.

Аналіз великої кількості ситуацій, у яких проблема могла бути розв'язана тільки завдяки активізації творчих можливостей суб'єктів, що взаємодіяли, дав змогу описати феномени складнокоординованості і рефлексивні способи її опанування [18; 19; 25; 27; 31; 32; 34]. Саме опанування, а не зменшення чи знищення складності, оскільки такі настановлення не відповідали б принципу реальності. Опанування – це набуття здатності жити разом з зі складністю, не прагнучи її знищення. Складнокоординованість – це соціально-психологічний бік складності соціального буття. Користування цим концептом дає методологічну рамку класифікації складності соціальних процесів, а тому кращого добору способів опанування. Такими класифікаційними підгрупами соціальної складності є невизначеність, суперечливість, різнопредметність і різноцінність.

В об'єктивному зовнішньому світі ступінь *невизначеності* (як один із проявів складності) сьогодні значно зростає, стає частиною сьогодення. Більше того, навіть історія виявляється невизначеною: хоча, здавалося б, минуле не може змінюватися, проте історія – це образ минулого, і цей образ здатний (навіть дуже відчутно) трансформуватися. Сьогодні людина, яка соціалізується, має набувати здатності опановувати невизначеність, бути готовою діяти в нестандартних ситуаціях, з недостатньою інформацією для ухвалення рішень тощо.

Складність проявляється також у *суперечливості*, яку мають опановувати суб'єкти. Проявляється вона в різних вимогах до виконання завдань, різних неузгоджених критеріях оцінювання, зрештою, у різних цінностях, якими живуть люди. Тут мають місце феномени примусу в соціалізаційних процесах. За такої умови м'якість/жорсткість, явність/розмитість цінностей, мотивація в

системі праці (чи владно-підвладні стосунки як прояви примусу [24; 25]) мають менше значення, ніж конвенційні та когнітивні стереотипи як джерело складності [25]. Маскуючи то позицію (для уникнення санкцій), то здібності (для регулювання самооцінки), ці пов'язані стереотипи [25; 49], з одного боку, долають складність, запускаючи групову рефлексію як фільтр [17], з другого боку – помножують її, утворюючи різнопредметність [23; 27; 31; 32; 33].

Різнопредметність – ще один складник складності. Об'єктивна реальність та уявлення суб'єктів про неї – це відмінні речі. І йдеться тут не про більшу чи меншу частину відбитого, а про різні картини реальності, зумовлені різними суб'єктивними позиціями, інтересами і цінностями [22; 29; 30]. Тому загалом й абстрактно реальність одна, але вона не завжди поділяється суб'єктами. І живемо ми нині в різних реальностях, «підігритих» різною інтерпретацією одних і тих самих подій (тут знову виникає каталізатор медіа). Предмет, з яким суб'єкти взаємодіють насправді, може бути різним, тому складність помножується різнопредметністю.

Різнопредметність зумовлена саме наявністю різних життєвих світів суб'єктів; це стан, коли інтенціонали певних знаків не збігаються [31]. Часто на рівні узгодження уявлень опанувати різнопредметність неможливо, потрібні спільні дії, операції, через які вивіряються уявлення, поділяються (поєднуються) реальності. Це стосується й індивідуальних суб'єктів, і соціосистем. За такої умови ключову роль відіграють рефлексивні процеси [19; 32;].

Опанування складнокоординованості відбувається через створення рефлексивної підсистеми розвитку (організації) [21], дотримання принципів рефлексивного управління як управління рефлексивними процесами [19; 49; 50] і застосування рефлексивних процедур [12; 18] – це основні складники груп-рефлексивного підходу до організації медіаосвіти як виокремленої соціосистеми.

Складність можна розглядати як прояв труднощі саморегуляції суб'єктів [18]. І в цьому сенсі створення рефлексивної підсистеми розвитку групового суб'єкта нової системи потребує розуміння механізмів саморегуляції. Адже чинників, які викликають дисбаланс урегульованості системи, досить багато. Виокремимо *дві*

групи механізмів саморегуляції, які описують свідомий (особистісно-автономний) і системний (метасуб'єктний) типи саморегуляції.

Пропозиція розширення розуміння соціалізації як обміну суб'єктної ємності в коаліційній рефлексії [18; 24; 35] приводить до побудови нової моделі єдності свідомої і системної саморегуляції. Суб'єктна ємність – просторовий вимір свободи, автономності і відповідальності в термінах життєвого світу суб'єкта. Коаліції як поділяння суб'єктності і часткового об'єднання життєвих світів можуть усвідомлюватися, осмислюватися, керуватися, контролюватися, коригуватися, переосмислюватися, тобто підлягати груповій міжсуб'єктній і коаліційній рефлексії, заснованій на спільній ідентичності з групою інших суб'єктів.

Єдність саморегуляції полягає в невпинно зростаючому обов'язку свідомого рівня через повернення в нього досягнень системного регулювання. Усе нові і нові вимоги до можливості зростання свідомого рівня саморегуляції через складність знань, необхідних для подолання сучасних викликів, полягають у пропозиції розгляду складності як підсистеми рівнів кваліфікації в їх освоєнні та реалізації.

Підсистеми рівнів кваліфікації описано за допомогою дескрипторів: знання (елементарні, фактологічні, загальні базові, комплексні, теоретичні, методологічні тощо), уміння (залежно від рівня складності і невизначеності завдань і вимог ситуацій), комунікація (повідомлення, командна робота), автономність і відповідальність (за виконання, саморозвиток, розвиток інших). Зони саморегуляції, виокремлені на основі рівнів кваліфікації, описують різні практики: навчання/ освіти і трудової зайнятості, до якої мають бути готові випускники освітніх закладів певного рівня.

Загальну логіку реалізації пропозиції побудови моделі єдності свідомої і системної саморегуляції позначимо такими кроками: 1) загальна концептуальна точка відліку – роль знань у свідомій саморегуляції в стосунках між суб'єктами соціалізації; 2) розширення концептуальних ретроспекцій: поведінковий і діяльнісний підхід до саморегуляції розширюється розумінням самоорганізації масовою дією [33]; 3) міжгалузеве концептуальне збагачення: подолання дисбалансу суб'єктності від нестачі ресурсів через пошук/створення ресурсу в собі; 4) розширення

концептуальної моделі саморегуляції: застосування показників продуктивності, функціональних показників рефлексії і рефлексивних процедур для розуміння самоорганізаційних процесів суб'єктів, що взаємодіють; 5) перехід до трансформаційної моделі суб'єктності (взаємопереходи між «я» і «ми») та розуміння різних типів саморегуляції: свідома саморегуляція в межах додання викликів для певних рівнів кваліфікації і системна як балансування на межі трансформації групових та індивідуальних суб'єктів – у разі участі і доступу до практик, що містять можливість упровадження інновацій; 6) рефлексивний підхід до саморегуляції в умовах складності викликів, що стоять перед суб'єктами соціалізації, застосовано для аналізу Національної рамки кваліфікації. На фоні огляду рівнів НРК розглянуто зростання рівня складності для освоєння відповідної саморегуляції суб'єкта різними засобами: не окремими знаннями, а системами знань (теоріями), а на вищому рівні – створенням практик і творенням послідовників.

Отже, проблема «зміщуваності» знанневого конструкта в персональний досвід як регулятиву неспрошеного рівня, без його редукції (до радикалів знань, вірувань), розв'язується вдосконаленням саморегуляції не через індивідуальне засвоєння знання в індивідуальному досвіді, а через спільну практику. Пізнання цього регулятиву неспрошеного рівня відбувається в практиці, яка поєднує пошукачів одного й того самого запиту відповіді на виклик. Навпаки, прагнення скоротити кількість нерозривно пов'язаних складників знанневого конструкта з мотивацією лише утворити одну просту і зручну ланку регулятиву призводить до невиправданого спрощення реальності (до стереотипів замість знань). З погляду віри і вольової регуляції це може бути дієвим у певних ситуаціях, з погляду відповідності складному виклику – досить сумнівним.

Тому в рефлексивному підході вибудовується об'ємний конструкт, коли саморегуляція за певних умов постає як трансформаційний процес взаємопереходів: ресурс групи або самість суб'єкта, системна або свідома саморегуляції. Змінюючи погляд на реальність як концептуальну точку відліку, ми змінюємо співвідношення між поняттями так, як це відбувається в онтологічному пласті між явищами і процесами. Стабілізація точки

відліку відбувається як тимчасове епістемологічне знерухомлення онтологічної динаміки. Картина реальності змінюється залежно від обраної точки відліку, а отже, змінюються і засади, співвідношення і підпорядкування. Соціальна реальність відрізняється саме тим, що вона охоплює суб'єктності, а відтак її онтологія не є незалежною від гносеології і епістемології. Точка відліку і картина реальності іншого суб'єкта, проявлена в його виборах і колективних діях, стає частиною онтології соціальної реальності. Саме тому так важливо бачити точки відліку різних суб'єктів у концептуалізації реальності, і саме тому важливо відрізнити суб'єктний і системний рівень саморегуляції, співвідношення між якими змінюється в реальності групового й індивідуального суб'єктів.

У реальності групового суб'єкта група – це ресурс для невміщеного знання-регулятиву, якого ще немає на індивідуальному рівні досвіду (і також у поділеному між усіма учасниками групи). Індивід – це система, досвід якої може бути інтегрований у нове ціле, реалізований у спільності (спільній справі). Відповідно, індивідні знання-регулятиви (правила, цінності тощо) свідомої саморегуляції можуть бути використані для розширення системної саморегуляції.

У реальності індивідуального суб'єкта інший індивід – це ресурс для невміщеного знання-регулятиву, якого ще немає на власному індивідуальному рівні досвіду. Група – це система, яка має власні форми системної саморегуляції, які можуть бути засвоєні індивідом як нові знання-регулятиви, яких ще немає на індивідуальному рівні досвіду. Таким чином системна саморегуляція розширює свідому.

У трансформаційному процесі відбувається взаємне обернення індивідуальної і групової суб'єктності. Узята в сукупності і єдності зазначених переходів саморегуляція набуває універсальності – перенесення здобутків свідомого і системного крил саморегуляції в процесі їхніх змін і переходів відбувається зі слідами попередніх ідентифікацій (до спільності або автономності), уявних, віртуальних або фактичних ідентифікувань.

Отже, питання полягає не тільки в тому, що індивідові важко увібрати в себе (освоїти, інтеріоризувати) складний регулятив, властивий тільки групі, а й у тому, що і саме пізнання такого типу

можливе тільки на практиці, в групі, яка суб'єктність розгортає актуально зараз, у поточній ситуації або актуалізує в часовому векторі майбутнього осмислення минулого. Адже рефлексію можна кваліфікувати як ментальну дію, спеціалізовану на відбитті реальності і діяльності (натомість діяльність спрямована на отримання результату). У рефлексії суб'єкт більше концентрується на відбитті і на власному самобутті, ніж на операційному матеріальному чи символічному перетворенні зовнішньої реальності [18]. Коли рефлексія здійснюється в групі, групою, або рефлексується буття групи, це збагачує життєвий світ і пізнання співприсутніх суб'єктів завдяки зростанню рефлексивної ємності спілкування.

Уведення НРК у масовий ужиток як соціального регулятиву змінює соціалізаційний процес. Соціалізація перетворюється на практику саморегуляції в межах різного рівня викликів, відповідних рівням кваліфікацій. Соціалізація – це щонайменше двосторонній процес, а не примус і не умова персонального доступу до ресурсів. У цьому єдиному багатосторонньому процесі саморегуляція соціуму і соціалізація взаємодоповнюються. Тільки в умовах, коли соціум сприймається жорстким і самоздійснення відбувається виключно в умовах загроз і ворожості, саморегуляція – це примушування себе «терпіти» виклик, утримуючись від реагування на нього.

З огляду на саморегуляцію НРК як індивідуальний, інституціональний і суспільний інструмент передбачає передавання викликів, завдань і запитів, неосяжних на рівні кваліфікації одного суб'єкта, іншим суб'єктам з вищими рівнями кваліфікації. Це альтернативне ієрархічно-владне структурування соціуму, засноване на індивідуальних досягненнях і внесках у власний розвиток, визнання рівнів експертизи і підтверджених компетентностей. Тобто в громадській свідомості обов'язково мають бути: а) розуміння кожним членом суспільства власного рівня повноважень, що впливає з рівня кваліфікації; б) упевненість суб'єкта, що недосяжні на його рівні кваліфікації питання можуть вирішити суб'єкти з вищим рівнем кваліфікації (це складник дієвої функціональної довіри в суспільстві) і в) готовність до самовизначення, щоб задіяти більш високий рівень кваліфікації як адекватний конструктивний спосіб саморегуляції через невдоволення рівнем компетентності керівника, політика тощо.

Прагнення до вищого рівня як запорука своєї самореалізації передбачає і використання ресурсів комунікації для залучення інших суб'єктів, яким може довіряти, і самовизначення задля підвищення власного рівня компетентності. По суті, ідеться про поділяння певної етики: згоди з неможливістю судити про вищий рівень кваліфікації без наявності хоча б часткових повноважень на це. Тобто філософія саморегуляції змінюється, коли є орієнтир щодо того, як усе відбувається глобально. Рух соціалізації вниз і вгору, від меншого до більшого (батьки – суспільство), як його часто розуміють, поглинається рухом у різних напрямках. Центри соціалізації стають змінними, там є і ресурси, і регулятиви.

Оновлене розуміння ситуації соціалізації акцентує тяглість і привабливість суб'єкта соціалізації із сильною суб'єктною ємністю. Соціалізація стає механізмом саморегуляції – виклик долається тим, що ми бачимо як орієнтир привабливості того суб'єкта, що володіє здатністю до відповіді, і це активізує внутрішню регуляцію нового групового суб'єкта. Привабливо разом з колективом добиватися належності – саморегуляція потрібна, щоб досягти вищого рівня з відповідними можливостями. Додається розуміння соціалізації в системній логіці інституційності – набуття соціальної ваги, повноважень через приєднання-входження в новий груповий суб'єкт. З огляду на різне розуміння соціалізації – інституційної чи персонального розвитку, місця знаходження ресурсу і споживача (набувача, бенефіціара) – способи саморегуляції і соціалізації змінюються.

Модель єдності свідомої і системної саморегуляції

Представлена в пропонованій нами схемі модель єдності свідомої і системної саморегуляції (рис. 1.1) розширює уявлення про саморегуляцію в соціосистемах, її можливі дисбаланси (рис. 1.2; 1.3), збалансованість (рис. 1.4) і повернення її здобутків на свідомий (автономний) рівень саморегуляції (рис. 1.5).

Свідомий тип саморегуляції (рис. 1.1 А) представлений двома рівнями аналізу явища: діяльність і поведінка. Перше – діяльнісне – крило узагальнює насамперед напрацювання радянської/пострадянської психології [3; 6; 8; 11; 37; 40], де саморегуляцію вивчали в межах діяльнісного підходу, а другий – зарубіжних науковців, які

саморегуляцію розглядали в поведінковому [41; 43] ключі як когнітивний (на одному полюсі) або вольовий, примусовий механізм (на іншому полюсі). Цей вид представленості розмаїття підходів до вивчення саморегуляції дає змогу досить компактно описати як їхні здобутки, так і межі застосування.

У межах теорій діяльності саморегуляція охоплює вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і добиватися здійснення цієї мети [3]. Соціально-психологічні засади організації процесів у межах діяльнісного підходу полягають у тому, щоб включити суб'єктів у діяльність: створюючи умови (визначаючи, що «дано» – матеріали, ресурси, інструменти); задаючи мету, образ результатів діяльності (що треба «знайти», отримати, функціональні вимоги) і визначаючи способи (правила процедур входження, програму проходження через певні етапи і регулятиви взаємодії під час виконання завдань, форми представлення результатів та їх оцінювання і прийняття тощо).

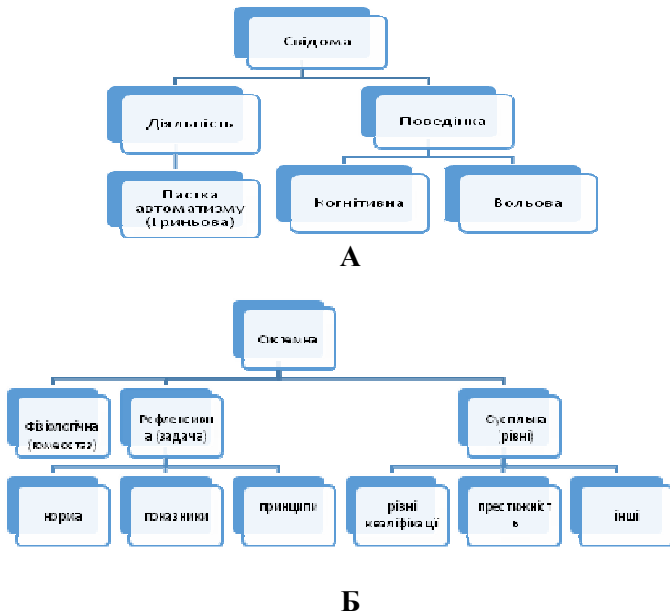


Рис. 1.1. Свідомий (А) і системний (Б) механізми саморегуляції

Тобто критерій саморегульованості перебуває зовні суб'єкта – у результатах його діяльності, у досягнутих перетвореннях предмета діяльності. Проте як головний результат саморегуляції (застосування зростаючого вміння) розглядаються перетворення самого суб'єкта діяльності: виховані в нього якості цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою тощо. Ця суперечність виникає тому, що в діяльнісному підході розглядаються процеси перетворення світу, і, відповідно, тільки та рефлексія, що спрямована на забезпечення цього перетворення. Особистісна рефлексія, яка регулює пере-творення, внутрішні щодо суб'єкта, винесена за межі розгляду, виявляється як артефакт, побічний продукт, автоматичний наслідок здійсненої діяльності. Тому і запропонована в межах цього підходу універсальна структура саморегуляції (єдина для всіх видів діяльності) не містить ціннісного виміру, а складається з компонентів: мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, оцінка результатів та їх корекція [6; 37; 40]. У навчальній діяльності, крім цих компонентів, одним із найбільш популярних інструментів вимірювання саморегуляції є ще й критерії оцінювання [11].

Тобто саморегуляція з позицій діяльнісного підходу – це здатність індивіда створювати програму діяльності і на цій основі керувати своїми діями і станом (контролювати, оцінювати, коригувати). Компоненти саморегуляції є оптимально-последовними віхами (орієнтувальними основами), що приводять до отримання очікуваного кінцевого результату. У навчальній діяльності, де щодо кожного навчального завдання застосовується науково обґрунтована последовність дій, складові компоненти саморегуляції «прокручуються» в голові щоразу в чіткій последовності в процесі виконання цього завдання.

Загалом, школа П. Гальперіна [1] завдяки операціоналізації діяльнісного підходу до саморегуляції досягла найбільшого прагматичного результату – формування розумових дій, формування дії уваги як контролю, застосування різних орієнтувальних основ для формування умінь тощо.

Зрозуміло, що в межах однієї системи – процесу діяльності – саморегуляція може бути концептуалізована лише частково, тому має сенс виділяти рівні саморегуляції: крім самостійного регулю-

вання окремої діяльності (зокрема навчальної, де важливий аспект – самостійний перехід від одного етапу до іншого), виокремлюють другий рівень саморегуляції [8] – уміння співвідносити різні види діяльності. Тут імпліцитно вже з'являється ціннісний аспект, вольовий процес вирішення конфлікту між конкурентними діяльностями, хоча все ще використовується дискурс уміння.

Загальна логіка цього підходу – запобігати порушенням психічної рівноваги внаслідок зіткнення суб'єкта з викликом на основі знань, а точніше – знань про те, як уникати негативних наслідків зіткнення з викликом (втратою, поразкою, переживанням тощо) [4].

Попри теоретичну дієвість такого підходу на певних етапах діяльності в ситуації зіткнення з невизначеністю виникає об'єктивна суперечність: у внутрішньому світі суб'єктові доводиться оперувати великою кількістю знанневих заготовок, кількість яких перевищує когнітивні можливості. І тоді виникає рецепт: якомога більше знань та умінь удосконалювати до рівня автоматизмів, аж до того, щоб утворювати автоматизми автоматизмів. Але за цією хибною логікою викликам тоді повинні відповідати стереотипи стереотипів (мета-стереотипи), а не творчий акт переосмислення стереотипів. Під тиском дефіциту часу в епоху технологічного прискорення цей шлях є вельми звабливий, проте зростання ваги і вартості саме творчих оригінальних рішень та ідей теж є незаперечним у глобальній конкуренції, адже більшість глобальних питань, які постануть перед людством у найближчі століття (кліматична криза, криза вичерпання невідновлюваних енергоносіїв, демографічна криза, пов'язана з дефіцитом водних і харчових ресурсів, критичне зниження біологічного різноманіття, дефіцит рідкоземельних елементів, що лімітує технологічний розвиток, і багато іншого), не можуть бути вирішені стереотипними шляхами.

Таким чином, якими б привабливими не виглядали дискурси навичок (автоматизованих умінь, швидко здійснюваних без участі свідомої регуляції), плекання здатності до творчості і переосмислення стереотипів є невідкладною місією системи освіти, необхідною для виживання людства. Тим більше, що для системи освіти досить актуальним завданням залишається протидія передчасному згортанню вмінь до автоматизованих навичок,

оскільки недосконало засвоєне в розгорнутому операційному вигляді уміння (інтелектуальна дія) у разі згортання в навичку деформується (втрачає необхідні ланки внаслідок спрощення), втрачає гнучкість реагування на зміни ситуації, а в разі трансферу в інші умови реалізації здебільшого втрачає ефективність. Саме тому важливо виправляти дискурс навичок у медіаосвітньому контексті як похибку, що виникла через особливості перекладу англomовного *skill* – навички. Насправді найбільш адекватним перекладом *skill* було б поняття вміння або майстерності, але аж ніяк не навички (*habit*), що за смисловим навантаженням ближче до українськомовного «звички». Тому коли використовується вислів «навички критичного мислення», це, за глибокого розуміння, радше оксюморон. Поняття «критичне мислення» підкреслює насамперед протистояння автоматизмам, свідомі мисленнєві дії, а навички – це згорнуті вміння для здійснення з мінімальною участю свідомого регулювання. У випадку критичного мислення більш адекватно говорити про вміння або звичку критично мислити.

Бачення привабливості навичок [3] пропонуємо кваліфікувати як серйозне концептуальне обмеження в розумінні саморегуляції, своєрідну пастку автоматизму. Згорнута дія контролю автоматизується, а значить, виводиться із зони свідомості. Таким чином, як це не парадоксально, свідомо саморегуляція перетворюється на несвідомий процес. Найвищим рівнем саморегуляції є автоматизована саморегуляція, яка не зачіпає ресурс свідомості, тобто найвищим рівнем свідомої саморегуляції є несвідоме. Для подолання цієї пастки потрібен перехід до комплексного, більш широкого розгляду процесів саморегуляції.

Розгляньмо друге – поведінкове – крило свідомої саморегуляції, яке сформувалося в англomовних дослідженнях [41; 43]. Хоча, звісно, варто звернути увагу на те, наскільки тісно переплітаються і наскільки загалом схожі ці підходи. Так, наприклад, одна з найбільш широковідомих теорій саморегулювання (Self Regulation Theory – SRT) описує систему свідомого особистого управління, яка передбачає процес керування власними думками, поведінкою і почуттями, щоб досягти поставлених цілей [41]. У цьому підході ціннісний, і загалом соціально-психологічний, контекст більше представлений. Зокрема, тут виділяють чотири

компоненти саморегулювання: стандарти бажаної поведінки, мотивація відповідно до стандартів, моніторинг ситуацій і думок, які передують перегляду зазначених стандартів, і сила волі [41]. З огляду на це пропонується три моделі: саморегулювання як структура знань, саморегулювання як сила контролю і підпорядкування власних спонукань, саморегулювання як формування майстерності, звички [43].

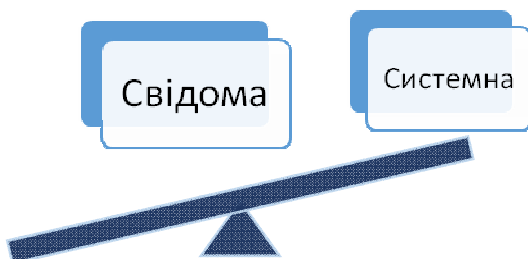


Рис. 1.2. Перша частина балансу – свідомий механізм

Отже, і діяльнісні, і поведінкові пояснення саморегуляції в психології збігаються в тому сенсі, що не розглядають у ролі суб'єкта саморегуляції ніяких інших суб'єктів, крім індивідуального. Саме тому в системі балансів на терезах (рис. 1.2) значущість (вага) свідомої саморегуляції індивіда більша, ніж інших проявів саморегуляції для системи різноманіття самості індивідів і груп.

Проте дослідження систем саморегуляції в інших соціальних науках, зокрема в економіці, дають підстави розглядати й інші рівні самоорганізаційних процесів, у яких індивідуальні суб'єкти поєднані й утворюють системи вищого рівня. Самоорганізаційні процеси в цих системах теж можуть бути розглянуті з погляду психологічної науки. Тоді постає проблема об'єднаного дискурсу для реальності, яка є єдиною, але різними галузевими дискурсами помножується як інакша [5; 31].

У межах найширшого системного розуміння саморегуляція – це властивість систем у результаті певних реакцій, які компенсують наслідки зовнішнього впливу, зберігати внутрішню стабільність на відносно постійному рівні. Залежно від систем, що розглядаються,

саморегуляцію вивчають різні науки: біологія, психологія, соціологія, економіка та ін. Схему блоків системної саморегуляції представлено на рис. 1.1.Б.

Найбільш яскраво ідея саморегуляції розкрита у *фізіології* через поняття *гомеостазу* (перший рівень) – певного постійного стану рівноваги внутрішнього середовища організму, який увесь час перебуває в русі і змінах на основі петель зворотних зв'язків, оскільки рух – це ознака самого життя. Тому перший вид саморегуляції системного рівня описано як механізм гомеостазу.

Утім, попри потужність пояснювального складника поняття гомеостазу його перенесення в психологію видається нам невиправданим (незважаючи на те, що це узвичаєна практика). Невиправданим це термінологічне перенесення є тому, що родова людська функція – виробництво, творіння, а не просто рух. Людство рухається не для стабілізації, а для розвитку, тому ідея циклічного гомеостазу, адекватне спрощення для розуміння індивідуального біологічного організму, для соціосистеми є радше метафорою з досить вузьким діапазоном адекватного застосування.

Другий рівень системної регуляції – *рефлексивний*. У ньому рефлексивний механізм реалізується як саморегуляційний: здійснюється саме за логікою продуктивності («норма», «показники», «принципи»), проте без обмежень «робінзонади» індивідуальним суб'єктом.

Перший складник механізму відбиває суб'єктивно-об'єктивну реальність творення, яка розгортається як кінцева система варіантів рішень у кожному конкретному, обмеженому умовами, акті творення та опанування виклику.

У випадку, коли виклик моделюється як випробування малою творчою задачею, система спостережень приводить до створення ретроспективно-перспективного поняття «норма задачі». Конечність суб'єктивно-об'єктивних відповідей за такої умови підтверджується браком нових типів рішення у практиці, яка вимірюється десятиліттями. Проте принципово в нормі задачі – класифікованому огляді можливих відповідей і напрямів думки щодо моделі ситуації – залишається варіант «новий», (або невідомий, непередбачений, некласифікований), що робить аналітичний інструментарій «норма задачі» відкритим до набуття нового досвіду.

Об'єктивна складова відповідей походить від об'єктивних властивостей предметів та їхніх зв'язків, сформульованих у тексті задачі, суб'єктивна – від відбиття учасниками випробування реальності штучного світу, його вартісності і невартісності в суб'єктивних оцінках самих учасників і їхнього оточення.

Наприклад, в експерименті з розв'язання однієї із задач на кмітливість і в групах з неповною середньою освітою, і в групах, які передбачають у носіїв наявність теоретичного мислення (винахідники), трапляються судження про ланцюг як фізичну конструкцію з кількох кілець, об'єднаних одним кільцем [14]. Це уявлення, безперечно, не відповідає визначенню «ланцюг», але в захопленні процесом розв'язання випробувані не тільки наполягають на такому рішенні, а й породжують потужні системи обґрунтувань для експериментатора, чому і за яких умов цю конструкцію можна вважати ланцюгом.

Отже, норма задачі – це теоретично наявна система суб'єктивно-об'єктивних відповідей, які можуть бути розташовані за своєю продуктивною цінністю, як правило, від одного до дев'яти (для зручності подальшого оцінювання). Досягнення випробувані тієї чи іншої відповіді має різну саморегулятивну цінність. Чим більша продуктивність (найвища – точне рішення), тим вищий рівень відрегульованості мисленнєвого процесу.

У цьому випадку поняття «норма задачі» дещо відрізняється від традиційного розуміння регулятиву «норма». У традиційному соціально-психологічному розумінні норма – це регулятив, який описує те, як має бути, або те, що прийнятне для більшості, за порушення чого можливі санкції і т. ін. Норма задачі – це опис суб'єктивно-об'єктивного, того, що може бути у варіантах різних психологічних зусиль, докладених для отримання результату. У задачах на кмітливість як модель творчого процесу психологічні витрати вимірюються рівнем виявлення латентних, прихованих умов і способами перетворення дійсності.

У разі переходу до емпіричної моделі більшого масштабу норма задачі – це певна схема можливих психологічних напрямів руху, що може бути використано як каркас для подальшої *діагностики* (рис. 1.1.Б, блок «показники») і *рефлексивних процедур* (рис. 1.1.Б, блок «процедури»), які регулюють рефлексивні процеси

суб'єктів. За такої умови, на відміну від попереднього виду гомеостазу, цей вид саморегуляції є не тільки адаптивним, а й продуктивним, а ще – обов'язково міжсуб'єктним. [18; 19; 23; 26; 34]. Тут також потрібно пояснити дискурсивну пастку оперування поняттям «адаптація» (в українськомовному тлумаченні – «приспосовування»). У точному, вузькому значенні адаптація – це зміна себе для пристосування до навколишнього оточення, зокрема соціального середовища. Суб'єкт змінюється для того, щоб бути прийнятим середовищем, але не змінює його. Це надмірне спрощення, яке описує лише один, крайній, полюс взаємодії індивіда із середовищем, оскільки використовується редукція малих змін як нескінченно малих, незначущих. Адже середовище, усотуючи новий складник, теж обов'язково зазнає змін. Термін же «адаптація» ці зміни нівелює, зосереджуючись, власне, на односторонньому пристосуванні. Подальший розвиток терміну рухається до розмивання цих меж, коли виділяються різні види адаптації, зокрема адаптація середовища «під себе», що не є вже адаптацією, а інтервенцією, втручанням. Тому, як і у випадку з «навичкою», упровадження терміну «адаптація» в масовий ненауковий ужиток приводить до використання його як метафори зменшення суперечностей, «притирки», гармонізації суб'єкта із соціальним середовищем. На жаль, використання цього терміну приховує і викривлює власне творчу складову цього процесу взаємодії і конструювання зв'язків між життєвими світами різних суб'єктів, що відбувається як продуктивний творчий процес спільної творчості.

Рефлексивний механізм як саморегулятивний процес проявляється в «показниках» продуктивності, функціональності тощо і може бути оцінений через паритетні принципи ієрархії і гетерархії у здійсненні рефлексивних функцій та їх співвіднесенні в предметно-операційній, смисловій і міжсуб'єктній сферах процесу спільної творчості. Така операціоналізація схиляє ваги співвідношення між свідомою і системною саморегуляцією в бік останньої (рис. 1.3).

У системному типі саморегуляції передбачено також і *макросуб'єктний суспільний рівень* [33], на якому діють закономірності великих чисел, коли дія окремого суб'єкта здається

суб'єктивно непорівнюваною з великою кількістю інших, що теж роблять свій внесок.

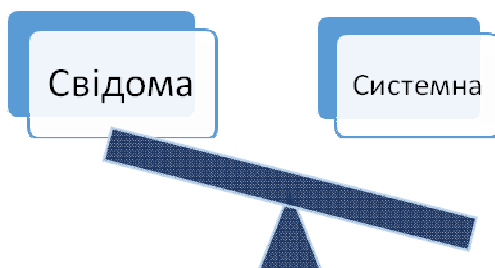


Рис. 1.3. Друга частина балансу – системний механізм

Проте саме такий суспільний рівень саморегуляції виникає завдяки діям окремих і пов'язаних суб'єктів – як океан утворюється з окремих краплин (молекул) води. На схемі (див. рис. 1.1.Б) цей рівень суспільної системної саморегуляції представлено трьома блоками, два з яких репрезентують інструментальні середовища: 1) інструмент рівнів кваліфікації, який утворює підсистеми (зокрема в освіті) з певними завданнями рівня, який виокремлює певний співмірний суб'єктам простір саморегуляції; 2) інструмент престижності, який розширює можливості саморегуляції професійного самоздійснення суб'єктів на ринку праці, третій – невизначений, «інші» [14; 18; 46]. Складна динамічна реальність не є однорідно складною, вона може мати певні стани, коли навіть найменша дія окремого суб'єкта може внести суттєві зміни в систему. Тому поряд із законом великих чисел, які відбивають ідею інертності великої маси (у метафорах ньютонівської фізики), маємо використовувати і синергетичний підхід, який спирається на метафори термодинаміки, визначаючи точки біфуркації чи певні динамічні патерни масових соціальних процесів. Моделі, похідні від концептуалізації квантової фізики, також можуть бути застосовані, проте квантова фізика ще не має такого обсягу інтервенцій у публічний дискурс, щоб її терміни і моделі стали масово вживаними в психологічній спільноті, навіть якщо вони їй адекватніше відображають складні соціальні процеси.

Повертаючись до практики застосування НРК, за допомогою моделі впровадження якої ми розглядаємо саморегуляційні механізми, важливо зазначити, що інструмент рівнів кваліфікації реалізує компетентнісний підхід. Причому не в метафоричному сенсі компетентності як більш модного заміника звичного для педагогів «ЗУН» (знання, уміння, навички), а як чітко описаного й операціоналізованого, тобто здатного бути вимірним. Компетентнісний підхід через визначення рівня кваліфікації, з одного боку, має бути використаний ринком праці як орієнтир для винагороди за трудову діяльність певної кваліфікації, а з другого боку, у системі освіти має бути забезпечений розвиток саме цих компетентностей, затребуваних ринком праці. Тобто рамка кваліфікацій виконує своєрідну функцію «норми задачі» на суспільному рівні, описуючи масштаб внесків суб'єкта для набуття певної своєї якості (компетентностей). Рамка кваліфікації, отже, може бути використана як схема для утворення підсистем саморегуляції освітніх середовищ, у яких відбуватимуться критеріально описані процеси соціалізації суб'єктів, що встановлюють гармонійний баланс між свідомою і системною саморегуляцією (рис. 1.4).

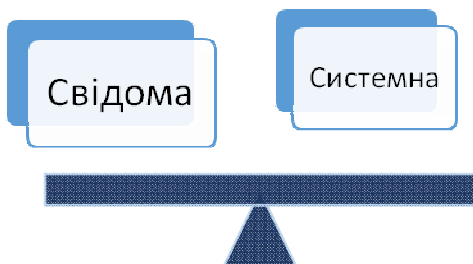


Рис. 1.4. Баланс механізмів свідомої і системної саморегуляції

Маємо зазначити, що НРК попри кілька років упровадження, на жаль, досі ще не стала тим спільним інтелектуальним інструментом осмислення реальності, який повсюдно використовувався б в освітній системі. Соціально-психологічний сенс НРК

іще недостатньо усвідомлюється як місток спільного дискурсу, який об'єднує дві, по суті, взаємозалежні системи відтворення і використання людських ресурсів (освіта і економіка). Це відбувається, зокрема, і через спротив стереотипів масової свідомості, яка кілька поколінь зазнавала деформацій у тоталітарній державній системі, що змушувала суб'єктів мімікрувати, пристосовуватися і підпорядковуватися, тобто вибудовувати свій життєвий світ під тиском тоталітарної системи лише в межах, вузько регламентованих страхом репресій і санкцій аж до фізичного знищення. У цих умовах творчі сили групових суб'єктів спрямовувалися на роз'єднання соціальної реальності на фасадну і підпільну, яка обходила офіційні обмеження, а ментальність мас отруювалася дводумством.

Освіта в тоталітарному суспільстві виконувала функцію ідеологічної обробки людського матеріалу для постачання економіці зручних, навчених кадрових ресурсів, єдиною формою реалізації творчості яких було підпорядкування лідеру (партії) і посилення державного тиску шляхом розвитку експлуатованої економіки. Посттоталітарне суспільство має сплечені життям кількох поколінь ці ментальні звички, які проявляються як обережний спротив конструктивним інноваціям (змінюються назви, але не змінюються звичні процеси і позиції). Компетентнісний підхід часто теж залишається відірваним від операціоналізацій, надбудовується над авторитарними процесами в освітньому середовищі, як нове ім'я для старих регулятивів і ставлень. Саме тому спостерігається розрив між упровадженням НРК і кризою експертного знання. Звісно, у цьому ще бере участь і популістський тренд змішування цінностей суспільства знань з ілюзіями вседозволеності і доступності знань у відкритому інформаційному просторі, які використовуються в політичних іграх. Проте зрушення відбуваються, про що свідчить динаміка таких когнітивних утворень масової свідомості, як престижність (щодо ринку праці – це престижність професій). Схематичне зображення цих зрушень (рис. 1.5) символізує індивідуальне збагачення механізмів саморегуляції, яке зростає за рахунок накопичення в суспільстві системних змін і їхньої репрезентативної рефлексії (усвідомлення і самовизначення себе на фоні відомих інших).

Інструмент престижності – це певний феномен суспільної свідомості, що проявляється в досить сталому співвідношенні оцінювання престижності всіх наявних професій різними людьми в різних суспільствах. Престижність професій пов'язана із стратифікацією суспільства, є певним патерном сходинок влади, суб'єктивно-об'єктивним регулятором ринку праці. Оцінка престижності професій окремим суб'єктом і порівняння з оцінками престижності суб'єктів більшого масштабу дає змогу здійснити репрезентативну рефлексію через аналіз та інтерпретацію відмінностей і розбіжностей оцінювання. Репрезентативна рефлексія – це рефлексія себе, своїх позицій і критеріїв оцінки у співвіднесенні з результатами сукупних оцінювань суб'єктами великого масштабу.

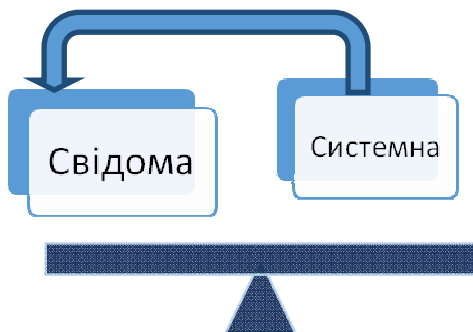


Рис. 1.5. Єдність: невинне зростання обсягу свідомого рівня через повернення досягнень системного регулювання

Зазвичай така рефлексія у своїх часткових проявах могла відбуватися в парасоціальному форматі, коли суб'єкт був суто уявним, а його дії представлені через медіапростір. Новітні технології дистанційної взаємодії створили передумови для переведення уявних суб'єктів великого масштабу в цілком реальні, проте ці окремі технологічні рішення часто базуються на спрощених уявленнях про спільні творчі і рефлексивні процеси. Створення технології репрезентативної рефлексії на основі теорії групової рефлексії розкриває нові перспективи і можливості.

Так, якщо провести оцінку професій не тільки за престижністю, а й за їхньою конкурентністю і дефіцитарністю (затребуваністю) [16; 39], то стає можливим експлікувати розуміння суб'єктами об'єктивних системних механізмів саморегуляції ринку праці. Технологічно цей інструмент престижності забезпечений процедурами репрезентативної рефлексії у формі профорієнтаційного електронного ресурсу [4], об'єднаного з мережею освітніх закладів, до якої можна залучатися на проектних засадах. Головним, засадничим соціально-психологічним принципом організації процедур репрезентативної рефлексії є принцип спільного блага. Спільне благо громади – це ресурс, створюваний внесками членів громади (можливо, не всіма), який використовується принципово всіма членами громади без обмежень. Так, наприклад, міст у територіальній громаді створюється не всіма, але ходитимуть по ньому всі. Створення спільного блага є складним етапним процесом, а з погляду репрезентативної рефлексії – ще й таким, що усуває ментальні бар'єри, породжену тоталітарним режимом схильність до дводумства і подвійної моралі, неготовність до прийняття реальності тощо. Так, свого часу рішення кібернетики, запропоновані Глушковим для впорядкування економіки та управління нею не в бюрократичний, а в прозорий спосіб, було відкинуто через спротив політичної системи. Аналогічну технологію репрезентативної рефлексії, яка може періодично здійснюватися як частина змісту медіаосвіти, можна застосувати для подальшого інноваційного розвитку медіаосвітньої системи.

Повертаючись до загальної схеми саморегуляції (див. рис. 1.1), у якій представлено свідомі і системні механізми, варто звернути увагу на виокремлення блоку «інші». Блоком «інші» на схемі позначено наявність багатьох інших підсистем, що відбиває принцип обов'язкової наявності невизначеності як джерела розвитку і цієї схеми (епістемологічний аспект), і реальних, але ще не пізнаних підсистем саморегуляції (онтологічний аспект).

Яке ж значення має розширення розуміння саморегуляції шляхом внесення системної саморегуляції в психологічний дискурс і віднесення до неї рефлексивних механізмів? Рефлексивні механізми згідно з теорією групової рефлексії віднесено саме до системних, оскільки вони розглядаються в широких рамках як підсистема

організаційного розвитку, коли здійснена окремим суб'єктом рефлексія стає набутком і спільним благом усієї системи. Таким чином, системна рефлексивна регуляція – істотний принцип у низці соціально-психологічних засад організації медіаосвіти.

Пропонуємо також розширити розуміння соціалізації в освітній системі на основі засвоєння результатів системної саморегуляції [18; 24]. Основним технологічним рішенням такого розширення є практика *репрезентативної рефлексії*, яка дає змогу оцінити свої власні оцінки явища (світу професій і ринку праці) за рахунок їх порівняння з оцінками репрезентативної вибірки, яка представляє генеральну сукупність – Україну загалом, певну вікову когорту, регіон тощо [20]. Розгортання такої практики в межах системи профорієнтаційної роботи з молоддю може мати добрі перспективи. Репрезентативна рефлексія здатна стати технологією надійної верифікації реальності, оскільки даватиме підтвердження уявленням про реальність, які базуються на виборах, здійснених іншими суб'єктами без опосередкування суб'єктами-медіавиробниками. Залежно від параметрів оцінки реальності учасник може бачити своє місце в розподілі оцінок: яка саме частка учасників має схожу оцінку, наскільки схожу, а також в організації рефлексивного процесу під час обговорення може спрямовувати осмислення ситуації розбіжностей у конструктивне річизце. Репрезентативна рефлексія може слугувати певним тренажером подолання стигми соціального порівняння, характерної для пострадянського суспільства, яка виникла внаслідок систематичного руйнування природних соціальних механізмів саморегуляції нерівності (таких як престижність, наприклад), насадження ідеології тотальної рівності, санкцій за інакодумство, нетерпимості до інакшості тощо. Досвід опанування соціальної нерівності є дефіцитарним й особливо конфліктним у суспільствах культури бідності з різким розривом між найбагатшими і найбіднішими, особливо якщо в масовій комунікації на цей аспект соціальності було накладено табу і фактично кілька поколінь проживало в умовах інформаційного мораторію. Тому репрезентативна рефлексія є технологією, важливою і корисною для подальшого розвитку медіаосвітньої системи, що визначатиме перспективи подальших наукових досліджень і наукоємних психолого-педагогічних розробок.

Наразі апробація моделі єдності свідомої і системної саморегуляції в практиці вищої школи показала дуже слабкий рівень

розуміння потенціалу НРК як регулятиву системного рівня. У межах співпраці Українського медіаосвітнього консорціуму Інститутом рефлексивних досліджень і спеціалізацій створено діагностично-розвивальний тест для засвоєння змісту НРК (реалізований на порталі proprestige.org.ua). Тест являє собою сім серій завдань на порівняння описів сусідніх рівнів кваліфікацій за всіма використаними в НРК дескрипторами: знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність. До описів пропонуються альтернативи відповідей, серед яких потрібно вибрати ті, що відображають суттєві відмінності рівнів кваліфікації. Систематична робота з тестом дає змогу зрозуміти логіку побудови НРК, скласти картину накопичення компетентностей від нижчих до вищих рівнів кваліфікацій, засвоїти критерії переходу від одного до наступного рівня. Практика використання тесту у формі індивідуального виконання (самостійна робота студентів) з подальшим обговоренням на семінарських заняттях у межах курсу «Психологічні основи саморегуляції» показала ефективність запропонованого засобу.

Розроблена модель єдності системної і свідомої саморегуляції та засоби її реалізації і подальшого впровадження (зокрема технології репрезентативної рефлексії) є результатом цілеспрямованої імплементації принципу людиноцентризму в груп-рефлексивному підході, що демонструє дієвість соціально-психологічних засад. Медіаосвіта молоді в цьому контексті стає рефлексивною підсистемою розвитку не лише системи освіти, а й суспільства загалом на шляху подолання посттоталітарного спадку наступними поколіннями. Практика розширення саморегуляції – не тільки спосіб реалізації задумів, а й спосіб осмислення реальності. Запропоновані рефлексивні процедури (технології) – це спосіб розуміння, адже смисли, які осягаються в процесі реалізації технології через належність до різних верств і різних підходів, зіставляються, порівнюються – і завдяки цьому породжується нове розуміння. Така практика – спосіб забезпечення складного розширення відбиття з наснаженням суб'єктності.

Висновки до розділу

Розроблення соціально-психологічних засад організації медіаосвіти молоді спирається на системний підхід, у межах якого

медіаосвіту розглядають як підсистему системи освіти загалом і метасистеми суспільства. Освіта як система відтворення людських ресурсів пов'язана з економічною системою ринку праці – користування людськими ресурсами. Соціосистеми мають суб'єктну ємність, охоплюють свободу волі індивідуальних і групових суб'єктів, динамічну взаємодію їхніх життєвих світів у часі і просторі, а середовище спілкування суб'єктів характеризується рефлексивною ємністю – створеними умовами для здійснення рефлексивних функцій. Механізмом саморозвитку соціосистем є групова рефлексія, яка здійснює функції предметно-операційної, смислової і міжсуб'єктної сфер, забезпечуючи моніторинг, осмислення і переосмислення суб'єктами реальності.

Соціально-психологічні засади організації медіаосвіти молоді розглянуто в контексті соціалізації і професіоналізації в складному суспільстві, яке звільняється від посттоталітарного спадку і похідних від нього ментальних викривлень у вигляді пригнічення рефлексії та обмежень спільної творчості. Національну рамку кваліфікацій представлено як соціокогнітивний інструмент, що зменшує розмірність складності в масовій свідомості – для поєднання двох систем (освіти і ринку праці), що, власне, може стати одним із засадничих принципів розвитку медіаосвіти на підставах компетентнісного підходу.

Запропонована модель єдності свідомої і системної саморегуляції розширює попередні здобутки досліджень саморегуляції завдяки обґрунтуванню поняття системної саморегуляції в її рефлексивних показниках для малих і великих груп як групових суб'єктів, а впровадження поняття ємності суб'єктності поглиблює логіку розгляду соціалізації з одновекторного процесу до багатовекторного. Репрезентативна рефлексія дає змогу індивідуальному суб'єктові здійснювати достовірне соціальне порівняння своїх параметрів (оцінок, властивостей) з реальним груповим суб'єктом, що є особливо важливим в умовах медіатизованого спілкування і різноманітних викривлень інформаційного простору. Репрезентативна рефлексія як технологія, що використовується для прогнозування суб'єктивних складників ринку праці (завдяки аналізу престижності професій), може бути адаптована для розвитку медіаосвіти.

Головною метою організації медіаосвіти з погляду соціально-психологічних засад є розвиток групового суб'єкта – медіаосвітньої спільноти з високою рефлексивною ємністю середовища спілкування. Медіаосвітня спільнота як територіально розподілена і децентралізована соціосистема зможе не тільки виконувати функції розбудови медіаосвітньої практики спільної творчості і розширення громадського медіаосвітнянського руху за здорово взаємодію з медіапростором, а й забезпечувати підтримку освітніх і суспільних реформ.

В умовах розвитку інформаційного суспільства та медіатизації багатьох сторін життя загальні соціально-психологічні засади розвитку медіаосвіти мають включати розгляд не лише системних феноменів як загальної методологічної рамки, а й специфічних – похідних від умов соціальної взаємодії, створених новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями. Такими феноменами є віртуальні групи й спільноти і парасоціальність у стосунках. Дослідженню цих складників присвячено наступні розділи.

Література до розділу

1. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. – М. : Изд-во Московского Университета, 1974. – 102 с.
2. Григоровская Л. В. Развитие образного мышления подростков средствами музыки : дис. ... канд. пед. наук / Григоровская Л. В. – К., 1990. – 237 с.
3. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. / Гриньова М. В. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.
4. Моніторинг професійного самоздійснення в умовах упровадження Національної рамки кваліфікацій : електронний бюлетень (Генерація бюлетеня. НРК) : а. с. 64077 Україна / І. М. Найдьонов, М. І. Найдьонов, Л. А. Найдьонова, Л. В. Григоровська. № 84532 ; заявл. 15.12.2015 ; реєстр. 12.02.2016, Бюл. № 40. – 2 с. – Режим доступу: <http://www.questionary.profprestige.org.ua/bulletin.html>
5. Іщенко Ю. До дискурсу досліду/досвіду життя. Визначальні виміри сучасного філософсько-антропологічного знання / Іщенко Ю. // Філософсько-антропологічні студії : зб. наук. праць: – К. : Стило, 2013. – 351 с. – С. 305–318.

6. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / Конопкин О. А. – М., 1980.
7. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / Кремень В. Г. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 424 с.
8. Маркова А. К. Сравнительная характеристика самоконтроля и взаимоконтроля в учебной деятельности / Маркова А. К. // Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе : материалы II Всесоюзного симпозиума, Ч. I. – Тбилиси, 1974. – С. 92–100.
9. Медіа-культура населення України: Інформаційний бюлетень. Червень 2008' [Електронний ресурс] / За ред. Л. А. Найдюнової, О. Т. Барішпольця ; Упоряд. Л. П. Черниш. – К., 2008. – 52 с. – Режим доступу: <http://ispp.org.ua/files/1235665919.pdf>
10. Найдюнова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу / Найдюнова Л. А. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013.
11. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / Моросанова В. И., Конои Е. М. // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 118–127.
12. Найденов М. И. Процедуры управления рефлексивными процессами как синтез классической и постнеклассической научной рациональности / М. И. Найденов // Рефлексивные процессы и управление : сб. материалов IX Междунар. симп. 17-18 октября 2013 г., Москва / Отв. ред. В. Е. Лепский. – М. : Когнито-Центр, 2013. – С. 85–87.
13. Найденов М. И. Стратегии организации рефлексивной развивающей среды / М. И. Найденов, Л. А. Найденова // Проблеми розвитку та вдосконалення психологічної служби системи освіти : тези конференції. – Донецьк, 1994. – С. 81.
14. Найденов М. И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду : дис. ... канд. психол. наук : М. И. Найденов. – К., 1989. – 239 с.
15. Найдюнов М. І. Потенціал та актуалізація суб'єктності з позицій переосмислення її як ресурсу / М. І. Найдюнов // Вісник Одеського національного університету. – Одеса, 2010. – (Серія «Психологія»). – Т. 15. – Вип. 11. – Ч. 2. – 2010. – С. 84–93.

16. Найдюнов М. І. Психологія престижності професій / М. І. Найдюнов ; Нац. акад. пед. наук. України, Ін-т соц. та політ. психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 160 с.
17. Найдюнов М. І. Фільтри групової рефлексії в соціальній ситуації особистісного та суспільного розвитку / М. І. Найдюнов // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Фенікс, 2011. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 13. – С. 306–310.
18. Найдюнов М. І. Формування рефлексивного управління в організаціях : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 [Електронний ресурс] / Михайло Іванович Найдюнов ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2010. – 434 с.
19. Найдюнов М. І. Формування системи рефлексивного управління як координація рефлексивних процесів / М. І. Найдюнов // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 18 (21). – С. 82–105.
20. Найдюнов М. І. Репрезентативна рефлексія і рефлексивна ємність середовища спілкування як механізми профорієнтації при впровадженні Національної рамки кваліфікацій / М. І. Найдюнов, Л.В. Григоровська, Л. А. Найдюнова // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К. : Міленіум, 2016. – Вип. 37 (40). – С. 218–243.
21. Найдюнов М. І. Розробка та впровадження проекту розвитку організації: груп-рефлексивна технологія / Найдюнов М. І. // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: Міленіум, 2005 – Ч. 15. – С. 87–92.
22. Найдюнов М. І. Взаємопроникнення цінностей: технологічне забезпечення розвитку групового суб'єкта / М. І. Найдюнов // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – К., 2005. – Вип. 6 (30), ч. 1 – С. 284–298.
23. Найдюнов М. І. Експериментальні дослідження рефлексивних процесів: вивчення феноменів складнокоординованості / М. І. Найдюнов // Психологічні перспективи. – 2009. – Спецвипуск. – С. 39–53.
24. Найдюнов М. І. Коаліційна модель суб'єкта соціалізації / М. І. Найдюнов // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки». – Чернігів, 2006. – Вип. 41. – Т. 2. – С. 26–33.

25. Найдюнов М. І. Конвенційні та когнітивні стереотипи як складові складнокоординованості / М. І. Найдюнов // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості і обдарованості : зб. наук. праць / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2007. – С. 148–159.
26. Найдюнов М. І. Парадокс формування суб'єктності: груп-рефлексивний підхід в соціальній та політичній психології / М. І. Найдюнов // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 9. – С. 13–23.
27. Найдюнов М. І. Паритетність суб'єктності як розв'язання проблеми складно-координованості. Погляд з позицій теорії групової рефлексії / М. І. Найдюнов // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. – № 4 – С. 36–58.
28. Найдюнов М. І. Повнота групового суб'єкта як складова рефлексивного управління / М. І. Найдюнов. // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / АПН України ; Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2005. – Вип. 12 (15). – С. 87–108.
29. Найдюнов М. І. Подолання індивідуалістичної редукції в суб'єктному підході: теорія групової рефлексії : в 4 т. / М. І. Найдюнов // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26, т. 3 – С. 186–194.
30. Найдюнов М. І. Проблема суб'єкта в рефлексивній психології / М. І. Найдюнов // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 197–230.
31. Найдюнов М. І. Рефлексивний інтенціонал дискурсу: від складнокоординованості до рефлексивного управління / М. І. Найдюнов // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей // АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 46–66.
32. Найдюнов М. І. Складнокоординованість соціосистем і організацій як психологічний феномен / М. І. Найдюнов // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 15 (18). – С. 60–89.
33. Найдюнов М. І. Сміслові, змістові та ресурсні складові моніторингу соціальної ситуації особистісного та суспільного розвитку / М. І. Найдюнов

// Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2008. – Вип. 19 (22). – С. 74–86.

34. Найдъонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в умовах складнокоординованості / М. І. Найдъонов. – К. : IRIS, 2008. – 65 с.

35. Найдъонов М. І. Визначення меж «ми» як коаліційної рефлексії / М. І. Найдъонов // Науковий вісник державного управління внутрішніх справ. – Львів: Львдувс, 2008. – Вип. 1. – С. 82–95. (Збірник наукових праць / Серія «Психологія»).

36. Освоение механизмов рефлексии в практике обучения : методические рекомендации / И. С. Ладенко и др. – Новосибирск, НГУ 1991. – С. 26–35.

37. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / Осницкий А. К. – М. : Знание, 1986. – 80 с.

38. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

39. Соціально-психологічні чинники престижності професій: підготовка молоді до активного самоздійснення на сучасному ринку праці : навч. Посіб. для студ. вищих навч. закладів / М. І. Найдъонов [та ін.] ; за заг. ред. М. І. Найдъонова, Л. В. Григоровської ; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 272 с.

40. Юркевич В. С. Саморегуляция как фактор общей оларенности / Юркевич В. С. // Материалы конференции по проблемам способностей / Под ред. В. А. Крутецкого. – М., 1970. – С. 76–90.

41. Baumeister R. Self-Regulation and the Executive Function: The Self as Controlling Agent. *Social psychology: Handbook of basic principles* / Baumeister R., Schmeichel B., Vohs K. – New York : Guilford, 2007.

42. European Qualifications Framework (EQF). – Retrieved from <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>

43. Muraven M., Baumeister R. Self-Regulation and Depletion of Limited Resources: Does Self-Control Resemble a Muscle? – *American Psychological Association*. – 2000. – doi:10.1037/0033-2909.126.2.24

44. Naidenov M. About the problem of subject of group reflection / M. Naidenov // Abstracts of 3d European Congress of Psychology, 4–9 July 1993: abstracts. – Tampere, 1993. – P. 324.
45. Naidenov M. Comparative research of reflexivity as opposition to impulsiveness and reflexivity as recomprehension [Electronic resource] / M. Naidenov – Finland : Tampere, 1993, P. 1–6. – (The report of 3 European Congress of Psychology ; July 4–9, 1993). – Retrieved from: <http://My.elvisti.com/naid/uk/public.htm>.
46. Naidenov M. The adoptions of reflective environment / M. Naidenov, L. Naidenova // Abstracts of 4 European congress of psychology. – Athens, 1995. – P. 422.
47. Naidenov M. Transformation & invariability in the reflection's genesis / M. Naidenov // Abstracts of 3d European Congress of Psychology, 4–9 July, 1993: abstracts. – Tampere, 1993. – P. 325.
48. Naydonov M. An informed consent as a conventional and diagnostic procedure of conclusion an agreement [Electronic resource] / M. Naydonov // The report of 28 International Congress of Psychology. August 8–3, 2004. Beijing. – Retrieved from: <http://My.elvisti.com/naid/ru/1str/public.htm>.
49. Naydonov M. Reflexive Management System of Merger / M. Naydonov // Abstracts of XIII European Congress on Work and Organizational Psychology, 9–12 May 2007: abstracts. – Stockholm, 2007. – P. 26.
50. Naydonov M. System of the Complex Measures for Activation of the Company's Business by Reflective Development Group Intervention / M. Naydonov // Abstracts of XI European congress of Work and Organizational Psychology, 2003: abstracts. – Lisbon, 2003. – P. 80.
51. The Oxford Handbook of Coercive Relationship Dynamics / Ed. by Thomas J. Dishion and James Snyder. – 2016. – 448 p.

Розділ 2

Взаємодія у віртуальних групах як засіб медіаосвіти

Сьогодні взаємодія у віртуальному просторі часто посідає найважливіше місце в житті людини, особливо молоді. Інтернет є не тільки глобальним сховищем інформації, яке постійно збагачується, а й глобальним засобом поєднання людей в усьому світі. Зростає й частка людей, залучених до активних форм соціальної поведінки в мережі. І це насамперед молодь. Під впливом інтернету життя сучасної молоді зазнало значних змін: ідеться про особливості відпочинку та дозвілля, канали отримання інформації, характер міжособистісного спілкування, систему цінностей та процеси соціалізації. В інтернет-групах молодь спілкується, обмінюється новинами, ділиться думками, пізнає світ як матеріальний, так і соціальний – світ стосунків різного рівня.

Дослідницький інтерес до проблематики віртуальних мережових спільнот зумовлений ще й тим, що зі збільшенням кількості користувачів інтернету зростає не тільки соціальна значущість мереж, а й з'являються численні проблеми, пов'язані із самоідентифікацією особистості в цих спільнотах, соціальними практиками, нормативно-ціннісними настановленнями і можливостями соціального контролю над ними. Сучасні дослідження в галузі медіапсихології доводять, що доступ підлітків і молоді до всесвітньої інтернет-мережі дає їм багато можливостей для спілкування і навчання, загрожуючи водночас медіазалежністю.

Як відбувається взаємодія української молоді у віртуальному просторі, як ця взаємодія впливає на розвиток її критичного мислення, становлення світогляду, як відбуваються процеси групоутворення та групової динаміки в молодіжному середовищі в різних медіаформах і як ці процеси розширюють можливості використання нових стратегій навчання – усе це стає актуальними

викликами для науковців-медіапсихологів. З розвитком науки набуває актуальності розширення наукових уявлень про соціально-психологічні особливості взаємодії молоді із сучасними медіа в контексті впливу медіаосвітнього процесу. Завдяки цим медіаформам соціальної взаємодії процеси групоутворення та групової динаміки в молодіжному середовищі значною мірою змінюються, що дає змогу використовувати нові стратегії навчання та впроваджувати їх у сучасну педагогічну практику.

Розроблені науковцями інноваційні психолого-педагогічні стратегії медіаосвіти молоді є конкурентоспроможною альтернативою щодо традиційних форм навчання. Медіаосвіта – як інноваційний напрям у сучасній школі – потребує упровадження саме таких стратегій.

Дослідженню особливостей віртуальної реальності та віртуальної комунікації присвячено роботи О. Баришпольця, Д. Галкіна, Е. Дайсона, М. Епштейна, В. Ємеліна, Д. Іванова, А. Каптерева, Н. Коритникової, Г. Мироненко, Л. Найдьонової, В. Розіна, В. Тарасенка, Г. Тульчинського, П. Фролова, де викладено основи теорії віртуалізації й описано специфічні характеристики комп'ютерно-опосередкованої комунікації у віртуальному середовищі. Питання становлення та розвитку інтернет-спільнот відображено в доробку Дж. Подольні, К. Пейджа, Г. Рейнгольда, Р. Скобла, Б. Уеллмана та ін. Серед російських авторів, які досліджували різноманітність інтернет-спільнот, специфіку комунікації їхніх членів, онлайн-культуру, що формується у віртуальному просторі, С. Бондаренко, І. Биков, В. Зайонц, Р. Кончаковський, С. Паринов, В. Поправко, І. Розіна, В. Сергодєєв, О. Скуратов, Н. Смирнова, А. Стриженко, О. Чураков, В. Щербіна. Проблематиці соціокультурних і соціально-психологічних аспектів мережевого спілкування присвячено дослідження А. Бахміна, О. Белінської, Т. Виноградової, О. Войскунського, В. Тищенко та ін.

Науково-методологічними засадами побудови інноваційних стратегій медіаосвіти та взаємодії у віртуальних групах є: суб'єкт-суб'єктний підхід до навчання (В. Татенко), теорія вчинку (В. Роменець), системний підхід у визначенні групи, теорія змішування знань у групі, асинхронна стратегія медіаосвіти,

ознаками якої є активність та ініціативність учнів, партнерська модель, використання медіаторності.

Інтернет ми розглядаємо як фактор формування інформаційного суспільства, що зумовлює появу нового виду взаємодії – взаємодію у віртуальному просторі, який існує паралельно з реальним. Його виникнення і розгортання супроводжується появою інтернет-аудиторії та численних інтернет-спільнот, формуванням потреб і цінностей інтернет-послуг [1]. Мережі є новим рівнем буття, своєрідним глобальним координаційним центром соціальних зв'язків, що ґрунтується на нових способах моделювання об'єктивної реальності і регулює комунікативні процеси в соціальних системах для задоволення особистих і групових комунікативних потреб [17]. Інтернет, як техногенний проміжний об'єкт, що простягається між суб'єктами взаємодії, не створює знання, але збільшує можливості багатоваріативної комунікації.

Під час дослідження соціальних мереж як комунікативного простору використовують кілька підходів, аналіз яких здійснила І. Толстикова [17]. У першому інформація і технології є визначальними й системотвірними суб'єктами нового типу громадського устрою, і з розвитком мережевих технологій роль знання та інформації невпинно зростає (Д. Белл, М. Порат, О. Путилова, О. Рунов, Т. Стоунер, Е. Тоффлер). З позицій другого підходу соціальні мережі визначають через комунікативні властивості: такий підхід робить можливою реалізацію мережевих зв'язків будь-якої складності, що є відмітною рисою інтернету як приватного комунікативного інституту (М. Кастельс, А. Неклесса). Інтернет як віртуальний аналог, або образ, світу розглядають у межах третього підходу (А. Бюль, М. Вейнстейн, А. Крокер, М. Паетау). Особливу групу складають різні постмодерністські підходи, які об'єднують використання прийомів гіперболізації, аналогії і метафоризації (Ф. Гваттарі, А. Маркхем, Г. Рейнгольдс, М. Фуко). З позицій генетико-функціонального підходу інтернет є системотвірним чинником суспільства, без якого неможливе саме суспільство (І. Казанська, С. Тихонова). За наявністю або невизначеністю онтологічного статусу інтернет-реальності розрізняють онтологічний і феноменологічний підходи. На інше розуміння природи мережевих спільнот натрапляємо в працях

Garton, Haythronthwaite, & Wellman, які використовують поняття «соціальна мережа» («social network»). Останню вони розуміють як набір комп'ютерів, пов'язаних між собою мережею дротів або бездротовим способом зв'язку. Тобто соціальна мережа, у їхньому розумінні, це набір людей (чи організацій), пов'язаних між собою набором соціальних стосунків, таких як дружба, спільна діяльність або інформаційний обмін [4; 17].

Отже, на основі аналізу наукової літератури можна виділити *основні властивості інтернет-взаємодії*, які зумовлюють її специфіку і розуміння яких потрібне для дослідження особливостей стилів взаємодії у віртуальних спільнотах:

- анонімність і лише віртуальна присутність знімають коло перцептивних і комунікативних бар'єрів спілкування, створюють додаткові можливості для самореалізації, а проте перешкоджають цілісній презентації партнера по спілкуванню як особистості, зменшують ефективність зворотного зв'язку і можуть сформувати страхи і негативні настановлення щодо ситуації взаємодії;

- добровільність і бажаність контактів дає необмежений вибір партнерів по спілкуванню і можливість перервати або ж поновити спілкування в кожен зручний момент;

- письмова форма спілкування, з одного боку, зумовлює виникнення особливої лінгвістичної культури, яка передбачає і сленг користувачів інтернету, використання спеціальних символічних виразів (смайликів) та абревіатур, що відбивають емоційний настрій, але з другого боку, формує особливий тип мислення, оскільки письмові висловлювання вимагають з точки зору їх автора значної зваженості і продуманості;

- оскільки немає часових і просторових обмежень, то це сприяє можливості взаємодії з людьми на будь-якій відстані в будь-який час;

- зростає сенситивність динаміки інтернет-взаємодії – групові процеси відбуваються значно швидше, ніж у реальних соціальних групах, через що час «життя» інтернет-спільнот часто значно коротший;

- обмеженість засобів самопрезентації може призводити до зменшення часу контакту та зниження цінності спілкування.

До цього слід додати, що інтерес до інтернет-спільнот зумовлений не тільки тим, що в них є нові типи соціальності, гнучкі горизонтальні зв'язки, які відмінюють колишні комунікаційні структури і погано піддаються централізованій координації, а й тим, що в інтернеті формується особлива культура, що забезпечує стабільність та ефективність мережевої комунікації [14].

Особливості самої інтернет-мережі як засобу групової взаємодії впливають на організацію спільнот через свою масову інтерактивність, загальнодоступність змісту комунікацій; «слідовість» комунікації, що визначається як можливість зберігати результати комунікації в спільноті, зокрема проміжні результати комунікації. Крім того, інтернет є дешевим і ефективним порівняно, наприклад, зі спілкуванням за допомогою звичайного «паперового» листування. А ще згадаймо про інтегрованість інтернету, оперативність усної комунікації; загальний єдиний простір комунікації. Усі ці особливості мережі Інтернет визначають її часте використання для організації і підтримки різного роду груп, спільнот, де ці особливості є визначальними для стабільності і працездатності спільноти [21].

В. Сергодеев виокремлює характерні особливості комунікації, опосередкованої соціально-мережевими технологіями [14]:

- *віртуальність* – характеризує особливу символічну реальність, у якій відбувається комунікація, що заміщує об'єктивний світ за допомогою образів, аналогів і симулякрів;
- *текстуальний характер* – для здійснення комунікацій у віртуальному середовищі всі взаємодії перетворюються в текстову форму, а лише потім передаються через кіберпростір, часто з часовою затримкою;
- *інтерактивність* – передбачає індивідуальне і вибіркоче використання інформації;
- *гіпертекстуальність* – уявлення про текст, який дає змогу користувачеві самому моделювати й організувати текстовий простір зручним для нього чином;
- *невизначеність просторово-часової локалізації* інтернет-комунікації – дає змогу здійснювати не лише синхронний, а й асинхронний типи взаємодії;

- *креативність* – віртуальний простір розширює можливості суб'єкта для конструктивної діяльності, даючи змогу винаходити безліч самопрезентацій;

- *мозаїчність* – соціальні мережі не мають упорядковувального центру й упорядкованої периферії, через що соціокультурний простір неминуче утворює мозаїчні структури.

Отже, інтернет-співтовариство, інтернет-спільнота, віртуальна спільнота – ця певна кількість людей, що спілкуються між собою за допомогою мережі Інтернет. Соціальні мережі більше призначені для спілкування та обміну посланнями. Мережеві спільноти – це не стільки засіб спілкування, як майданчик для обміну досвідом, навчання і підвищення кваліфікації. Спільнота, що сформувалося в інтернет-просторі, сприяє зміцненню колективних інтересів, що веде до зміцнення колективного ставлення («єдиний дух віртуального кола») і прояснення соціальних зобов'язань [4]. Інтернет-спільноти поступово починають відігравати відчутну роль у житті суспільства, особливо в умовах формування електронної демократії.

Ми зупинилися на визначенні Д. Шакули, яке, на нашу думку, найбільш інформативно відбиває специфіку цього соціального об'єднання: «Інтернет-спільнота – це стихійна або цілеспрямовано створена система постійних користувачів-співавторів інтернет-ресурсу, які відповідно до політики цього ресурсу здійснюють інформаційний обмін на певну тематику на основі раніше прийнятих правил, заборон і санкцій до порушників задля підтримки і розвитку ресурсу» [22]. Спільноти, що створюються з чітко поставленою метою, більш організовані, стійкі і життєздатні, ніж спільноти, що виникають стихійно [3]. Ключовими поняттями в цьому визначенні є група, групова взаємодія, простір групової взаємодії, засоби організації групової взаємодії, тобто головною є саме взаємодія. Додамо ще одну ключову ознаку віртуальної спільноти – *самоорганізацію* учасників спільноти.

Типологізація віртуальних спільнот має бути окремим предметом дослідження. Дослідники, коли розробляють такі типології, спираються на різні критерії. Ми ж пропонуємо такі *критерії визначення типів віртуальних груп*: «реальність», структура, зміст, мета створення. Звісно, усі віртуальні групи складаються з реальних людей. Але віртуальні групи, створені на

основі спільнот, що існують реально (навчальних класів, студентських груп, громадських організацій, робочих колективів тощо), складаються з людей, що знайомі та спілкуються в реальності, ми визначили як «реальні». Часто структура таких груп, а також взаємодія в них відображають структуру і взаємодію в реальних групах. Хоча, за даними досліджень, у віртуальних групах соціально-психологічний статус кожного члена групи може змінюватися залежно від його активності [18; 19]. Віртуальні групи, що складаються з людей, які мають спільні інтереси, мету тощо, але незнайомі між собою і не утворюють реальну групу людей, ми визначатимемо як «нереальні».

Структура віртуальних груп набуває особливостей залежно від соціальної мережі, де вони розміщені. Але є окремі риси груп, пов'язані з їхньою ієрархією та управлінням ними: зазвичай є один адміністратор, який створює всі пости; є модератори, які стежать за порядком у групі; є адміністратор і модератори, медіаконтент може додавати кожен член групи, але весь контент рецензується; є модератори, але медіаконтент може вільно додавати кожен член групи; кожен член групи може вільно додавати медіаконтент, правила взаємодії в групі визначаються спільно всіма учасниками. Групи в списку розташовуються в порядку від груп з найбільш авторитарним стилем управління, із жорсткою ієрархією до найбільш вільних у вираженні своєї думки кожним членом групи. Також групи можуть бути відкритими (будь-хто може стати їхнім членом) і закритими (членами стають лише учасники, що відповідають певним критеріям). Базуючись на рівнях жорсткості системи норм і правил, визначених А. Аветистовою, О. Войскунським, О. Мітіною, ми класифікуємо групи за *рівнем можливості самовираження в групі*, або *рівнем медіаторчості в групі* (чи може рядовий учасник робити свої внески, або ж тільки коментувати, чи «лайкати»; чи жорстко ці пости контролюються з боку адміністраторів, модераторів) [10].

Зміст групи може варіюватися, але часто він залежить від *мети* створення групи. Метою може бути: знайомство, спілкування, відпочинок, обмін інформацією або медіаконтентом, створення спільного продукту, побудова торгових стосунків (продаж, реклама товарів і послуг). Члени групи також об'єднуються завдяки спільним

інтересам, поглядам, схожим характеристикам членів групи (наприклад, ім'я, дата народження, розмір взуття тощо), участі в заходах (флешмоби, фестивалі, конференції, мітинги, свята тощо).

З огляду на ці критерії ми визначили, якими можуть бути групи:

- групи знайомств;
- групи, що виникли на основі спільних поглядів та ідеалів;
- гумористичні групи;
- групи розваг (обмін медіапродуктами – фільмами, музикою тощо);
- довідково-інформаційні групи, форуми;
- групи спільної творчості;
- групи продажів;
- групи, що виникли через спільні характеристики її членів;
- групи масових заходів та подій.

Отже, багаторівнева типологія груп враховує різні особливості групо-утворення і групової динаміки в медіапросторі. Емпірична перевірка дала змогу з'ясувати, що структура віртуальної групи не впливає на індивідуальний стиль взаємодії у віртуальній групі: людина обирає ті групи, де може реалізовувати свій власний стиль.

Важливою категорією аналізу в дослідженні взаємодії у віртуальних групах є медіаактивність учасників груп. Ми вже зазначали, що медіа-активність можна описати за допомогою таких критеріїв:

- *контактний*: час контакту з медіа і зразками медіакультури, активність споживання, взаємодії з медіа;
- *комунікативний*: активність спілкування (взаємодії) з іншими за допомогою медіа (зокрема залучення до соціальних мереж) – медіатизоване спілкування (за визначенням О. Голубевої);
- *когнітивний*: розуміння, аналіз, усвідомлення, оцінювання, фільтрація, селекція, класифікація медіаконтенту;
- *творчий*: створення нового медіаконтенту (продукування нових медіатекстів, включно із самопрезентацією, наприклад, в інтернеті) [5].

Ми визначили три *рівні* медіаактивності:

- пасивне сприймання інформації – реактивна діяльність;

- середня активність – проактивна діяльність;
- висока активність – основою взаємодії з медіа є медіаторність і розповсюдження продуктів своєї медіаторності.

З'ясувати особливості взаємодії у віртуальних групах можна завдяки вивченню *групової динаміки*. Традиційний підхід до розгляду групової динаміки в соціальній психології охоплює всі види колективної взаємодії у групі. Динамічні характеристики малої групи згідно із цим підходом відображають групові процеси, які відтворюють увесь цикл життєдіяльності групи: утворення, становлення, розвиток, функціонування, розпад, а також нормативний вплив, феномен групового тиску, групову згуртованість, лідерство і прийняття групових рішень. Більшість із групових процесів і видів взаємодії відбувається тільки в малій соціальній групі. Виокремлюють щонайменше три *механізми* групової динаміки [9]: *ідіосинкразійний кредит лідера* (дозвіл групи лідеру на поведінку, яка відхиляється від групових норм, якщо це необхідно для досягнення групових цілей); *розв'язання внутрішньогрупових суперечностей* [11]; *психологічний обмін* (надання групою більш високого психологічного статусу індивідам, які роблять вагомий внесок у її життєдіяльність) [20].

Утім, саме те, що згідно з традиційним підходом розглядається *мала група*, утруднює використання традиційної моделі для розгляду віртуальних груп: ці групи часто складаються з учасників, які проявляють різну активність у групі (наприклад, частота відвідування групи), не є знайомими в реальному житті, віртуальні групи мають різну структуру (адміністратори, модератори, вільне спілкування, тощо). Додамо до цього, що відвідуваність, наприклад, може залежати як від суб'єктивних факторів (бажання брати участь у житті групи), так і від об'єктивних (не маючи доступу до інтернету, людина не може брати участь у житті групи в тому обсязі, у якому вона хотіла б). Ще одна характеристика віртуальних груп – їхня асинхронність. Більшість процесів у них протікає таким чином, що члени групи висловлюють свої думки, пропонують нові ідеї тощо в різний час, коли перебувають онлайн, а не в режимі реального часу.

С. В. Бондаренко визначає групову динаміку у віртуальних спільнотах через владні стосунки (стратифікацію віртуальних спільнот) і «привертання уваги» (оновлення контенту, тобто

медіаактивність вищих «керівних органів» спільноти) [3]. На відміну від нього Ю. Риков пропонує використовувати теорію соціальних ролей П. Бурдьє для вивчення нерівності [4], розглядаючи віртуальну спільноту як соціальне поле, арену боротьби між акторами (учасниками віртуальної спільноти) у межах певної практики (віртуального спілкування) за владу і право привласнювати результати діяльності в межах цього поля (меж віртуальної спільноти) [13].

Якщо мета спільноти – спілкування, то найбільші шанси на владу має той, хто робить найбільше успішних комунікацій, тому розуміння комунікативного капіталу криється в уявленні про ефективність комунікації. Пояснити природу комунікативного капіталу можна за допомогою поняття соціальної комунікації Н. Лумана [10]. Владні стосунки в основу групової динаміки покладає також Д. Іванченко, який аналізує соціальну структуру різних інтернет-спільнот. За результатами цього аналізу виділено формальні і неформальні соціальні групи користувачів, які ранжуються за рівнем медіаактивності, що визначається кількістю і характером повідомлень («постів»), розміщених у групі [7].

Крім того, для нашого дослідження виявилася корисною рольова теорія групової динаміки, яку у вітчизняній науці розвиває, зокрема, П. Горностай. Рольовий підхід видається досить перспективним для вивчення соціально-психологічних закономірностей процесів групової динаміки у віртуальних групах. Ми цілком згодні з автором підходу, що групова динаміка безпосередньо пов'язана із соціальними ролями членів групи, з рольовою структурою груп і структурою рольової взаємодії між людьми [6]. Відповідно до цього підходу соціальну інтеракцію треба розглядати не як взаємодію абстрактних соціально-психологічних ролей між собою, а як міжособистісну взаємодію, здійснювану за допомогою психологічних ролей. Роль постає як «посередник» у спілкуванні з іншими особистостями, як механізм залучення особистості в соціальний контекст. Групову динаміку можна розглядати під кутом зору рольових аспектів, пов'язаних із рольовою структурою груп. Рольова структура групи має охоплювати основні функції, що можуть бути компліментарними.

На відміну від традиційного підходу, *бодинамічна теорія* розглядає взаємодію у віртуальних групах у площині її функціонування та розвитку, а групову динаміку – як сукупність процесів, що відбуваються в групі і характеризують її з погляду руху, розвитку та функціонування.

В основу нашого підходу до визначення групової взаємодії у віртуальному просторі покладено *бодинамічну модель F8*. Загалом, бодинамічна модель розглядає взаємодію і переплетіння множини факторів фізичного зростання, психологічного розвитку та соціального становлення людини, пов'язуючи все це в єдину цілісну систему. Засновник бодинамічного підходу Лізбет Марчер вважає, що взаємозв'язок є основною рушійною силою активності людини й основним завданням її розвитку [16].

«Модель F8», у якій сформульовано вісім функцій для групи, колективу або організації, є однією з моделей бодинамічної системи [12]. Коли колектив реалізовує ці функції, у нього з'являються можливості для розв'язування внутрішніх конфліктів, виконання своїх завдань, гармонійного існування і, що дуже важливо, – розвитку. Це поєднує бодинамічний підхід до групової динаміки з рольовою парадигмою П. Горностая.

Модель може бути використана:

- для оцінювання виконання групою своїх функцій (оцінити внесок кожного члена групи; груповий чи індивідуальний профіль; сфери, які потребують розвитку), перерозподілу ролей, оцінювання актуальних і прихованих ресурсів тощо;
- для оцінювання лідерства (що він виконує сам, а що краще делегувати іншим);
- для прояснення індивідуальних сильних і слабких сторін особистості, що розширює можливості для саморегуляції та розвитку.

Отже, розгляньмо більш детально *функції групи* відповідно до запропонованої нами моделі.

1. Формування думок і знаходження свого власного місця в групі

Для того щоб група функціонувала оптимально, кожен її член повинен сформувати власну думку про проєкти, рішення, цілі і методи групової взаємодії. Важливо, щоб кожен член цю свою думку

міг ясно і недвозначно висловити. Зазвичай формування і висловлювання думок проявляється в таких твердженнях : «Це хороша ідея...»; «Давайте так і зробимо...»; «Я згоден...»; «Я думаю, було б краще, якби...». Якщо цю функцію не забезпечено, результатом можуть стати амбівалентні рішення, приховані плани, завуальований опір, підміна і навіть фрагментація організації.

2. Турбота і підтримка

Ця функція протилежна (полярна) першій і потрібна для створення доброзичливої атмосфери для членів групи, простору наснаження, поваги, визнання, підтримки. Забезпечення цієї функції допомагає створити можливості для всіх учасників, щоб вони могли приймати рішення й обстоювати свою думку, могли зрозуміти і відчувати, що потрібні організації і визнані нею. Турбота часто виражається не словами, а дією (посмішкою, поплескуванням по плечу, пропозицією кави, прикрашанням простору букетиком квітів), а також підтримувальними фразами, як-от: «Ти маєш гарний вигляд...»; «Як ти сьогодні почуваєшся?...»; «Радий, що ти знову з нами...»; «Я хотів би почути, що ти думаєш...»; «Минулого разу ти подав цікаву ідею...»; «Я повністю з тобою згоден». Часткова або повна неможливість реалізації цієї функції впливає на клімат в організації, може призвести до ізоляції, боротьби за владу, прихованої і недоречної конкуренції.

3. Ідеї та ініціативи

Ця функція потрібна в командній і груповій роботі, щоб уникнути стандартних рішень, стагнації, нудьги і, у найгіршому разі, втрати цілей і згорання діяльності, а то й розпаду групи загалом. Їй відповідають, наприклад, такі твердження: «Я подумав, що ми могли б...»; «Мені прийшло в голову, що...»; «Я говорив з NN про можливість...»; «Тож почнімо із цього...»; «Я не думаю, що у нас є час...». У моделі F8 функції частково перекривають одна одну. Так, третя функція зазвичай пов'язана з першою. Іноді в чийсь голові вже є невисловлена ідея. Тоді завдяки першій функції енергія може бути привнесена до робочого процесу.

4. Оцінювання і визначення цінності та вартості зробленого

Ця функція полярна третій функції. Ідеї пропонують нові напрями діяльності, а за допомогою оцінювання їх можна перевірити. Завдяки реалізації цієї функції визначається також, чи

співвідноситься результат з первинною ідеєю, з'ясовуються критерії та частота оцінювання. Тут зазвичай ми маємо справу із твердженнями: «Що ми маємо в результаті?..»; «Чого тут можна навчитися?..»; «Чи окупилося?..»; «Тож підбиймо підсумки...». У групі, де ця функція не реалізується, плодяться незавершені проекти, з'являється відчуття «ми йдемо незрозуміло куди й витрачаємо час і гроші незрозуміло на що».

5. Бачення перспектив і метапозиція

Якщо група хоче мати майбутнє, їй треба визначити напрями діяльності і довгострокові завдання. Відсутність цієї функції веде до відсутності майбутнього, труднощам визначення пріоритетів і стагнації. Бачення перспектив і метапозиція можуть виражатися твердженнями: «В майбутньому...»; «Я вважаю, це найбільш радикальне рішення...»; «Упевнений, що прийшло час написати статтю на цю тему...»; «Хороша ідея, але вона не ув'язується з нашими минулими угодами...»; «Це важливий проект, але, ймовірно спочатку необхідно завершити...».

6. Здійснення, виконання

Ця функція полярна п'ятій функції і проявляється в діях, виконанні безпосередніх і насущних завдань, виробленні угод щодо того, хто, що, де і коли робить: «Почнімо?»; «Хто хоче взяти слово?» «Добре, я візьмуся за це...»; «Хто відповідає за?..»; «До якого терміну?..»; «Хто зробить доповідь?». Група, у якій нехтують цією функцією, може через брак результатів загрузнути в «болоті» проектів, обіцянок і нескінченних дискусій про цілі.

7. Ухвалення рішень і підлаштування цілей

Чітке визначення цілей, структури і лідерства потрібні, щоб уникнути пасток, що виникають через недозволені суперечності і ситуації на зразок «Лебідь, рак і щука». Зазвичай ухвалення рішень і підлаштування цілей відбивається у твердженнях: «Ми відійшли від питання, що обговорювали...»; «Як узгоджуються?..»; «Можна і далі натхненно обговорювати інші можливості, але нам потрібно повернутися до справи...»; «Тут є дві можливості. Яку з них ми обираємо?»; «Ми вислухали всі «за і проти». Яке рішення відтак приймаємо?». Якщо цю функцію не забезпечено, величезна кількість енергії витрачається на нескінченні дискусії про альтернативи, на

підтримку протилежних інтенцій, недозволенні конфлікти і всякого роду дилеми.

8. Поляризація і розкриття конфліктів

Цю функцію, протилежну попередній, сьомій, зазвичай не сприймають як необхідну функцію групи або лідера. Якщо сьома функція сприймається як конструктивна функція ухвалення рішень і вирішення (чи ігнорування) конфліктів, то восьма зазвичай натрапляє на опір. Наведені нижче висловлювання відбивають свідомий намір порушити проблему, але навіть і вони часто не дістають схвалення: «Щось не так?»; «Що відбувається?»; «Може, варто відкрито висловити незгоду, ніж чинити саботаж?»; «Якщо ти не згоден, скажи про це замість того, щоб дутися»; «Може, ми знайдемо рішення трохи краще...»; «Чому щоразу, коли наш відділ вносить пропозицію, рада змінює її?».

Зрозуміло, життєво важливо визначити цілі групи і досягати їх, але часом треба відійти на якийсь час від основного напрямку роботи і спробувати прояснити наявні конфлікти інтересів та причину опору, тобто приділити увагу груповій динаміці, уточнити межі кожного підрозділу і кожного члена, з'ясувати мотивації, відмінності. Якщо не звертати уваги на групову динаміку, приховані конфлікти пожиратимуть величезну кількість енергії, що може призвести зрештою до втоми, втрати енергії та саботажу. Мета цієї функції – не сварка, а виявлення конфліктів і відмінностей у думках, що перешкоджають кооперації членів групи і прогресу в роботі, «вивільнення» пов'язаних з прихованими конфліктами рішень. Ця функція часто-густо викликає опір, оскільки небагато людей навчені того, що конфлікти – це джерело енергії для кращих рішень (наприклад, альтернативних виборів, перегляду рішень, можливої відмови від чогось або навіть конструктивного «розлучення»).

У багатьох групах є люди, дуже чутливі до завуальованих конфліктів, вони негайно привертають до них увагу. Зазвичай на таких людей дивляться скоса, не розуміючи, на жаль, що ці порушники нашого спокою часто (хоча й не завжди) є надзвичайно чутливим індикатором того, що «щось відбувається, щось назріває». Ігнорування цієї функції веде до ризику нестабільності членства організації і її «передчасного» закриття.

Отже, розгляньмо тепер, як бодинамічна модель F8 може бути використана для вивчення групової динаміки та роліової структури віртуальних груп. Кожній функції будуть відповідати певні дії членів групи. Якщо структура віртуальної групи дуже жорстка, передбачає строгу ієрархію (наприклад, пости можуть додавати тільки адміністратори, модератори, інші – тільки ставити «лайки» або ж коментувати), то ці функції можуть бути розглянуті в контексті оцінювання лідерства у віртуальній групі.

Функціональний (рольовий) складник взаємодії у віртуальних групах можемо описати так:

- формування думок, відстоювання свого місця в групі може проявлятися як у коментарях та оцінках, так і у власному контенті;
- підтримка, турбота найчастіше проявляються у віртуальних групах у вигляді «лайків», що можуть означати «я тебе бачу», «я з тобою». Навіть якщо тема поста не передбачає, що це може подобатися, сюди можна віднести коментарі «співчуваю», «тримайся», «радий за тебе»;
- ідеї та ініціативи – це та функція, яка однозначно проявляється у створенні власних постів у віртуальній групі або ж коментарів, які мають форму постів;
- оцінювання та визначення цінностей групи і ваги того, що вже зроблено. Функція, яка проявляється в коментарях на зразок «До чого тут це?»; «Що я маю із цим робити?»; «Цей пост бентежить (розслабляє, напружує)...»;
- бачення перспектив і метапозиція – ця дуже важлива функція досить важко простежується в коментарях, які іноді можуть мати форму опису своїх мрій щодо спільного майбутнього членів групи;
- здійснення і виконання завдань – іноді у віртуальних групах важко знайти людину, яка хотіла б взятися за ту чи іншу справу, а іноді, навпаки, охочих забагато. Наразі, коли майже кожен третій займається благодійністю або ж волонтерською діяльністю, ми часто можемо бачити в різних групах коментарі, пов'язані з цією функцією;
- ухвалення рішень та підлаштовування цілей: у віртуальних групах часто лідер групи (адміністратор, модератор, або ж активний

учасник) бере цю функцію на себе, коли резюмує думки і пропонує спільне рішення, іншим членам групи залишається лише погодитися або промовчати;

- поляризація, оприявлення конфліктів – ця функція видається найбільш цікавою, коли йдеться про взаємодію у віртуальних групах. Якщо в реальних групах люди прагнуть замовчувати або розв'язувати конфлікти, то у віртуальних вони цькують людину, яка цю функцію намагається виконувати, – часто навіть викидають із групи («банять»). Це призводить до того, що або ж інший член групи несвідомо намагається взяти на себе цю функцію, або ж група стає нецікавою, нудною чи, навпаки, конфліктною. У будь-якому разі така група приречена на розпад та інволюцію.

Отже, ми з'ясували, що модель F8, створена на засадах бодинаміки, може надавати додаткові можливості для дослідження групової динаміки у віртуальних групах. Вона містить рольові моделі поведінки в групі, що вельми актуально для вивчення стилів взаємодії у віртуальних групах. Але ці рольові моделі не є жорстко закріпленими за кожним членом групи, і кожен може виконувати ту чи іншу роль у різні періоди розвитку та існування групи. Натомість інші моделі, що використовуються для вивчення віртуальних груп (наприклад, через структурно-владні стосунки членів групи), дещо спрощують їхню внутрішньогрупову динаміку. Тоді як поняття «комунікативного капіталу», на якому засновані відомі моделі вивчення віртуальних груп, у бодинамічній моделі міститься в кожній функції – зневага до будь-якої з них призводить до закриття групи, згорання її розвитку. Ця модель є універсальною як для вивчення функціонування самих груп, так і для вивчення внеску кожного члена групи в її розвиток.

З погляду подальшого розроблення методології модерування віртуальних медіаосвітніх груп як інноваційної форми медіаосвіти старшокласників модель F8 є найбільш адекватною, тому що сприяє гнучкому безоцінному спрямуванню учня в межах індивідуального підходу до навчання.

Отже, аналіз особливостей інтернет-взаємодії, структури і типів віртуальних груп, поведінки та медіаактивності учасників віртуальних груп і підходів до вивчення групової динаміки дав змогу

побудувати концептуальну модель взаємодії у віртуальних групах (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Модель взаємодії у віртуальних групах

Згідно з нашою багатофакторною моделлю взаємодію у віртуальних групах можна описати трьома показниками: рольовою функціональністю групи, медіаактивністю учасників групи і типом віртуальної групи. Активність взаємодії визначається через контактний, комунікативний, когнітивний, творчий критерії. Типологія віртуальних груп спирається на структуру, реальність, мету групи.

Запропонована модель може бути використана для розроблення методології створення та модерування віртуальних груп медіаосвітнього спрямування як інноваційної форми медіаосвіти.

Емпіричне дослідження особливостей взаємодії у віртуальних групах

Щоб визначити соціально-психологічні засади організації медіаосвіти старшокласників засобами активізації взаємодії у віртуальних групах, проведено дослідження особливостей стихійної взаємодії на основі запропонованої вище моделі. Дослідження проводилося в травні 2015 року серед старшокласників м. Києва. У ньому взяли участь 149 підлітків віком від 14 до 17 років (середній вік – 16 років). За статтю серед опитаних було майже порівну хлопців (49,7 %) і дівчат (50,3 %). Респонденти самі відповідали на запитання анкети.

Для дослідження ми обрали школи і гімназії міста з високим рейтингом, тому що в цих освітніх закладах найвищий рівень комп'ютерної грамотності учнів через високий рівень матеріального забезпечення школи, учні до закладу зараховуються з огляду на високий рівень навчальних досягнень (а ще відзначимо тут високий рівень матеріального достатку батьків учнів, що можуть забезпечити дітям доступ до новітніх інформаційних технологій). Ці старшокласники – майбутні лідери думок (а деякі з них уже сьогоднішні для своєї вікової групи) як у віртуальному просторі, так і в реальному житті, майбутні високоосвічені люди, майбутня інтелектуальна еліта країни.

Медіаактивність молоді в користуванні віртуальними групами

Найбільшу активність молодь виявляє у відвідуванні спільнот, пов'язаних з отриманням різноманітної інформації (довідково-інформаційні групи, форуми), і груп розваг (групи та форуми за інтересами; гумористичні групи; групи, що виникли на основі спільних поглядів та ідеалів). Це є передбачуваним результатом: основний вид діяльності старшокласників – навчання; крім того, цьому віку властивий і пошук розважальних заходів. Також можна було передбачити, що групи, створені на основі реальних спільнот, будуть користуватися попитом серед цієї категорії респондентів. В

усіх цих групах медіаактивність молоді має вищі за середні значення.

Найменш популярними виявилися групи знайомств і групи, що виникли за спільними характеристиками членів групи (наприклад, ім'я, дата народження, розмір взуття тощо). Медіаактивність молоді в цих групах отримала нижчі за середні бали. Отже, можна стверджувати, що ідентифікація респондентів уже відбулася, що спільні погляди та інтереси є для них більш важливими, ніж схожість певних характеристик – біографічних, демографічних або соціальних.

Не важливо, скільки тобі років, де ти навчаєшся чи як тебе звати, а важливо, як ти вважаєш, що думаєш, чим цікавишся, що тобі подобається. Це, можливо, пов'язано з тим, що сучасні молоді люди часто використовують вигадані імена, дати народження та іншу вигадану біографічну і демографічну інформацію під час створення акаунта в соціальних мережах, зберігаючи частково переваги анонімності. Тому ідентифікація відбувається через когнітивні та емоційні складники особистості. Варто додати, що 29,5 % респондентів створюють свої власні віртуальні групи. Модератором яких-небудь груп є наразі третина шкільної молоді – 33,6 %. Нагадаємо, що опитані нами школярі належать до категорії людей з високим рівнем інформаційної грамотності.

З погляду оцінки ступеня активності респондентів у віртуальних спільнотах не менш важливою є й оцінка якості цієї активності. Дехто пасивно сприймає інформацію, дехто «лайкає» пости інших та поширює їх, а дехто створює власний медіаконтент. Тому одне з питань («Як саме ви берете участь у житті цих віртуальних спільнот?») було спрямоване саме на з'ясування цієї «якості» медіаактивності.

Для оцінювання активності в кожному типі вираховувалося середнє значення від \sum балів за відповіді (табл. 2.1). Отже, було отримано середні бали активності молоді в різних віртуальних групах: від 1 (мінімальна активність, ніколи) до 5 (максимальна активність, постійно).

Таблиця 2.1

**Якість активності відвідування молоддю віртуальних спільнот
(за відповідями на питання «Як саме ви берете участь
у житті цих віртуальних спільнот?»)**

Якість медіаактивності у віртуальних групах	Бали (2015, травень)
просто читаю пости інших	4,0
відповідаю на пости інших, коментую фото тощо	2,8
створюю власний медіаконтент (додаю фото, музику, фільми, пости)	2,4
разом з іншими членами групи створюємо щось нове, цікаве	2,4

Мотивація молоді щодо відвідування віртуальних груп

Для визначення мотивації взаємодії у віртуальних спільнотах ми пропонували респондентам список різних цілей і питання «З якою метою ви відвідуєте різні віртуальні спільноти?». Як бачимо, найчастіше молодь відвідує віртуальні спільноти, щоб отримати інформацію або ж для розваги, що природно в цьому віці. Менше використовується молоддю мотивація «забутися, поринути у віртуальний світ, щоб відволіктися від проблем», і також не хоче молодь «отримувати гострі, стресові відчуття, пов'язані з динамічними медіатекстами».

Зрозуміло, що відсоток більш пасивних респондентів вищий за відсоток тих, хто займається спільною медіаторчістю. Тобто більшість молоді прагне насамперед отримувати інформацію, але не намагається висловити свої думки, творчо переосмислити інформацію, отримувану з віртуальних груп.

На нашу думку, ці дані можна екстраполювати на віртуальні групи загалом. Більшість тих, хто бере участь у взаємодії в групах, не створюють щось нове, а лише споживають і поширюють уже створене кимось.

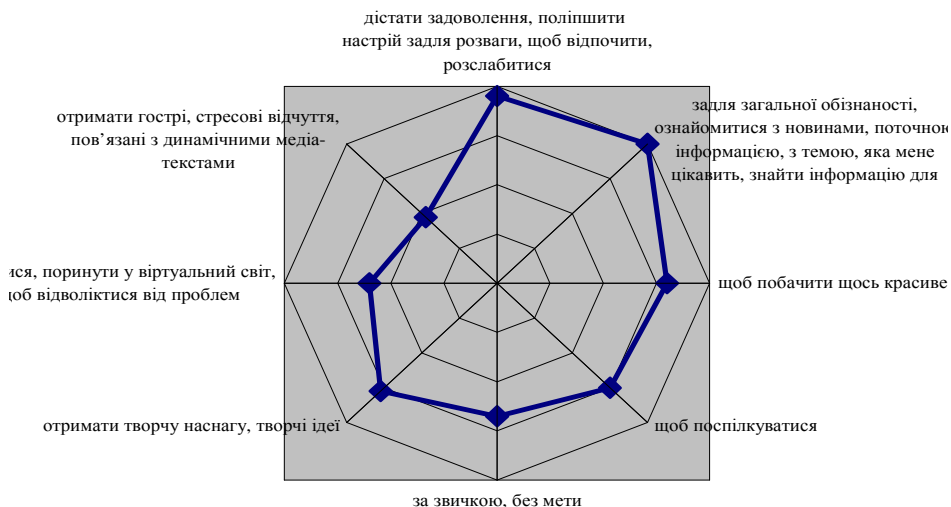


Рис. 2.2. Мотивація старшокласників у відвідуванні віртуальних груп

Когнітивний складник медіаактивності старшокласників у віртуальних групах

Щоб визначити когнітивні аспекти, учасникам дослідження було запропоновано оцінити за шкалою від 1 до 5 різні типи своєї когнітивної активності, пов'язаної з віртуальними групами.

Найбільш розвинені у старшокласників моделі поведінки, пов'язані із селекцією інформації, що відбивають високі оцінки за показниками: «Я знаю, яка інформація мені зараз не потрібна»; «Я відбираю з нових постів у групі ті, що вважаю за потрібне переглянути»; «Я свідомо зіставляю побачене і прочитане з раніше отриманою інформацією».

Непогані справи і з аналізом отриманої через віртуальні групи інформації: «Я зосереджуюся на пошуку виключно необхідної мені інформації»; «Я аналізую пости інших з різних точок зору»; «Після перегляду постів звертаюся до інших джерел за ширшими

повідомленнями та коментарями». Але спостерігаються певні труднощі з плануванням часу спілкування у віртуальних групах – більшість старшокласників роблять це рідко. Крім цього, віртуальні друзі іноді або рідко мають великий вплив на підлітка. Імовірно, це пов'язано з тим, що старшокласники найчастіше спілкуються в групах, які є відбиттям реальних спільнот. Саме тому вони отримують часом з віртуальними друзями таке ж відчуття комфорту, як і з реальними.

Виконання учасниками віртуальних груп рольових функцій

Найцікавіші результати отриманозавдяки аналізутого, як учасники віртуальних груп виконують рольові функції. Для оцінювання цієї діяльності в анкеті було запропоновано 16 моделей поведінки, які відповідали виконанню різних функцій (по дві на кожну функцію). Відповіді було представлено у вигляді шкали; відтак треба було позначити в кожному рядку, що відповідав кожній моделі поведінки, одну позицію. Кожна з відповідей оцінювалася певною кількістю балів: постійно – 5 балів, часто – 4 бали, іноді – 3 бали, зрідка – 2 бали, ніколи – 1 бал. Щоб оцінити виконання групових функцій, для кожної функції обчислювалося середнє значення від суми (Σ) балів за відповідями щодо двох моделей поведінки.

Дані можна розглядати у двох аспектах. Першій аспект пов'язаний з виконанням функцій загалом. Як бачимо з інформації, представленої на рисунку 2.3, найбільш реалізованими є функції «Підтримки та турботи», «Формування думок та знаходження свого власного місця в групі» та «Оцінки та визначення цінностей групи і ваги того, що вже зроблено». Отже, старшокласники відвідують віртуальні групи задля отримання і надання підтримки (зрозуміло тоді, чому найбільш відвідуваними групами є групи, створені на основі реальних спільнот), навчаються у віртуальних групах формувати та висловлювати власні думки, знаходити своє місце в групі, визначають спільні цінності.

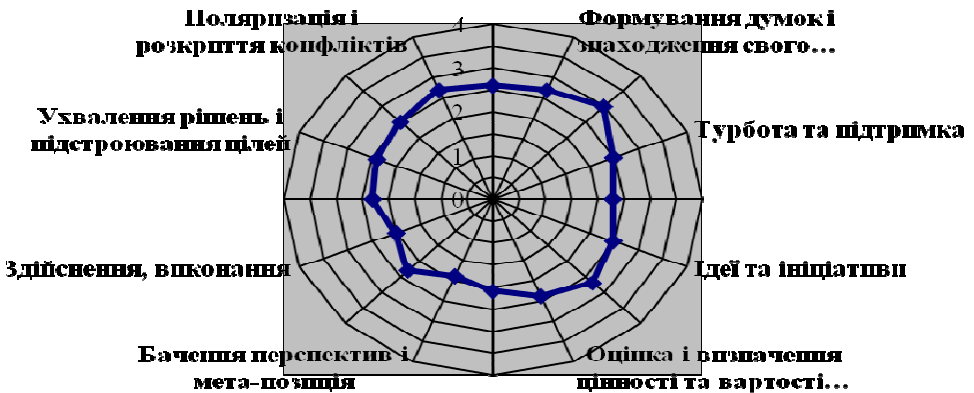


Рис. 2.3. Розподіл активності в реалізації рольової функціональності у віртуальній групі (узагальнені дані)

Найменшою мірою старшокласники схильні до рольових позицій бачення перспектив розвитку групи, здійснення та виконання спільних завдань. Отже, групи, членами яких є тільки учні старших класів, створюються задля того, щоб їхні учасники могли знайти своє місце в малій групі та дістати підтримку для підвищення самооцінки, зміцнення ідентичності. У таких групах відбувається процес індивідуальної та групової ідентифікації, учасники вивчають на власному досвіді процеси групової динаміки. Через свій молодий вік учасники групи, за їхньою самооцінкою, ще не здатні до побудови стратегій розвитку групи і постановки довготривалих цілей, досягнення довгочасних результатів.

Імпліцитні стилі взаємодії у віртуальних групах

Отримані під час дослідження дані піддавалися, крім того, факторному, кореляційному і кластерному аналізу.

Кореляційний аналіз довів, що діти з найбільш розвиненим критичним мисленням схильні брати на себе функції «Ухвалення

рішень і підлаштовування цілей». Медіаторчі діти і підлітки беруть на себе функції «Здійснення, виконання» та «Бачення перспектив і метапозиція», «Ідеї та ініціативи», створюючи або модеруючи власні групи, друзі з яких є для них важливими і де вони можуть почути нові ідеї. Водночас творчі і медіакомпетентні діти виконують у власних групах функцію «Поляризація та виявлення конфліктів». Найбільш медіаактивні і медіакомунікабельні діти й підлітки, що проводять у віртуальних групах багато часу, виконують функції «Формування думок і знаходження власного місця в групі», «Оцінювання і визначення цінності та вартості зробленого» і «Турбота та підтримка».

Факторний аналіз дав змогу виокремити:

- чотири фактори *неконструктивної* взаємодії у віртуальних спільнотах, що не приводить до будь-яких результатів, а може руйнувати особистість того, хто такі моделі використовує: фактор *втечі від реальності* (людина відвідує групи без мети, задля занурення у віртуальний простір, щоб забутися); фактор *поринання у віртуальний світ* (людина спілкується у віртуальних групах, не відчуваючи часу); фактор *віртуальної дружби* (людина не може без своїх віртуальних друзів); фактор *розваг і легковажного дозвілля* (людина відвідує віртуальні групи, щоб просто почитати пости інших, розважитися);

- два фактори, пов'язані з *конструктивною* взаємодією у віртуальних групах – фактор *медіаторчості* (людина цілеспрямовано і контролюючи час відвідує віртуальні групи, намагаючись розвинути свої творчі здібності) і фактор *медіакомпетентності* (людина має чітко виражені характеристики критичного мислення, аналізу інформації);

- чотири фактори, пов'язані з різними *ролями у віртуальних групах*: фактор *керівництва у віртуальних спільнотах* (ті люди, що створюють і модерують віртуальні групи); фактор *лідера віртуальної групи* (ті люди, що є лідерами думок у віртуальних групах, мають власні ідеї, пропонують непопулярні точки зору, займають метапозицію щодо групи); фактор *творчого комунікатора* (людина, що має власні ідеї, але водночас підтримує й інших, створює свій контент і цікавиться контентом інших); фактор *професійного*

учасника віртуальних спільнот (людина, яка відвідує багато спільнот, всюди все бачить, аналізує та порівнює).

Аналіз та інтерпретація даних кластерного аналізу дали змогу виділити певні стилі взаємодії у віртуальних групах. Кластеризації піддавалися питання щодо відвідування груп різних типів, якості творчого складника медіа-активності, цілей відвідування віртуальних груп, вибору рольових функцій у групі та когнітивних особливостей взаємодії у віртуальних групах.

Стиль «лідера»

Лідери зазвичай створюють власний контент, мають власні думки і виражають їх в оцінках, коментарях, пропонують свої теми для обговорення, виражають власні почуття. Вони беруть на себе відповідальність, керують обговореннями, зіставляють побачене і прочитане з іншою інформацією, сперечаються і можуть відкрито мати протилежну позицію, бо лідерові це дозволено.

Стиль «адміністратора»

Учні, що мають стиль адміністратора, часто створюють і модерують групи, чітко знають, що їм потрібно, й обирають інформацію для читання, зіставляють її з іншою, раніше отриманою інформацією, аналізують пости інших учасників групи. Вони використовують спільноти для того, щоб забути, поринути у віртуальний світ, відволіктися від проблем, отримати гострі, стресові відчуття, але вони не оцінюють, не виказують свою позицію, не створюють власний контент.

Стиль «керівника групової динаміки»

Такі люди є двигунами розвитку групи; вони прагнуть дійти певного результату обговорення в групі; для них важлива згуртованість, тому вони часто пропонують щось спільне, узагальнюють думки інших, реалізують функції бачення перспектив групи, виконання завдань, ухвалення рішень і підлаштування цілей і, навіть, частково розкриття конфліктів. Люди з таким стилем дуже важливі для функціонування групи, яка прагне досягти певного результату, а не лише зібрана для розваг та обміну інформацією.

Стиль «любителя розваг»

Учні, що практикують такий стиль взаємодії у віртуальних групах, люблять спілкування та розваги, масові заходи; вони хочуть дістати задоволення, відпочити, поліпшити настрій, розслабитися, і

водночас ознайомитися з новинами, знайти інформацію для навчання. Вони планують, що будуть читати, зосереджуються на потрібній інформації, але все одно занурюються у віртуальний світ, часто втрачаючи відчуття часу.

Стиль «подолання самотності»

Учні, що використовують такий стиль, залежні від перебування у віртуальних спільнотах, бо там відчувають себе важливими. Вони нудьгують за віртуальними друзями, які дають їм відчуття комфорту.

Стиль «базіки і шукача пригод»

Учні, що мають такий стиль взаємодії у віртуальних групах, часто заходять у віртуальні групи за звичкою, без мети, взаємодіють задля отримання творчої наснаги, ідей. Вони планують, що читати, мають віртуальних друзів, на яких хочуть бути схожими. Часто вони є учасниками груп, що виникли за спільними характеристиками членів групи, чи груп знайомств. Тобто для них не важливо, де спілкуватися, про що, аби спілкуватися, знаходити авторитети та ідеали, знайомитися з іншими. Вважаємо, що цей стиль властивий тим дітям, у яких ідентичність ще формується.

Висновки до розділу

Соціально-психологічні засади організації медіаосвіти в інформаційному суспільстві відбивають розуміння віртуальних спільнот як одного із засобів розвитку медіаосвітньої спільноти. Формування цифрових близнюків реальної спільноти у віртуальному просторі соціальних мереж – перспективний засіб прискорення групової динаміки реальних стосунків між групами і регіональними медіаосвітніми осередками. За робочу модель розуміння групової динаміки віртуальних спільнот обрано бодинамічну модель F8, яка описує взаємопов'язані ролі функції групи. Це формування думок і визначення власного місця в групі, турбота і підтримка, генерування ідей та ініціативи, оцінювання цінності та вартості, визначення бачення перспектив і метапозиція, виконання, ухвалення рішень, поляризація і прояснення конфліктів.

Щоб визначити соціально-психологічні засади організації медіаосвіти старшокласників засобами активізації взаємодії у віртуальних групах, проведено емпіричне дослідження наявних

показників ролі функціональності групи, медіаактивності учасників і типів віртуальної групи відповідно до запропонованої багатофакторної моделі взаємодії у віртуальних групах. Взаємодіючи найчастіше у віртуальних групах, старшокласники свою поведінку ідентифікують з позицією формування думок і знаходження власного місця в групі, а також із оцінюванням цінності зробленого; набагато рідше – із власними виконаннями і зайняттям метапозиції для визначення бачення перспектив. Якщо останнє в тканині життя групи справді не є частим явищем (більшу частину існування групи діють згідно з уже визначеним баченням), то менша частота виконання – це важлива особливість, яку потрібно враховувати, коли йдеться про використання віртуальних груп у медіаосвітньому процесі, а саме: усіляко підкреслювати важливість позиції виконання, з одного боку, а з другого – рівномірно розподіляти навантаження, уникаючи закріплення цієї функціональної ролі за окремими учасниками як єдиної форми індивідуального внеску в спільну творчість. Загалом активність у віртуальних групах старшокласників спрямована насамперед на отримання інформації і пошук розваг, значно менше – на пошук нових знайомств. Отже, віртуальні групи старшокласників слугують насамперед підтримкою реальних спільнот і груп, що визначає їхній високий потенціал як засобу підтримки медіаосвітнього процесу в шкільному навчанні.

Використовуючи віртуальні спільноти з медіаосвітньою метою, варто враховувати імпліцитні стилі взаємодії як щодо медіаторності, так і щодо лідирування в групі, щоб запобігти таким чином втраті мотивації, спрямованості і продуктивності взаємодії.

Докладніше стильовий підхід буде представлено в другій частині монографії, а наступний розділ присвячено аналізу парасоціальних стосунків.

Література до розділу

1. Алиева Н. З. Становление информационного общества и философия образования / Алиева Н. З., Ивушкина Е. Б., Лантратов О. И. – М. : Академия Естествознания, 2008. – 168 с.
2. Бондаренко С. В. Жили они долго?! и... [Электронный ресурс] / С. В. Бондаренко // Компьютерра-Онлайн : интернет-издание. – 2004. – Режим

доступа: <http://oldwww.computerra.ru/offline/2004/529/32074/?print> (дата обращения: 30.10.2014).

3. Бондаренко С. В. Стратификация в сетевых сообществах межличностного общения [Электронный ресурс] / С. В. Бондаренко. – Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/psychology/referat_show_archives.php?subaction=showfull&id=1106582741&archive=1129709116&start_from=&ucat=15& (дата обращения: 08.04.2011)

4. Бурдые П. Социология социального пространства / П. Бурдые ; [пер. с фр.; отв. ред. пер. Н. А. Шматко]. – М. : Ин-т экспериментальной социологии : СПб : Алетейя, 2007. – 288 с.

5. Вознесенська О. Л. Медіа-активність як фактор становлення особистості сучасного студента / Вознесенська О. Л. // Генеза буття особистості : II Міжнар. наук.-практ. конф. (19-20 грудня 2011 року). – К. : Інформаційно-аналітичне агентство, 2011. – Т. 2. – 408 с. – С. 18–25.

6. Горноста́й П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горноста́й. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.

7. Иванченко Д. А. Специфика социального взаимодействия индивидов в интернет-сообществах: сайт Российской академии наук Ин-та социологии РАН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.isras.ru/abstract_bank/1208188722.pdf (дата обращения: 29.03.2011)

8. Кремлева С. О. Сетевые сообщества [Электронный ресурс] / С. О. Кремлева. – Режим доступа: <http://www.follow.ru/article/116>

9. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы : учеб. пособие для вузов / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.

10. Луман Н. Общество общества; Кн. 2: Медиакommunikation / Н. Луман ; пер. с нем.: А. Глухова, О. Никифорова. – М. : Логос, 2011. – 640 с.

11. Немов Р. С. Путь к коллективу: книга для учителей по психологии ученического коллектива / Р. С. Немов, А. К. Кирпичник. – М. : Педагогика, 1988. – 133 с.

12. Оллартс Л. Бодинамическая модель F8. Необходимые функции группы / Леннарт Оллартс ; пер. В. Березкиной-Орловой // Телесная психотерапия. Бодинамика / Ред.-сост. В. Б. Березкина-Орлова. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. – 409 с.

13. Рыков Ю. Г. Виртуальное сообщество как социальное поле: неравенство и коммуникативный капитал [Электронный ресурс] / Ю. Г. Рыков. – Режим доступа:

<http://www.hse.ru/data/2013/09/26/1277559874/%D0%A0%D1%8B%D0%BA%D0%BE%D0%B2%20%D0%AE.%D0%93.%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F.pdf>.

14. Сергодеев В. А. Коммуникативная культура в сетевых интернет-сообществах современнороссийского общества : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. социол. наук по спец. 22.00.06 – Социология культуры. / Сергодеев Василий Андреевич. – Майкоп, 2014. – 30 с.

15. Сергодеев В. А. Коммуникативные практики в сетевых интернет-сообществах [Электронный ресурс] / В. А. Сергодеев // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – Вып. 1 (135). – 2014. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-praktiki-v-setevyh-internet-soobshchestvah>

16. Телесная психотерапия. Бодинамика / ред.-сост. В. Б. Березкина-Орлова. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. – 409 с.

17. Толстикова И. Культурология киберпространства и социальное взаимодействие в интернете [Электронный ресурс] / И. Толстикова // Информационные ресурсы России. – 2013. – № 6. – Режим доступа: http://www.aselibrary.ru/digital_resources/journal/irr/irr4925/irr49255580/irr492555805583/irr4925558055835590/

18. Тригуб Т. М. Особливості медіауподобань лідерів та аутсайдерів. / Т. М. Тригуб // Психологія особистості: [наук. журн.]. – 2013. – №1(4). – С. 230–238.

19. Тригуб Т. Н. Сравнительный анализ ценностно-смысловой сферы учеников с разным социометрическим статусом / Т. М. Тригуб // Социосфера. – 2013. – Ч. 1. – №4. – С. 115–120.

20. Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен / Дж. Хоманс // Современная зарубежная социальная психология. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1984. – С. 82–91.

21. Что такое Интернет-сообщества [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.trainet.org/pages/view/9>

22. Шакула Д. Интернет-сообщества как субъекты, формирующие глобальную информационную среду: понятие, происхождение, типы [Электронный ресурс] / Д. Шакула // RELGA. – 2006. – Режим доступа: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=1055&level1=main&level2=articles>.

Розділ 3

Парасоціальні стосунки: невідома загроза чи нові можливості медіаосвіти?

Феномен парасоціальних стосунків відкрито в Америці ще в 1950-х роках у період бурхливого розквіту медіаіндустрії. Його описали Д. Хортон і Р. Воул як ситуацію, коли у людей, що дивляться телевізор або слухають радіо, виникає ілюзія, ніби вони спілкуються з медіаперсоною особисто (face-to-face). Л. Найдъонова визначає парасоціальні стосунки (parasocials relationships) як стосунки з віртуальним, штучно створеним персонажем, своєрідним симулякром (модель без первинного аналога) через засоби масової комунікації [2].

Парасоціальні стосунки мають *три основні характеристики*:

1. Перша – *ілюзія інтимності* або *близькості на відстані*.

Коли медіаперсона – грає вона вигадану роль чи представляє саму себе – використовує у своїй грі режим прямого адресування, тобто звертається до аудиторії так, ніби вона розмовляє з кожним із них особисто, то це викликає у людей відчуття інтимності та конфіденційності і створює ілюзію інтимності в аудиторії глядачів або слухачів [18; 32]. У людей за такої умови виникають різноманітні почуття до медіагероя, вони можуть, залучаючи його особистість до свого повсякденного життя: будувати на основі його слів судження, робити вибір на користь прорекламованих ним товарів, оцінювати альтернативи і приймати рішення, зважаючи на інтеріоризований ними медіаобраз. Наприклад, діти часто переймають цінності, висловлювання, моральні принципи своїх улюблених медіагероїв. Дослідження М. М. Кінг і Дж Б. Крістіансен показали, що засвоєні підлітками телевізійні ролі й моделі

впливають на їхні професійні вподобання та прийняття або відхилення ними конкретної поведінки чи життєвих цілей [12; 19]

2. Іншою характерною особливістю парасоціальних стосунків є їхня *однобічність*.

Глядачі зазвичай усе знають про життя медіаперсони, можуть впливати на своє ставлення до неї, осмислювати та переосмислювати уявні зв'язки, добудовувати віртуальні сцени у своїй свідомості, вступати в мисленнєві діалоги і продовжувати полеміку за межами телевізійної експозиції. Медіаперсона ж не володіє свідомістю, для неї недоступна рефлексія у взаємодії з аудиторією [2].

3. Концептуально парасоціальні стосунки можна розглядати як аналогічні *міжособистісній соціальній взаємодії*.

Парасоціальні стосунки мають багато властивостей реальних міжособистісних стосунків. Е. Перс і А. Рубін стверджують, що парасоціальні стосунки нагадують дружні взаємини за трьома критеріями. По-перше, парасоціальні стосунки, так само як і дружні, мають добровільний характер і часто – особистісний фокус. По-друге, обидва типи стосунків забезпечують спілкування (хоча у випадку парасоціальних стосунків воно є опосередкованим). І, по-третє, в основі цих типів взаємин лежить соціальна привабливість [25].

Об'єктом парасоціальних стосунків є медіасимволи (медіаперсони, герої-симулякри). Для позначення персонажа парасоціальних стосунків Д. Хортон і Р. Воул використовували поняття «медіаперсона» (Персона) [18]. Ми вважаємо за потрібне послуговуватися більш зрозумілим для української молоді терміном – «медіагерой». Цей термін також здається нам універсальним, оскільки суб'єктом парасоціальних стосунків може бути як реальна людина (політик, спортсмен, блогер), так і вигаданий персонаж (герой серіалу чи фільму).

У 2014 році ми проводили дослідження парасоціальних стосунків української молоді, у якому взяла участь 221 особа віком від 15 до 26 років, із яких 145 – жінки і 71 – чоловіки. Дослідження мало пошуковий характер, його метою було визначення особливостей медіагероїв, з якими молодь будує парасоціальні стосунки. Одним із блоків дослідження було збирання інформації щодо медіауподобань української молоді.

На основі аналізу літературних джерел та контент-аналізу нашого дослідження ми побудували класифікацію медіагероїв і виділили в ній три категорії (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Класифікація медіагероїв

<i>1. За медіаканалом:</i>
● телегерої (телеведучі, герої серіалів та фільмів);
● радіогерої (диктори);
● інтернет-герої (блогери);
● газетно-журнальні герої (журналісти);
● книжкові герої;
● герої ігор;
<i>2. За реалістичністю:</i>
● медіаобрази реальних людей – це те, як реальні люди постають через медіа перед глядачами, формуючи відповідний образ для корекції власних вад та отримання схвалення від аудиторії;
● вигадані персонажі – герої, які не існують у реальному житті, вони є фантазією (результатом фантазійної творчості), але аудиторія їх сприймає як реальних людей, які існують у вигаданих світах;
<i>3. За сферою реалізації (і реалістичністю):</i>
<i>а) медіаобрази реальних людей:</i>
● політики (Петро Порошенко, Ангела Меркель);
● актори (Богдан Ступка, Ольга Сумська);
● музиканти/співаки (Святослав Вакарчук, Ані Лорак);
● законодавці моди (Андре Тан, Діана Дорожкіна);
● ведучі реаліті і токшоу, програм та новин (Савік Шустер, Алла Мазур);
● блогери (Віталій Гайдукевич, Олена Білозерська);
● спортсмени (Андрій Шевченко, Яна Клочкова);
● диктори (Дмитро Нежелський, Ксенія Любчик);
● журналісти/репортери (Георгій Гонгадзе, Олена Притула);
● гумористи (Володимир Зеленський, Олена Степаненко);
<i>б) вигадані персонажі:</i>
● герої фільмів (Джек Воробей, Белла Свон);
● герої мультфільмів (Кіт Матроскін, Рапунцель);
● герої книг (Гаррі Поттер, Анна Кареніна);
● герої серіалів (Доктор Хаус, Няня Віка);
● герої мультсеріалів (Гомер Сімпсон, Сейлор Мун);
● герої ігор (SonictheHedgehog, Лара Крофт) [6].

Парасоціальні стосунки можуть будуватися з багатьма різними типами персонажів, незалежно від виду взаємодії між користувачем і медіагероєм у будь-який момент їхніх зустрічей.

Сама роль медіагероя ґрунтується на загальних культурних шаблонах, контури яких сприймаються аудиторією інтуїтивно [8]. І, залежно від поведінки медіаперсони, під час кожного акту взаємодії (наприклад, телевізійних програм, комерційних або розважальних передач, інтерв'ю або ток-шоу), у глядача з'являються власні враження про її особистість та характер. У людини виникають відчуття, ніби вона особисто знайома з медіагероєм. Більше того, кожна зустріч з ним сприятиме формуванню у людини відчуття психологічної близькості з персонажем, характерної для динаміки дружніх стосунків.

Дослідження показали, що споживачі медіапродукції оцінюють медіаперсон так само, як вони б оцінювали реальних людей у своєму соціальному оточенні. Глядачі перш за все звертають увагу на особистісні риси медіагероя (і на основі своїх вражень будують очікування щодо їхньої подальшої поведінки) [21; 33; 35], зовнішність, манеру говорити й одягатися. Багато досліджень за участю дітей були спрямовані на вивчення особистісних рис і поведінкових характеристик медіаперсон, які впливають на бажання дітей ідентифікувати себе з ними [28–30]. Так, С. Хоффнер і М. Бюкенен, аналізуючи відповіді дітей щодо привабливості для них медіагероїв, виділили *три критерії (характеристики)* бажаності побудови парасоціальних стосунків з тим чи іншим медіагероєм:

1. Схожість (подібність). Дослідження показали, що глядачі (слухачі) радше будують парасоціальні стосунки з медіагероями, які схожі на них за демографічними характеристиками, такими як стать, раса та вік [8; 9; 16]. Ідентифікація відбувається більш легко з одностатевими персонажами, хоча кілька досліджень з дітьми виявили, що ця тенденція виявлялася сильніше у хлопчиків, ніж у дівчат [30]. Цей результат може свідчити про те, що чоловічі персонажі на той період часу мали більш різноманітні і цікаві ролі [37].

Наразі в українському суспільстві можна спостерігати тенденцію, коли хлопчики-підлітки за еталон поведінки частіше

обирають того чи іншого медіагероя, аніж свого батька. Також у деяких сім'ях можна зауважити ситуації компенсаторного типу, коли медіаперсонажі заміщують собою образ реальних, але відсутніх батьків. У таких випадках ідентифікація також забезпечується за рахунок подібності або бажаності і починає виходити за межі демографічних критеріїв.

2. *Атрибути медіаперсон.* Синтія Хоффнер виділяє п'ять характеристик медіаперсона, за якими глядачі оцінюють бажаність медіасимволу: інтелект, успіх, привабливість, гумор і насильство [17]. Останню характеристику було включено в перелік у зв'язку з високим рівнем стурбованості світової громади щодо впливу телевізійного насильства на дітей і можливих наслідків ідентифікації з медіагероями, що вдаються до насильства.

а) *інтелект.* Враження щодо інтелекту іншого є однією із ключових характеристик, за якою люди зазвичай оцінюють інших людей. У сприйнятті глядачів інтелект пов'язаний з такими характеристиками медіаперсонажа, як його вміння залагоджувати проблеми, соціальна компетентність та досягнення [26];

б) *успіх.* На відміну від інтелекту, який є особистісною характеристикою, успіх передбачає досягнення бажаної мети або отримання винагороди в результаті власних дій. Численні наукові дані свідчать про те, що люди прагнуть бути схожими на успішних героїв [10; 21]. У низці досліджень діти наслідували успішних медіасимволів або хотіли бути схожими на них, навіть якщо поведінка медіагероїв суперечила особистісним цінностям дітей [11];

в) *привабливість.* Дослідження Рівз [29; 30] і Хоффнер [17] показали, що зовнішність часто пов'язана з бажаною ідентифікацією, особливо у дівчаток. Насправді Хоффнер виявила, що привабливість була єдиним предиктором бажаної ідентифікації дівчаток із жіночими медіаперсонажами. Авторка цю особливість пов'язує з винагородами [17]. Зокрема, схвалювані батьками риси зазвичай підкреслюються або винагороджуються тим чи іншим способом. Хлопчики найчастіше дістають схвалення дорослих за досягнення і певні акти самоствердження, а дівчатка – за зовнішню привабливість, молодий, квітучий вигляд [36]. І чоловічі, і жіночі персонажі на телебаченні, як правило, краще виглядають, ніж середньостатистична людина, але це твердження особливо

стосується жінок: вони зазвичай молоді, худенькі і фізично привабливі [15]. Ця модель телевізійних зображень передає повідомлення, що для жінки зовнішність має першорядне значення. Навіть на дитячі відповіді щодо медіагероїв впливають стереотипи зовнішнього вигляду, і цей ефект сильніший для жіночих медіаобразів [28];

г) *гумор*. Це один з найважливіших атрибутів, за яким глядачі (слухачі) диференціюють медіаперсонажів [27; 38]. Почуття гумору вважають привабливою рисою особистості у романтичних партнерів, друзів [14], воно збільшує привабливість навіть комп'ютерних персонажів [24]. Проте Рівз і Грінберг виявили, що діти не вважають гумор важливим фактором бажаної ідентифікації з медіасимволами. Дослідники пояснювали це тим, що кумедні персонажі, як правило, не викликають повагу в інших (тобто вони скоморохи), тоді як більш серйозні медіагерої найчастіше дістають підтримку у своїх однолітків [29]. Крім того, Рівз і Ломенті виявили, що гумор негативно пов'язаний з атрибутом «розумності» [27]. Ключовими характеристиками гумору є приниження і збентеження медіасимволів, медіаперсонажі з почуттям гумору часто зображуються в негативному світлі;

д) *насильство*. Насильство на телебаченні є загальною тенденцією нашого часу, і здебільшого агресорами бувають медіагерої чоловічої статі. Дослідження показують, що найбільш активні глядачі телепередач, у яких постійно демонструється насильство, найімовірніше, будуть обирати насильство як спосіб вирішення конфліктів і, найімовірніше, поводитимуться агресивно [37]. Хоффнер виявила, що соціальні моделі поведінки медіаперсонажів (наприклад, насильство) не прогнозують бажаної ідентифікації, якщо інші (зазначені вище) атрибути було враховано [17].

Дослідження змісту телевізійного насильства виявили, що «хороші» герої, на відміну від лиходіїв, здійснюють більше насильницьких дій. Значне число цих актів винагороджується в контексті програми, і покарання за насильство трапляється відносно рідко [37].

3. *Повага до інших медіаперсонажів (захоплення ними)*. Рівз і Грінберг зауважили, що повага або підтримка з боку інших медіаперсонажів також значною мірою впливає на бажання глядачів

будувати парасоціальні стосунки із цим медіасимволом [29]. Очевидно, що медіагерой, ізольований від інших, знецінюється, а всіх медіаперсон глядачі (слухачі) оцінюють залежно від їхньої взаємодії з іншими в програмі [20; 22]. На оцінку бажаності медіагероя для телеглядачів впливає, наприклад, якою мірою ним захоплюються, поважають чи люблять його інші медіасимволи. Ці характеристики мають служити сигналом щодо цінності або привабливості медіаперсонажів або їхньої поведінки [15].

Щоб з'ясувати особливості парасоціальної взаємодії між глядачем і медіагероєм, 2015 року проведено дослідження й опитано 165 респондентів, серед яких:

- учнів старших класів – 41 особа віком від 14 до 17 років (хлопців – 24,4%, дівчат – 75,6%);
- населення різних регіонів України – 124 особи віком від 18 до 58 років (чоловіків – 16,1%, жінок – 83,9%).

За результатами аналізу їхніх відповідей проведено частотний аналіз питань авторської анкети, мета якого – виявити найбільш загальні тенденції по вибірці в межах дослідження парасоціальної взаємодії між глядачем і медіагероєм (табл. 3.2).

Авторська анкета, розроблена на основі англомовної анкети Agee Michael E. (переклад Л. Найдьонової), складалася із трьох блоків. Перший – питання загального характеру щодо взаємодії глядача з медіаперсоною. Другий – питання, спрямовані на виявлення особливостей парасоціальної взаємодії, а саме дружня вона чи має романтичний характер. Третій блок питань покликаний виявити особливості впливу образу медіаперсони на різні життєві аспекти глядачів.

Більш загальні питання першого блоку спрямовані на визначення особливостей взаємодії глядача з медіаперсоною (див. табл. 3.2). Виявилось, що медіаперсон, які грають у реаліті шоу, ведучих новин, шоуменів, спортсменів, співаків медіаспоживачі більше сприймають як звичайних людей, порівняно з тими медіаперсонами, які грають вимушену роль (актори). І хоч більшість респондентів сприймають медіаперсон як звичайних людей, співчують їм і переживають, якщо ті помиляються під час прямого ефіру, але разом з тим не сприймають їх повною мірою як близьких друзів – радше як певний аналог чи замітник (доповнення). Але, що

цікаво, усе ж прагнуть до особистого знайомства: понад 55% респондентів виявили бажання познайомитися з медіагероєм, який їм подобається, особисто. Глядачі з нетерпінням чекають кожної нової серії передачі зі своїм улюбленим героєм, а 60% респондентів від загальної вибірки виявили бажання подивитися нову передачу з улюбленим медіагероєм.

Таблиця 3.2

Частотний аналіз вибірки щодо парасоціальної взаємодії глядачів і медіагероїв. Блок 1 (у %)

№	Питання анкети	Так	Ні	Не знаю
1.	Мені шкода медіагероя, коли він робить якусь помилку.	63,0	31,5	5,6
2.	З медіагероєм мені так само комфортно, як і із моїми друзями.	42,0	53,1	4,9
3.	Я сприймаю свого улюбленого медіагероя як звичайну людину.	66,0	28,4	5,6
4.	Я з нетерпінням чекаю виходу кожної передачі з моїм улюбленим медіагероєм.	58,6	37,7	3,7
5.	Я хотів(-ла) би подивитися нову передачу з моїм улюбленим медіагероєм.	60,5	37,7	1,9
6.	Я читаю всі статті про медіагероя, який мені подобається.	51,9	45,1	3,1
7.	Я хочу познайомитися з медіагероєм, який мені подобається, особисто.	57,4	39,5	3,1

Більш конкретні питання другого блоку спрямовані на з'ясування особливостей парасоціальної взаємодії, а саме яка вона: дружня чи має романтичний характер? (табл. 3.3). Визначено, що респонденти більше зацікавлені в романтичному плані у штучно

створених особистостях – медіаперсонажах, яких грають актори, ніж у реальних медіаперсонах чи самих акторах. Наприклад, із твердженням «Я знаю все про актора, який грає мого улюбленого медіагероя» не згодні 71, 6% від загальної кількості респондентів. Респонденти сприймають медіаперсонажа як привабливого з погляду побудови романтичних стосунків партнера, зацікавлені в дослідженні різних граней його характеру і сумують, якщо довго його не бачили.

Таблиця 3.3

Частотний аналіз вибірки щодо парасоціальної взаємодії глядачів і медіагероїв. Блок 2 (у %)

№	Питання анкети	Так	Ні	Не знаю
1.	Я сумую, коли довго не бачу свого улюбленого медіагероя.	21,0	74,1	4,9
2.	Я вважаю, що мій улюблений медіагерой привабливий.	74,7	21,6	3,7
3.	Я знаю все про актора, який грає мого улюбленого медіагероя.	17,3	71,6	11,1
4.	Якби мій улюблений медіагерой існував у реальному житті, я б у нього закохався(-лась) б...	74,1	10,5	15,4
5.	...Але моя любов не була б взаємною, бо я її (його) не гідний(-а).	12,3	74,1	13,6
6.	Мені більше подобається актор, ніж медіагерой, якого він грає.	40,1	47,5	12,4
7.	Мені хотілося б, щоб актор був більш схожий на свого персонажа.	26,5	65,4	8
8.	Я більше хочу знати про актора, який грає мого улюбленого медіагероя, як про звичайну людину.	75,3	16,0	8,7

Якщо ж респондент сприймає медіагероя як друга, то він цікавиться особистістю і життям актора, який грає роль медіаперсонажа. Часто в разі дружнього характеру парасоціальних стосунків респонденти прагнуть познайомитися з особистістю медіаперсони, пізнати її як звичайну, реальну людину. Так, із твердженням «Я більше хочу знати про актора, який грає мого улюбленого медіагероя, як про звичайну людину» згодні 75,3% від загальної кількості респондентів.

Питання третього блоку мали виявити особливості впливу образу медіаперсони на різні життєві аспекти глядачів (табл. 3.4). Результати показали переважання негативних відповідей над позитивними. Більшість респондентів критично ставляться до рекламованого медіаперсоною продукту і не вважають за потрібне купляти його тільки через лояльність до улюбленого медіагероя. Так само більшість респондентів не виявили бажання бути схожими на нього. Але тут потрібно зважати на те, що, по-перше, більшість респондентів дослідження – уже сформовані особистості; по-друге, наявність у них критичного сприйняття дійсності та зрілої життєвої позиції, що дає змогу адекватно співвідносити можливість упровадження віртуального, вигаданого світу телесеріалу у свою буденність. Але попри все понад 50% від загальної вибірки респондентів мріють про можливість товаришувати з медіаперсонажем у реальному житті. Більшість респондентів (понад 69% від загальної вибірки) не виявляють романтичних поривань щодо медіаперсон і не схильні до еротичних фантазій з ними в головній ролі. На нашу думку, тут міг вплинути фактор соціальної бажаності і вікових особливостей респондентів, коли вони відповідали на ці питання (я вже доросла, я не можу закохуватись у вигаданих персонажів, бо інші люди можуть через це з мене кепкувати). Але оскільки питання мали досить особистісний, інтимний характер, то після дослідження в особистій розмові дехто з респондентів зізнався, що дав неправдиву відповідь на ці два питання. Також більшість респондентів (понад 60%) не фантазують на тему життя медіагероя і не мають схильності до написання відповідних творів (фанфікшен).

Цікавим, на нашу думку, виявився розподіл відповідей респондентів на твердження «У мого улюбленого медіагероя є

погані звички, та я його за це не засуджую»: «так, не засуджую» – 32,7%; «ні, засуджую» – 40,7%; не визначилися з відповіддю 26,5%. Показники не мають яскраво визначеної крайності, що свідчить про досить толерантне ставлення медіаспоживачів не тільки до алкогольної чи тютюнової залежності медіаперсон, а й, можливо, до наркоманії (Доктор Хаус) чи невиправданої жорстокості (Декстер).

Таблиця 3.4

Частотний аналіз вибірки щодо парасоціальної взаємодії глядачів і медіагероїв. Блок 3 (у %)

№	Питання анкети	Так	Ні	Не знаю
1.	Я пишу історії про життя медіагероя (фанфікі).	20,5	64,2	15,3
2.	Якщо мій улюблений медіагерой рекомендує (рекламує) якийсь продукт, то я куплю його.	6,8	88,2	5
3.	Іноді я розмовляю з медіагероєм.	19,2	75,3	5,5
4.	У мого улюбленого медіагероя є погані звички, та я його за це не засуджую.	32,7	40,7	26,5
5.	Я хочу бути схожим на свого улюбленого медіагероя.	21,0	72,2	6,8
6.	Я фантазую про дружбу в реальному житті з медіагероєм.	53,7	19,8	26,5
7.	Іноді я закохуюся в медіагероїв.	25,3	69,7	5,0
8.	Іноді в мене з'являються еротичні фантазії з улюбленим медіагероєм у головній ролі.	10,5	69,1	20,3

Молодь становить особливу категорію населення, на яку парасоціальні стосунки справляють найвідчутніший вплив, оскільки саме

медіаперсони стають «взірцями», на які орієнтуються підлітки в складний період самостановлення та вибудовування власного образу «Я».

Е. Еріксон основне завдання підліткового віку вбачав у самовизначенні: створенні цілісної форми Его-ідентичності (самоідентичності), віднаходженні власного «Я», визнанні та прийнятті себе оточенням. Але нерідко трапляється так, що відбувається дифузія ідентичності, підліток не може віднайти власне «Я», не усвідомлює своїх цілей і бажань, у нього з'являється неясне, але стійке відчуття тривоги, самотності, спустошеності, виникає постійне очікування чогось такого, що може змінити життя, але сам він активно нічого не робить, натомість з'являється страх перед особистим спілкуванням, почуття «невизнання себе» з боку інших людей [7]. За таких умов підлітки знаходять для себе образ значущого іншого, який має всі ті життєві блага і властивості, яких так не вистачає йому: визнання оточення, увага осіб протилежної статі, чіткі життєві цінності та принципи, професійна самореалізація та ін. Така людина стає «взірцем», на який підліток хоче бути схожим, щоб так само, як і «взірець», мати можливість насолоджуватися цими благами. І, як уже було зазначено вище, у нашому інформатизованому суспільстві часто «взірцями» стають медіагерої – медіасимволи як реальні люди (політики, спортсмени, актори, співаки) і вигадані персонажі (герої серіалів, фільмів чи мультфільмів). Наслідування значущих інших стає способом пізнання особистості медіагероя і водночас формує у дитини уявлення про саму себе і свої можливості. Дж. М. Болдуїн і А. Валлон вважали, що в процесі наслідування у дитини виробляється довільна регуляція поведінки [1]. Ми також погоджуємося із цим твердженням: форми наслідування медіагероїв поступово еволюціонують від більш простих до складних, і в цьому процесі дитина навчається саморегуляції та вибірковості у своїй поведінці.

Спочатку наслідування відбувається через копіювання, відтворення окремих рухів (жестів), виразів, міміки, інтонацій у голосі. Потім воно ускладнюється змінами в зовнішньому вигляді – шляхом використання елементів стилю медіаперсони. Далі відбувається перехід до моделювання людських взаємин, до відображення в діях внутрішніх мотивів поведінки значущого

іншого. Ми вважаємо, що наслідування медіагероя має зовнішньо-поведінковий характер і не завжди значуще впливає на внутрішні структури особистості, тоді як із залученням механізму ідентифікації підліток може переймати цінності, ідеї та переконання медіаперсони, що, відповідно, буде трансформувати і його внутрішній світ.

У літературі з питань масової комунікації поняття «ідентифікація з медіасимволом» використовують у двох контекстах. Перший ілюструють роботи Дж. Кохена, який визначив ідентифікацію як процес, за допомогою якого людина ставить себе на місце медіагероя й опосередковано бере участь у програмі, переймаючи його (медіаперсонажа) досвід [13]. Деякі психологи, використовуючи це визначення, говорять про процес «захоплення» і стверджують, що через ідентифікацію глядач втрачає свою власну ідентичність і переймає ідентичність медіаперсони [31]. Проте Дж. Кохен зауважує, що ця форма ідентифікації є тимчасовою, скороминущою і може змінюватися за інтенсивністю під час програми [13]. У другому контексті вчені вважають, що процес ідентифікації може виходити за межі ситуації перегляду програми, тобто тривати і після її закінчення. К. Роузгрін стверджує, що цю ідентифікацію можна розглядати як більш стале явище – «довготривалу ідентифікацію» з однією або кількома медіаперсонами одночасно [31]. Інколи таку ідентифікацію називають бажаною, оскільки її зміст можна звести до фрази: «Мені б дуже хотілося бути схожим на людей у цій програмі» [16]. На думку А. Бандури, моделювання процесу (ідентифікації) виходить далеко за межі простої імітації поведінки, оскільки передбачає зміну ставлень, цінностей, прагнень та інших особистісних характеристик, щоб вони відповідали моделі [10].

Наведені вище визначення ідентифікації, імовірно, є окремими компонентами складного процесу, який описує реакцію глядачів на передачі, що демонструються засобами масової інформації, і довготривалі наслідки їхнього впливу.

Ідентифікація може проявлятися в різні періоди життя людини або безперервно тривати протягом усього життя (з раннього дитинства і до глибокої старості). Вона відбувається в межах певних суспільних взаємин (вплив сім'ї, референтних група бо значущих осіб, засобів масової комунікації). Вона, так само як і наслідування,

пов'язана зі значущими іншими, які протягом певного періоду можуть слугувати «ідеалом», «взірцем» або «еталоном», на який людина прагне рівнятися.

Поєднанню механізмів наслідування, ідентифікації та певною мірою інтроєкції в парасоціальних стосунках ми дали назву *фоловер* (наслідування, англ. *follower* – послідовник, прихильник). Фоловер значущого іншого може відбуватися двома різними способами. Перший спосіб – *імітаційний*, або *спосіб зліпка*, коли дитина зчитує весь образ медіагероя, ніби фотографує його, і намагається до найменших деталей бути схожою на свого кумира. За такого способу фоловера характер наслідування є некритичним і недиференційованим [4]. Другий спосіб – *творчий*, або *вибірковий*, коли особа вибудовує не одні, а кілька парасоціальних зв'язків і переймає від кожної медіаперсони щось окреме, створюючи «збірний» образ себе. Цей спосіб фоловера є більш творчим, усвідомленим, вибіркоким і цілеспрямованим. Він поступово, за наявності відповідних умов, може трансформуватися у власний творчий підхід до життя. Цей перехід відбувається завдяки розвитку самосвідомості і рефлексії. Фоловер реалізується у двох площинах – зовнішньоповедінковій і ціннісно-смысловій.

Зовнішньоповедінкова площина умовно поділяється на дві зони:

- *Зовнішній вигляд*

За імітаційного способу фоловера підлітки намагаються наслідувати стиль медіаперсони (манеру одягатися, зачісуватися, використовувати косметику або парфум певної марки), не утруднюючи себе аналізом того, наскільки це підходить саме їм: їхній зовнішності, віку або достатку. Наприклад, С. Мюррей, досліджуючи онлайн-шанувальників телешоу «My So-Called Life», виявила, що дівчата-підлітки часто намагалися наслідувати головну героїню (Анжелу): вони одягалися, як вона, і фарбували волосся червоним (як у неї) [23]. За вибіркового способу фоловера підлітки можуть комбінувати елементи стилю різних медіаперсон, експериментувати, намагаючись віднайти свій власний спосіб самовираження.

- *Стиль взаємодії зі світом (поведінкові акти, комунікація, звички)*

За умови імітаційного способу фоловера підлітки використовують у своєму повсякденному мовленні такі ж комунікативні конструкції, як і медіаперсона (слова або словосполучення, жарти), намагаючись копіювати навіть його інтонації. У разі використання збірного способу фоловера підліток може обмежуватися звичайним цитуванням. Метою такого демонстративного використання у своєму мовленні фраз улюбленого героя може стати бажання підкреслити свою значущість або «крутизну» в очах оточення.

У разі парасоціальних стосунків підлітки можуть переймати моделі поведінки улюблених медіагероїв і відтворювати їх у відповідних ситуаціях (тобто діяти, як медіагерой, у ситуаціях реального життя, подібних до ситуацій на екрані).

Буває також, що діти переймають/привносять у своє життя звички медіаперсона. Наприклад, дівчата на вечірці або дискотеці віддають перевагу коктейлю «Космополітен», як героїні серіалу «Секс і місто». Щоб стати схожими на медіагероя, діти можуть перейняти й собі звичку запізнюватися до школи або виключно-нахабно розмовляти з учителями (якщо образ медіагероя парасоціальних стосунків поєднується з образом бунтаря або хулігана). Зазвичай звички медіагероя підлітки переймають через вибіркове наслідування, оскільки на екранах телевізора медіаперсонам дозволяється багато того, до чого в реальному житті діти не мають відкритого доступу. Наприклад, соціальних патологій – різного виду наркотиків, дівчат за викликом, тютюну. Або недоступних і небажаних способів проведення дозвілля, можливості всю ніч грати з друзями в мережеві відеоігри, оскільки батьки виконують свою функцію нагляду і збереження здоров'я дитини. Але потрібно мати на увазі, що діти не завжди переймають лише негативні звички. Медіагероєм підлітка може стати майстер спорту, і в дитини буде вироблятися любов до активного способу життя, або захисник природи (Партія зелених), і тоді батьки з подивом можуть спостерігати, як їхня дитина стає вегетаріанцем або долучається до руху екотуристів.

Дослідження С. Мюррей також показали, що ідентифікація з медіа-символами впливає на прийняття або відхилення конкретної поведінки і на вибір підлітками професійних уподобань [23].

Ціннісно-сміслова площина

Переїмання звичаєвих практик медіагероя тісно пов'язане з внутрішніми дозволами і заборонами. Наприклад, головним героєм популярного серед студентів серіалу «Декстер» є серійний убивця-соціопат. Цей серіал багато разів зазнавав критики з боку батьківських організацій Америки (таких як Parents Television Council) за надмірну жорстокість та аморальність. Якщо підліток сформує парасоціальні стосунки з таким медіагероєм, то є ризик, що в нього виробиться толерантне ставлення до вбивства і знизиться внутрішній бар'єр щодо використання насильства. Зазвичай батьки б'ють на сполох лише тоді, коли діти починають лупцювати одне одного. Але сигналом для них має стати вже виявлення в розмовній мові дитини конструкцій, що виражають позицію щодо насильства як життєвої норми (як щодо тварин, так і людей). Наприклад, «Я б йому ноги переламав», «Голову йому б відкрутити», «Тебе вбити за це мало», «Я тобі зараз усі патли повисмикую» та ін. Крім внутрішніх дозволів, можна також спостерігати формування у підлітків внутрішніх заборон, як-от на куріння тютюну або на сексуальні зв'язки до шлюбу. І якщо внутрішні заборони і дозволи починаються з простого копіювання поведінки медіагероя, то поступово вони трансформуються у внутрішні ціннісні орієнтири або ж навіть у життєву позицію.

Але, окрім зазначених вище ризиків, парасоціальні стосунки можуть дати і багато можливостей для медіаосвіти. Яскравим прикладом ми вважаємо, зокрема, класні години, на яких можна формувати у дітей толерантне ставлення до людей, які різняться релігією, зовнішністю, поглядами на життя. У нашому суспільстві є наразі чимало стереотипів та упереджень щодо певних груп населення (ВІІ-інфікованих осіб, циган, мусульман, феміністок, вегетаріанців, людей, що належать до певної субкультури). Вони впливають на наші реакції, ставлення та особливості спілкування з людьми, що належать до цих груп. Наприклад, поширеними реакціями є ігнорування, уникання, грубі форми вербального спілкування (ненормативна лексика). Люди, що належать до груп упередження, можуть викликати у пересічних громадян різні емоційно-негативні реакції – злість, страх, сором, вину, презирство. Дуже часто ці негативні прояви є наслідком незнання особливостей

життя або нерозуміння мотивів чи першопричин, через які люди належать до тієї чи іншої групи. Класні години можна проводити у форматі медіаклубу, демонструвати фільми, а потім їх обговорювати [3]. Особливо це актуально, якщо в класі є діти, яких можна віднести до категорії упередження.

Наприклад, 2015 року в Україні проходив фестиваль короткометражного кіно для дітей і підлітків «Єдність і толерантність», у рамках якого демонструвалися фільми для трьох вікових категорій: від 5 до 8 років, від 9 до 14 років, від 15 до 18 років. На офіційному сайті проєкту можна знайти матеріали як для дітей, так і для вчителів [5]. Крім цього, там можна ознайомитися з переліком фільмів із цієї тематики, розбитих на вікові категорії.

Цікавими, на нашу думку, є такі кінострічки:

- **ТОРТ (KOLAC)** режисера Даніеля Шульжича (Хорватія, 1998). Сюжет картини розвивається навколо філософського питання: як розрізати торт на рівні шматочки? Це дуже непросте справа, особливо якщо всі гості дуже легко ображаються;

- **ТАСМНИЦЯ (STRACH)** режисера Мартіна Крейчі (Чехія, 2013). У фільмі показано, як іноді маленька брехня може призвести до непередбачуваних і жахливих наслідків. Сюжет заснований на реальних подіях;

- **СПРОБА (TRYOUTS)** режисера Сюзанні Казарес Домінго (США, 2013). Головна героїня кінострічки – Найла – ретельно тренувалась, щоб потрапити до складу шкільної команди вболівальниць. Але чи вдасться їй впоратися з протиборством американської і мусульманської культури у собі?

- **ЗЕБРА (ZEBRA)** режисера Джулії Окер (Німеччина, 2013). Глядачам пропонується усвідомити значення толерантності через спостереження за життям зебри, яка після «зіткнення» з деревом уже ніколи не буде виглядати звично-смугастою.

Під час перегляду фільмів діти можуть не просто ідентифікувати себе з тим чи іншим персонажем. Для того щоб аудиторія прийняла ситуацію, формат якої створює медіа, герой має викликати у них сильні почуття, як радості, так і смутку, співчуття і співпереживання. Учитель може допомогти дітям усвідомити глибинний зміст ситуації, яку демонструє кінострічка, перейнятися проблемами та переживаннями головного героя, захотіти допомогти

йому подолати життєві проблеми або хоча б змоделювати варіанти їх розв'язання. Проведення таких класних годин сприятиме подоланню у дітей зневажливого ставлення до людей із груп упередження та виробленню толерантності щодо них.

Висновки до розділу

Парасоціальні стосунки є невід'ємною частиною соціального життя особистості в медіатизовану епоху. Можливість вибудовування віртуальних однобічних стосунків розширює можливості набуття досвіду взаємин, засвоєння зразків і формування в особистості стилю буття та свого позиціонування в соціумі. Процес ідентифікації з медіагероем спонукає до наслідування характерних для цього медіагероя особистісних рис, особливостей його зовнішності та зразків поведінки, що може справляти як конструктивні, так і деструктивні впливи на особистість медіаспоживача. Дослідження показали, що інтерес до медіагероїв може супроводжуватися цікавістю до людей, що уособлюють цих медіаперсонажів, до їхнього стилю життя, до товарів, які вони рекламують, до надавачів послуг, якими вони користуються (дизайнерів, перукарів, дієтологів, тренерів, косметологів, у яких вони обслуговуються, тощо). Парасоціальні стосунки, хоч і характеризуються однобічністю, є певними соціальними моделями, які уможлиблюють динамічне розгортання рефлексивних процесів у межах медіаосвіти.

Проведене нами дослідження виявило низку особливостей конструювання парасоціальних стосунків у дітей і дорослих через вплив медіаперсони на медіаспоживача. Це, зокрема, ідентифікація медійних персон (відомих шоуменів, спортсменів, акторів) зі звичайними людьми (родичами, сусідами); більший інтерес до медіагероїв, ніж до акторів, які втілюють їхні образи на екрані; оцінка медіагероїв як привабливих і потенційних романтичних партнерів, хоча поточне фінансове становище і не дає змоги виявляти лояльність до рекламованих медіагероем товарів. Спостерігається також тривожна тенденція виявлення толерантності щодо демонстрації поганих звичок улюбленим медіагероем.

Особливості парасоціальних стосунків та ідентифікація себе з медіагероем спонукають особистість розвиватися й формувати

бажані для себе риси характеру та наслідувати привабливі поведінкові й особистісні вияви. Роль медіаосвіти в такому разі є неоціненною, адже поєднання впливів реальних стосунків з парасоціальними формує у людини досить широкий діапазон виявів особистості в соціумі, що, відповідно, розвиває її та розширює життєві компетентності.

Отже, до соціально-психологічних засад організації медіаосвіти відносимо принцип свідомого використання парасоціальних стосунків для моделювання соціального досвіду та активізації групової рефлексії в різних медіаосвітніх форматах.

Література до розділу

1. Болдуин Д. М. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. Методы и процессы / Д. М. Болдуин. – М. : Московское книгоиздательство, 1911. – 338 с.
2. Найденова Л. А. Теоретико-методологические проблемы психологии парасоциального общения (анализ зарубежных исследований) / Л. А. Найденова // Психология общения XXI века: 10 лет развития : материалы междунар. конф. 8–10 октяб. 2009 г. : в 2 т. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2009. – Т. 1. – С. 73–76.
3. Мироненко Г. В. Комплексна програма «Медіаклуб». Позашкільні медіаосвітні заняття / Голубева О. Є., Мироненко Г. В., Стерденко С. М. // Соціальний педагог. – Київ, 2014. – № 12 (96) . – С. 44–49.
4. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1998. – 352 с. – (3-е изд.).
5. Фестиваль короткометражного кіно для дітей та підлітків «Єдність і толерантність» [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу: <http://tolerancefilmfest.org.ua/ua/about/>.
6. Чаплінська Ю. С. Образ медіаперсони в парасоціальній взаємодії: бажаність та відторгнення / Ю. С. Чаплінська // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Київ, 2014. – Т. 11. – Вип. 13. – С. 514–521.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 2006. – 352 с.
8. Appiah O. Black, White, Hispanic, and Asian American adolescents' responses to culturally embedded ads / O. Appiah. // The Howard Journal of Communications. – 2001. – № 12. – С. 29–48.

9. Austin E. W. Influence of family communication on children's television-interpretation processes / E. W. Austin, D. F. Roberts, & C. I. Nass. // *Communication Research*. – 1990. – № 17. – С. 545–564.
10. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. / A. Bandura. – NJ : Prentice Hall, 1986. – 617 c.
11. Bippus A. M. Making sense of humor in young romantic relationships: Understanding partners' perceptions / A. M. Bippus // *Humor: International Journal of Humor Research*. – 2000. – №13. – С. 395–417.
12. Christiansen J. B. Television role models and adolescent occupational goals / J. B. Christiansen // *Human Communication Research*. – 1879. – № 5. P. 335 – 337.
13. Cohen J. Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters / J. Cohen // *Mass Communication & Society*. – 2001. – № 4. – P. 245–264.
14. Fouts G. Television situation comedies: Female weight, male negative comments, and audience reactions / G. Fouts, K. Burggraf // *Sex Roles*. – 2000. – №42. – С. 925–932.
15. Harwood J. Age identification, social identity gratifications, and television viewing / J. Harwood. // *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. – 1999. – № 43. – С. 123–136.
16. Hoffner C. Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters / C. Hoffner // *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. – 1996. – № 40. – P. 389 – 402.
17. Hoffner C. Perceiving and responding to mass media characters. / C. Hoffner, J. Cantor // *Responding to the screen: Reception and reaction processes*. – NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1991. – С. 63–101.
18. Horton D. Mass communication and parasocial interaction / D. Horton, R. R. Wohl. // *Psychiatry*. – 1956. – №19. – С. 215–229.
19. King M. M. The effects of television role models on the career aspirations of African-American junior high school students / M. M. King, K. D. Multon // *Journal of Career Development*. – 1996. – № 23. – P. 111–125.
20. Livingstone S. Interpretive viewers and structured programs: The implicit representation of soap opera characters / S. Livingstone. // *Communication Research*. – 1989. – №16. – С. 25–57.
21. Livingstone S. The implicit representation of characters in Dallas: A multidimensional scaling approach / S. Livingstone. // *Human Communication Research*. – 1987. – №13. – С. 399–420.

22. Morkes J. Effects of humor in task-oriented human-computer interactions and computer-mediated communication: A direct test of SRCT theory / J. Morkes, C. Nass, H. K. Kernal. // *Human-Computer Interaction*. – 1999. – №14. – С. 395–435.
23. Murray S. Saving our so-called lives: Girl fandom, adolescent subjectivity, and *My So-Called Life*. In M. Kinder (Ed.) / S. Murray // *Kids' media culture*. Durham, NC: Duke University Press. – 1999. – P. 221–235.
24. Paulhus D. L. Nominations of intelligent exemplars: Contributions of target achievement and prototype fit / D. L. Paulhus. // *Social Cognition*. – 2000. – №18. – С. 319–328.
25. Perse E. M. Attribution in social and parasocial relationships / E. M. Perse, R. R. Rubin // *Communication Research*. – 1989. – № 16. – P. 59–77.
26. Ramsey J. L. Effects of the «beauty is good» stereotype on children's information processing / J. L. Ramsey, J. H. Langlois. // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2002. – №81. – С. 320–340.
27. Reeves B. A multidimensional measure of children's identification with television characters / B. Reeves, M. M. Miller. // *Journal of Broadcasting*. – 1978. – №22. – С. 71–86.
28. Reeves B. Children's perceptions of television characters / B. Reeves, B. S. Greenberg // *Human Communication Research*. – 1977. – №3. – С.113–127.
29. Reeves B. The dimensional structure of children's perceptions of television characters: A replication / B. Reeves, G. Lometti. // *Human Communication Research*. – 1979. – №5. – С. 247–256.
30. Reeves B. The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places. / B. Reeves, C. Nass. – NY : Cambridge University Press, 1996. – 305 c.
31. Rosengren K. E. Adolescents' TV relations: Three scales / K. E. Rosengren, S. Windahl, P.-A. Hakansson, U. Johnsson-Smaragdi // *Communication Research*. – 1976. – № 3. – P. 347–366.
32. Rosengren K. E. Mass media consumption as a functional alternative / K. E. Rosengren, S. Windahl // *Sociology of mass communications*. – New York : Penguin. – 1972. – P. 166–194.
33. Rubin R. B. Attribution in social and parasocial relationships. / R. B. Rubin, A. M. Rubin // *Attribution, communication behavior, and close relationships*. – NY : Cambridge University Press, 2001. – P. 320–337.
34. Signorielli N. Recognition and respect: A content analysis of prime-time television characters across three decades / N. Signorielli, A. Bacue. // *Sex Roles*. – 1999. – №40. – С. 527–544.

35. Signorielli N. Television's gender role images and contribution to stereotyping / N. Signorielli // Handbook of children and the media. – CA : Sage, 2001. – C. 341–358.
36. Smith S. L. Prime time television: Assessing violence during the most popular viewing hours / S. L. Smith, A. I. Nathanson, B. J. Wilson. // Journal of Communication. – 2002. – №52. – C. 84–111.
37. Sternberg R. J. The concept of intelligence / R. J. Sternberg // Handbook of intelligence. – NY : Cambridge University Press, 2000. – C. 3–15.
38. Zillmann D. Humor and comedy. / D. Zillmann // Media entertainment: The psychology of its appeal. – NJ : Erlbaum. Bookmark and Share, 2000. – P. 37–57.

Розділ 4

Мотивація медіаспоживачів та їхнє психологічне благополуччя

Взаємодія з медіапростором відбувається на різних мотиваційних засадах. Особистість вбудовує медіа у свій життєвий світ різними способами – від цього може залежати психологічне благополуччя споживача. На перевірку висунутих нами припущень і спрямоване дослідження, представлене в цьому розділі.

Психологічне благополуччя – категорія, що охоплює різні виміри сприйняття особистістю себе, інших, життя загалом і є комплексним параметром, безпосередньо пов'язаним з ціннісно-мотиваційною сферою особистості. Оцінка психологічного благополуччя дає змогу отримати дані щодо продуктивності особистості, спрямованості індивіда на розвиток і самореалізацію.

Використання новітніх технологій у повсякденному житті значно розширює можливості людини в професійній сфері, спілкуванні, організації дозвілля. Проте такі віртуальні практики – відносно новий феномен соціальної реальності, а тому постає потреба в його визначенні, класифікації, з'ясуванні особливостей впливу різноманітних соціальних інтернет-практик на психологічне благополуччя людини.

Одними з найактивніших користувачів інтернету є учні старших класів, дівчата і юнаки віком 14-16 років. Усебічне вивчення впливу інтернет-технологій на користувачів цієї вікової групи становить особливий інтерес для наукового дослідження, мета якого – визначення соціально-психологічних засад організації медіаосвіти молоді.

Дискусії щодо впливу інтернету на психологічне благополуччя тривають довгий час. З одного боку, велику кількість досліджень присвячено негативним аспектам застосування інтернету (інтернет-

адикції, хакерству, аутизації, «ігровій наркоманії», неадекватним ефектам у процесі соціальної перцепції і т. ін.). З другого боку, висуваються нові гіпотези, згідно з якими навіть сам зміст вищенаведених інтернет-ризиків може бути переосмислено. Так, наприклад, передбачається, що супутні феномену інтернет-адикції зануреність у діяльність, високу пізнавальну активність і готовність до подолання пов'язаних проблем можна трактувати як такі, що мають спільну природу з досвідом «потоків», творчого натхнення. Стверджується, що в такій інтерпретації комп'ютерну залежність можна розглядати вже не як «патопсихологічний феномен», а як нову мотивацію пізнавальної діяльності [2, с. 5].

Розгляд впливу інтернет-простору на користувачів, на нашу думку, потрібно проводити зважено і комплексно. Ми погоджуємося з думкою О. Войскунського, який пропонує розглядати простір мережі як інструмент діяльності і зазначає, що в такому ракурсі інтернет є нейтральним і допускає найрізноманітніші способи застосування, зокрема й неадекватні. Саме тому вплив мережі має амбівалентний характер і залежно від специфіки взаємодії може сприяти як «позитивному», так і негативному розвитку психічних функцій [3].

Як зазначає Л. Найдьонова, комплексний підхід передбачає врахування вікових особливостей користувачів інтернету. На думку дослідниці, самі по собі медіапрактики не є причиною вольових чи інших розладів особистості. А от системне ігнорування вікових та індивідуальних потреб людини може проявитися у формі порушень функціонування особистості, одним з яких може стати інтернет-адикція [7].

Для більш ефективного викладу матеріалу вважаємо за потрібне визначитися спочатку зі змістом самого терміна «соціальні інтернет-практики», а також із класифікацією, яка може бути застосована щодо цього конструкта. Зокрема, Н. Малеева вважає, що сьогодні немає універсального визначення поняття «соціальні практики». Пропонуються різні тлумачення цього соціально-психологічного явища. Соціальні практики розглядають, як спосіб взаємодії із собою та навколишнім середовищем; як сукупність дій або умінь поведінки з предметами і людьми; як конкретну щоденну звичну діяльність; як практичні знання і конкретні уміння,

результатом яких є здатність виконувати певні дії, тощо [6]. Різноманітні аспекти соціальних практик розглянуто в працях вітчизняних і зарубіжних учених: Л. Бевзенко, Т. Заславської, В. Зотової, В. Кизими, О. Кочубейник, В. Посохової, А. Радкевича, Т. Титаренко та ін.

Стрімкий розвиток і поширення інформаційно-комунікаційних і віртуальних технологій зумовлюють зміни в практиках сучасної особистості та розширення простору для їх реалізації. Розглядаючи соціальні практики інформаційного суспільства, Л. Бевзенко пропонує декілька підходів щодо їх класифікації, серед яких окремо варто відзначити ідею розподілу практик на реальні і віртуальні [1].

Віртуалізація практик сучасної людини являє собою сукупність трансформаційних процесів, спричинених новітніми техніками і технологіями, унаслідок чого створено безліч альтернативних самодостатніх реальностей, що увійшли в повсякденне життя людини і сприймаються нею як належне [4].

Віртуальні інтернет-практики стали, зокрема, об'єктом вивчення А. Радкевича. Дослідник запропонував новий термін для їх визначення – «соціальні інтернет-практики». Цей концепт він розглядає як «сукупність рутинних дій та звичних способів поведінки, пов'язаних з використанням мережі для вирішення проблем або підвищення ефективності діяльності в різноманітних сферах життя, а також для задоволення різноманітних потреб» [5]. Учений запропонував систему класифікації соціальних інтернет-практик за сферою застосування і за функціональною спрямованістю. Відповідно до першого параметра виокремлено повсякденно-побутові, освітні, професійні, суспільно-політичні, економічні, розважальні та особисті практики. За функціональною спрямованістю Радкевич пропонує здійснювати розподіл соціальних інтернет-практик на інформаційні, комунікативні та інформаційно-комунікативні.

Розглядаючи питання класифікації соціальних інтернет-практик, варто звернути увагу на концепт «соціально-технографічних сходів», запропонований аналітиками компанії «Forrester» Чарлін Лі і Джоном Бернофом [5]. Принцип побудови цієї класифікації – групування користувачів відповідно до звичних

для них способів проведення часу. В основі – шість типів інтернет-користувачів: «творці» (створюють і публікують новий контент), «критики» (виражають своє ставлення до контенту вже створеного й опублікованого в мережі), «збирачі» (різними способами класифікують й організують контент в інтернеті), «комунікатори» (користувачі сайтів соціальних мереж), «споживачі» (споживають контент) і «неактивні» (нічого з перерахованого).

На основі конструкта «технографічних сходів», що застосовується для характеристики користувачів інтернету, ми розробили власну соціально-психологічну класифікацію соціальних інтернет-практик старшокласників.

Було здійснено певні зміни і зроблено низку доповнень: відповідно до зміни об'єкта класифікації ми переназвали групи (наприклад, «творці» на «творчі практики»); розширили перелік операціональних ознак, за яким відбувається віднесення до тієї чи іншої групи; вилучили групу «неактивних», оскільки в переформульованому варіанті вона позначає відсутність практик; ввели підкласифікацію групи «споживацьких» практик, розділивши їх за параметрами наявності мети користування (цільове або користування без мети (серфінг)), за змістом інформації, що споживається (навчальна або за сферою інтересів), а також за параметром активності самого споживача (активне (комп'ютерні ігри) або пасивне (споживання аудіо-, відео- і текстової інформації)). Розроблену класифікацію ми застосували для систематизації отриманих на емпіричному етапі даних щодо соціальних інтернет-практик, які використовують старшокласники.

Коротко охарактеризувавши основні положення щодо змісту конструкта «соціальні інтернет-практики» і підходів щодо їх класифікації, перейдімо відтак до визначення терміну «психологічне благополуччя» – ще одного базового конструкта, який ми використовуємо в цьому дослідженні.

За визначенням П. Фесенка і Т. Шевеленкової, «психологічне благополуччя – це інтегративний показник міри спрямованості людини на реалізацію цієї потреби, який суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям» [9]. В основу запропонованого вченими теоретичного концепту покладено інтегративну модель психологічного благополуччя, розроблену

К. Ріфф на основі аналізу праць Ш. Бюллер, Е. Еріксона, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, К. Г. Юнга, і М. Яходи. Ця модель охоплює такі компоненти: *самоприйняття* (Self-Acceptance) – позитивне ставлення до себе, незважаючи на усвідомлення власних недоліків та обмежень; *позитивні відносини* (Positive Relations With Others) – уміння підтримувати близькі стосунки з іншими людьми на основі підтримки та емпатії); *управління середовищем* (Environmental Mastery) – здатність відповідати вимогам навколишнього середовища, особистісна ефективність, уміння долати труднощі); *цілі в житті* (Purposein Life) – уміння знаходити сенс у своїх зусиллях і життєвих завданнях, переживати осмисленість свого існування; *автономність* (Autonomy) – здатність будувати своє життя відповідно до особистісних переконань, уміння організовувати навколишнє середовище відповідно до своїх потреб і бажань; *особистісне зростання* (Personal Growth) – прагнення до реалізації власних здібностей і талантів, відкритість до нового досвіду) [10].

К. Ріфф створила також методику для визначення рівня психологічного благополуччя, яку активно використовують у сучасній науковій практиці. Скорочену, адаптовану автором версію опитувальника К. Ріфф ми застосували в нашому дослідженні. Метою дослідження стало з'ясування особливостей взаємозв'язку між показниками психологічного благополуччя користувачів і тими соціальними інтернет-практиками, яким вони віддають перевагу.

Дослідження проводилося в межах усеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України. Комплекс методик нашого дослідження було надано респондентам у складі загальної комп'ютеризованої тестової батареї, що містила такі методики: опитувальник психологічного благополуччя К. Ріфф (скорочена версія); авторський опитувальник самооцінки впливу соціальних інтернет-практик на психологічне благополуччя та анкету психологічної оцінки змісту соціальних інтернет-практик; окремі шкали опитувальника оцінки медіакультури, розроблені лабораторією психології масової комунікації та медіаосвіти ІСПП НАПН України.

Вибірку дослідження склали учні 9-11 класів загальноосвітніх шкіл семи областей України (Львівської, Дніпропетровської, Запорізької, Черкаської, Івано-Франківської, Миколаївської та Полтавської). Усього в опитуванні взяли участь 1144 респонденти, серед яких 458 юнаків і 686 дівчат. Вік учасників опитування – від 14 до 17 років (середній вік – 15,56, медіана – 16).

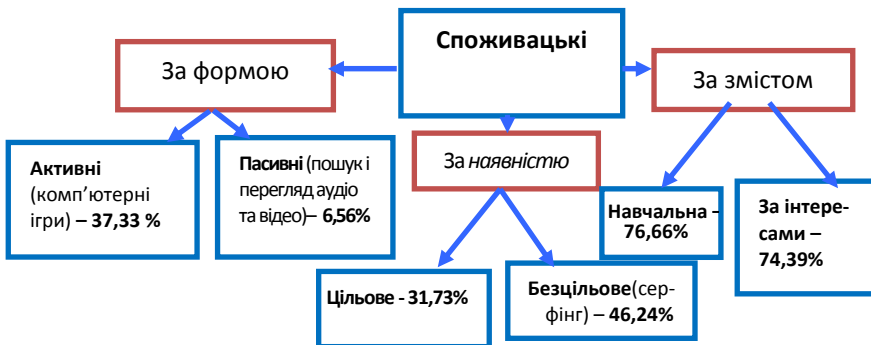
Аналіз отриманих результатів здійснювався в кілька етапів, що зумовлено як особливостями взаємозв'язку досліджуваних конструктів (неоднозначність характеристик впливу і взаємовпливу психологічного благополуччя та соціальних інтернет-практик), так і багатомірністю методичного інструментарію, що застосовувався в дослідженні.

На першому етапі визначалося, як часто респонденти користуються тими чи іншими типами соціальних інтернет-практик. За цим показником виокремлено групи користувачів (активні і неактивні) та проведено аналіз профілів психологічного благополуччя респондентів відповідних груп.

На другому етапі для поглиблення та уточнення отриманих даних було здійснено розподіл респондентів на основі показників їхнього психологічного благополуччя (групи з низьким, середнім і високим рівнем). Для представників виокремлених груп проведено аналіз суб'єктивного сприйняття впливу інтернет-практик на психологічне благополуччя респондентів, а також цільовий і темпорально-організаційний аналіз їхніх соціальних інтернет-практик. Таким чином було отримано дані щодо активності використання старшокласниками певних типів соціальних інтернет-практик (рис. 4.1).

Як бачимо, найпопулярнішими серед старшокласників виявилися типи практик, що належать згідно з нашою класифікацією до комунікативних (користування соціальними мережами – 80,33%) і споживацьких (пошук інформації для навчання – 76,77%, пошук інформації на теми, що цікавлять – 74,39%, пошук і перегляд аудіо- та відеоінформації – 56,56%).

<p align="center">Творчі</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ведення своєї сторінки чи блогу – 45,54 % - Викладення результатів власної медіаторчості – 42,13% - Написання власних статей, відгуків, рецензій – 25,26 %
<p align="center">Критичні</p> <ul style="list-style-type: none"> - Надання власних коментарів щодо новин в Інтернеті – 38,29 % - Висловлення думки на тематичних форумах – 28,33 % - Написання коментарів на сторінках соціальних мереж інших користувачів – 36,1%
<p align="center">Класифікаційні</p> <ul style="list-style-type: none"> -Збирання і впорядкування на своїй сторінці знайденої в мережі інформації – 33,83%
<p align="center">Комунікативні</p> <ul style="list-style-type: none"> - Користування соціальними мережами – 80,33% - Пошук друзів, нових знайомств – 38,27%



Примітка. Показники у відсотках, наведені для кожної із практик, позначають частку активних користувачів (займаються відповідною діяльністю щодня або майже щодня) щодо загальної кількості респондентів.

Рис. 4.1. Частота використання старшокласниками різних типів соціальних інтернет-практик

Аналізуючи особистісні профілі, ми також розділили учасників дослідження відповідно до загальних показників за опитувальником психологічного благополуччя К. Ріфф на *три групи*: група з *низьким* рівнем психологічного благополуччя (310 респондентів; значення загального показника психологічного благополуччя – від 60 до 111 балів для хлопців і 112 балів для дівчат), група із *середнім* рівнем психологічного благополуччя (560 осіб; значення загального показника психологічного благополуччя – від 112 до 134 балів для хлопців і від 113 балів до 137 балів для дівчат), група з *високим* рівнем психологічного благополуччя (274 респонденти; значення загального показника психологічного благополуччя – від 135 для хлопців і 138 балів для дівчат до 180 балів).

На основі комплексного аналізу отриманого емпіричного матеріалу виявлено зв'язок між соціальними інтернет-практиками старшокласників і їхніми показниками психологічного благополуччя. На рівні об'єктивних відмінностей цей зв'язок встановлено між характеристиками психологічного благополуччя користувачів і такими параметрами їхньої інтернет-активності, як зміст практик, яким надається перевага, цільовий аспект користування ними, а також організаційні і темпоральні особливості здійснення соціальних інтернет-практик.

Частота користування найбільш популярними серед аудиторії шкільної молоді практиками, що належать до групи комунікативних (взаємодія в соціальних мережах) і споживацьких (пошук інформації для навчання та інформації за сферами інтересів) позитивно корелює з окремими показниками і загальним рівнем психологічного благополуччя респондентів. «Серфінг» і комп'ютерні ігри, які, за нашою типологією, також належать до різновидів споживацьких практик, є тими способами проведення часу в мережі, періодичність користування якими має виражений негативний кореляційний зв'язок з усіма показниками психологічного благополуччя. Частота користування майже всіма іншими типами інтернет-активностей також має негативний кореляційний зв'язок, але лише з окремими показниками психологічного благополуччя респондентів, а не загальним їх рівнем.

З'ясовано, що старшокласники з низьким рівнем психологічного благополуччя менш усвідомлено визначають власну мету користування інтернетом; частіше, ніж їхні однолітки, використовують мережу для втечі від реальності (ескапізм) і для корекції емоційного фону (звільнення від зайвої агресії, заради поліпшення настрою). Вони частіше порівняно з однолітками схильні користуватися інтернетом під впливом інших і шукати однодумців у мережі, проте рідше застосовують простір інтернету для висловлення власної думки й підтримання стосунків з близькими і друзями. З інформаційною метою у своїй повсякденній практиці найчастіше користуються мережею старшокласники з високим рівнем психологічного благополуччя.

Виявлено статистично значущі відмінності в способах організації соціальних інтернет-практик старшокласників з різним рівнем психологічного благополуччя. Так, гірша концентрація уваги під час пошуку потрібної інформації і зумовленість вибору медіаконтенту наслідуванням прикладу інших є характеристиками, більш притаманними інтернет-користувачам з низьким рівнем психологічного благополуччя. Планування більшою мірою характерне для респондентів з низьким рівнем психологічного благополуччя, проте ефективніше реалізують заплановане старшокласники з високими показниками психологічного благополуччя. Старшокласники, що мають низький рівень психологічного благополуччя, загалом більш заглиблені в соціальні інтернет-практики, надають їм більшого значення, ніж представники інших груп.

Психологічно благополучніші старшокласники, що є інтенсивними користувачами інтернету, більшою мірою схильні до надмірного користування соціальними мережами, тоді як менш благополучні, що є активними користувачами, віддають перевагу комп'ютерним іграм, а також активно практикують таку діяльність, що сприяє самовираженню (ведення власного інтернет-блогу чи щоденника, написання відгуків тощо).

Крім того, виявлено феномен асиметрії суб'єктивних оцінок впливу соціальних інтернет-практик на психологічне благополуччя. Чим вищий рівень психологічного благополуччя респондентів, тим більш вони схильні позитивно оцінювати вплив власних інтернет-

практик, і навпаки. Найбільшою мірою така асиметрія стосується оцінювання впливу соціальних інтернет-практик на такий компонент психологічного благополуччя, як особистісне зростання, а також на деякі окремі показники, зокрема на здатність до визначення і досягнення життєвих цілей та підтримання дружніх стосунків з іншими.

Отримані дані значно розширюють розуміння взаємозв'язку особливостей інтернет-активності користувачів з характеристиками їхнього психологічного благополуччя.

Проведене нами дослідження, зрозуміло, не вичерпує всіх аспектів проблеми взаємозв'язку психологічного благополуччя і соціальних інтернет-практик старшокласників. Зокрема, більш комплексного висвітлення і деталізації потребує проблема причинно-наслідкової природи отриманих закономірностей і феноменів. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в більш детальному розробленні комплексу методів для поліпшення психологічного благополуччя підростаючого покоління шляхом підвищення рівня його медіакультури і раціональної організації соціальних інтернет-практик.

Висновки до розділу

Організація медіаосвіти дітей і молоді має базуватися на природній мотивації їхньої взаємодії з медіапростором, враховувати зміст стихійних медіапрактик і сприяти зростанню психологічного благополуччя.

Виявлені завдяки проведеному дослідженню найбільш популярні серед старшокласників медіапрактики – спілкування в соціальних мережах та інформаційне споживання (для навчання і за інтересами) – охоплюють переважну більшість учнів. Проте практики, пов'язані зі зниженням психологічного благополуччя, також досить представлені. Так, 46% опитаних школярів зазначають, що вони практикують безцільне бродіння інтернетом (інтернет-серфінг), а 37% грають в онлайн-ігри, тобто віддають перевагу практикам, пов'язаним із нижчим рівнем психологічного благополуччя. Це дає орієнтири для організації медіаосвіти – збалансовувати потенційно негативні інтернет-практики тими, що позитивно пов'язані із психологічним благополуччям.

Очевидно, що надання підлітками переваги умовно негативним інтернет-практикам можна розглядати як індикатор ризику зниження їхнього психологічного благополуччя; таким підліткам потрібно приділяти більше уваги і спрямовувати медіаосвітні заняття на підвищення їхнього самоприйняття, розвиток у них умінь управління середовищем і підтримки близьких стосунків, здатності знаходити сенс у своїх зусиллях і будувати своє життя відповідно до особистісних переконань, усіяко підтримувати прагнення до реалізації власних здібностей і талантів, відкритість до нового досвіду.

Отже, медіаосвіта принципово має організовуватися на основі індивідуального підходу до дитини і враховувати особливості її життєвого світу та його часово-просторових характеристик, про які йтиметься в наступних розділах.

Література до розділу

1. Бевзенко Л. Д. Постнеклассические практики: возможность концептуализации в логике габитуальных и социокультурных трансформаций / Л. Д. Бевзенко // Постнеклассические практики: опыт концептуализации : кол. моногр. / под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. – СПб. : Мир, 2012. – С. 229–248.
2. Белинская Е. П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие / Е. П. Белинская // Психологические исследования. – 2013. – Т.6, № 30. – С. 5.
3. Войсунский А. Е. Научная информация в психологии / А. Е. Войсунский. – М. : Российское психологическое общество, 1997. – 95 с.
4. Войцицька М. О. Пошуки сучасної людини через практики віртуальності / М. А. Войцицька // Магістеріум. Вип. 26. Культурологія. – К., 2007. – С. 26–32.
5. Ли Ч. Взрывная Web-Волна. Как добиться успеха в мире, преобразенном интернет-технологиями / Ч. Ли, Дж. Бернофф. – М. : АльпинаПаблицер, 2010. – 280 с.
6. Малеева Н. С. Соціально-психологічний зміст комунікативних практик у мережі інтернет / Н. С. Малеева// Наука і освіта. – 2014. – № 11. – С. 113–118.

7. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник / Л. А. Найдьонова. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 244 с.
8. Радкевич А. Л. Социальные интернет-практики россиян в условиях формирования информационного общества : автореф. дис. на соискание уч. Степени канд. психол. наук / Радкевич А. Л. – М., 2009. – 30 с.
9. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования) / Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 95–122.
10. Ryff, C. D. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / Ryff C. D., Keyes C. L. M. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69, No. 4. – P. 719–727.

Розділ 5

Стилi взаємодії особистостi з екранними медiа в контекстi психології часу

В умовах глобалізації українського суспільства, формування єдиного інформаційного простору, тотального поширення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) постає питання необхідності науково обґрунтованого дослідження особливостей взаємодії особистості з медіареальністю. Ефекти впливу ІКТ визнаються сьогодні чи не одним із найсильніших зовнішніх впливів на особистість. В епоху «інформаційного вибуху» інформація стає неодмінним компонентом суспільного буття, але, перетворюючись на феномен глобального рівня, вона починає потенційно володіти простором і часом, унаслідок чого часопростір стає менш стабільним і зрозумілим, менш єдиним, більш заплутаним і непослідовним. Новітні інформаційно-комунікаційні технології породжують особливий життєвий простір – нову віртуальну реальність фрагментарності, колажності, мозаїчності, кліповості, позачасовості. Поширення і застосування мультимедіа спричинює зміни в психологічній структурі діяльності людини, розширює можливості соціальної і психологічної взаємодії людей, зумовлює утворення нових форм життєвої організації, комунікації, нового досвіду переживання часу.

Часові трансформації медіареальності по-різному сприймаються людьми, зумовлюючи диференціювальний вплив на їхню поведінку. Зокрема, певна частина може реагувати на такі часові зміни підвищенням активності, виникненням нових моделей поведінки, творчим самовираженням, інша – навпаки, байдужістю і пасивністю, або ж супротивом. Це, відповідно, може відобразитися на емоційній сфері особистості, наприклад у вигляді оптимізму і сподівань, або ж песимізму і страху перед змінами і плином часу [1, с. 124].

У зв'язку із цим, важливим аспектом досліджень має бути індивідуальна своєрідність медіаповедінки особистості, адже саме вона є потенційним ресурсом творчого особистісного самовираження у взаємодії з новітніми медіа, ефективним та успішним інструментом медіакомунікації. Тому постає проблема наукового вивчення стильової темпоральної організації взаємодії особистості з медіареальністю.

Зазначена проблема як така на емпіричному рівні досі спеціально не розроблялася. Кількість наукових праць, які її так чи інакше стосуються, досить обмежена; пріоритет тут належить здебільшого зарубіжним психологам, а самі дослідження мають переважно загальнотеоретичний характер. Серед таких розвідок привертають увагу роботи зарубіжних учених, присвячені особливостям переживання людиною часу в умовах інтенсифікації та глобалізації масових комунікативних процесів (М. Кастельс, М. Маклюєн, А. Моль, Д. Стрінаті та ін). Проблема трансформації часу в сучасному світі електронних мультимедіа різнобічно розглядається в класичних теоріях інформаційного суспільства О. Тоффлера (концепція «футурошоку»), П. Друкера (концепція «інформаційного працівника»), Д. Белла (теорія постіндустріального інформаційного суспільства), Ж. Бодрієра (концепція гіперреальності), З. Баумана (концепція «точкового часу») та ін.

Тому специфіка досліджуваної проблеми у вітчизняних соціокультурних умовах потребує ґрунтовного вивчення. Можна сподіватися, це сприятиме оптимізації виховання особистості як суб'єкта власної життєдіяльності.

Отже, виникає потреба в адекватних інструментах дослідження нових темпоральних феноменів та формуванні конструктивних темпоральних поведінкових стратегій взаємодії особистості з медіареальністю.

Необхідність дослідження темпоральних стилів взаємодії людини з медіареальністю зумовлена трансформацією характеру впливу часу на суспільство загалом і на особистість зокрема. Результати сучасних досліджень засвідчують якісну зміну самого часу, пов'язану з появою темпоральної віртуальності: переходячи від лінійної модальності до нелінійної, час стає більш щільним, імовірнісним, напруженим, мобільним, плинним, миттєвим,

багатоструктурним, різновекторним. Так, Ж. Бодріяр, називаючи сучасну епоху ерою гіперреальності, розглядає таку її особливість, як втрата сучасною людиною відчуття реальності. З. Бауман характеризує сучасне сприйняття часу як зосереджене на поточному моменті, унаслідок чого після ери циклічного і лінійного часу людство рухається в напрямку ери точкового часу.

Особливості сприйняття часу в епоху інформаційно-комунікаційних технологій також розкриваються в працях М. Кастельса, А. Моля, М. Маклюєна, Дж. Сулера та ін.

А. Моль, зокрема, зазначав, що з появою ЗМК виникає новий тип культури – «мозаїчна культура». Світ у такій культурі виявляється пластичним – час у ньому можна легко повернути назад, а епізоди переставити (цит. за [5]).

М. Кастельс висунув ідею, згідно з якою позачасовий час, як він називає панівну в сучасному суспільстві темпоральність, виникає, коли інформаційна парадигма суспільства породжує систематичну пертурбацію в послідовності явищ. Ця пертурбація може набувати форми стиснення часових інтервалів між подіями, спрямованого на «миттєвість», або випадкових розривів у послідовності подій. Усунення почерговості створює недиференційований час, який прирівнюється до вічності (див. [16]).

Згідно з М. Маклюєном, людина, яка навчилася читати раніше, ніж дивитися телевизор, засвоює культурну спадщину і свій власний досвід відповідно до логіки розгортання тексту, вербальних понять, життєвого шляху, що триває в часі, тоді як «телевізійне покоління» являє собою «східних мудреців, які заглядають усередину себе і вміщують у собі все людство», які байдужі до плину часу, сприймають світ «тут і тепер»; одиницею побудови світу для них є міжмодальний образ, модифікований у просторі і часі (див. [13]).

Серед низки специфічних характеристик віртуального простору, які визначають сутність психологічних переживань користувача (або мешканця) цієї нової соціальної реальності, Дж. Сулер називає розмивання просторових меж і розтягнення й конденсацію часу. Автор описує дві кіберкомунікативні ситуації – синхронну і асинхронну, у яких ситуативний час розтягується майже до безконечності [13].

Сучасний медіатеоретик Дуглас Рашкофф у своїй новій книзі «Шок теперішнього: коли все відбувається прямо зараз» («Present Shock: When Everything Happens Now») характеризує часові трансформації свідомості сучасної людини як панічну, певною мірою навіть патологічну відповідь на життя у світі, де все відбувається одночасно. У такому світі часова перспектива майбутнього не може бути актуалізованою через «гудіння цифрового медіаоточення», спрямованого на підтримання важливості лише даного моменту, переживання «тут і тепер». Рашкофф визначає п'ять виявів шоку теперішнього: руйнування наративу – дефіцит часу для розповіді послідовних історій; диджифренія (digiphrenia) – одночасовість буття людини у світі медіатехнологій; перекручування – намагання перенести відповідальність за ефекти подій, що відбуваються в реальному часі, на моменти з минулого; фрактологія – встановлення зв'язків між різними речами в «застиглому» моменті, навіть якщо такі зв'язки є штучними чи уявними; апокаліпсис – пристрасне прагнення до завершень у безконечному на вигляд теперішньому (див. [8]).

Отже, віртуальний світ мультимедіа суттєво розширює і видозмінює як просторові, так і темпоральні межі взаємодії людей. Правомірно припустити, що виникає унікальний часопростір медіареальності, який має свої закони буття. Аналізуючи теоретичні напрацювання дослідників щодо особливостей віртуальної реальності, ми виокремили специфічні характеристики такого часопростору, а саме:

- *колажність, мозаїчність, недиференційованість* – розщепленість медіапростору на велику кількість епізодів, невпорядкованість подій, порушення хронологічного ритму й часової послідовності подій, випадкові розриви в послідовності подій, недиференційований час, який прирівнюється до вічності – «позачасовий час» за М. Кастельсом;

- *пластичність* – рухливість, оберненість, зворотність часу і подій. Час медіареальності можна легко повернути назад, численні епізоди – переставити, відновити будь-який момент дії. Так, характеристика зворотності, оберненості може бути задана сюжетом гри чи програми (можливість відродження життя героя, повторний запис повідомлення тощо);

▪ *конденсованість, миттєвість, стиснення* – стрімкість, миттєвість зміни подій у медіасередовищі, необмеженість пересування у віртуальному просторі, стиснення часових інтервалів між подіями, спрямоване на «миттєвість». Інформація інтернет-реальності пов'язана між собою гіперпосиланнями та існує в єдиному моменті часу;

▪ *розтягування* – подовження часу майже до нескінченності. Як було зазначено вище, Дж. Сулер розглядає дві кіберкомунікативні ситуації – синхронну і асинхронну, у яких ситуативний час розтягується майже до безконечності. Під час «синхронної комунікації», яка передбачає, що користувачі одночасно перебувають за комп'ютером чи в інтернеті, хоча й не «тут», але «зараз», у реальному часі (наприклад, чаткімнати, skype тощо), для відповіді співрозмовникові згідно з етикетом відводиться від декількох секунд до хвилини, а то й більше – це є значно більшою затримкою, аніж під час комунікації face-to-face. У випадку з «асинхронною комунікацією», коли від користувачів не вимагається швидкої, термінової інтеракції (наприклад, e-mail), у розпорядженні співрозмовника є години, дні чи навіть тижні (хоча автор зауважує, що і тут допустимий часовий крок визначається негласними нормами чинного етикету). Інакше кажучи, кіберпростір створює унікальний темпоральний простір, у якому за умови тривалого здійснення інтеракцій інтерсуб'єктивний час взаємно подовжується (розтягується). Це забезпечує комфортну «зону рефлексії», відповідно, порівняно із спілкуванням face-to-face, співрозмовники мають значно більше часу для обмірковування і складання відповіді. Практично всі юзери-новачки, зазначає автор, вимушено проходять через період адаптації до цього нового часового відчуття. Наприклад, вони можуть очікувати відповіді на лист негайно, передбачаючи (можливо, і неусвідомлено), що швидкість відповіді від партнера буде більш-менш близькою до швидкості відповіді під час звичайної розмови. Досвідчені ж юзери захоплюються перевагами розтягнутого часу. У зв'язку із цим Дж. Сулер робить припущення, що в кожного юзера є свій індивідуальний e-mail-крок. Якщо ж узяти до уваги результати досліджень Б. Цуканова, згідно з якими кожен з нас має власну одиницю часу, яка визначає швидкість нашого внутрішнього

годинника, то можна припустити наявність у кіберкористувачів індивідуальної «онлайнової» одиниці часу.

Як бачимо, з одного боку, інформаційно-комунікаційні технології є ресурсом економії часу, тому що надають можливості для швидкої, зручної та простої комунікації. Вони можуть стати також ресурсом заповнення часу, наприклад, у ситуації вимушеного очікування. З другого боку, за новітніми мультимедіа вже закріпилися такі характеристики, як «пастка для часу», «розкрадачі часових ресурсів».

Нестійкість медіареальності породжує розмивання часових меж «минуле-теперішнє-майбутнє», зумовлює перетворення і втрату відчуття реального часу, стирання межі між віртуальною й істинною реальністю, розмивання та притуплення психологічного відчуття реальності, відчуження від реальності та віртуалізацію свідомості, що, відповідно, може призводити до збільшення експозиції контакту з мультимедіа та виникнення залежності від мультимедійних засобів. Таким чином утворюється своєрідне замкнене коло, у якому людина ризикує поступово зануритися в ілюзорну дійсність. Такі трансформації свідомості потенційно містять у собі істотні ризики для розвитку особистості. Зокрема, можна прогнозувати: порушення критичного ставлення до себе і своїх вчинків, втрату раціональності та цілеспрямованості поведінки; неспроможність особистості адекватно і раціонально моделювати своє майбутнє, нереалістичність її планів, занадто високі домагання і надмірну безкомпромісність у виборі життєвих цілей; пасивність, дефіцит емоційної енергії в реальному житті, емоційну скутість та байдужість у реальних стосунках; парасоціальне спілкування.

Зазначені ресурси і ризики медійного впливу потребують більш глибокого осмислення і вивчення, насамперед для обґрунтованого прогнозування наслідків такого роду впливу, усвідомлення міри особистої відповідальності за способи взаємодії з мультимедіа та формування уміння збалансованого використання реальних і віртуальних практик.

Отже, з одного боку, нові характеристики часу відображаються в соціальній реальності – у виникненні нових соціальних груп, спільнот, урізноманітненні форм соціальної взаємодії, виникненні ризиків, конфліктів між суб'єктами, що мають різну темпоральність.

А з другого боку, часові трансформації здійснюють вплив і на внутрішній світ людини, породжуючи нові емоційні переживання, нові ціннісні орієнтації, нові темпоральні властивості [1].

У науково-методичному вимірі означена проблема може мати два взаємопов'язані напрями вивчення.

Перший – це питання експозиції контакту з мультимедіа, непродуктивного використання часу, проблеми розладу вольового контролю медіаспоживача та виникнення різного роду залежностей від медіа (на зразок ігроманії, інтернет-залежності). Для демонстрації одного з механізмів формування дисфункцій взаємодії особистості з мультимедіа нами було запропоновано модель *компульсивного медіасерфінгу* як патерну інформаційної поведінки, зумовленої формуванням нав'язливої, непереборної потреби в постійному, але поверховому, стрибкоподібному, без жодного порядку і сенсу, пошуку і споживанні інформації. В основі такого механізму, вважають К. Янг, І. Голдберг та деякі інші дослідники, – здатність мультимедіа паралізувати вольові риси медіаспоживача, що зумовлює втрату ним внутрішньої активності, самостійності, автономії, аж до особистісної деградації. Втрата вольового контролю насамперед проявляється в зростанні часу взаємодії з мультимедіа, нав'язливого бажанні збільшувати час перебування в контакті з медіа, щоб досягти бажаного задоволення. Зазвичай на поведінковому рівні це проявляється в безцільному блуканні телевізійними каналами або ж сайтами інтернету. «Серфінг», «плавання», «блукання» – терміни, якими описують своєрідний стиль пошуку та ознайомлення з інформацією, що формується сьогодні у молодих людей і не може не викликати тривоги. Такий характер медіаспоживання можна розглядати як певну модель комунікативної взаємодії, що розвивається у молодій людини і полягає в поверховому, стрибкоподібному, нецілеспрямованому «зчитуванні» інформації, яка потім ніяк не використовується. Тобто йдеться про непродуктивну, нераціональну темпоральну організацію взаємодії особистості з мультимедіа.

В основі іншого механізму формування зловживань мультимедіа лежать особливості темпоральних вимірів віртуальності, специфічні характеристики часопростору медіареальності, які дають змогу маніпулювати часом, створюючи ілюзію його зворотності і

тим самим заперечуючи його плинність. Такі можливості віртуального часу становлять потенційну небезпеку для медіаспоживачів, схильних до залежної поведінки, адже сформоване небажання помічати плинність часу, уявлення про те, що нібито час зупинився, психологічно означають інфантилізацію суб'єктивного часу медіаспоживачів, що є шкідливим як для особистості, так і для соціуму. На основі інтеграції критеріїв та механізмів формування дисфункцій у використанні мультимедіа ми створили *мотиваційно-темпоральну модель медіазалежності* як неконструктивної форми взаємодії особистості з мультимедійними технологіями [14].

Другий вимір вивчення проблеми взаємодії особистості з медіареальністю – це ті зміни, які можуть відбуватися в психічній діяльності медіаспоживачів в результаті безпосередньої взаємодії з мультимедіа. Цей аспект зазвичай залишається поза увагою дослідників, явно бракує науково обґрунтованих та емпірично верифікованих відповідей на питання: що відбувається із психікою конкретної людини, коли вона занурена, наприклад, у телепростір, комп'ютерну гру чи онлайніву соціальну мережу?

Щоб виявити модифікації психологічного часу особистості в мультимедійному просторі, ми провели серію досліджень. Нашою метою було спробувати віднайти відповідь на питання: що відбувається із часовими уявленнями користувачів під час їхньої безпосередньої взаємодії з мультимедіа?. Перша серія експериментів була присвячена виявленню особливостей зміни суб'єктивної тривалості одиниці часу телеглядачів у ситуації безпосереднього перегляду ними відеопродукції. Друга серія експериментального дослідження спрямована на виявлення модифікації уявлень про тривалість одиниці часу, що безпосередньо переживається кіберкористувачами в лабораторних умовах онлайнівих практик. У результаті проведеного дослідження виявлено дезадаптивні модифікації уявлень про фізичну тривалість одиниці часу, зафіксовано *феномен віртуального розтягнення суб'єктивного часу* випробуваних, зміну внутрішнього плину часу в напрямку уповільнення ходи власного внутрішнього годинника аж до повного його завмирання, по суті – втрати відчуття плину часу, порушення орієнтації в часі, відсторонення від реального часопростору (див. [2]).

Також ми провели серію постекспериментальних глибинних інтерв'ю з активними користувачами інтернету, переважно онлайн-соціальних мереж, завдяки чому зафіксовано такі феномени, як «ілюзія насиченості онлайн-життя», «дистанційна упередженість», «віртуальне прискорення суб'єктивного часу». Отримані результати дослідження засвідчують наявність змін у переживанні часу випробуваною аудиторією медіакористувачів і дають змогу припустити, що в умовах впливу новітніх мультимедійних технологій відбувається *двоакісна модифікація суб'єктивного часу* сучасної людини – одночасна його *акселерація (прискорення) та інфантилізація (розтягування)*: час в онлайн-просторі начебто подовжується і водночас непомітно пролітає. Відбувається своєрідне «зависання в часі, відсторонення від часу» у процесі безпосередньої віртуальної взаємодії з мультимедіа і виникає суб'єктивне відчуття «згорнутості, миттєвості часу» після повернення до реальності (цит. за [2]).

На нашу думку, виявлені особливості переживання часу медіакористувачами потребують більш ґрунтовного аналізу, зокрема в напрямі вивчення їхньої зумовленості індивідуально-психологічними чинниками. Адже різноманіття життєвих стилів, структури дня, трансформації сім'ї, зміни розподілу соціальних ролей тощо – усі ці обставини призводять до того, що ритм життя і життєві періоди стають усе більш індивідуальними, розмитими, не підпадають під загальні правила. По суті, головним правилом медіатизованого суспільства стає саме зникнення загальних правил, а на зміну багатовіковому біологічному годиннику, якому все колись беззаперечно підкорювалося, приходять, за М. Кастельсом, час індивідуального прийняття екзистенційного рішення.

Проблема стилістичних особливостей переживання людиною часу на сьогодні практично не досліджена, хоч і є ціла низка науково обґрунтованих розробок щодо індивідуальних відмінностей переживання часу (Г. Абрамова, К. Абульханова-Славська, Т. Березіна, В. Ковальов, Дж. Сулер, Т. Титаренко, Б. Цуканов та ін.). У межах соціальної психології цікавими видаються запропоновані В. Ковальовим і Б. Цукановим концепти типології переживання часу особистістю. Так, В. Ковальов, узявши за основу критерії міри активності суб'єкта і спосіб організації часу його життя, виділив

чотири типи особистостей, які по-різному ставляться до свого часу: стихійно-звичайний, функціонально-дієвий, споглядальний, творчо-перетворювальний [4]. Б. Цуканов стверджує, що безпосереднє відображення часу є вродженою характеристикою індивіда, яка зумовлена ходом його індивідуального годинника і регламентується власною одиницею часу (τ). Опосередковане ж відображення часу у вигляді уявлень та понять пов'язане з безпосереднім рівнем і формується на основі власного досвіду. Дослідження безпосереднього рівня відображення часу, проведені Цукановим, засвідчили, що в людській популяції є індивіди з різними часовими властивостями. Дослідник запропонував *власну одиницю часу індивіда* (τ) – своєрідний «крок», за допомогою якого людина відраховує свій власний час. Індивід – носій власної одиниці часу – був названий Цукановим « τ -типом». Часові відмінності між людьми якраз і пов'язані, на його думку, з відмінностями їхніх « τ -типів». Отже, є «ті, що поспішають», «уповільнені» і «точні» [16].

Звідси випливає, що залежно від суб'єктивної тривалості одиниці часу індивіди віддають перевагу минулому, теперішньому чи майбутньому, а тому відповідно до цього оцінюють швидкість плину часу і виявляють уміння його планувати та ефективно використовувати. Загалом, уміння ефективно керувати часом власного життя є одним із найважливіших життєвих завдань успішної адаптації людини. Здатність успішно адаптуватися до умов довкілля і до самої себе забезпечує, зрештою, психологічне здоров'я людини.

Таким чином, у межах диференційного підходу до дослідження переживання часу показано, що індивідуальні особливості переживання часу багато в чому визначають продуктивні аспекти діяльності особистості загалом і, припускаємо, взаємодії особистості з медіареальністю зокрема. Правомірно також припустити, що стильові особливості такого роду взаємодії опосередковують вплив особистісних змінних на медіаповедінку особистості.

Що ж до поняття стилю, то його ґрунтовно описано і досліджено в психології. Зокрема, у працях А. Адлера, Г. Олпорта, Д. Ройс та ін. наведено найбільш узагальнене розуміння поняття стилю для пояснення своєрідності життєвого шляху особистості. Досить добре наразі досліджено поняття когнітивного стилю

(Е. Гарднер, В. Дружинін, Г. Уїткін, Д. Ушаков, М. Холодна та ін.), індивідуальні стилі діяльності та спілкування (Г. Андресва, Є. Климов, В. Мерлін, О. Лібін, В. Моросанова, В. Толочек та ін.). Однак досі практично немає досліджень, які б прояснювали стильові особливості переживання часу, а також індивідуальні стилі взаємодії особистості з медіареальністю.

Зазначимо, що в широкому розумінні під поняттям *стилю життя особистості* розуміють усталене поєднання індивідуально-своєрідних способів поведінки, які визначають унікальну картину існування особистості. У нашому дослідженні ми послуговуємося визначенням індивідуального стилю в контексті діяльнісного підходу (Є. Ільїн та ін.), а саме: індивідуальний стиль – це усталена індивідуально-своєрідна система способів, до якої вдається особистість для найкращого (ефективного) виконання певної діяльності. Становлення індивідуального стилю зумовлюється як об'єктивними факторами (характеристиками навколишнього середовища), так і суб'єктивними (індивідуально-типологічними властивостями людини). Як і В. Мерлін, однією з основних умов становлення індивідуального стилю ми вважаємо зону невизначеності, тобто наявність певної свободи для індивідуального самовираження. Крім того, важливим фактором формування стилю є відчуття задоволеності, внутрішнього комфорту від обраного способу.

За результатами проведеного теоретичного аналізу ми розробили *пілотний варіант соціально-психологічної теоретичної типології темпоральних стилів медіакомунікації учнівської молоді*. В основу типології покладено такі критерії: узгодженість часових модусів і протяжність часової перспективи, емоційні характеристики часових переживань, усвідомленість саморегуляції та міра активності суб'єкта у використанні часу.

Оскільки досліджуваною аудиторією були старшокласники, ми вважали за потрібне звернути увагу на особливості перебігу процесу побудови часової перспективи учнівською молоддю у взаємодії з медіареальністю. Адже для цієї вікової категорії досліджуваних вельми актуальним є період активного життєвого пошуку, випробування різних соціальних ролей і видів діяльності, побудови життєвих планів. Аналіз особливостей формування переживання

часу у старшокласників свідчить, що побудова часової перспективи, планування свого майбутнього, визначення життєвих цілей для молодих людей часто виявляються досить складним завданням. Насамперед ці труднощі пов'язані з виникненням почуття зупинки часу, неузгодженістю часових модусів, звуженістю часової перспективи, неефективною організацією часу власного життя, нереалістичністю життєвих цілей. До того ж треба зважати і на ту непросту соціальну ситуацію в нашій країні (високий рівень нестабільності життя, невизначеність перспектив соціального розвитку суспільства, матеріальні труднощі тощо), на тлі якої відбувається формування юної особистості.

Неконтрольоване, надмірне споживання мультимедійної продукції здатне повністю поглинути молоду людину, що призводить до розмивання просторово-часових меж її життя, відстороненості від подій реального світу, несамостійності, пасивності, негативно позначаючись на процесі життєвого планування. Залежна особистість неспроможна адекватно і раціонально осмислювати свою поведінку і життя загалом, а отже, нездатна моделювати своє майбутнє.

На думку О. Белінської, І. Куликової, плани на майбутнє залежних від споживання медіареципієнтів є досить нереалістичними і відображають зазвичай високі домагання і безкомпромісність у виборі життєвих цілей. Вони здебільшого намагаються підкорити собі майбутнє, вплинути на нього, а не планувати свій життєвий шлях. На переконання багатьох дослідників, зокрема К. Абульханової, К. Березіної, Л. Сохань, Т. Титаренко та ін., особистість здатна здійснювати усвідомлений життєвий вибір, активно діяти в оптимальному часовому режимі, спрямовувати свої дії на реалізацію запланованого і досягнення визначених цілей за умови високого рівня особистісної зрілості. Низький рівень зрілості, відповідно, зумовлює невизначеність особистості у своїх бажаннях, цілях, життєвих планах, пасивне ставлення до свого майбутнього. Отже, особистісна зрілість, з одного боку, є безпосереднім чинником формування часових уявлень старшокласників, а з другого – здійснює опосередковувальний вплив як чинник успішності адаптації молоді до мінливих умов оточення.

В умовах медіатизації світу завданням сучасної людини є усвідомлення різного роду ефектів впливу інформаційно-комунікаційних технологій і вибудовування відповідної інформаційно-комунікаційної поведінки. Для цього людина має реконструювати свою власну систему особистості, підлаштовуючи її до нових, мінливих середовищних умов, тобто адаптуватися до вимог медіатизованого простору.

Адаптація може здійснюватися стереотипним (пасивним) або творчим (активним) шляхом, а самі зміни (результати) внаслідок пристосування можуть бути прогресивні, конструктивні (створення нової реальності, саморозвиток суб'єкта) або регресивні, деструктивні (руйнування світу, деградація особистості). Творча, конструктивна адаптаційна поведінка є однією з найважливіших умов успішної адаптації й самореалізації особистості в сучасному світі і сприяє формуванню високого рівня психологічного здоров'я. Адаптуючись до мінливого світу мультимедіа, людина може віднаходити нові життєві смисли, використовувати інформаційно-комунікаційні технології як інструмент, засіб для досягнення певних цілей, для створення на основі власної особистісної системи нової/іншої віртуальної реальності, яка гармонійно доповнювала б традиційну, фізичну реальність. У такому випадку йдеться про конструктивний спосіб творчої адаптаційної поведінки в медіатизованому просторі – медіаторність. Але творче використання мультимедіа може мати і деструктивний характер (наприклад, хакерство як варіант викривлення пізнавальної активності, опосередкованої інтернетом).

У разі пасивної, нетворчої адаптації людина підпорядковує своє життя сучасним мультимедіа, використовує інформаційно-комунікаційні технології здебільшого як заміники реального життя, реального спілкування, як засоби для зміни, полегшення свого психоемоційного стану, як способи розважитися, розслабитися, відволіктися, утекти від реальності. Прикладом такого роду адаптації може бути зауважений дослідниками телевізійної комунікації феномен «пасивного задоволення» сучасного телеглядача: вмикаючи телевізор, людина на рівні підсвідомості автоматично налаштовується на отримання задоволення, зазвичай воліючи займати пасивну позицію спостерігача. Керуючись

бажанням досягти позитивного самопочуття й уникнути неприємних відчуттів, телеглядачі охочіше сприймають менш напружений і переважно розважальний (легкий) матеріал. Отже, дослідники-медіапсихологи (Дж. Комсток, Н. Постман та ін.) ще в минулому столітті загалом правильно спрогнозували найголовнішу і найвпливовішу властивість сучасних медіа – *розважальність*, так званий жанр «infotainment». Зауважимо, що під медіарозвагами розуміють передусім емоційний стан людини, оскільки переживання медіаконтенту як розважального відбувається лише тоді, коли споживач оцінює його як новий і приємний, такий, що повною мірою узгоджується з його нормами і цінностями, але водночас як загалом мало пов'язаний із його життєво важливими цілями і ресурсами розв'язання проблем, тобто як такий, що не вимагає власної активності. Брак внутрішньої активності за певних умов зумовлює все глибше занурення людини у віртуальний простір інформаційно-комунікаційних технологій, втрату самостійності, автономності, що врешті-решт може призвести до формування медіазалежності та деградації особистості.

В основі формування такого роду медіаповедінки лежить механізм перетворення внутрішньої мотивації медіаспоживачів, а саме перетворення способу дії, засобу досягнення певної мети в нову мету (зсув мотиву на мету, за О. Леонтьєвим). Так, мотив пошуку нової інформації (вебсерфінг) підмінює собою саму мету отримання та обговорення нової інформації, тобто користувач здійснює вебсерфінг заради нього самого, переглядаючи величезні обсяги інформації без будь-якої практичної потреби, лише для отримання вражень від нових знань та їх доступності. За такої умови людина перебуває в специфічних психологічних станах «адсорбції» і «поток», стверджує Л. Найдьонова, – а саме одночасного сприймання інформації і безпосереднього діяння, насиченого глибокою зацікавленістю. *Стан «поток»* характеризується, як вважає О. Войскунський, появою відчуття перенесення в нову реальність і втратою почуття часу. За новітніми мультимедіа, насамперед інтернетом, уже закріпилися такі характеристики, як «пастка для часу», «розкрадачі часових ресурсів».

Отже, є різні типи особистісної організації часу, відповідно до яких особистісна часова перспектива розширюється або звужується,

впливаючи тим самим на процес життєвого планування. Деякі особистості живуть переважно теперішнім, плануючи тільки найближче майбутнє, прагнучи досягнути швидких результатів, перебуваючи в постійному очікуванні змін. Інші живуть переважно минулим, цінуючи спогади, оберігаючи традиції. Т. Титаренко, посилаючись на У. Томаса і Ф. Знанецького, називає перший тип людей «богемними», другий – «обивателями», протиставляючи їм третій тип – «творчий», який орієнтується не на зовнішні події, сьогоденні чи учорашні, а на власний рівень суб'єктності, на свої плани, програми [14].

У контексті медіакомунікації можна говорити про міру диференціації життєвого простору як про якість, що визначає реалістичність взаємодії особистості з мультимедіа. Індикатором міри диференціації життєвого простору (структурування часу) може бути, наприклад, здатність особистості до побудови цілеспрямованої активності, її усвідомлена саморегуляція, яка є водночас показником особистісної і соціальної зрілості [9]. Як зазначає Т. Титаренко, керівництво часом життя є найскладнішою саморегулятивною діяльністю, що передбачає певний рівень особистісної зрілості [15]. Не тільки уявляти собі бажане майбутнє, а й усіма силами прагнути його, враховуючи водночас значущі умови його досягнення і вибудовуючи конкретні програми дій, таким чином наближаючи його, – це й означає диференціювати життєвий простір, структурувати життєву перспективу, оволодівати часом свого життя.

Тому ми припустили, що одним з основних критеріїв стильової організації темпоральної взаємодії особистості з мультимедіа можна вважати *особливості саморегуляції людини*. Під усвідомленою саморегуляцією розуміють багаторівневий процес ініціації, вибудовування психічної активності та управління нею для досягнення свідомо висунутих і суб'єктивно прийнятих цілей діяльності [9]. Його реалізацію здійснює багаторівнева система регуляторних процесів, де основними є такі: планування цілей, моделювання значущих умов їх досягнення, програмування конкретних дій, оцінювання і корекція їхніх результатів. Взаємодію цих складників у процесі самоорганізації діяльності описує системно-функціональна модель усвідомленої саморегуляції, розроблена і презентована в працях О. Конопкіна.

Узявши за основу визначені критерії, ми відтак на теоретичному рівні можемо виокремити такі *темпоральні стилі медіакомунікації*: темпорально-стихийний, споглядально-пасивний, ситуативно-активний, темпорально-автономний. З огляду на сказане маємо, отже, підстави сформулювати *гіпотезу* щодо чинників становлення темпорально-автономного стилю: позитивна (оптимістична) орієнтація старшокласників на майбутнє, високий рівень усвідомленої саморегуляції та активності у використанні власного часу сприяють становленню автономного темпорального стилю медіакомунікації учнівської молоді.

Теоретичний аналіз проблеми стильових особливостей взаємодії особистості з медіареальністю в контексті психології часу засвідчив потребу в дослідженні системи індивідуально-своєрідних способів поведінки (індивідуальних стилів) як важливого ресурсу самовираження особистості в умовах глобалізації суспільства та формування єдиного інформаційного простору.

Типологія темпоральних стилів медіакомунікації учнівської молоді

Завдання першого етапу нашого дослідження полягало у визначенні критеріїв типологізації стильових особливостей темпоральної взаємодії особистості з мультимедіа та виявленні на теоретичному рівні відповідних темпоральних стилів. Відомо, що індивідуальний стиль може формуватися цілеспрямовано, усвідомлено або стихійно, інтуїтивно, неусвідомлено. Стихийне формування індивідуального стилю не завжди буває успішним, у зв'язку з чим виникає необхідність формування ефективних темпоральних стилів, оптимізації стильових особливостей взаємодії особистості з медіареальністю.

Як уже зазначалося вище, за результатами проведеного теоретичного аналізу ми розробили *пілотний варіант теоретичної типології темпоральних стилів взаємодії особистості з медіареальністю*. В основу цієї типології покладено такі критерії: усвідомлена саморегуляція; часова перспектива; емоційні характеристики переживання часу.

Критерій усвідомленої саморегуляції. В умовах медіатизації світу завданням сучасної людини є усвідомлення різного роду

ефектів впливу інформаційно-комунікаційних технологій і вибудовування відповідної медіаповедінки шляхом адаптації до вимог медіатизованого простору. Адаптація може здійснюватися стереотипним (пасивним) або творчим (активним) шляхом, а зміни (результати) внаслідок пристосування можуть бути прогресивними, конструктивними (створення нової реальності, саморозвиток суб'єкта) або ж регресивними, деструктивними (руйнування світу, деградація особистості).

Одним з основних критеріїв стильової організації темпоральної взаємодії особистості з мультимедіа ми вважаємо особливості саморегуляції поведінки людини. Під усвідомленою саморегуляцією розуміємо багаторівневий процес ініціації, вибудовування психічної активності й управління нею задля досягнення свідомо висунутих і суб'єктивно прийнятих цілей діяльності [9]. Його реалізацію здійснює багаторівнева система регуляторних процесів: планування цілей, моделювання значущих умов їх досягнення, програмування конкретних дій, оцінювання і корекція їхніх результатів.

Критерій часової перспективи. Часова перспектива – це фокус нашої уваги під час прийняття рішення і здійснення певних дій, і в цьому фокусі може бути минуле, теперішнє або майбутнє. Часова перспектива суттєво впливає на різноманітні аспекти нашої поведінки. Хоча на часову перспективу можуть впливати конкретні зовнішні чинники (стрес, події соціального, економічного, політичного життя тощо), її можна розглядати як відносно стабільну характеристику особистості. Тому можна говорити про те, що люди зазвичай схильні мати певну домінуючу часову перспективу.

В основу *критерію емоційних характеристик переживання часу* покладено континуум емоцій, полюсами якого є страх (перед змінами і плином часу) і радість від отримання нового досвіду, можливостей, перспектив, розвитку подій, завершення певних етапів та змін, що відбуваються. Цей континуум може наповнюватися різного роду емоціями і почуттями: від гніву, тривоги, напруженості, хвилювання, роздратування, невпевненості, розгубленості, апатії, скептицизму до задоволення, інтересу, захвату, довіри, безпеки, надії, щастя тощо. Умовно полюс страху утворює простір соціально-психологічного песимізму у взаємодії з мультимедіа, а полюс

радість – простір соціально-психологічного оптимізму, збалансованість яких і є, власне, основою запропонованої типології темпоральних стилів.

Варто зазначити, що в трагічних умовах сьогодення, коли військові конфлікти, бойові дії, інформаційна війна стали нашою реальністю, а ЗМІ переповнені інформацією маніпулятивного, травматичного змісту, особливо важливо усвідомлювати емоційний і темпоральний контекст взаємодії особистості з медіа. Свого часу відомі вітчизняні вчені Є. Головаха і Н. Паніна в роботі «Соціальне безумство: історія, теорія і сучасність» (1994) проаналізували, яким чином в періоди нестабільного функціонування соціокультурної системи посилюються такі соціальні емоції, як страх, тривожність, різного роду фобії, і як формується взаємозв'язок між рівнем страхів і різними соціальними факторами, зокрема темпоральними аспектами життєдіяльності особистості й соціальної спільноти. Зокрема, дослідники зазначають, що внаслідок психологічної травми виникає фрагментація часових переживань, порушення послідовності подій, фіксація на певному часовому модусі. На думку фахівців, що працюють з ПТСР, травматична пам'ять, на відміну від автобіографічної, не має «мітки часу» – переживається як «тут і тепер»; вона фрагментована, не інтегрована в автобіографічну пам'ять. Відповідно, важливим аспектом роботи з травмою є відновлення «лінії часу», побудова і модифікація наративу травми. У цьому контексті важливо зміцнювати, посилювати або ж відновлювати у травмованої людини відчуття сталості світу. Дієвим ресурсом для психологічного відновлення можуть бути медіаосвіта і медіатворчість.

Отже, з огляду на описані критерії ми запропонували виокремлювати такі *темпоральні стилі взаємодії особистості з медіареальністю*: темпорально-автономний, ситуативно-активний, споглядально-пасивний, темпорально-стихийний. Відтак ми вважали за доцільне побудувати «профілі темпоральних стилів» кожної з виділених типологічних груп, які б наочно відображали стилістичні особливості взаємодії особистості з медіареальністю і дали б змогу найкращим чином порівняти їх між собою.

Щоб вирішити це завдання, ми звернулися до евристичного методу інтегрального критерію відстані до мети. Цей метод дає

змогу за допомогою кругової діаграми взаємопов'язаних показників оцінювати переваги й недоліки варіантів, що порівнюються. Діаграма оцінювання інтегрує у вигляді площі багатокутника незважені абсолютні дані, виражені у своїх одиницях, де в напрямі до центру показники поліпшуються, а до периферії – погіршуються. Оцінювання проводять, порівнюючи площі на діаграмі.

Темпорально-автономний стиль (рис. 5.1) проявляється в активному використанні власних часових можливостей і ресурсів у взаємодії з медіареальністю, прагненні й здатності до оптимальної організації власного часу користування мультимедіа. Такий стиль базується на розумінні часу як особливої цінності, обмеженого, але надзвичайно потужного ресурсу для досягнення цілей, вирішення життєвих завдань. Носії цього стилю мають розвинені уміння планування часу власного життя і здатні конструктивно, творчо адаптуватися до зовнішніх впливів. Так, вони здатні синхронізувати власний час із часовими характеристиками медіаповідомлень, можуть підлаштовувати зовнішні умови під власні темпоральні потреби (на відміну від неконструктивних, залежних способів взаємодії з мультимедіа, коли, наприклад, розклад дня залежить від програми телепередач).

Носії цього стилю мають оптимально збалансовану часову перспективу, узгоджені модули часу, які утворюють «лінію часу» і поєднуються з позитивними емоційними переживаннями. Час медіареальності в його нелінійній конфігурації наповнений для них новими можливостями і ресурсами, якими вони впевнено можуть скористатися. Динамізм, щільність, багатоструктурність нелінійного простору сприймається ними як позитивне явище, що відповідає викликам сучасності.

Адаптуючи свою медіаповедінку під ці нові умови, «темпорально-автономні» особи почуваються сучасними людьми, які «крокують у ногу з часом» і можуть управляти плином власного життя. Сподівання на краще майбутнє і мінімальні вияви негативних емоцій (страху, невпевненості, розгубленості) характеризують оптимістичне самопочуття цієї типологічної групи. Такий стиль характерний для людей з високим рівнем особистісної зрілості, які прагнуть підвищити якість свого життя загалом і якість взаємодії зі світом медіа зокрема.

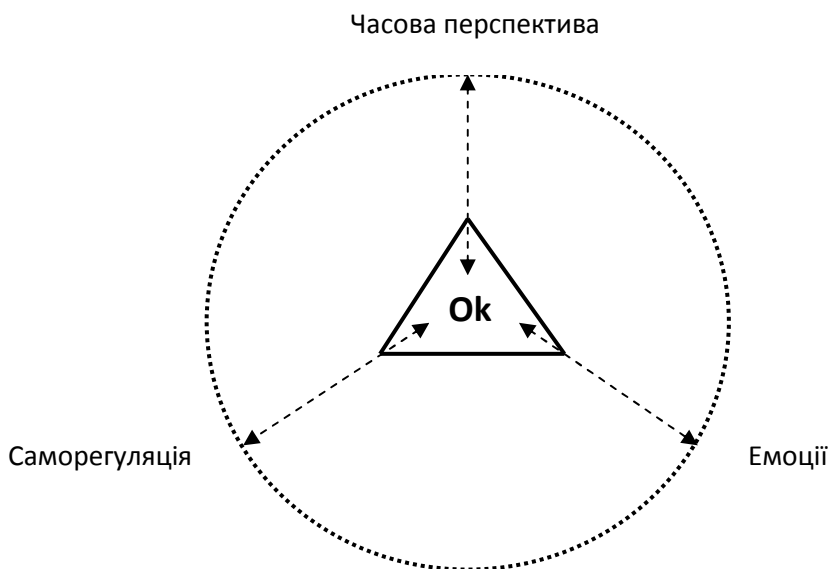


Рис. 5.1. Профіль темпорально-автономного стилю

Отже, можемо виснувати, що темпоральний стиль взаємодії представників цієї групи з медіареальністю є автономним – усвідомленим, спонтанним, гнучким, збалансованим.

Ситуативно-активний стиль (рис. 5.2) темпоральної взаємодії з медіареальністю передбачає прагнення до активного, свідомого управління часом власного життя. За такої умови провідною емоційною характеристикою часових переживань представників такого стилю є страх перед динамікою часу, соціальними змінами й обмежені сподівання на краще майбутнє. Відповідно, невизначеність часових вимірів медіареальності сприймається носіями цього стилю більшою мірою як загроза, аніж потенційний ресурс. Тому емоційні характеристики переживання часу в цій типологічній групі пов'язані з песимістичним, певною мірою скептичним ставленням до будь-яких змін (за принципом «нове завжди гірше за старе»).

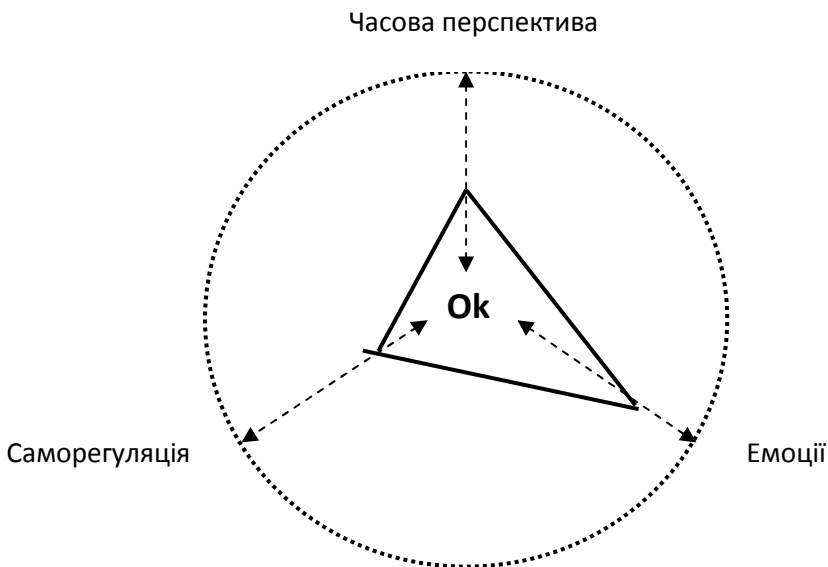


Рис. 5.2. Профіль ситуативно-активного стилю

Однак активна життєва позиція і розвинені вміння організації часу можуть частково компенсувати негативні наслідки песимізму/скептицизму у взаємодії з медіа. Нормалізований страх, який стимулює захисну активність і не заважає усвідомленому вибору способів її виявлення, може сприяти об'єктивному сприйняттю часової перспективи, формуванню адекватних способів адаптації до зовнішніх впливів та конструктивному розв'язанню проблеми дефіциту, невизначеності часу. Хоча стан страху може бути фактором, який певною мірою заважатиме реалізації конструктивного потенціалу цього стилю. Підвищений рівень тривожності, різного роду фобії можуть призвести до вибору радикальних і не завжди успішних форм поведінки (наприклад, такі люди можуть узагалі відмовитися від використання інтернету, соціальних мереж, перегляду новин, або ж батьки з таким стилем можуть забороняти своїм дітям користування інтернетом, тотально контролювати їх щодо цього).

Представники «ситуативно-активного» стилю зорієнтовані переважно на ситуативні прояви теперішнього і позитивне минуле (цінують традиції, сталість «Я» у часі, зосереджені на історії).

Представники *споглядально-пасивного стилю* (рис. 5.3) більш оптимістично сприймають плин часу, зокрема як такий, що дає позитивні результати, сприяє прогресу або ж принаймні не погіршує їхнього життєвого контексту. Усі негативні наслідки часових змін (невідворотність втрат, неможливість щось змінити в часовому перебігу тощо) сприймаються ними як нормальні явища, які не потребують особистісного втручання. Адже, відповідно до особливого світобачення носіїв «споглядально-пасивного стилю», час перебуває за межами волі людини, тож варто сприймати його як даність і «плисти за течією часу», щоб «усе йшло своєю чергою», і зрештою «все буде добре».

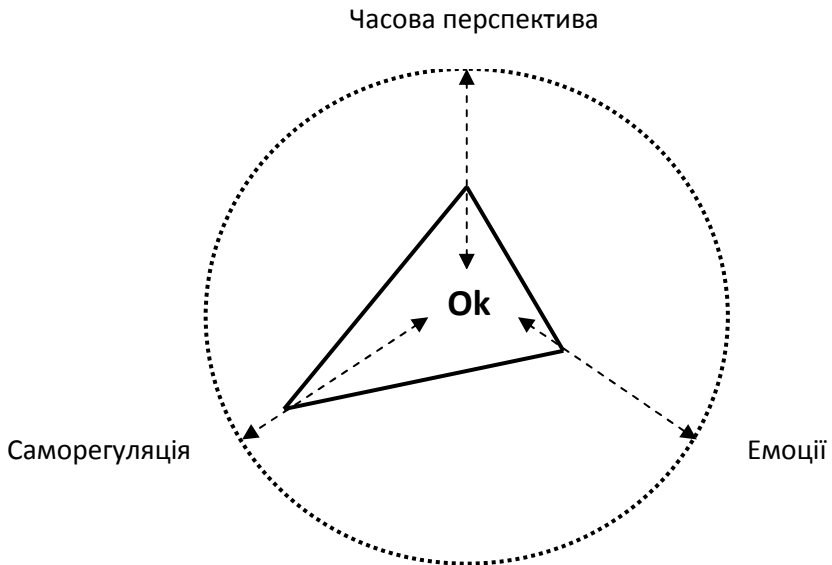


Рис. 5.3. Профіль споглядально-пасивного стилю

Носії цього стилю зорієнтовані переважно на теперішнє. Причому ми припускаємо, що їхня часова перспектива може

проявлятися у двох модальностях: гедоністичній або фаталістичній. Гедоністично орієнтована на теперішнє людина у взаємодії з медіареальністю шукатиме задоволення, інтенсивних практик, розваг, нових вражень тощо. Така медіаповедінка може мати негативні наслідки у вигляді різного роду залежностей (наприклад, ігрова комп'ютерна залежність, інтернет-залежність). Фаталістична налаштованість на теперішнє натомість пов'язана з безпорадністю, безнадійністю і вірою в те, що життям людини керують зовнішні сили. Такі люди пристосовуватимуться до зовнішніх темпоральних умов медіареальності, часто з певними втратами для себе. Вони можуть спокійно відмовитися від досягнення тих цілей, на які бракує часових ресурсів або ж які вони не можуть реалізовувати в реальних умовах (наприклад, відмовлятимуться від живого спілкування на користь віртуального тощо).

У недиференційованості, нелінійності часових характеристик медіареальності носії цього стилю вбачають потенційні альтернативні можливості, які вони позитивно сприймають, але активно не використовують, оскільки в принципі не мають бажання щось активно змінювати для досягнення цілей у майбутньому. Відповідно, їхні можливості управління часом взаємодії з медіа обмежені браком розвинених умінь планування в умовах високої невизначеності, мобільності, рухливості часу.

Отже, представники «пасивно-споглядального» стилю з оптимізмом оцінюють теперішнє і майбутнє, усвідомлюють можливості та ресурси медіареальності, ставлячись до медіа як до результату прогресивного розвитку людства, водночас вони обмежені в можливостях активного формування власної часової перспективи та регулювання часу взаємодії з мультимедіа.

Представники *темпорально-стихійного стилю* (рис. 5.4) не мають потреби та/або здатності управління часом і посилення цього настановлення в умовах невизначеності його перебігу. Нелінійний час з його прискоренням, інтенсивністю, мозаїчністю формує уявлення про повний хаос і некерованість світом, власним життям, неможливість його планування на будь-який, навіть короткий, термін. Брак розвинених темпоральних умінь посилює песимізм, зумовлює виникнення апатії та невдоволення життям. Пасивне ставлення до теперішнього і майбутнього, негативне емоційне

сприйняття цих часових модусів можуть супроводжуватися ностальгією, орієнтацією на минуле, яке відоме, визначене, а тому безпечне. Модус минулого може стати єдиною надійною опорою у світі невизначеності та плинності.

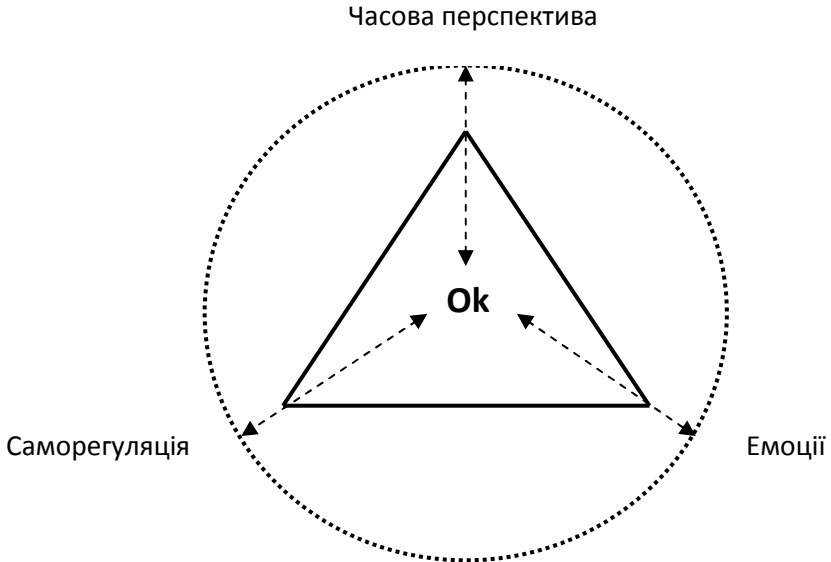


Рис. 5.4. Профіль темпорально-споглядального стилю

Припускаємо, що представники такого стилю можуть взаємодіяти з медіареальністю з ролі «жертви», демонструючи «вивчену безпорадність» та відмовляючись брати на себе відповідальність за власне життя.

Залишається відкритим питання щодо оптимальності виділених стилів. Порівнюючи профілі, можна сказати, що найбільш оптимальним є темпорально-автономний стиль. Середню міру оптимальності мають ситуативно-активний і споглядально-пасивний стилі, але за умови нормалізації емоційних характеристик переживання часу. Імовірно, найменш оптимальним є темпорально-стихійний стиль, оскільки він зумовлює зниження соціальної активності і посилення полюсу страху. Споглядально-пасивний і

темпорально-стихійний стилі мають загальну ознаку – брак розвинених умінь організації часу, зокрема носії цих стилів не вміють організовувати свій вільний час та/або ж незадоволені його якістю. Найголовніше – у них немає розуміння цінності і можливостей цього часового ресурсу.

Запропонована типологія темпоральних стилів базується на новому розумінні часових вимірів медіареальності, яка набуває ознак нелінійності і зростаючого впливу на всі сторони соціальної реальності.

Індивідуальні стилі медіакомунікації підлітків

В умовах становлення інформаційного суспільства практично всі соціальні процеси треба розглядати з урахуванням впливу медіатехнологій. Це особливо стосується сфери комунікації, оскільки нові медіа надають практично необмежені можливості для обміну інформацією. Особливої популярності медіакомунікація набула серед користувачів підліткового віку, оскільки комунікація, спілкування, розширення соціальних зв'язків стають провідними видами діяльності цього періоду.

У процесі активної взаємодії з медіасередовищем в особистості поступово виробляються індивідуально-своєрідні особливості медіакомунікації. Прагнення описати ці особливості як відносно стійкі цілісні конструкти проявляється в спрямованості уваги на стильові вияви особистості. У контексті необхідності вивчення закономірностей взаємодії особистості з медіасередовищем особливого значення набуває визначення індивідуальних стилів медіакомунікації.

Хоча стильовий підхід до вивчення взаємодії особистості з медіасередовищем, запропонований ще Г. М. МакЛюеном, і пов'язувався з основними періодами історико-культурного розвитку медіазасобів, він вивчав медійно опосередковану сукупність способів сприйняття дійсності особистістю. Отже, у цьому тлумаченні стиль розглядали як спосіб сприймання, пізнання медіасередовища. Що ж до питання стильових проявів особистості як суб'єкта медіакомунікації – індивідуальних стилів медіакомунікації, особливостей їх становлення, то воно залишається досі не вивченим.

Під медіакомунікацією (комунікацією, опосередкованою медіа) розуміють передавання за допомогою медіазасобів повідомлень індивідові або групі, а також відповідне приймання і використання цих повідомлень. Медіакомунікація відбувається в медіасередовищі – структурованому віртуальному соціальному просторі, який створюється множиною користувачів [12, с. 131]. Взаємодія між користувачами в медіасередовищі здійснюється за допомогою віртуальних образів-повідомлень (візуальних, аудіальних, текстових) (П. Віріліо, М. Кастельс, Г. М. МакЛюен, В. Савчук). Так, В. Савчук визначає віртуальний образ як цифрове відображення реальності [11, с. 237]. За визначенням О. Русакової, віртуальний образ – це медійна модель певного елемента дійсності. Моделюючи дійсність, віртуальний образ нерідко викривлює її, стає, за Ж. Бодріаром, симулякром, який не має оригіналу в дійсності [3, с. 23]. Тобто віртуальний образ може відображати або викривлювати дійсність (Є. Дьякова, Л. Матвєєва, О. Ручакова, М. Ткачова, А. Фортунатов, І. Челишева). Оскільки віртуальний образ створюється користувачем, то саме він визначає, чи буде образ відображати дійсність, чи він буде викривлювати її. Завдяки специфічним властивостям медіасередовища, зокрема віддаленості (О. Арестова, О. Войскунський), анонімності, обмеженому сенсорному досвіду (О. Жичкіна), особистість може створювати будь-які віртуальні образи залежно від власних потреб і бажань та вільно ними керувати (Дж. Донат, О. Жичкіна, К. Янг).

Отже, користувач вільний у виборі варіанта представлення навколишньої дійсності. За такої умови він вільний у виявленні власної індивідуальності, відображаючи або викривлюючи дійсність залежно від власних потреб та бажань. Тобто йдеться про зовнішню і внутрішню свободу самовираження особистості. У цьому разі, згідно з В. Мерліним, виникає індивідуальний стиль певної діяльності, що характеризується вибором варіанта виконання діяльності серед їх розмаїття, якому особистість віддає перевагу. У контексті нашого дослідження йдеться про індивідуально обумовлену манеру створення та передавання віртуальних образів у процесі медіакомунікації, тобто про індивідуальний стиль медіакомунікації. Під індивідуальним стилем медіакомунікації ми розуміємо усталену сукупність індивідуальних особливостей взаємодії особистості з

медіасередовищем. Сутність індивідуального стилю медіакомунікації полягає в тому, наскільки створені користувачем віртуальні образи відповідають реальним об'єктам (навколишній реальності користувача).

Розгляньмо особистісні особливості, які можуть впливати на вироблення індивідуального стилю медіакомунікації.

Як і стиль будь-якої діяльності, індивідуальний стиль медіакомунікації має природну основу. Індивідуальний стиль будь-якої діяльності є певним пріоритетним способом адаптації особистості до діяльності з метою найкращого її виконання (Є. Ільїн, В. Толочек, М. Щукін). Тому природною основою стилю медіакомунікації ми вважаємо вроджені основи нервової системи, що виявляються у взаємодії з оточенням і стають основою формування способів психічної адаптації особистості. К. Г. Юнг визначав два основних таких способи: інтроверсію і екстраверсію.

Оскільки провідну роль у структурі індивідуального стилю будь-якої діяльності відіграють мотиви, інтереси (основи спрямованості) та смислові настановлення (Є. Маствіліскер, Н. Щербакова), важливими чинниками становлення стилю медіакомунікації є особистісна спрямованість і соціально-психологічне настановлення. Як смислове настановлення ми розглядаємо соціально-психологічне настановлення (егоїстичне або альтруїстичне), оскільки створення тих чи інших віртуальних образів багато в чому залежить від суб'єктивного бачення навколишнього середовища.

Суб'єктивне ставлення до власної особистості, власного життя, за визначенням Р. Шаміонова, виявляється в рівні суб'єктивного благополуччя. Основними складниками, що впливають на рівень суб'єктивного благополуччя (особливо це стосується підліткового віку), є пов'язані між собою рівень самооцінки і груповий статус особистості (Г. Андресва, А. Реан). Рівень суб'єктивного благополуччя значною мірою визначає характер створюваних особистістю віртуальних образів, оскільки, за В. Знаковим, створюючи образи, що викривлюють реальність, особистість намагається усунути почуття дискомфорту, викликане незадоволеністю власним життям та оточенням. За даними досліджень, міра

відповідності віртуальних образів навколишній дійсності користувача залежить від рівня задоволеності власним життям [10, с. 201].

Ще однією важливою умовою становлення індивідуального стилю медіакомунікації, яку можна віднести як до внутрішніх, так і до зовнішніх чинників, є рівень медіакультури особистості. Основними критеріями медіакультури можуть бути вміння вибору потрібної інформації, творчі комунікативні здібності (майстерність створення медіаобразів), а також дотримання соціальних норм комунікації [11].

Отже, індивідуальний стиль діяльності займає граничне положення між суб'єктивними і об'єктивними чинниками. Він допомагає особистості найбільш ефективно пристосуватися до виконуваної діяльності. Разом з тим В. Мерлін підкреслює, що особистість обирає той чи інший стиль не тільки через його успішність у певній діяльності, а й тому, що він дає емоційне задоволення, відчуття внутрішнього комфорту. Це підтверджує Д. Леонт'єв: «...використання індивідуального стилю приводить здебільшого до емоційного задоволення від діяльності...» [7, с. 94]. Тобто важливою умовою становлення індивідуального стилю медіакомунікації є відчуття комфорту, задоволення. Користувач, найімовірніше, буде транслювати в медіасередовище такі образи (що відповідають або не відповідають дійсності), які допоможуть йому відчути задоволення від взаємодії з медіапростором.

Спираючись на теоретичний аналіз досліджень індивідуальних стилів діяльності та індивідуальних особливостей взаємодії особистості з медіасередовищем, як мету дослідження ми визначили виявлення основних стилів медіакомунікації, які найчастіше обирають користувачі підліткового віку. Було взято до уваги також теорію мовленнєвої діяльності О. Леонт'єва, у якій виокремлено соціально важливі функції комунікації, а саме: самопрезентація, налагодження контакту і переконування. З огляду на цей теоретичний доробок виділено три основних параметри стилю медіакомунікації: параметр самопрезентації (віртуальний образ «Я», який найчастіше створюється за допомогою особистих даних, фото), параметр налагодження контактів у медіасередовищі (особливості вибору партнерів по медіакомунікації) і параметр комунікації (особливості змісту образів-повідомлень та особливості їх

побудови). Зазначені параметри можуть різною мірою відповідати реальності користувача. Так, віртуальний образ «Я» (параметр самопрезентації) може відрізнитися від реальної особистості, група взаємодії в медіасередовищі (параметр налагодження контактів) – від реальної групи взаємодії, а зміст віртуальних образів-повідомлень та спосіб їх побудови – від реальних подій та способу висловлювань під час безпосередньої комунікації. Різні комбінації індивідуальних особливостей за вказаними параметрами, детерміновані зазначеними чинниками, створюють певні стилі медіакомунікації.

У процесі дослідження вивчалися також особливості стилів медіакомунікації в просторі віртуальних соціальних мереж, оскільки, з одного боку, цей вид медіапрактик є найбільш популярним серед сучасних підлітків, а з другого боку – саме в соціальній мережі можна спостерігати вияви стилю медіакомунікації відповідно до зазначених параметрів. Щоб з'ясувати індивідуальні стилі медіакомунікації, проведено кількісне і якісне дослідження. У кількісному дослідженні взяли участь 303 підлітки віком 14-16 років. Для вимірювання зазначених вище суб'єктивних чинників становлення стилів медіакомунікації досліджуваним було запропоновано пройти низку стандартизованих методик: методику вивчення типів особистості К. Г. Юнга (визначення типу психічної адаптації), методику визначення особистісної спрямованості Б. Басса, методику діагностики соціально-психологічного настановлення «егоїзм-альтруїзм», шкалу суб'єктивного благополуччя (ШСБ) М. Соколової. Щоб визначити особливості взаємодії особистості з медіасередовищем, ми створили спеціальний опитувальник, який містить шкали, призначені для вивчення особистісних особливостей за наведеними параметрами стилю медіакомунікації та суб'єктивного рівня медіакультури особистості. До опитувальника також включено питання щодо рівня активності особистості в медіасередовищі загалом і в соціальній мережі, адже становлення стилю будь-якої діяльності передбачає певний ступінь активності в цій діяльності. Виділено високий рівень активності (інтенсивна взаємодія понад 3 години щодня), середній (1-3 години щодня) і низький (до 1 години щодня). Аналіз надійності шкал опитувальника методом α Кронбаха підтвердив допустимість їх використання.

Для статистичної обробки даних використано кластерний аналіз методом *k*-середніх. У результаті отримано кілька кластерів (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Кінцеві центри кластерів

Показники	Кластер			
	1	2	3	4
ШСБ	6,22	3,59	2,81	3,68
тип психічної адаптації	27	43	81	66
спрямованість	2	2	1	2
соціально-психологічне настановлення	4,82	8,67	9,83	6,23
активність у медіасередовищі	9,96	8,59	8,03	8,06
активність у соцмережах	10,09	9,14	8,60	7,56
самопрезентація	19,39	12,64	13,74	18,30
налагодження контактів	19,49	12,45	13,91	11,65
комунікація	18,67	11,77	12,17	14,30
медіакультура	8,36	11,38	12,74	11,49

На основі аналізу даних виокремлено чотири групи досліджуваних з різними показниками за суб'єктивними чинниками становлення стилю медіакомунікації.

Щоб більш глибоко розкрити особливості взаємодії досліджуваних з медіасередовищем, проведено якісне дослідження з використанням методу глибинного інтерв'ю. Для цього з кожної групи відібрано приблизно однакову кількість досліджуваних (9-13 осіб). Глибинне інтерв'ю включало питання щодо активності в медіасередовищі, мотивів створення власного акаунта в соціальній мережі, особливостей самопрезентації, особливостей налагодження контактів та комунікації. Також до блоку питань глибинного інтерв'ю були включені питання щодо мотивів використання тих чи інших способів медіакомунікації.

На основі аналізу даних кількісного дослідження і результатів контент-аналізу відповідей на питання глибинного інтерв'ю визначено чотири основних стилі медіакомунікації, які використовують сучасні підлітки в соціальних мережах.

Стиль 1 – компенсаторний – характеризується низьким рівнем задоволеності життям (середній бал за методикою ШСБ – 6,22), інтроверсією (середній бал за методикою К. Г. Юнга – 27),

спрямованістю на себе, егоїстичним соціально-психологічним настановленням. Переважає загалом високий рівень активності в медіасередовищі (8,96 за шкалою «активність в медіасередовищі», де інтервал значень 8-9 відповідає високому рівню активності) і в соціальних мережах зокрема (10,09 за шкалою «активність у соцмережах», де інтервал значень 10-12 балів відповідає високому рівню активності). Віртуальний образ «Я» не відповідає реальній особистості користувача (19,39 бала, інтервал значень шкали «самопрезентація» 18-24 свідчить про викривлення реальних даних під час віртуальної самопрезентації). Для більшості респондентів (88%) глибинного інтерв'ю, у яких виявляється цей стиль, віртуальний образ «Я» є більш привабливим, ніж реальний. Провідним мотивом створення власного акаунта в соціальній мережі є демонстрація особистих якостей (67%). Контакти налагоджуються переважно з віртуальними особистостями, а не з реальними знайомими (19,49 бали за шкалою «контакти», де інтервал значень 18-24 відображає переважання контактів з віртуальними особистостями). Під час глибинного інтерв'ю 78% респондентів, що виявляють цей стиль, зазначали, що референтною для них є віртуальна група взаємодії. Особливості віртуальної комунікації відрізняються від особливостей комунікації в реальному житті (18,67 бали за шкалою «комунікація», де інтервал значень 17-21 відбиває відмінність особливостей віртуальної і реальної комунікації). Респонденти глибинного інтерв'ю демонструють часткове (56%) або повне (44%) викривлення реальних подій у віртуальних образах. Під час медіакомунікації порушуються теми, які не обговорюються під час реального спілкування. За такої умови в процесі медіакомунікації 88% респондентів висловлюються «більш розкуто», «упевнено», ніж в умовах реального спілкування. Суб'єктивна оцінка медіакультури низька (8,36 бали за шкалою «медіакультура», де інтервал значень 6-10 відображає низький рівень медіакультури). Основний мотив використання описаних особливостей медіакомунікації – уподобання (78%), зручність (45%). Умовно назвімо описаний стиль компенсаторним (оскільки особистість, що його виявляє, прагне компенсувати незадоволеність певними аспектами свого реального життя за допомогою викривлення дійсності у віртуальних образах).

Стиль 2 – синхронний – характеризується достатнім рівнем суб'єктивного благополуччя (середній бал за методикою ШСБ – 3,59), амбівертним способом психічної адаптації (середній бал за методикою К. Г. Юнга – 43), особистісною спрямованістю. Виявляються тенденції до егоїстичного соціально-психологічного настановлення (середній бал становить 8,67). Спостерігається високий рівень активності взаємодії з медіасередовищем (8,59 балів за шкалою «активність у медіасередовищі», де інтервал значень 8-9 відповідає високому рівню активності) і зокрема із соціальними мережами (9,14 балів за шкалою «активність у соцмережі», де інтервал значень 9-12 відображає високий рівень активності). Віртуальний образ себе повністю відтворює реальну особистість користувача (12,64 балів, інтервал значень 8-13 за шкалою «самопрезентація» свідчить про повне відтворення реальних даних під час віртуальної самопрезентації). Провідним мотивом створення власного акаунта є демонстрація особистих якостей (88% респондентів глибинного інтерв'ю). Контакти налагоджуються з реальними знайомими (12,45 балів за шкалою «контакти», де інтервал значень 8-13 відбиває переважання віртуальних контактів з реальними знайомими). Під час глибинного інтерв'ю 34% респондентів відповіли, що принципово не підтримують контакти з віртуальними особистостями. Особливості віртуальної комунікації відтворюють особливості реальної комунікації (11,77 балів за шкалою «комунікація», де інтервал значень 7-12 свідчить про тотожність особливостей віртуальної і реальної комунікації). У процесі медіакомунікації передається достовірна інформація, причому особливості комунікації не відрізняються від особливостей безпосередньої комунікації. Обговорювані в соціальній мережі теми не відрізняються від тем, що обговорюються під час реального спілкування (це засвідчили під час проведення глибинного інтерв'ю 100% респондентів цієї групи). Суб'єктивна оцінка медіакультури – середня (11,38 балів за шкалою «медіакультури», де інтервал значень 11-14 відповідає середньому рівню медіакультури). Основний мотив виявлення описаних особливостей медіакомунікації – уподобання (100%). Умовно назвімо описаний стиль синхронним (оскільки особистість, що його виявляє, детально відображає навколишню дійсність у створених віртуальних образах).

Стиль 3 – комплементарний – характеризується досить високим рівнем суб'єктивного благополуччя (2,81 бали за методикою ШСБ), екстравертивним способом психічної адаптації (81 бал за методикою К. Г. Юнга), колективістською спрямованістю. Соціально-психологічне настановлення найбільш наближене до альтруїстичного, порівняно з показниками за іншими кластерами (9,93 балів). Спостерігається високий рівень активності взаємодії з медіасередовищем (8,03 балів за шкалою «активність у медіасередовищі», де інтервал значень 8-9 відповідає високому рівню активності) і середній рівень активності в соціальних мережах (8,6 балів за шкалою «активність у соцмережах», де інтервал значень 7-9 балів відбиває середній рівень активності). Віртуальний образ «Я» в загальних рисах передає реальні характеристики користувача (13,74 балів за шкалою «самопрезентація», де інтервал значень 13-17 відображає загальну відповідність реальних характеристик особистості). За результатами глибинного інтерв'ю 77% респондентів цієї групи розміщують у соціальних мережах лише загальні особисті дані. Провідним мотивом створення власного акаунта є спілкування з друзями (46%), підтримання стосунків з близькими, безпосередній зв'язок з якими неможливий (31%). Віртуальні контакти підтримуються переважно з реальними знайомими, хоча мають місце контакти з віртуальними особистостями (13,91 балів за шкалою «контакти», де інтервал значень 13-17 відображає наявність як реальних знайомих, так і віртуальних особистостей). За результатами глибинного інтерв'ю 92% респондентів цієї групи налагоджують віртуальні контакти з реальними знайомими, а також з тими реальними знайомими, з якими безпосередня взаємодія з певних причин неможлива. У 46% респондентів у соціальній мережі є декілька контактів з віртуальними особистостями. Референтною, однак, є реальна група взаємодії (100% респондентів). Особливості медіакомунікації загалом відповідають особливостям реальної комунікації (12,17 балів за шкалою «комунікація», де інтервал значень 12-17 відбиває частковий збіг особливостей медіакомунікації і реальної комунікації). Передана інформація є достовірною, але передається зазвичай у загальних рисах. Теми, що обговорюються в соціальних мережах, схожі з тими, що обговорюються під час безпосереднього

спілкування (100% опитаних). Також обговорюється загальна й організаційна інформація. Суб'єктивна оцінка медіакультури – середня (12,74 балів за шкалою «медіакультура», де інтервал значень 11-14 відображає середній рівень медіакультури). Основний мотив використання описаних особливостей медіакомунікації – уподобання (100%), зручність (61%). Умовно назвімо описаний стиль комплементарним, оскільки особистість, яка його виявляє, використовує медіакомунікацію як доповнення до безпосереднього спілкування.

Стиль 4 – еkleктичний – характеризується достатнім рівнем суб'єктивного благополуччя (3,68 бали за методикою ШСБ), екстравертивним типом психічної адаптації (66 балів за методикою К. Г. Юнга), спрямованістю на себе. Соціально-психологічне настановлення егоїстичне (6,23 балів). Рівень активності в медіасередовищі досить високий (8,06 балів за шкалою «активність у медіасередовищі», де інтервал значень 8-9 свідчить про високий рівень активності), у соціальній мережі – середній (7,56 балів за шкалою «активність у соцмережах», де інтервал значень 7-9 відбиває середній рівень активності). Віртуальний образ «Я» не відповідає реальній особистості користувача (18,3 балів, інтервал значень шкали «самопрезентація» 18-24 свідчить про викривлення реальних даних під час віртуальної самопрезентації). Провідним мотивом створення власного акаунта є данина моді (87%), перегляд новин (77%), передавання організаційної інформації однокласникам (56%). Контакти налагоджуються з реальними знайомими (11,65 балів за шкалою «контакти», де інтервал значень 8-13 показує переважання контактів з реальними знайомими). Ще 56% респондентів глибинного інтерв'ю зазначали, що віртуальні контакти налагоджуються в разі потреби (для передавання організаційної інформації). Особливості медіакомунікації загалом відповідають особливостям реальної комунікації (14,3 балів за шкалою «комунікація», де інтервал значень 12-17 засвідчує частковий збіг особливостей медіакомунікації і реальної комунікації). Понад половину (56%) респондентів глибинного інтерв'ю передають у соціальній мережі достовірну інформацію, а 45% часто викривлюють дійсність у повідомленнях. Суб'єктивна оцінка медіакультури – середня (11,49 балів за шкалою «медіакультура», де інтервал значень

11-14 відображає середній рівень медіакультури). Основний мотив використання описаних особливостей медіакомунікації – уподобання (45%), небажання використовувати інший спосіб медіакомунікації (61%). Умовно назвімо описаний стиль змішаним, оскільки він містить деякі характеристики вищеописаних стилів, а медіакомунікація в соціальній мережі здійснюється за потреби.

Детермінація зовнішніми і внутрішніми чинниками, а також наявність емоційного компонента (за Д. Леонтьєвим, «емоційне задоволення від діяльності»), є підґрунтям для визначення описаних характеристик як стилів медіакомунікації.

Висновки до розділу

Часова перспектива життєвого світу і взаємодії суб'єктів набуває особливого значення в епоху технологічних перегонів і змагання з часом. Взаємодія з медіа може перетворитися на засіб «убивання» часу, безцільного його витрачання, а може стати значним ресурсом його економії.

Дослідження темпоральних особливостей взаємодії з медіа дає підстави для свідомої організації медіаосвіти молоді з урахуванням темпоральних стилів. Для носіїв споглядально-пасивного і темпорально-стихійного стилю взаємодії з медіа з метою профілактики негативних наслідків потрібно медіаосвітні заходи спрямовувати на забезпечення розвитку умінь організації часу, зокрема дозвіллевих практик.

Виокремлено стилі медіакомунікації як усталеної сукупності індивідуальних особливостей взаємодії особистості з медіасередовищем. Оскільки медіакомунікація здійснюється за допомогою створюваних користувачами віртуальних образів, сутність індивідуального стилю медіакомунікації полягає в тому, наскільки створені віртуальні образи відповідають навколишній дійсності користувача. Становлення індивідуального стилю медіакомунікації передбачає обов'язкову участь емоційного компонента, тобто отримання відчуття задоволення від медіакомунікації, що здійснюється обраним способом.

Шляхом емпіричного дослідження вдалося виокремити чотири основних стилі медіакомунікації, які виявляють підлітки в соціальних мережах: синхронний, комплементарний, компенсатор-

ний і еkleктичний. Особистість із синхронним стилем прагне детально передати у віртуальних образах події свого реального життя, а провідний мотив медіакомунікації – демонстрація себе, своє самовираження. Особистість із комплементарним стилем лише в загальних рисах передає події власного життя у віртуальних образах, адже основним мотивом медіакомунікації для неї є підтримання зв'язків з іншими.

Особистість, яка виявляє компенсаторний стиль, намагається усунути відчуття дискомфорту в певних сферах свого реального життя за допомогою віртуальних образів у віртуальному просторі; ці образи відображають не реальне життя особистості, а її бажання і потреби. Основним мотивом тут є самоствердження. У випадку змішаного еkleктичного стилю особистість проявляє різні характеристики всіх описаних стилів. Основним мотивом медіакомунікації є насамперед потреба в ній, певна вимушеність та інструментальність.

Не всі із зазначених стильових характеристик можуть бути безпечними з погляду розвитку підлітка. Наприклад, прагнення компенсувати дискомфорт реального життя у віртуальному просторі у випадку компенсаторного стилю може вести до зміщення світоглядних смислових основ самореалізації підлітка і заохочувати його до певної втечі від реальності в симулякри віртуального світу. Це може стати причиною стагнації і пригнічення розвитку молоді людини і формування в неї інтернет-залежності.

Отже, організація медіаосвіти в молодіжному середовищі має полягати насамперед у формуванні адекватних стилів медіакомунікації для запобігання можливим негативним наслідкам і світоглядним та смисловим викривленням у розвитку особистості.

Література до розділу

1. Абрамова П. А. Понятие и типология темпоральных стратегий поведения социальных общностей / П. А. Абрамова // Известия УрФу. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2014. – №1. – С. 123–139.
2. Абульханова-Славская К. А. Время личности. Время жизни / К. А. Абульханова-Славская, К. А. Березина. – СПб. : Алетей, 2001. – 304 с.
3. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция: / Ж. Бодрийяр ; [пер. с фр. О. А. Печенкина]. – Тула, 2013. – 204 с.

4. Бонивелл И. Ключи к благополучию. Что может позитивная психология / И. Бонивелл. – М.: Время, 2009. – 192 с.
5. Ковалев В. И. Особенности личностной организации времени жизни / В. И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. – М. : Мир, 1995. – С. 179–185.
6. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.kiev.ua/material/konceptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukrayini>
7. Леонтьев Д. А. Индивидуальный стиль и индивидуальные стили – взгляд из 1990-х // Стиль человека: психологический анализ / Д. А. Леонтьев ; [под ред. А. В. Либина]. – М. : Смысл, 1998. – С. 93–108.
8. Мироненко Г. В. Модифікація психологічного часу особистості у просторі новітніх мультимедіа/ Г. В. Мироненко // Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив : зб. статей методол. семінару.– К., 2013. – С. 168–176.
9. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 2010. – 519 с.
10. Подгорная И. С. Искажение образов реальности в медиaprостранстве: причины и цели / И. С. Подгорная //Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 12. – С. 200–203.
11. Савчук В. В. Медиареальность. Медиа субъект. Медиа философия (Интервью) [Электронный ресурс] / В. В. Савчук. – Режим доступа : <http://www.slideshare.net/ramakaa/ss-4570185>
12. Савчук В. В. Медиа философия. Приступ реальности / В. В. Савчук. – СПб : РХГА, 2013. – 338 с.
13. Сулер Дж. Люди превращаются в Электроников. Основные психологические характеристики виртуального пространства [Электронный ресурс] / Дж. Сулер. – Режим доступа: <http://www.flogiston.ru>
14. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
15. Титаренко Т. М. Суспільна детермінація життєвих домагань особистості / Т. М. Титаренко // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : зб. наук. праць. – К., 2005. – Вип. 4. – С. 165–172.
16. Цуканов Б. И. Индивидуальные особенности отношения к переживаемому времени / Б. И. Цуканов // Психология личности и время. – Черновцы, 1991. – Ч. 1. – С. 64–66.

Розділ 6

Стильові особливості взаємодії суб'єктів в аудіальному просторі медіаосвіти

Широке впровадження інформаційних технологій, які зумовлюють інтенсифікацію комунікативних процесів у суспільстві, окреслило комплекс проблем, пов'язаних із необхідністю вивчення специфіки діяльності та спілкування особистості в медіапросторі, зокрема сприймання та впливу аудіальної інформації. Із трьох складників звукової інформації, що лежить в основі аудіального простору медіаосвіти, – звук, мова, музика – найбільш значущим є звук. Він утворює тканину слова й музики і є універсальним засобом спілкування між людьми, способом пізнання себе і світу, способом осягнення навколишнього звукового середовища і входження в музичне мистецтво [1]. Наголошуючи на інформаційній природі музичного звуку, Є Назайкінський зазначав, що звук міститься в інформації, а інформація – у звуці.

У цьому дослідженні ми пропонуємо розглядати аудіальний простір як такий, що представлений музичним контентом, хоч і розуміємо, що аудіальний простір містить більше контентів, ніж музика як один із його складників. Важливо, що наша модель, створена для музичного контенту, може бути поширена на взаємодію в аудіальному просторі загалом.

Під час попередніх досліджень ми розглядали музику як підтримувальний контакт у комунікації з різними соціальними групами (учителями, батьками друзями) та з'ясовували її вплив на соціалізацію учнів [2]. За результатами емпіричного дослідження здійснено, зокрема, порівняльний аналіз даних різних груп підлітків: учнів індивідуальної форми навчання і старшокласників загальноосвітніх шкіл м. Києва.

Наше дослідження показало, що провідне місце в дозвіллевій активності сучасних підлітків займає *прослуховування музики*.

Виявилось, що поділяння медіауподобань сприяє прийняттю підлітка групою однолітків. Медіауподобання дітей – це додатковий чинник соціалізації, який підсилює ті зв'язки, що вже склалися в реальному спілкуванні. Надмірне захоплення медіапрактиками негативно впливає на соціалізацію дитини, особливо якщо бракує спеціально організованої комунікації з приводу медіауподобань і медіапрактик. Занадто індивідуалізовані музичні уподобання часом призводять до ізоляції дитини від найближчого оточення. Батьки, переважно підтримуючи музичні смаки своїх дітей, формують у них таким чином толерантне ставлення до інших та настановлення щодо розвитку культури загалом.

Загалом, неможливо говорити про взаємодію в інформаційному просторі, про стилі взаємодії, не аналізуючи аудіальні особливості цієї взаємодії. Питання про те, чому і як люди реалізують музичний досвід у повсякденному житті, надзвичайно важливе, оскільки музика є всюдисущим аспектом усіх людських культур і виконує багато психологічних функцій, зокрема регулятивну, емоційну тощо. Усім відомо, що музика здатна справляти потужний емоційний вплив на психіку людини.

Психоаналітики, починаючи із З. Фрейда, розглядали концептуальний вплив музики як «сублімацію», пов'язуючи його з перетворенням сексуальних інстинктів у творчу діяльність. Пізніше завдяки психологічним та емпіричним дослідженням взаємодії людини з музичним текстом виявили, що особи, зокрема молоді, використовують музику для створення свого зовнішнього образу. Отже, музика може допомогти молодій людині зміцнити її почуття ідентичності шляхом створення переваг та ексклюзивності сприймання.

Дослідники вже давно довели, що інтелектуальні здібності і музичні уподобання взаємопов'язані. Вони розглядають три основні сфери використання музики, а саме емоційну (слухання музики для емоційної регуляції), когнітивну (усвідомлюване використання музичного контенту для інтелектуальної діяльності) і фонову (тобто музика як фон для громадських заходів, роботи або міжособистісної взаємодії).

Ми розглядаємо взаємодію суб'єктів аудіального простору медіаосвіти як соціальну взаємодію, опосередковану медіа в

аудіальному просторі медіаосвіти. Обмін інформацією між людьми з метою забезпечення розуміння передаваних й отримуваних відомостей є комунікативним процесом. У цьому контексті ми розглядаємо комунікацію як один з аспектів процесу спілкування та взаємодії між суб'єктами. Щоб розкрити сутність взаємодії в медіапросторі, треба розглянути більш детально поняття комунікації засобами медіа. Особливістю медіакомунікації як соціального процесу є те, що будь-який суб'єкт комунікації є відправником й одержувачем повідомлення, причому не послідовно, а одночасно, і що будь-який комунікативний процес неодмінно містить у собі минуле, а також проєкується в майбутнє.

Щоб конкретизувати визначення поняття «аудіальний простір», ми проаналізували різні підходи до його вивчення і, відповідно, зв'язок з поняттями «медіапростір», «інформаційний простір». Серед дослідників цієї проблеми чимало відомих психологів, зокрема П. Бурдье, М. Бурич, С. Волков, Г. Зіммель, Г. М. Маклюєн, Т. Піскун. Аналіз їхнього доробку дав змогу більш точно окреслити поняття *аудіальний простір особистості*: це особлива форма психологічної реальності, що впливає на особистість через звуки, унаслідок чого завдяки контакту із джерелом інформації відбувається зміна різних аспектів поведінки, мислення, емоційного стану і сприймання людини. *Інформаційний простір* ми розглядаємо як сукупність актуальних, постійно поновлюваних інформаційних ресурсів, пов'язаних, якщо йдеться про молодь, із навчанням, дозвіллям, вибором професії та іншими аспектами самоідентифікації (причому субординація цих зв'язків дуже індивідуальна).

Аудіальний простір медіаосвіти можна окреслити як складник освітнього простору і медіапростору, педагогічний феномен контакту і взаємодії людини з навколишніми елементами і носіями культури (освітнім середовищем), завдяки чому відбувається їх осмислення та пізнання. Не менш важливо також визначити *стилі взаємодії* в аудіальному просторі медіаосвіти. Ми пропонуємо трактувати стиль як спосіб діяльності, сукупність мовних прийомів для вираження тих чи інших ідей, думок, сукупність мовних засобів – вербальних, композиційних, жанрових, що використовуються для

втілення змісту інформаційного повідомлення в аудіальному просторі.

Дослідники зауважили певний зв'язок між стилем спілкування, типом поведінки людини, її ставленням до діяльності і соціокультурними особливостями взаємодії:

- стиль відображає усталені способи діяльності певного типу людей, він тісно пов'язаний із психологічними особливостями їхнього мислення, ухвалення рішень, виявлення комунікативних властивостей;

- стиль спілкування не є вродженою властивістю, а формується в процесі взаємодії і змінюється, тому його можна коригувати й розвивати;

- опис і класифікація стилів спілкування певною мірою відтворюють характеристики ділової сфери: специфіку поставлених завдань, стосунків тощо;

- соціально-економічні, політичні, соціально-психологічні та інші зовнішні чинники впливають на формування стилю спілкування;

- стиль спілкування зумовлений культурними цінностями найближчого середовища, його традиціями, усталеними нормами поведінки тощо.

Досі найпопулярнішою залишається типологія індивідуальних стилів керівництва, розроблена ще в 1930-ті роки німецьким психологом К. Левінім. Відповідно до неї є три основні стилі керівництва: авторитарний, ліберальний, демократичний.

Ми запропонували використовувати цю типологію індивідуальних стилів (демократичний, авторитарний, ліберальний) для визначення міжособистісного стилю взаємодії між суб'єктами освітнього простору (батьки, діти вчителі), яких класифіковано за метою взаємодії, субординацією взаємодії, ступенем активності та індивідуальними особливостями взаємодії з медіатекстом (зокрема музичним). У контексті нашого дослідження видається доцільним зосередити увагу на трьох складниках впливу музики на стилі взаємодії особистості: емоційній обізнаності – використанні музики для емоційної регуляції; когнітивному складнику – усвідомленому використанні музичного контенту для інтелектуальної діяльності; і

фоновому впливі, коли музика використовується як тло життєдіяльності.

Спостереження за дозвіллевою активністю сучасної молоді і нестандартизоване інтерв'ювання підлітків, які багато часу проводять в аудіальному просторі, дало нам змогу визначити *критерії* класифікації стилів взаємодії між суб'єктами аудіального простору медіаосвіти:

- мета взаємодії;
- ступінь активності;
- збіг у часі: синхронні, діахронні;
- джерело мотивації: внутрішня, зовнішня;
- ступінь усвідомлення впливу на взаємодію.

Отже, критерії класифікації визначають стиль взаємодії в аудіальному просторі медіаосвіти залежно від міжособистісного стилю і певних індивідуальних особливостей взаємодії з медіатекстом (табл. 6.1). Ми, власне, керувалися гіпотезою, що стиль взаємодії з аудіальним простором визначається на основі індивідуальних особливостей сприймання аудіальної інформації і стилю міжсуб'єктної взаємодії.

Таблиця 6.1

**Критерії та параметри класифікації стилів взаємодії
в аудіальному просторі**

Стилі взаємодії	Емоційна обізнаність	Аудіальний складник
невтручання	емоційний	підтримання контакту
демократичний	дієвий	аналіз контакту
авторитарний	захисний	уподобання
ліберальний	продуктивний	організація контакту

Метою емпіричного дослідження було виявлення закономірностей впливу музичних уподобань на стильові особливості міжособистісної взаємодії молоді. Дослідження проводилося 2016 року в м. Києві. Вік респондентів, які брали участь у дослідженні, становив від 14 до 23 років. Це учні загальноосвітніх шкіл м. Києва і студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного авіаційного університету,

Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Київської академії мистецтв. Статистичній обробці за допомогою комп'ютерного забезпечення (SPSS версія 19.0) підлягало 140 анкет.

Методичний інструментарій дослідження:

1. *Опитувальник емоційної обізнаності*, розроблений Claude Steiner, Paul Perry [3]. Переклад з англійської – Костянтина Діденка (Україна, Київ), редагування відповідності змісту – Катерини Булгакової, РТ-СТА (сертифікований трансактний аналітик, тренер і супервізор, Україна, Київ).

Профіль охоплює шість рівнів емоційної обізнаності (мінімальний рівень – 0, максимальний – 6).

А – заціпеніння, коли відчуттів/почуттів немає;

В – емоційні стани відчуваються на тілесному рівні;

С – людина має спрощене розуміння, яким чином «пов'язані» події життя/діяльності з почуттями й емоційними станами;

Д – людина здатна не тільки розуміти, а й озвучувати свої емоційні стани; розрізняти почуття й емоційні стани;

Е – емпатія, здатність співпереживати, співчувати, поділяти переживання інших;

Ф – інтерактивність, тобто здатність створювати продуктивні відносини в житті й на роботі;

2. *Методика визначення стилю міжособистісної взаємодії* С. Максимова, Ю. Лобейко [4] для визначення стилю взаємодії та рівня активності-пасивності в міжособистісній взаємодії. Взаємодія визначається за такою типологією стилів: директивний, колегіальний, невтручання в дії інших, діловий.

Директивний стиль: намагання давати вказівки іншим людям, що їм треба робити, прагнення пояснювати і показувати, як треба працювати.

Колегіальний стиль: помірно виражена тенденція до колективного ухвалення рішень, прагнення радитися з іншими, уважно вислуховувати співрозмовників, залагоджувати розбіжності, підтримувати ініціативу інших.

Невтручання в дії інших: помітна тенденція надавати іншим можливість діяти самостійно, не втручатися в процес визначення цілей діяльності інших, не заважати працювати.

Діловий: помірно виражена тенденція вислуховувати думки інших людей, навчати їх як треба працювати, враховувати успіхи інших, давати можливість іншим брати участь в обмірковуванні проблеми, докладати зусиль до того, щоб залагодити розбіжності.

3. *Авторська анкета «Музичні уподобання».* Під час попереднього дослідження ми визначили критерії аудіальної медіакультури [2]:

- організація контакту – інтернет-замовлення пісень на радіо, форуми, обмін музичною інформацією тощо;

- підтримання контакту – уміння міжособистісної взаємодії в аудіальному медіапросторі та безпосереднє спілкування з приводу прослуховування музики з різними соціальними групами (друзі, батьки, педагоги освітніх закладів), обговорення, обмін інформацією, ресурсами (знають стиль і знають виконавців – низький рівень комунікації; слухають разом – середній рівень комунікації; слухають та обговорюють – високий рівень комунікації);

- результат контакту, рефлексія – здатність до міжособистісного сприйняття;

- вибір музичних уподобань – залежно від самоідентифікації, рівня культурного розвитку, етнічних традицій.

Відповідно до визначених критеріїв розроблено шкали анкети.

Проаналізуємо спочатку результати анкетування – отримані за авторською методикою «Музичні уподобання» дані щодо взаємодії молоді в аудіальному просторі.

Організація контакту – визначається за допомогою таких питань: «Де Ви берете музичні композиції для прослуховування?»; «Яким чином Ви зазвичай дізнаєтеся про нові музичні течії?»; «З якою метою Ви слухаєте музику?» тощо. За результатами анкетування ми визначили, що підлітки прослуховують музичні композиції переважно вдома (49%) або на вулиці (33%). Музику для прослуховування вони зазвичай беруть в Інтернеті (63%), іноді – у друзів (22%), мета – отримати задоволення (32%) і розважитися (29%).

Підтримання контакту оцінюється за допомогою таких питань: «Чи об'єднує Вас музика з Вашими друзями?»; «Чи схвалюють Ваші музичні смаки Ваші батьки?»; «Ви любляете

слухати музику на самоті чи, навпаки, серед людей?»; «Чи знайомилися Ви з людьми завдяки збігу або незбігу Ваших музичних смаків?»; «Чи знаєте Ви музичні твори, які слухають Ваші вчителі, викладачі?»; «Чи знаєте Ви музичні твори, які слухають Ваші батьки?»; «Чи знаєте Ви музичні твори, які слухають Ваші друзі?».

Більшість респондентів (75%) визначили, що музика об'єднує їх з друзями, але 21% вважає, що музика ніяк не впливає на взаємодію. Батьки схвалюють музичні уподобання дітей (57%), а ті часом слухають музику разом з батьками (17 %) і діляться враженнями (36%). Музичні уподобання вчителів підліткам байдужі (45%). Молоді подобається слухати музику серед друзів (49%) і на самоті (38%); вони зазвичай не знайомляться з людьми завдяки збігу або незбігу музичних смаків (63%), а про нові музичні течії дізнаються переважно від друзів (63%).

Результати контакту, рефлексія свого стану та здатність до міжособистісного сприйняття визначається за такими питаннями: «Оцініть за 5-бальною шкалою, чи впливає музика на Ваші: самопочуття, емоції, творчість, працю? (1 – абсолютно не впливає, 5 – максимальний вплив)»; «Оцініть за 5-бальною шкалою ступінь загрози через прослуховування музичних творів: загроза здоров'ю, психологічна загроза (порушення сприйняття реальності, часу), соціальна загроза (порушення комунікації, спілкування, адаптації в суспільстві)»; «Чи впливають інші люди на Ваші музичні смаки?». Підлітки вважають, що інші люди майже не впливають на їхні музичні смаки (43%); музика покращує самопочуття (77%), дуже сильно впливає на емоційний стан (99%), творчість (48%) і на працю (55%), але мають низький рівень усвідомлення впливу музики на здоров'я (62%), психологічні стани (86%), міжособистісну комунікацію (86%).

Вибір музичних уподобань визначається за питанням: «Якому стилю музики Ви віддаєте перевагу?». Щодо музичних уподобань, то найбільшою популярністю серед опитаної молоді користуються такі музичні стилі, як REP (24%), RNB (33%), Dub step (22%).

Кореляційний аналіз

Кореляційний аналіз показав, що особливості взаємодії з аудіальним простором впливають на формування стилю взаємодії

через емоційну обізнаність. Виявлено, зокрема, кореляційні зв'язки визначених стилів взаємодії з рівнем емоційної обізнаності та кореляційні зв'язки рівнів емоційної обізнаності з критеріями оцінювання аудіальної культури особистості.

Директивний стиль (табл. 6.2) формується за умови низького і середнього рівня емоційної обізнаності: коли немає відчуттів або емоції відчуються тільки на тілесному рівні; коли людина має спрощене розуміння, яким чином «пов'язані» події життя/діяльності з почуттями й емоційними станами.

Таблиця 6.2

Значущі кореляційні зв'язки директивного стилю взаємодії з рівнями емоційної обізнаності і музичними вподобаннями

Показник	Коефіцієнт кореляції	Показник
директивний стиль	,393(**)	сума_С
директивний стиль	,328(**)	сума_F
директивний стиль	,200(*)	сума_В
директивний стиль	,173(*)	сума_А
сума_А	-,251(**)	результат_контакту
сума_А	,201(*)	Уподобання
сума_В	-,219(*)	результат_контакту

Низький рівень емоційної обізнаності пов'язаний з уподобаннями і низьким результатом контакту (здатністю до міжособистісного сприйняття і рефлексії) з від'ємними кореляціями. Тобто директивний стиль формується за умови низького рівня емоційної обізнаності та неусвідомлення впливу аудіальної інформації на ступінь загрози: здоров'ю, психологічному благополуччю (порушення сприйняття реальності, часу), соціальній дезадаптації (порушення комунікації, спілкування, адаптації в суспільстві). Уподобання значною мірою впливають на емоції, які відчуються переважно на тілесному рівні.

Стиль невтручання (табл. 6.3) формується під впливом усіх показників емоційної обізнаності, будь-якого рівня, але під час взаємодії в аудіальному просторі не усвідомлюється вплив музичних уподобань на фізіологічне, психологічне, соціальне благополуччя. Музичні вподобання, на думку носіїв цього стилю, не впливають на

емоційний стан, творчість, самопочуття, працю. Тому можна зробити припущення, що підвищення рівня усвідомлення впливу аудіальної інформації покращить комунікативні процеси в реальному житті.

Таблиця 6.3

Значущі кореляційні зв'язки стилю взаємодії невтручання з рівнями емоційної обізнаності і музичними вподобаннями

Показник	Коефіцієнт кореляції	Показник
стиль невтручання	,359(**)	сума F
стиль невтручання	,295(**)	сума B
стиль невтручання	295(**)	сума A
стиль невтручання	289(**)	сума D
стиль невтручання	,239(**)	сума E
стиль невтручання	,178(*)	сума C
сума A	-,251(**)	результат контакту
сума B	-,219(*)	результат контакту
сума A	-,201(*)	уподобання

Колегіальний стиль (табл. 6.4) формується показниками E, F, D, B, тобто переважно високим рівнем емоційної обізнаності: не просто розуміти, а ще й озвучувати свої емоційні стани; розрізняти почуття й емоційні стани; співпереживати, співчувати, поділяти почуття; налагоджувати продуктивні стосунки в житті й на роботі.

Таблиця 6.4

Значущі кореляційні зв'язки колегіального стилю взаємодії з рівнями емоційної обізнаності і музичними вподобаннями

Показник	Коефіцієнт кореляції	Показник
колегіальний стиль	,404(**)	сума F
колегіальний стиль	,333(**)	сума E
колегіальний стиль	,320(**)	сума _D
колегіальний стиль	,277(**)	сума B
сума B	-,219(*)	результат контакту

Емоційні стани за умови колегіального стилю відчуються на тілесному рівні і формуються неусвідомленим споживанням аудіальної інформації. Тобто підлітки неконтрольовано для себе споживають музичний контент, що суттєво впливає на їхній емоційний стан, який, відповідно, формує стиль взаємодії з оточенням. Маючи високий рівень емоційної обізнаності, людина стає дуже вразливою до впливів зовнішнього середовища, а її контакти з оточенням можуть формуватися під впливом емоцій. Тому підвищення рівня усвідомленості впливів аудіальної інформації зробить її взаємодію з близьким оточенням більш контрольованою та усвідомленою.

Діловий стиль (табл. 6.5) формується під впливом усіх рівнів емоційної обізнаності, але високі рівні мають більші значення коефіцієнтів кореляції. Для формування ділового стилю важливі емпатія та вміння вибудовувати стосунки з іншими, здатність співпереживати, співчувати та усвідомлювати власні відчуття та почуття.

Таблиця 6.5

Значущі кореляційні зв'язки ділового стилю взаємодії з рівнями емоційної обізнаності і музичними вподобаннями

Показник	Коефіцієнт кореляції	Показник
діловий стиль	,369(**)	сума Е
діловий стиль	,328(**)	сума В
діловий стиль	,319(**)	сума F
діловий стиль	,216(*)	сума D
діловий стиль	,195(*)	сума С
діловий стиль	,179(*)	сума А
сума А	-,251(**)	результат контакту
сума В	-,219(*)	результат контакту
сума F	,199(*)	підтримання контакту
сума А	201(*)	Уподобання

Здатність налагоджувати продуктивні відносини в житті й на роботі формується завдяки вмінню підтримувати міжособистісну взаємодію в аудіальному освітньому просторі. Людина не відчуває емоції на когнітивному рівні, але має змогу відстежувати їх на тілесному рівні внаслідок неусвідомлюваних ризиків музичного

контенту. Неконтрольоване споживання продукту різних музичних стилів, які подобаються, також формує невміння відчувати (щось на кшталт «вдихнути і затримати дихання»).

Висновки до розділу

Аудіальні впливи медіапростору часто сприймаються як фонові і допоміжні, проте їхня значущість значною мірою недооцінюється.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження дало змогу показати зв'язок аудіальних музичних уподобань із класичними стилями міжособової взаємодії, описати особливості директивного, колегіального стилів, стилю невторчання і ділового стилю взаємодії у суб'єктів аудіального простору медіаосвіти.

Аудіальна медіакультура впливає на стилі спілкування насамперед опосередковано через формування емоційної сфери особистості. Найбільше значення для формування стилів взаємодії суб'єктів аудіального простору медіаосвіти має такий параметр, як результат контакту з музикою, тобто здатність молоді людини усвідомити та оцінити можливі ризики аудіальної інформації, вплив аудіального простору на її самопочуття, настрій, тілесні емоційні переживання, а також музичні уподобання.

Результати дослідження задають орієнтири для оптимізації взаємодії молоді в аудіальному просторі з урахуванням стилів спілкування на основі медіаосвітніх технологій, зокрема підвищення аудіальної медіакультури та емоційної обізнаності на основі груп-рефлексивного підходу шляхом створення рефлексивного середовища спілкування.

Література до розділу

1. Назайкинский Е. В. Стиль и жанр в музыке / Е. В. Назайкинский. – М. : Гуманит. изд., 2002.
2. Обухова Н. О. Психологія музики у формуванні аудіальної медіакультури особистості / Н. О. Обухова // Від медіаграмотності до медіакультури: стратегії, проблеми, перспективи : тези доповідей Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Миколаїв, 27 квітня 2016 року). – Миколаїв : ОІППО, 2016. – С. 63–65.

3. Steiner C. Achieving emotional literacy. A Personal Program to Increase Your Emotional Intelligence / C. Steiner, P. Perry. – Bloomsbury Publishing, Pic 38. Soho Square London, W1V 5DF, 1997.
4. Коджаспиров А. Ю. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – М. : Проспект, 2017.

Розділ 7

Медіаперцептивна комунікація та саморегуляція візуального медіасприймання молоді в контексті патріотизму

Розвиток нових технологій і візуальних засобів масової та індивідуальної медіакомунікації сприяв виникненню принципово нової візуальної практики, суть якої полягає в смисловій взаємодії людини з медіаконтентом, опосередкованим медіазасобами. Новий вид практики із застосуванням візуальних медіапристроїв, з техногенною комунікативною реальністю і специфічними способами когнітивного опрацювання цієї реальності є новим видом комунікації людини, що заслуговує на окреме визначення. Отож ми пропонуємо нове поняття – «медіаперцептивна комунікація», яке розкриває соціально-психологічну сутність феномену візуального, медіагенного інформаційного простору.

Саморегуляція медіаперцептивної комунікації молоді

Медіаперцептивна комунікація являє собою інформаційно-смисловий аспект перцептивної і постперцептивної взаємодії глядача з візуальним медіатекстом, у якому репрезентовано візуально-смисловий конструкт іншої людини/групи людей. Результатом такої взаємодії може бути утворення іншої/нової образно-смислової структури реципієнта [6].

Медіаперцептивну комунікативну діяльність можна розглядати як тимчасове «зіткнення», поєднання, можливу інтеграцію двох систем смислів – *змісту* техногенної візуально-речової (надруковані фотографії, фотокартинки) або візуально-віртуальної (фотозображення, фільми, відео, анімація) системи медіакультури зі *змістом* свідомості, образно-смислового,

практичного досвіду особистості. Саме завдяки такому «зіткненню», «злиттю», «зустрічі» ця інформаційно-комунікативна взаємодія людини з культурним текстом – медіатекстом – і постає як новий вид внутрішньої комунікації. Утім, медіаперцептивна комунікація відрізняється від внутрішньої тим, що внутрішня автокомунікація – це «діалог» особистості саме із собою: своїми думками, змістом своєї свідомості, а медіаперцептивна – це внутрішній діалог із змістом візуальних медіатекстів, опосередкованих медіапристроями. Спільне, що їх поєднує, це, так би мовити, комунікація «в голові»: чи то з власними міркуваннями, образами конкретних людей, чи то з персонажами медійного, віртуального світу.

Сутність медіаперцептивної комунікації (далі МПК) полягає насамперед у тому, що вона поєднує в собі техногенні, комунікативні і психологічні ознаки, що детально описано в наших попередніх публікаціях [6].

Так, техногенна сфера МПК – «сам-на-сам із гаджетом» («self to gadget») – не тільки відображає інструментальний бік взаємодії людини з візуальними медіапристроями, її ставлення до них, добирання пріоритетних, а й, хоча опосередковано, утім однозначно натякає на психологічну готовність до ймовірних психофізіологічних трансформацій самої людини в недалекому майбутньому. Звичка щоденно користуватися медіазасобами, які дають доступ до інформації, а також багато інших можливостей, поступово підводить людину до розуміння «розумної необхідності», наприклад, мозкової імплантації (чипування), зв'язку мозку із зовнішніми пристроями (нейрокомп'ютерний інтерфейс), розширення можливостей мозку за рахунок його злиття з комп'ютером (екзокортекс), вбудованих наноекранів в окулярах, а згодом і на сітківці ока тощо.

Вияв комунікативної сфери МПК – «сам-на-сам з медіатекстом» («self to mediatext») – свідчить про виникнення нового виду внутрішньої комунікації людини, яка поширилася на нові об'єкти – техногенні культурні тексти й зокрема візуальні медіатексти. Така комунікація з боку глядача має ознаки сурогатної взаємодії і найчастіше апелює не так до автора повідомлення, як до самого медіавізуального об'єкта, його візуально-смыслового аспекту. Крім того, комунікація «сам-на-сам з медіатекстом» забирає досить

багато вільного часу, відволікаючи особистість від реальної комунікації з іншими людьми. Цей незаперечний факт – надання сучасною людиною, і особливо молоддю, пріоритету медіаперцептивній комунікації з медіатекстами – багато спеціалістів коментують як причину виникнення аутичних тенденцій поведінки.

Найвиразнішим медіапсихологічним виявом МПК є її ознака «сам-на-сам з віртуальним» («self to virtual»). І головні тут не тільки мотиваційний, емоційний, когнітивний, креативний та прагматичний складники МПК, хоча, безумовно, і вони також, оскільки відображають психологічний зв'язок людини зі створеним нею новим візуальним світом. Найголовнішим є те, що штучно створена техногенна – медіагенна – віртуальна реальність нині стає щоденно необхідною, затребуваною потребою майже для кожного, а іноді вона навіть починає витісняти дійсність [6].

Отже, поширення візуальних медіатехнологій призвело до «захоплення» ними реального простору існування людини, наповнило її свідомість безліччю неоднозначних візуальних образів і смислів, створило медіавізуальний надмір у побуті. В умовах тотального візуально-інформаційного медіапростору виникає неабияка потреба в керованому, регульованому споживанні будь-якої інформації, що неможливо без свідомого ставлення до неї. Саме тому в умовах техногенного інформаційно-психологічного тиску на свідомість масової аудиторії і кожної окремо взятої людини особливого значення набуває саморегуляція медіаперцептивної комунікації з боку особистості, що стає заporукою її медіаінформаційної безпеки зокрема і суспільства загалом.

Тобто якщо *психологічним механізмом* здійснення медіаперцептивної комунікації є візуальне медіасприймання людини, а точніше – його пріоритет у взаємодії з мисленням, пам'яттю, уявою, а також увагою, емоціями та почуттями – усім тим, що разом становить сутність свідомого і навіть творчого бачення, то оптимальність медіаперцептивної комунікації реалізується за допомогою розвиненої саморегуляції сприймання, мислення, пам'яті, уяви тощо.

Саморегуляція, як внутрішня спрямованість докладання вольових зусиль з боку особистості щодо здійснення саме

оптимальної медіаперцептивної комунікації, пронизує всі її сфери: техногенну, комунікативну і особливо психологічну (рис. 7.1).

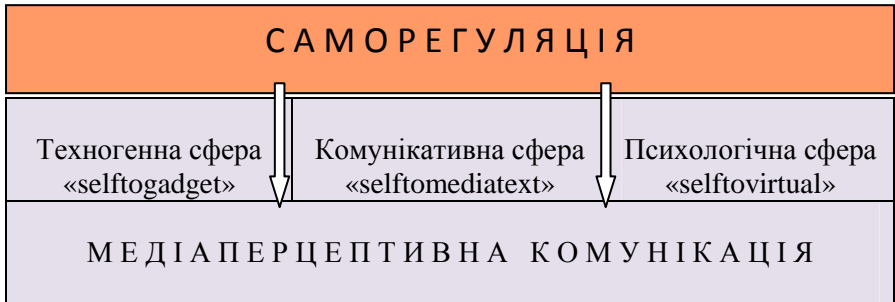


Рис. 7.1. Проникнення саморегуляції особистості у всі сфери конструктивної МПК

Концептуальними засадами дослідження саморегуляції стали: положення філософської позиції «свободи вибору» (Р. Мей, А. Маслоу, Е. Фромм); принципи довільного самоуправління як усвідомленого самосуб'єктного впливу на довільну активність (Г. Никифоров, С. Шингаєв); концепт оптимальності взаємодії людини із зовнішнім світом (О. Лібін); особливості сприймання візуальних культурних текстів (С. Раппопорт, П. Якобсон); особливості сприймання візуальних медіатекстів в умовах інформаційної війни (А. Ілларіонов, Г. Почепцов, В. Соловей); актуальність інновацій у вітчизняній медіаосвіті в школі та патріотичне виховання молоді засобами візуальної медіакультури (Н. Череповська).

Саморегуляція в *психологічному контексті* – це свідомий вплив людини на значущі для неї психічні явища (процеси, стани, властивості), на діяльність, яку вона виконує, особисту поведінку для підтримання (збереження) або зміни характеру їх перебігу (функціонування). Тобто *суб'єктом* саморегуляції є сама людина, а *об'єктом* – властиві їй психічні явища, здійснювана діяльність або особиста поведінка. Процеси психічної саморегуляції мають обов'язково *свідомий* (хоча й не у всіх фазах усвідомлений) і *цілеспрямований* (активний) характер.

Саморегуляція в *медіапсихологічному аспекті* передбачає свідомий вплив суб'єкта на актуалізацію вольових зусиль, спрямованих на взаємодію саме з медіавізуальною реальністю: 1) на *свідоме ставлення до інформації* загалом і *візуальної медіапродукції* зокрема (усвідомлення мети, планування переглядів, самоконтроль їх тривалості, застосування таких спеціальних технік орієнтації в інформаційному просторі, як фільтрація, добирання інформації, інформаційне самообмеження тощо); 2) на *конструктивне емоційно-когнітивне опрацювання* сприйнятого (рефлексія вражень, аналітичне, критичне опрацювання інформації, його аргументоване оцінювання, креативне переосмислення тощо). Крім того, саморегуляцію в *соціально-психологічному контексті* ми розглядаємо як спрямованість особистості 3) на *конструктивну комунікацію з іншими на тему переглянутого*, яка має полягати не лише в тому, щоб поділитися своїми враженнями, переживаннями і відчутти щось спільне, підтримку, а й у готовності прийняти іншу думку, а іноді коректно вислухати зовсім протилежні, неприйнятні для себе судження. Тобто саморегуляцію в комунікативній діяльності на підставі сприйнятого медіаконтенту ми розглядаємо як активну спрямованість суб'єкта на конструктивний діалог, толерантне ставлення до іншої думки, яка може не відповідати його позиції.

Отже, у контексті нашого дослідження *саморегуляцію* визначаємо як активний, свідомий вплив особистості на перебіг медіаперцептивної комунікації, як докладання нею вольових зусиль для конструктивного опрацювання сприйнятого, як її спрямованість на спілкування з приводу цього сприйнятого.

Тому критерієм саморегуляції медіаперцептивної комунікації є *активність* – інтелектуальна і комунікативна. *Інтелектуальна активність* саморегуляції відображає свідоме ставлення індивіда до інформації та передбачає її емоційно-когнітивне опрацювання на всіх етапах медіаперцептивної комунікації: попередньому, безпосередньому, подальшому. *Комунікативна активність* у цьому контексті, по суті, є саме готовністю до спілкування на підставі сприйнятого медіаконтенту і візуального зокрема.

Відтак ми визначили *показники інтелектуальної активності* саморегуляції переглядів:

на етапі осмислення *ставлення до інформації загалом* і візуальної медіапродукції зокрема – самовизначення щодо свідомого ставлення до переглядів, визначення мети, планування переглядів; застосування селективних технік орієнтації в інформаційному просторі: фільтрація інформації відповідно до системи цінностей, добирання інформації як свідоме інформаційне самообмеження; здатність у разі потреби переглянути альтернативну власним цінностям інформацію;

на етапі *емоційно-когнітивного процесу* опрацювання сприйнятого: переведення уваги на той чи той тип сприймання відповідно до формату, жанру медіатексту; рефлексія емоцій, почуттів; критичний аналіз сприйнятого; креативність медіасприймання; здатність бачити приховані смисли, оцінювання сприйнятого та визначення корисності/ресурсності переглянутого.

Відповідно, *показниками готовності до спілкування* з приводу сприйнятого можуть бути: цілеспрямованість на спілкування загалом; бажання поділитися емоціями, враженнями від побаченого; конструктивне спілкування щодо форми і змісту сприйнятого; пошук односторонніх; спрямованість на толерантне спілкування з приводу переглянутого, здатність вислухати думки інших, навіть якщо вони протилежні власним цінностям.

Хотіли б наголосити в підсумку на тому, що саморегуляція візуального медіасприймання здатна забезпечити конструктивну МПК, захистити особистість від негативного впливу шкідливих медіаконтентів. Отже, *оптимальна саморегуляція*, наскрізь пронизуючи увесь процес взаємодії глядача з візуальним медіатекстом (МПК), запобігає потраплянню особистості під небажані впливи з боку маніпулятивних, ідеологічно ворожих медіаконтентів, сприяє досягненню нею стану медіаінформаційної безпеки. Також зауважимо, що саморегуляція оптимізує взаємодію не лише з візуальною медіареальністю (МПК), а й з друкованою та аудіальною інформацією. Саморегуляція сьогодні як наріжний камінь розвиненої медіаінформаційної культури людини забезпечує оптимальну медіаперцептивну комунікацію.

Саморегуляція і патріотичний ресурс особистості

Особливо велику вагу має саморегуляція МПК в умовах інформаційної війни. Ідеться про адекватність сприймання ворожої пропаганди, маніпуляцій, інформаційної брехні та чинення належного спротиву з боку наших громадян цим інформаційним впливам, що становить серйозну соціально-психологічну проблему. Її суть полягає у неспівмірності масштабної, професійно підготовленої, цілеспрямованої ворожої інформаційної агресії та індоктринації як атаки на ідентичність українців зокрема, з одного боку, і браку в широкого загалу дієвого інструментарію, який би давав змогу чинити психологічний опір шкідливій інформації, – з другого.

Одним із завдань нашого дослідження МПК і, відповідно, її саморегуляції є обґрунтування припущення, що в умовах постійної інформаційної агресії, спрямованої на Україну, дієвим засобом особистого спротиву засиллю ворожої інформації стає *патріотизм людини*.

У контексті порушеної проблеми можемо відтак сформулювати декілька важливих тез [5].

1. Патріотизм як суб'єктивний феномен

Патріотизм як складне явище має багато вимірів. Ми ж зосередимося наразі на двох основних – соціокультурному і психологічному. Якщо соціокультурний аспект патріотизму відображає *об'єктивну* реальність, то психологічний вимір представляє його передусім як *суб'єктивний* феномен – психічну реальність, новоутворення у вигляді комплексу почуттів, переконань, системи духовних цінностей і смислів, світоглядних позицій особистості у своєму ставленні до Батьківщини, її історії, культури, мови, відчуття ідентичності з нацією, готовності до конкретних дій, вчинків для блага нації, держави тощо. Таке психічне новоутворення дає людині змогу не тільки бути носієм зазначених властивостей, а й пізнавати світ, впливати на нього у своїй практичній діяльності, здійснювати цю діяльність з певної – патріотичної – позиції.

2. Патріотизм суб'єкта як його психологічний ресурс

Патріотизм суб'єкта – це могутній *психологічний ресурс* не лише з погляду його ідентичності з нацією, країною, ресурс переконань, світоглядних позицій, а й з погляду здатності

протистояти ворожим інформаційним впливам. Це пояснюється тим, що патріотизм особистості постає як *первинний імунітет* у формі «несприймання», відторгнення відкрито агресивної, брехливої інформації, спрямованої проти Батьківщини патріота, несумісної з його світоглядними позиціями. Так, патріот здатний уже на почуттєвому рівні, інстинктивно відчувати викривлену інформацію, спрямовану проти України, і вже тому не піддаватися її впливу. Утім, коли йдеться про більш витончену, спотворену («тролінгову», «фейкову») інформацію та інші види інформаційно-психологічних впливів (маніпулювання, сірої пропаганди), психологічний захист тільки на почуттєвому рівні є вже недостатнім.

3. Медіаінформаційна грамотність як нова якість патріота

Ресурси патріота значною мірою збільшуються, якщо патріотичні переконання людини будуть ґрунтуватися не лише на її моральних почуттях, а й на її здатності регулювати свою взаємодію з медіапростором загалом і здатності до критичного осмислення інформації, усвідомлених, раціональних дій зокрема. Відповідно, спротив патріотично налаштованого суб'єкта деструктивним інформаційно-психологічним впливам стане більш ефективним. Тобто розвинена саморегуляція МПК як оптимальна взаємодія особистості з медіареальністю є підґрунтям для формування медіаінформаційної грамотності. А, власне, медіаінформаційна грамотність як важливий складник загальної медіакультури особистості передбачає вміння користуватися інформаційно-комунікаційними пристроями, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити повідомлення, отримані з різних медіаджерел, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують [1].

Отже, медіаінформаційна грамотність, яка охоплює нові медіапрактики людини (МПК і її саморегуляцію зокрема), є надважливою психологічною властивістю молоді людини загалом, а також новою інструментальною якістю патріота інформаційної доби.

Щоб з'ясувати стан саморегуляції МПК у молоді та підтвердити наше припущення, що патріотизм є ресурсом і першим

кроком до конструктивної МПК, ми провели емпіричне дослідження. Його основні завдання були такі:

1) визначити особливості саморегуляції в процесі медіа-перцептивної комунікації та ступінь готовності молоді до спілкування на підставі сприйнятого; розробити відповідний діагностичний опитувальник;

2) виявити закономірності, тенденції саморегуляції візуальних медіапереглядів у патріотично і непатріотично налаштованій молоді.

Результати емпіричного дослідження саморегуляції молоддю переглядів візуального медіаконтенту

В емпіричному дослідженні взяли участь 343 особи, зокрема старшокласники 10-х класів, слухачі КМАН учнівської молоді, студенти-першокурсники. Також під час проведення всеукраїнського опитування додатково досліджено особливості емоційно-когнітивного опрацювання візуально сприйнятого медіаконтенту і патріотичної налаштованості молоді (1160 старшокласників).

У результаті проведення *частотного аналізу* отриманого матеріалу виявлено:

1. На етапі, який *передуює безпосередньому перегляду* візуального медіа контенту (табл. 7.1), саморегуляція перцепієнта визначається: свідомим ставленням до інформації, визначенням мети перегляду, фільтрацією інформаційного потоку, здатністю в разі потреби переглянути альтернативну інформацію (яка суперечить власній системі цінностей), здатністю до інформаційного самообмеження, плануванням переглядів. Майже половина опитаних нашої вибірки зазначають *мету* майбутнього перегляду (47,4%) та *фільтрують/добирають інформацію* для перегляду (45,3%). Менш як третина опитаних *свідомо ставляться* до інформації/переглядів (27,7%) і здатні до *перегляду альтернативної інформації в разі потреби* (32,4%). Виявлено загальну тенденцію щодо низького показника *планування переглядів* опитаними (14,9 %), а також нерозуміння ними ролі такого важливого запобіжного регулятивного засобу, як *інформаційне самообмеження* (13,6%).

Таблиця 7.1

Особливості саморегуляції досліджуваних на етапі, який передусь безпосередньому перегляду візуального медіаконтенту (у %)

Показники саморегуляції	«Так»	«Скоріше так»	«Важко відповісти»	«Скоріше ні»	«Ні»
Свідоме ставлення до перегляду	27,7	31,6	17,7	17,7	5,3
Визначення мети перегляду	47,4	32,9	6,8	9,1	3,5
Фільтрація інформації	45,3	29,4	12,1	8,5	4,7
Здатність до перегляду альтернативної інформації	32,4	26,8	19,2	14,7	6,8
Інформаційне самообмеження	13,6	25,2	16,6	24,6	19,9
Планування переглядів	14,9	18,8	14,0	28,1	24,8

2. На стадії *безпосереднього сприймання* (емоційно-когнітивного опрацювання) опитаними візуальної медіаінформації однозначно *свідоме регулювання уваги* щодо способу сприймання різних медіаформатів застосовують лише 28,4% опитаних; *рефлектують* свої емоції, почуття щодо сприйнятого 44% молоді; *аналізують* переглянуте – 47,2%. Здатність *бачити приховані смисли* (маніпулювання, пропаганду тощо) у сприйнятому виявили 46% респондентів, а *переосмислювати* сприйняте – 52,2%. Визначати *особисту користь* від переглянутого здатні 31,2% опитаних (табл. 7.2).

Таблиця 7.2

**Особливості саморегуляції досліджуваних на етапі
безпосереднього сприймання візуального медіаконтенту (у %)**

Показники саморегуляції	«Так»	«Скоріше так»	«Важко відповісти»	«Скоріше ні»	«Ні»
Регуляція уваги щодо способів сприймання	28,4	32,3	21,4	11,4	6,5
Рефлексія емоцій, почуттів	44,0	34,0	9,1	10,3	2,6
Аналіз переглянутого	47,2	35,2	10,0	5,0	2,6
Здатність бачити приховане	46,0	36,7	11,7	4,1	1,5
Переосмислення сприйнятого	52,2	29,9	12,0	4,1	1,8
Визначення користі від перегляду	31,2	38,8	15,0	10,9	3,5

У результаті проведеного у 2015 році всеукраїнського опитування, у якому взяла участь 1161 особа, виявлено такі особливості *емоційно-когнітивного опрацювання* сприйнятого: після перегляду однозначно рефлексують свої емоції, почуття 25,2% респондентів; критично аналізують сприйняте 41,2%; здатні побачити/відчути приховані смисли в медіаконтенті 31,1%; творчо переосмислюють сприйняте 37% опитаної молоді. Цікавими, до речі, видаються і результати порівняння показників саморегуляції на стадії емоційно-когнітивного опрацювання у двох досліджуваних вибірках (табл. 7.3). Як бачимо, показники емоційно-когнітивного опрацювання сприйнятого, визначені під час усеукраїнського опитування, загалом поступаються показникам експериментальної вибірки. Низький рівень *рефлексії емоцій, почуттів* від сприйнятого (різниця показників 18,8%) свідчить про невиробленість уміння перекодування образного в абстрактне як трансформації емоційного почуттєвого в раціональне/слово, що значно полегшує подальший критичний аналіз. Нерозвинена *здатність бачити* в медіатексті

приховані смисли загрожує глядачеві підпаданням під маніпулювання, вплив пропаганди тощо (різниця 14,9%). *Переосмислення* переглянутого дає людині змогу робити власні висновки, креативно сприймати інформацію (різниця 15,2%). Більш-менш однаково, з невеликою різницею (у 6%), виглядає показник критичного аналізування переглянутого, який приблизно на одному рівні в обох вибірках. Утім, він навіть не сягає половини опитаних по кожній виборці, що загалом не є оптимістичним результатом і свідчить про нерозвинену медіаінформаційну культуру молоді.

Таблиця 7.3

Порівняння показників саморегуляції на стадії емоційно-когнітивного опрацювання візуального медіаконтенту у двох досліджуваних вибірках (у %)

Показники саморегуляції	Експериментальна вибірка (2015-2016 рр.)	Всеукраїнське опитування 2015 року
Рефлексія емоцій, почуттів	44,0	25,2
Аналіз переглянутого	47,2	41,2
Здатність бачити приховане	46,0	31,1
Переосмислення сприйнятого	52,2	37

3. *Постперцептивна фаза* перегляду візуального медіаконтенту передбачає вияв активності саморегуляції саме в оцінюванні сприйнятого реципієнтом. Незважаючи на те, що близько половини респондентів показали відносно непогані результати щодо рефлексії почуттів з приводу сприйнятого, його критичного аналізу, креативного переосмислення, здатності бачити приховані смисли в медіатексті, а проте понад 60% респондентів *оцінюють* сприйняте за принципом «сподобалось / не сподобалось», тобто не здатні синтезувати, узагальнювати ними ж проаналізоване, застосовувати аргументацію тощо. Молодь поціновує в сприйнятому насамперед *новизну інформації* (55%), можливість *застосувати*

щось із сприйнятого в практичній площині (47%), *смісловий досвід* (42%) (табл. 7.4).

Таблиця 7.4

Особливості саморегуляції досліджуваних на етапі пост-перцептивної фази перегляду візуального медіаконтенту (у %)

Запитання: «Після перегляду ти оцінюєш сприйняте...»	«Так»	«Ні»
за принципом «сподобалось/не сподобалось»	62,5	37
на підставі попередньої рефлексії власних емоцій, переживань	32,0	68,0
на підставі критичного аналізу сприйнятого	37,8	62,2
як надбання нової інформації про щось	54,8	45,2
як надбання нових смислів, особистого внутрішнього досвіду	41,6	58,1
як хороший привід для спілкування	34,6	65,4
як креативні ідеї для власних творчих проєктів	32,0	68,0
як можливість дещо застосувати в побуті, поведінці, життєвій ситуації	46,9	53,1
інше	15,5	83,9

4. Саморегуляція особистості є важливою не лише на вищеописаних стадіях візуального медіасприймання, а й відіграє важливу роль у сфері *міжособистісної комунікації*. Так, результати аналізу (табл. 7.5) показали, що майже половина опитаних (48,8%) однозначно підтвердили своє *прагнення спілкуватися* на підставі переглянутого. Метою такого спілкування виявилися потреба у *вираженні своїх емоцій, почуттів* щодо сприйнятого (48,7%), бажання *конструктивно поспілкуватися* з приводу його змісту і форми (33,7%), а також сподівання через вираження своєї особистої позиції щодо сприйнятого *знайти одnodумців* (38,6%). Не менш важливим показником комунікації з приводу перегляду візуальних медіатекстів є *готовність вислухати думку іншого* щодо переглянутого, протилежну власним враженням, переживанням, відмінну від власної системи цінностей: понад половину опитаної молоді виявили тут свою толерантність (53,5%).

Таблиця 7.5

Саморегуляція особистості під час візуального медіасприймання як важливий елемент міжособистісної комунікації (у %)

Мета спілкування	«Так»	«Скоріше так»	«Важко відповісти»	«Скоріше ні»	«Ні»
Прагнення поспілкуватися щодо переглянутого	48,8	33,2	8,2	6,5	3,2
Виразити власні емоції, почуття	48,7	-	-	-	51,3
Конструктивно обговорити зміст, форму медіаконтенту	33,7	-	-	-	66,3
Знайти одностумців	39,0	-	-	-	60,4
Готовність вислухати протилежну думку	53,5	29,4	10,3	4,1	2,6

Частотний аналіз дав змогу визначити особливості *патріотичного самовизначення* опитаної молоді. Так, на запитання «Чи вважаєш ти себе патріотом України?» однозначно ствердно відповіли 46,8% респондентів; «скоріше так» відповіли ще 31,2%. Отже, патріотично налаштована молодь становить 77% досліджуваної нами вибірки, що виглядає загалом досить оптимістично (рис. 7.2).

Проаналізовано також уміння саморегуляції, а саме *ставлення молоді до інформації* загалом і до переглядів зокрема, двох груп опитаної молоді: умовних «патріотів» і умовних «непатріотів» (рис. 7.3). Тут бачимо значну перевагу показників свідомого ставлення до інформації в першій групі («патріоти»), особливо виразним є показник визначення «*мети перегляду*». Ми пояснюємо це тим, що патріотично налаштована молодь є більш цілеспрямованою щодо перегляду медіаконтенту. Утім, «патріоти» за показником «*фільтрація інформації*» як відкидання непотрібної і добирання важливої помітно (різниця понад 10 %) поступаються групі «непатріотів». Це свідчить про те, що опитувані другої групи

більш ретельно добирають контент для перегляду. Також вони більш схильні, ніж опитувані першої групи (різниця 20%), до перегляду в разі потреби альтернативної інформації. Це можна пояснити так: якщо поставлене запитання («Чи здатні Ви в разі потреби переглянути інформацію, альтернативну...») робить акцент на здатності переглядати щось несумісне із власною системою цінностей, але тільки якщо це потрібно, то ми розуміємо, що в другій групі – умовних «непатріотів» – є більша потреба в перегляді альтернативи (вони не впевнені у своїх світоглядних позиціях і шукають щось інше). (Зробимо сміливе припущення: можливо, це потреба краще розібратися в патріотичному контенті?!).

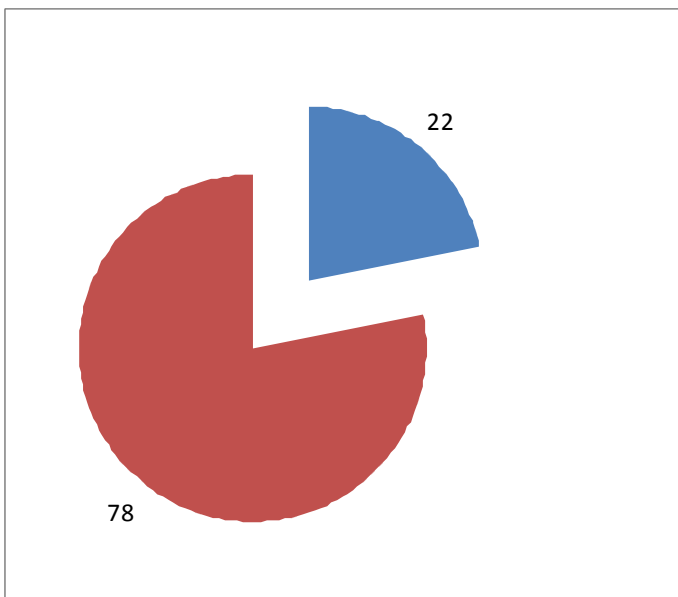


Рис. 7.2. Співвідношення патріотично і непатріотично налаштованої молоді (за її самовизначенням)

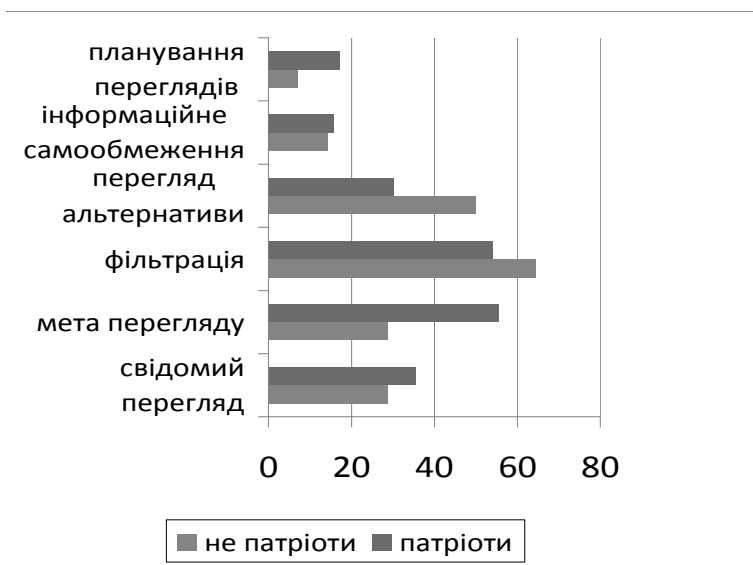


Рис. 7.3. Ставлення «патріотичної» і «непатріотичної» молоді до інформації

Важливими показниками саморегуляції візуального медіасприймання є *емоційно-когнітивне опрацювання сприйнятого* як безпосередньо під час перегляду, так і потому у форматі роздумів, переосмислення щодо сприйнятого (рис. 7.4). Діаграма чітко відбиває суттєву перевагу саморегуляції переглядів саме в першій групі – групі «патріотів». Утім, за показником «здатність бачити приховані смисли, маніпуляцію, неправдиву інформацію, пропаганду...» друга група – «непатріотів» – суттєво, майже на 20%, випереджає групу «патріотів». Сам по собі показник свідчить про те, що реципієнт володіє умінням сприймати не лише те, що «показують-розказують», а й суть медіаконтенту.

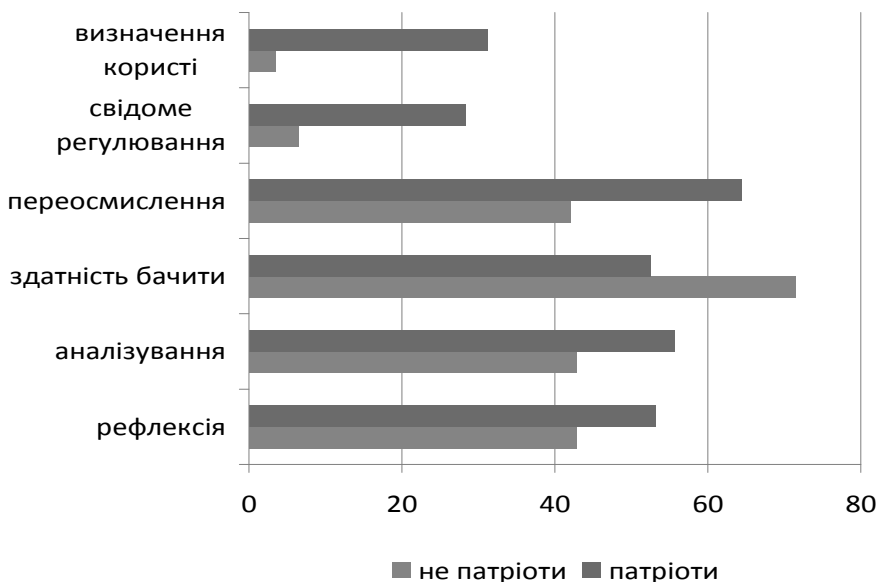


Рис. 7.4. Емоційно-когнітивне опрацювання візуальних медіаконтентів

Зважаючи на те, що ефективність бачення ґрунтується як на інтуїтивних відчуттях, так і переважно на здатності рефлексувати власні почуття, аналізувати, критично осмислювати сприйняте, було проведено кореляційний аналіз між двома змінними – «бачення» й «аналізування» – у кожній групі. Виявилось, що в обох групах є кореляційний зв'язок двох змінних на рівні $p < 0,01$: більш чіткий – у першій групі (0,189*) і дещо менш чіткий – у другій (0,602*). Утім, невеличка кореляційна різниця «аналізування-бачення» не може пояснити великої різниці (майже 30%!) між показником «бачення» у двох групах. Ми спробували інтерпретувати цей феномен. Можливо, представники другої групи більше «бачать» у медіатекстах, ніж представники першої, за рахунок упередженого ставлення до певних медіаконтентів? Так, наприклад, у соціальних роликах, які закликають захищати Батьківщину, умовні «непатріоти» можуть

«убачати» «маніпулювання» з боку держави, а для умовних «патріотів» ці медіатексти є звичайним закликком-нагадуванням про конституційний обов'язок кожного громадянина України. Або: трансляція якогось проукраїнського масового заходу (як-от: «Річниця Майдану», «День вишиванки», парад, присвячений 25-річниці Незалежності України, тощо) для одних є «пропагандою», а для других – трансляцією події. Тобто наше пояснення високого рівня здатності бачити приховані смисли у респондентів другої групи полягає в наявності у них свідомого/неусвідомленого психологічного спротиву певному типу інформації, що утруднює адекватне сприймання і водночас дає нібито змогу «бачити чорну кішку, якої немає». Саме в такий спосіб вони «захищаються» від домінантної світоглядної парадигми, яка нині вирує в суспільстві і часто-густо представлена в ЗМІ.

Група показників, яка відображає здатність до *комунікації на підставі сприйнятого, а також уподобання медіаконтенту* (рис. 7.5), зумовлена такими саморегулятивними чинниками особистості, як *прагнення до спілкування, усвідомлення/визначення його мети, готовність бути толерантним до думки іншого, навіть якщо вона відрізняється від власної, а також уподобання медіаконтенту певної спрямованості*, що може провокувати протилежні враження і міркування. Отже, знову бачимо, що майже всі показники в першій групі – «патріотів» – упевнено випереджають показники другої групи – «непатріотів». Природною є значна (40%) кількісна різниця між показниками *уподобання «патріотичного / проукраїнського медіаконтенту»* у двох групах, що є зрозумілим і не потребує спеціальних коментарів. (До речі, за даними всеукраїнського опитування, показник уподобання молоддю патріотичного контенту за шкалою «так» становить 31,1%).

Саме тому цілком закономірною видається виразна тенденція взаємозв'язку між твердженням «так, я вважаю себе патріотом України» і твердженням «так, мені подобається патріотичний/проукраїнський медіаконтент» – на рівні $p < 0,05$ (0,597**). З огляду на те, як відповідали респонденти на відкриті запитання опитувальника, можемо припустити, що показник кореляції уподобання українського контенту в патріотів був би набагато вищим, якби не низький рівень загального українського

медіаконтенту на телебаченні, практична відсутність справжнього українського художнього кіно, сучасних патріотичних стрічок для молоді, спеціального медіаконтенту для дітей тощо.

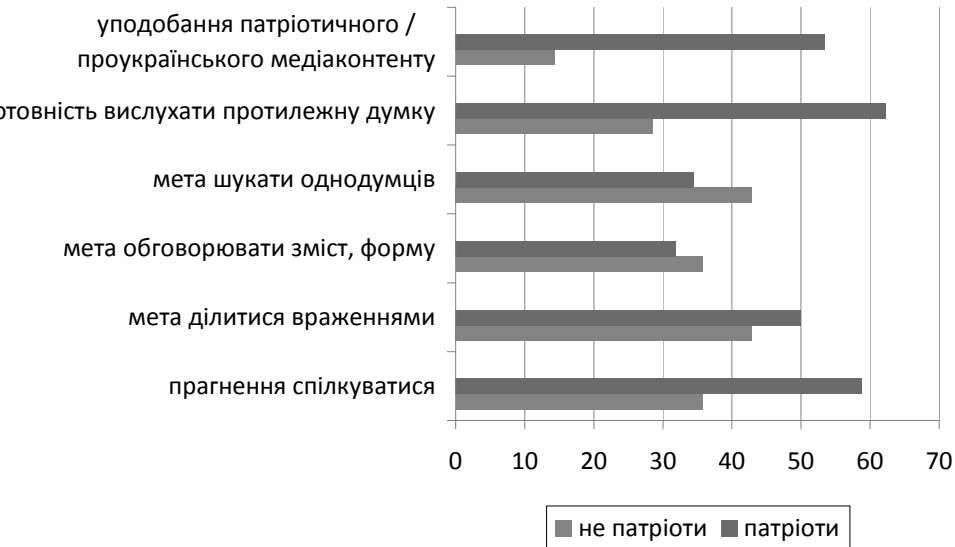


Рис. 7.5. Спілкування на підставі переглядів та уподобання певного медіаконтенту

Не менш показовою є *толерантність* «патріотів» до іншої, навіть протилежної, думки: різниця між показниками двох груп – понад 30%. На нашу думку, це може свідчити, по-перше, про впевненість умовних «патріотів» у своїх переконаннях, світоглядних позиціях, які не дозволяють їм перейнятися/«інфікуватися» чимось неприйнятним через думку іншого, відмінну від їхньої власної; по-друге, виказує їх як приязних, доброзичливих комунікаторів, яким цікаво почути різні міркування щодо сприйнятого. *Прагнення до спілкування*, щоб поділитися своїми думками з іншими, також є красномовним на користь патріотично налаштованої молоді: у першій групі цей показник становить майже 59%, а в другій – майже 36%.

Цікавим виявилось випередження показників другої групи – умовних «непатріотів» – за показниками, які вказують, що метою спілкування є *конструктивне обговорення* змісту і форми переглянутого, а також *пошук одностумців* серед розмовників. На нашу думку, обговорення медіаконтенту саме в більш раціональній площині дає їм змогу уникнути чужих, «небезпечних» емоцій, вражень, а пошук одностумців, можливо, є засобом зміцнення впевненості у власних світоглядних позиціях – саме так ми інтерпретуємо вибір реципієнтів-«непатріотів».

Проведені опитування дали змогу також більш детально описати уміння саморегуляції в групах молоді, різних за патріотичним самовизначенням (табл. 7.6).

До речі, метод кореляції отриманих даних (за К. Пірсоном) дав змогу виявити цікаві особливості саморегуляції візуальних переглядів молоддю. Розгляньмо відтак кореляції показників однозначних патріотичних самовизначень («так, я патріот» або «ні, я не патріот») з різними показниками уміння саморегуляції візуального медіасприймання за шкалою «так».

Почнімо з *першої групи – умовних «патріотів»* – як найбільшої.

1. Тут у групі показників саморегулятивних умінь «свідоме ставлення до споживання/переглядів інформації» виявлено прямий зв'язок між свідомим ставленням до інформації, її фільтрацією і переосмисленням, а також здатністю в разі потреби переглядати, альтернативну власним цінностям інформацію. Визначення мети перегляду чітко корелює з аналізуванням сприйнятого, його переосмисленням і здатністю бачити приховані смисли. Фільтрація інформації має виражений зв'язок з переосмисленням інформації, а також зацікавленістю думкою іншого. Інформаційне самообмеження опитаних чітко корелює із здатністю бачити приховані смисли, а також із переглядом художніх фільмів. Планування переглядів має зв'язок з переглядом відеокліпів.

Таблиця 7.6

**Уміння саморегуляції візуальних медіаконтентів у молоді
з різним патріотичним самовизначенням (у %)**

№	Запитання і відповіді за шкалою «так»	Патріотичне самовизначення				
		«Так»	«Скоріше так»	«Важко відповісти»	«Скоріше ні»	«Ні»
1.	Свідоме ставлення до перегляду	35,4	22,6	17,0	14,3	28,6
2.	Визначення мети перегляду	55,6	38,1	48,9	35,7	28,6
3.	Фільтрація інформації	54,1	34,9	38,3	28,6	64,3
4.	Здатність переглядати альтернативну інформацію	30,2	30,5	40,4	28,6	50,0
5.	Інформаційне самообмеження	15,8	11,4	10,9	14,3	14,3
6.	Планування переглядів	17,2	13,6	6,4	14,3	7,1
12.	Свідоме регулювання уваги	37,5	20,8	21,3	7,1	28,6
13.	Рефлексія емоцій, почуттів	53,1	36,8	40,4	7,1	42,9
14.	Аналіз переглянутого	55,6	39,6	36,2	50,0	42,9
15.	Здатність бачити приховане	52,5	34,9	42,6	42,9	71,4
16.	Переосмислення сприйнятого	64,4	40,6	44,7	35,7	42,9
18.	Визначення користі перегляду	38,4	21,7	25,5	35,7	35,7
19.	Прагнення спілкуватися щодо переглянутого	58,8	37,1	48,9	35,7	35,7
21.	Готовність вислухати протилежну думку	62,3	42,5	53,2	64,3	28,6
22.	Уподобання патріотичного/проукраїнського медіаконтенту	53,5	17,9	6,4	14,3	14,3

2. Друга група показників саморегуляції переглядів характеризує «емоційно-когнітивну обробку» сприйнятого під час безпосереднього сприймання і потому. Свідоме регулювання уваги щодо переключення способу сприймання відповідно до певного медіаформату має прямий зв'язок з рефлексією сприйнятого, його аналізуванням та переосмисленням. Так само рефлексія сприйнятого, крім свідомого регулювання, має зв'язок з переосмисленням сприйнятої інформації. Аналізування сприйнятої інформації, крім визначення мети перегляду, свідомого регулювання уваги, також має чіткий зв'язок з баченням прихованих смислів, оцінюванням сприйнятого на підставі попередньої рефлексії щодо емоцій, почуттів, на підставі набуття нових смислів, а також зацікавленості думкою іншого. Бачення прихованих смислів, маніпулювання, пропаганди, неправдивої інформації поряд з вищезазначеними зв'язками з метою перегляду, інформаційним самообмеженням, аналізуванням сприйнятого також корелює з оцінюванням сприйнятого на підставі попередньої рефлексії та з визначенням користі від сприйнятого. Переосмислення сприйнятого однозначно корелює із свідомим ставленням до інформації, визначенням мети перегляду, фільтрацією інформації, свідомим регулюванням уваги рефлексією сприйнятого, а також з показниками оцінювання переглянутого медіатексту на підставі рефлексії і метою ділитися емоціями, враженнями під час спілкування. Як уже було зазначено, визначення користі від сприйнятого має чіткий зв'язок із здатністю бачити приховані смисли у візуальному медіатексті.

3. Третя група показників саморегуляції пов'язана із «саморегуляцією у спілкуванні». Так, приводом, прагненням до спілкування в групі «патріотів» однозначно є мета поділитися емоціями, враженнями від сприйнятого, що підтверджено чітко вираженим зв'язком. Показник зацікавленості думкою іншого, крім зв'язку з фільтрацією інформації, також чітко корелює з показниками оцінювання сприйнятого за принципом «сподобалося / не сподобалося» і метою поділитися емоціями, враженнями під час спілкування. Конструктивне спілкування на предмет аналізу змісту, форми сприйнятого має прямий зв'язок з його оцінюванням на підставі критичного аналізу, а також уподобанням

патріотичного/проукраїнського медіаконтенту. Спілкування з метою пошуку односторонніх однозначно корелює з оцінюванням сприйнятого на підставі критичного аналізу.

У другій групі опитаної молоді – умовних «непатріотів» – результати кореляційного аналізу такі.

1. У першій групі показників саморегуляції – «свідоме ставлення до споживання / переглядів інформації» – виявлено такі зв'язки між змінними: мета перегляду чітко корелює з фільтрацією інформації, свідомим регулюванням уваги, аналізуванням сприйнятого, визначенням його користі. Інформаційне самообмеження має зв'язок із свідомим регулюванням уваги, переосмисленням сприйнятого.

2. Друга група показників саморегуляції переглядів характеризує «емоційно-когнітивну обробку». Крім вищезазначених зв'язків з метою перегляду, інформаційного самообмеження, свідоме регулювання уваги має чіткі зв'язки з визначенням користі сприйнятого, оцінюванням сприйнятого на підставі критичного аналізу. Аналізування сприйнятого має виражений зв'язок як з метою перегляду, так і з баченням прихованих смислів, переосмисленням сприйнятого. Бачення прихованих смислів, крім аналізування, однозначно корелює з визначенням користі сприйнятого, прагненням до спілкування, зацікавленістю думкою іншого. Як уже зазначалося, переосмислення сприйнятого має виразний зв'язок з інформаційним самообмеженням та аналізуванням сприйнятого. Визначення користі пов'язане з метою перегляду, свідомим регулюванням уваги, баченням прихованих смислів.

3. Третя група показників – «саморегуляція в спілкуванні». Привід для спілкування, прагнення комунікації корелює з баченням прихованих смислів, оцінюванням сприйнятого за його практичною значущістю. Утім має виражений зворотний зв'язок із зацікавленістю думкою іншого. Так само зацікавленість думкою іншого має чіткий зв'язок з баченням прихованих смислів.

Розвиток саморегуляції візуальних переглядів і виховання патріотизму

На нашу думку, розвиток медіаінформаційної грамотності і саморегуляції МПК зокрема, яка є інструментом безпечної взаємодії

молоді з медіаінформаційним світом, а також новою якістю патріота, особливо в умовах інформаційної війни, має забезпечуватися саме інноваційними, *медіапсихологічними засобами*. Медіапсихологія, як нова наукова галузь, не тільки досліджує впливи медіа на емоції, свідомість, поведінку, комунікацію, творчість людини, а й вплив людини на світ медіа і має у своєму розпорядженні як традиційні, так і новітні методи і прийоми [3].

Засоби медіапсихології ми умовно розподіляємо на дві основні групи:

1) «медіа як інструмент» розв'язання медіапсихологічної проблеми людини;

2) «медіапсихологія як інструмент» покращення взаємодії людини з медіа.

Розгляньмо їх відтак більш детально.

Медіа як інструмент розвитку медіаінформаційної грамотності охоплює медіапристрої і медіатексти. Найбільш уживаними медіапристроями є телевізор, комп'ютер (ноутбук, планшет, смартфон), проєкційна техніка, носії інформації. Медіатексти являють собою медіадидактичний матеріал, який розрізняється за а) медіаформатами і б) медіаконтентом. Медіаформати – це переважно візуальна продукція: фотографії, картинки, слайдшоу, відео, анімація, документальні, художні фільми, рекламні, музичні ролики тощо. Медіаконтент також розрізняється за жанром і змістом.

Зауважимо, що медіа як інструмент справляють могутній вплив на образну, емоційну сферу людини. Саме тому медіаконтент патріотичного, проукраїнського змісту можна цілеспрямовано застосовувати для виховання патріотичних почуттів у молоді.

Медіапсихологія як інструмент впливу на оптимізацію взаємодії людини з медіа пов'язана з розвитком медіаінформаційної грамотності і спрямована:

1) на роз'яснення сутності впливу медіа на емоції-почуття, свідомість, поведінку, комунікацію, творчість та інші сфери діяльності людини;

2) на визначення принципів функціонування медіазасобів та механізмів інформаційно-психологічних технологій впливу;

3) на навчання способів адекватного реагування на ті чи інші інформаційні впливи, розвиток вищезазначених медіаінформаційних якостей особистості;

4) на нарощування людиною свого особистісного ресурсу шляхом застосування медіа для власних потреб: перегляду контенту, який оптимізує настрій; створення власних медіаконтентів;

5) на пошук однодумців/друзів; організацію спільнот у соціальних мережах та багато іншого.

Авторська методика «Я патріот: медіаінформаційна грамотність»

Метою створеної нами методики «Я патріот: медіаінформаційна грамотність» є виховання патріотизму молоді і нової якості патріота – медіаінформаційної грамотності. Відповідно, ця мета реалізується шляхом виконання двох основних завдань: 1) формування медіаграмотності особистості; 2) виховання патріотизму молоді.

Наразі ми сфокусуємо увагу тільки на одному аспекті медіаінформаційної грамотності – розвитку саморегуляції особистості на всіх етапах медіаперцептивної комунікації.

Методика складається із чотирьох блоків, а саме: «Фотографія», «Документальний фільм», «Художній фільм», «Мінівідеоформат: ролики, музичні кліпи». Ці блоки відрізняються між собою тільки форматом дидактичного матеріалу. Кожен медіаформат, його різновиди потребують неоднакових часових затрат, різної організації перегляду, опрацювання, обговорення. Наприклад, емоційно-когнітивне опрацювання статичного фотозображення, картинки відрізняється від перегляду і подальшого інтелектуального опрацювання художнього фільму.

Загальна *структура* кожного заняття така:

1. Підготовчий етап.
2. Перегляд медіапродукції.
3. Рефлексія емоцій, почуттів щодо сприйнятого медіатексту.
4. Аналітична робота над сприйнятим.
5. Обговорення.
6. Завершення роботи.
7. Домашні творчі завдання (варіативна форма).

Розгляньмо тепер етапи більш детально.

1. Підготовчий етап. Розкривається мета і завдання запропонованої теми, дається загальна характеристика візуального медіаформату, у підтемах наводиться історична довідка про відображуваний в медіаконтенті період, окреслюється послідовність наступної діяльності.

На цьому етапі доцільно пригадати корисну інформацію, настановлення щодо сприймання, отримані на вступному занятті, а саме:

1) вправлення щодо *самотивації* особистості з позиції свідомого ставлення до будь-якої інформації, мети і планування її перегляду;

2) *фільтрація* і *добирання* інформації для перегляду відповідно до потреб, пріоритетних завдань, ціннісних уподобань; пригадування застарілої тези про те, що «хто володіє інформацією, той володіє світом», і нагадування більш актуальної – «хто фільтрує інформацію, той володіє ситуацією»; настановлення на дії інформаційного самообмеження як медіагігієнічної дії;

3) спрямування вольових зусиль на *довільне переведення уваги*: надання переваги раціональному сприйманню таких медіаформатів, як теленовини, аналітичні програми, політичні токшоу тощо, і більш емоційному, асоціативному в сприйманні художньої медіапродукції.

2. Перегляд (два варіанти) може здійснюватися на вибір медіапедагога: *спільний* перегляд у класі: доцільно робити, переглядаючи невеликі візуальні медіатексти: фотографії, рекламні і музичні ролики, документальні, короткометражні художні фільми; *самостійний* перегляд удома (індивідуально або групами) пропонується для повнометражних художніх фільмів (90 і більше хвилин).

3. Рефлексія емоцій/почуттів забезпечується засобами цілеспрямованої внутрішньої роботи над емоціями-почуттями від сприйнятого візуального медіаконтенту, яка передбачає: а) фіксацію того, «що» вразило; б) вербалізацію цієї емоції, почуття словом як їх усвідомлення; в) осмислення: «чому саме це зачепило?»; г) співвіднесення з власним досвідом: «що з цим робити далі?», «для чого воно мені?», «чи вписується воно в мої переконання, світогляд, чи треба над цим «попрацювати?».

Метою розвитку здатності до рефлексії власних емоцій, почуттів є передусім керування власною емоційно-почуттєвою сферою; надання можливості молодій людині осмислити свої переживання, щоб глибше зрозуміти себе, краще розуміти інших.

Порядок рефлексивної роботи:

1) відразу після перегляду запропонувати учасникам зручно сісти, заплющити очі і пригадати/зафіксувати найбільш виразні моменти з переглянутого, що викликали найяскравіші (позитивні/негативні) враження: «Яка фотографія (фрагмент, епізод ролика або фільму) найбільше вразила?»;

2) після фіксації вражень кожний учасник має перекодувати свою емоцію, почуття з образно-емоційного враження в раціональну площину, тобто *вербалізувати*: «Якими словами можна означити ці емоції, почуття, відчуття? Як можна назвати конкретну емоцію? Як найбільш точно можна означити ці почуття, відчуття?»; («хвилина мовчання»);

3) здійснення внутрішньої роботи з *осмислення* отриманих вражень: «Чим саме вона зачепила?», «Чому саме це мені відгукнулося?», «Які можуть бути причини?»; («хвилина мовчання»);

4) *інтеграція отриманих вражень* з особистими смислами, досвідом: «Що це означає особисто для мене?», «Який смисловий досвід я отримав завдяки цим переживанням?» (ще 2-3 хвилини).

Якщо дозволяють умови, час і матеріальне забезпечення (фарби, пензлі, папір), то відразу після внутрішньої роботи бажано «змалювати» емоційні враження від перегляду і дати назву малюнку; зображення своїх емоцій/почуттів/вражень у малюнку здійснюється за такими орієнтирами на вибір кожного: «відобрази кольором свої емоційні, почуттєві враження», «намалюй свої переживання з приводу переглянутого у вигляді стихій: вогонь, вода, земля, вітер», «намалюй, що хочеш, але щоб зображення максимально передавало твій емоційний стан, твої почуття»; малювання триває до 10-15 хв; тому треба обов'язково дати назву малюнку (додаткова вербалізація і зазначення особистого смислу).

Після внутрішньої роботи з рефлексії або, якщо учасники обрали малювання, після малювання вони відразу за бажанням можуть розповісти про свої враження від переглянутого. Якщо

перегляд відбувався в самостійному форматі, то результати рефлексії (враження, почуття) доцільно занотувати, щоб потім поділитися ними в колі учасників.

4. Аналітична робота охоплює критичне осмислення, оцінювання сприйнятого медіаконтенту як за його *змістом* (ідея твору, мета автора, на яку аудиторію спрямований твір, основний смисловий акцент тощо), так і за *формою* (вид, формат, жанр продукту, застосовані медіа- і психологічні технології, образність/художність та ін.).

А. Критичне осмислення сприйнятого медіаконтенту, передбачає застосування таких практичних умінь, як: а) визначення *джерела інформації*, починаючи від власників провідних телеканалів до конкретних авторів медіаконтенту, вміння знаходити першоджерело повідомлення («хто?»); б) визначення *ознак повідомлення*: його вид, формат, зміст («що?»); в) з'ясування *аудиторії*, якій адресоване посилання («кому?»); г) визначення *мети* посилання («для чого?», «кому це вигідно?»); д) очікування зворотної реакції аудиторії («ефект повідомлення»); «яким чином це можна довести?» –щодо позицій в), г), д).

Критичне осмислення сприйнятого можна здійснювати за допомогою алгоритмів критичного аналізу медіатексту: *скороченого* (для невеликих медіатекстів) або *розгорнутого* алгоритму (для великих медіатекстів), які ґрунтуються на методі дискурс-аналізу [4]. Також, якщо це потрібно, у процесі аналізування патріотичного медіаконтенту застосовуються різноманітні інтерпретаційні підходи. Мета застосування різних інтерпретаційних підходів полягає в можливості всебічного аналізу візуального медіатексту.

Отже, розгляньмо такі підходи.

«Гуманістичний» підхід дає змогу інтерпретувати медіатекст з позиції його автора(-ів): «Чому фотограф зняв, «зафреймував» саме цей епізод?», «Що він побачив у цьому цікавого, вартого уваги?», «Що хотів сказати своїм фільмом режисер, авторський колектив?» тощо.

Підхід «соціальної взаємодії» передбачає, що в медіавізуальному образі відображається суспільство; підхід інтерпретує відображену в медіатексті подію як візуалізований аспект суспільного життя в цілому; розкриває відображені типи

соціальної взаємодії (спілкування індивідуалізоване; дружні групи; «поруч, але не разом»; велика група, але єдина, спільна, тощо).

«Психологічний» підхід дає змогу акцентувати увагу на переживаннях героїв, їхніх мотивах, діях, вчинках, подвигах; реконструювати психологічний стан героя і можливість подумки «поставити себе» на його місце; зіставити репрезентовану психологічну модель з проявом аналогічних переживань у реальному житті або, наприклад, провести паралель між психологічними переживаннями героїв минулих історичних подій і світосприйняттям, переживаннями сучасників у схожих ситуаціях.

«Культурологічний» підхід допомагає сфокусувати увагу на культурному аспекті медіатексту. Так, тло, архітектура, символіка, одяг, що потрапляють у кадр, можуть розкрити, уточнити, інформаційно збагатити культурний контекст події. Тобто культурологічний підхід інтерпретує співвіднесення дії фільму з відображеними в ньому предметно-культурними, технічними, політичними, економічними реаліями.

«Історичний» підхід: медіатексти аналізуються з урахуванням відображених історичних, біографічних подій; висувається гіпотеза значущості впливу минулих подій на перебіг сучасності.

«Естетичний» підхід розглядає візуальний медіатекст крізь призму його художності, образної цінності; дає змогу розрізнити медіапродукти за категоріями «фільм-товар», «фільм-пропаганда», «фільм-твір» тощо.

«Медіапсихологічний» підхід дає змогу визначити різноманітні технології впливу на емоції, свідомість, мотивацію, дії перцепентів; уточнити найбільш «ефективні» моменти та прийоми, за допомогою яких досягаються психологічні ефекти [4; 7].

Б. Оцінювання сприйнятого здійснюється на підставі попереднього критичного осмислення й передбачає: *порівняння* сприйнятого повідомлення з іншими джерелами; *пошук додаткових аргументів* на користь тієї чи іншої оцінки сприйнятого медіатексту; визначення *особистої позиції* перцепента, його самостійний висновок щодо сприйнятого. Крім того, оцінювання додатково можна здійснювати також, поділивши аудиторію на дві групи – «експертів» і «глядачів», які мають сприймати медіапродукт порізному[2]. «Експертний» тип сприймання здійснюється експертом-

спостерігачем або групою спостерігачів; це настановлення на контрольований, безпристрасний, безоцінковий перегляд з метою об'єктивного підходу до аналізу запропонованого медіатексту. «Глядацький» підхід у процесі перегляду забезпечує цілісне безпосереднє сприйняття медіапродукту, зосередженість на власних переживаннях та емоціях, які стимулює перегляд. Розподіл доцільно застосовувати, коли перегляд здійснюється у форматі медіаклубу. Основною метою розподілу сприймання різними групами є виявлення всебічного аналізу та оцінювання сприйнятого, а також визначення переваг і недоліків різних підходів до візуального медіасприймання.

5. Обговорення передбачає різні варіанти:

1) *коротке обговорення* після аналізування кожного окремого невеличкого медіатексту (фотографії, ролика, музичного кліпа);

2) *дискусію* – як розширене обговорення певної теми за допомогою підготовлених запитань, які організують, спрямовують дискурс комунікативного поля учасників.

Метою обговорення є творче переосмислення сприйнятого, надання йому нових, власних смислів: придумування оригінальної назви для фотозображення, відео; здатність робити свій оригінальний висновок щодо сприйнятого медіатексту; пошук прихованої думки або розгортання, розширення наданої в повідомленні; зіставлення з іншими, відомими культурними медіатекстами.

Не менш важливою метою етапу обговорення є вправління в умінні конструктивного спілкування: вироблення майстерності точно висловлюватися і слухати інших, толерантно ставитися до альтернативних думок; водночас, якщо є потреба, у коректній формі відстоювати власну тощо.

6. Завершення – підбиття підсумків, обмін спостереженнями, переживаннями, усвідомленнями, новим досвідом та знаннями. На цьому етапі можна запропонувати учасникам домашні завдання у вигляді виконання індивідуальних/спільних практичних, творчих робіт на матеріалі переглянутого: рецензування, написання есе, звітів-творів, створення медіаконтенту у форматі фотозображення/картинки, фотосерії, слайдшоу, фотоколажу, мотиватора, фото-, відеопроєктів тощо. Крім того, доцільно застосовувати медіаторчість як спосіб

чинити практичний опір інформаційній деструкції в інтернеті шляхом створення власного патріотичного медіаконтенту або контрінформації, яка викриває фейки, викривлену, неповну інформацію тощо.

Висновки до розділу

Унаслідок медіального повороту реальності виник новий вид практики з візуальними медіапристроями і новий вид комунікації людини – медіаперцептивна комунікація (МПК) у техногенній комунікативній реальності, коли суб'єкти спілкуються візуалізованою мовою і послуговуються новими способами когнітивного опрацювання цієї реальності. Оптимальний формат медіаперцептивної комунікації забезпечується розвинутою саморегуляцією, яка в медіапсихологічному контексті передбачає свідомий вплив суб'єкта на актуалізацію власних вольових зусиль, їх спрямування на керування особистісними станами, процесами, властивостями у взаємодії саме з медійною візуальною реальністю; спрямування на свідоме ставлення до візуальної медіа продукції загалом, усвідомлення мети, планування переглядів, застосування спеціальних технік орієнтації в інформаційному просторі, активізацію аналітичного, критичного, креативного опрацювання сприйнятого тощо.

Проведене дослідження виявило, що позитивні результати саморегуляції візуальних переглядів, і на рівні емоційно-когнітивного опрацювання візуальної медіаінформації зокрема, продемонстрували близько половини опитуваних. В умовах гібридної, інформаційної війни, у яких опинилася наша країна, цього виявляється недостатньо. Результати всеукраїнського опитування, яке охоплювало всі категорії старшокласників різних областей України, як елітних, так і звичайних міських і сільських шкіл, засвідчили набагато нижчі показники саморегуляції переглядів порівняно зі столичною молоддю, зокрема щодо здатності до рефлексії емоцій, почуттів щодо сприйнятого, переосмислення сприйнятого тощо. Отримані результати виразно свідчать про те, що є нагальна потреба в цілеспрямованій рефлексивній медіаосвіті молоді, формуванні медіаінформаційної грамотності особистості і здатності до саморегуляції.

Проведене дослідження також підтвердило зв'язок таких світоглядних ціннісних орієнтирів, як патріотизм і рівень розвитку саморегуляції. Так, за критеріями свідомого ставлення до інформації, інтелектуальної та комунікативної активності кількісні показники саморегуляції переглядів візуального медіаконтенту є вищими в групі старшокласників, які мають вищі за середні значення за шкалою патріотизму (група «патріотів»), ніж у групі з низькими значеннями (умовні «непатріоти»). Кореляційний аналіз виявив також виразний зв'язок між багатьма показниками саморегуляції переглядів і патріотичним самовизначенням опитуваних у першій групі «патріотів», на противагу результатам другої групи – умовних «непатріотів».

Результати дослідження саморегуляції візуального сприймання в процесі медіаперцептивної комунікації, які красномовно свідчать на користь першої групи респондентів, можна пояснити так: молодь, яка однозначно визначає себе патріотично налаштованою, уже є активною у своєму ставленні до Батьківщини, суспільства, в якому живе. Відповідно, громадянська небайдужість, як певна активність, здатна сприяти стимулюванню інтелектуальної, комунікативної активності, що більшою або меншою мірою актуалізується в саморегуляції особистості у її взаємодії з візуальним медіаконтентом і подальшому спілкуванні на підставі сприйнятого.

Отримані результати підтверджують наше припущення про те, що патріотизм особистості забезпечує «первинний імунітет» у взаємодії молоді людини з візуальним медіапростором в умовах інформаційної війни і є її важливим психологічним ресурсом в медіаінформаційному просторі.

Формування медіакультури кожної особистості загалом і медіаінформаційної грамотності зокрема, а також патріотичне виховання молоді потребують пошуку інноваційних засобів. Одним із таких засобів може стати застосування методики «Я патріот: медіаінформаційна грамотність», метою якої є розвиток саморегуляції візуального медіасприймання молоді за допомогою медіапсихологічних засобів у спеціально організованому процесі медіаосвіти.

В умовах інформаційної війни оптимальна саморегуляція візуального медіасприймання здатна забезпечити особистість від

негативного впливу шкідливих медіаконтентів, а також поповнити арсенал інструментальних якостей молодих українських патріотів.

Література до розділу

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. – К. : Ін-т соціальної і політичної психології НАПН України, 2016. – 16 с.
2. Медіаклуб. Позашкільні медіаосвітні заняття / Голубева О. Є., Мироненко Г. В., Стерденко С. М. // Соціальний педагог. – 2014. – № 12 (96).– С. 44–49.
3. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник / Л. А. Найдьонова. – Вид. друге, стереотип. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2015. – 244 с.
4. Череповська Н. І. Візуальна медіакультура: розвиток критичного мислення і творчого сприймання. Методичні рекомендації до медіаосвітнього курсу «Медіакультура» для старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів / Н. І. Череповська. – К. : Міленіум, 2014. – 116 с
5. Череповська Н. І. Медіаосвітні засоби у вихованні патріотизму молоді в інформаційну добу / Н. І. Череповська // III Міжнародна науково-методична конференція «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи» : зб. матеріалів. – К., 2015. – С. 59–67.
6. Череповська Н. І. Феномен візуального інформаційного простору. Медіаперцептивна комунікація – новий вид візуальної практики людини в медіагенному середовищі. Проблема візуального медіасприймання / [О. Т. Баришполець, О. Л. Вознесенська, О. Є. Голубева, Г. В. Мироненко, Л. А. Найдьонова, Н. О. Обухова, Н. І. Череповська] ; за наук. ред. Л. А. Найдьонової, Н. І. Череповської // Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів : монографія. – К. : Міленіум, 2014. – С. 58–86.
7. Штомпка П. Визуальная социология / П. Штомпка. – М. : Логос, 2007. – 168 с.

Висновки до першої частини

Соціально-психологічні засади організації медіаосвіти, сформовані за результатами проведених досліджень, окреслюють досить широке коло нових феноменів, що мають бути враховані в процесі підготовки дитини і молодшої людини до здорової взаємодії з медіасередовищем.

Проведено широкий системний аналіз медіаосвіти як підсистеми реформування системи освіти, що слугує відтворенню людського капіталу і пов'язана з ринком праці, який є системою користування цим капіталом. Принцип рефлексивної саморегуляції як ключової засади розвитку суб'єктної ємності соціосистем визначає головний напрям розвитку системи медіаосвіти. Медіаосвіта має стати осередком розвитку рефлексивної саморегуляції учнів у їхній взаємодії з медіапростором. Рефлексивна саморегуляція розвивається завдяки досвіду перебування в середовищі високої рефлексивної ємності, де людина може з достатньою для неї суб'єктивною частотою безпечно обговорювати те нове, що з'явилося в неї в її емоціях, знаннях, стосунках, досвіді. Медіаосвіта покликана створювати таке середовище – власне, стати таким середовищем.

Медіаосвіта має враховувати нові форми взаємодії суб'єктів, створені технологічними можливостями, зокрема віртуальні спільноти та специфіку групової динаміки в них, яка відмінна від традиційних груп спілкування віч-на-віч. Парасоціальні стосунки з медіагероями різних видів, що впливають на становлення світогляду і набуття соціального досвіду дітьми та молоддю, мають бути включені до медіаосвітніх заходів з метою активізації їх осмислення і переосмислення.

Запропонована типологія і виявлені особливості соціальних інтернет-практик за змістом і мотиваційною привабливістю для старшокласників можуть слугувати певною мапою з погляду медіаосвітніх впливів. Практики серфінгу і гри в комп'ютерні ігри,

які підтвердили зв'язок зі зниженим психологічним благополуччям, мають бути поставлені в центр профілактичної медіаосвітньої роботи. Надмірне захоплення такими практиками має розглядатися як один з індикаторів групи ризику психологічного неблагополуччя.

Стилі взаємодії суб'єкта з медіареальністю можуть бути досить розмаїтими. Запропоновано кілька моделей виявлення стильових особливостей з урахуванням тривалості взаємодії і змін відчуття плину часу в мережі, впливу аудіального складника медіапростору і музичних уподобань підлітків на їхній стиль лідерства в комунікації. Рефлексія власного стилю, який складається в медіапрактиках, – одне із розвивальних завдань медіаосвіти. Стильовий підхід дає змогу молодій людині краще пізнати себе порівняно з іншими в безоцінковому дуальному варіанті «добре-погано», а в розумінні і прийнятті відмінностей між людьми є ресурсом покращення спільного результату групи через узгодження діапазонів найвищої ефективності. У цьому сенсі медіаосвіта створює засіб профілактики комп'ютерної залежності без патологізації цього процесу, а розвиваючи загальну організованість і часову впорядкованість життєвого світу молодої людини.

Уведення поняття медіаперцептивної комунікації розкриває нові можливості в розумінні медіаманіпуляцій, здійснюваних як комунікація візуальними образами. Цей аспект особливо важливий для організації медіаосвіти в умовах гібридної війни, що здійснюється шляхом інформаційно-психологічних операцій через маніпулювання свідомістю і діями мимовільних учасників цього протистояння. Патріотизм як світоглядна позиція є своєрідним імунітетом проти ворожих спецоперацій в інформаційному медіаперцептивному просторі.

Розширення уявлень медіаосвітян про соціально-психологічні механізми та особливості впливу медіапростору і його новітніх феноменів на розвиток дитини сприятиме більш свідомому здійсненню власної педагогічної стратегії.

ЧАСТИНА 2

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
МЕДІАОСВІТИ**

Вступ

Оновлення концепції впровадження медіаосвіти в Україні на базі медіапсихологічних досліджень

Людство вступило в нову фазу свого глобального розвитку, яка визначається двома видами найбільш значущих викликів: екологічними та інформаційними. Перші визначають умови фізичного (матеріального) виживання людини на планеті. Біосфера останніх зазнає незворотних змін під впливом антропогенної діяльності. Інформаційні виклики супроводжують усі проблеми, з якими стикаються люди. Це пов'язано з тим, що у сфері інформації створюються і поширюються ідеї (думки, рішення, критерії, підходи, цінності та інші нематеріальні активи), які можуть впливати на всі сторони людського життя. Останні десятиліття характеризуються зростанням тривалості часу, який люди витрачають на взаємодію з інформаційним світом, величезними обсягами інформації, що опрацьовується різними медіа. Особливо помітним є переміщення дозвілля дітей та молоді у віртуальний світ (від прослуховування музики різних радіостанцій до соціальних мереж в Інтернеті). Людське життя характеризується поствіртуальними якостями; але віртуальні медіаподії (і іноді навіть симулякри) є вирішальними у прийнятті життєво важливих рішень, постановці життєвих цілей, формуванні власного майбутнього.

Навчальні заклади не приділяють ще належної уваги підготовці дітей до ефективної взаємодії з медіапростором, незважаючи на, безперечно, важливу роль інформації з медіаджерел для життя людини загалом і сучасної дитини зокрема. Зміст освітньої системи та її організаційна структура не відповідають сучасним вимогам, зумовленим змінами, з якими сьогодні стикається людство, яке й досі керується старим матеріально-виробничим

підходом. Сприйняття динамічного сучасного інформаційного середовища, у якому живе дитина, відбувається спонтанно; відчутно бракує постійної освітньої підтримки. Досить часто буває так, що дорослі «запускають» дітей у медіавсесвіт без будь-якого компаса, не навчивши навіть орієнтуватися «за зірками». Тож дітям доводиться стикатися з медіаризиками, які завдають шкоди їхньому здоров'ю та психологічному благополуччю, ускладнюють стосунки, призводять до відставання в розумовому та фізичному розвитку [1].

Медіаосвіта – це розділ педагогічної науки та практики, спрямований на пошук ефективних шляхів подолання викликів інформаційного простору, підготовку дітей до ефективної взаємодії із сучасними медіа, а також на формування у них медіаімунітету, критичного мислення, здатності до медіаторчості, загальної медіакультури. Концептуальне підґрунтя сучасної медіаосвіти – медіапсихологія. Остання є новою соціально-психологічною галуззю, що поєднує психологію масової комунікації і нових медіа, психологічні підходи до посередництва, психологію спілкування як у віртуальному, так і в реальному світі та психологію соціального діалогу загалом. Нова соціальна медіа-психологія – це галузь, яка обслуговує громадянське суспільство, а не виробників медіа, як це було раніше. Місія медіапсихології полягає в тому, щоб допомогти медіапедагогам у взаємовпливі виробників і користувачів інформаційної продукції на модерацію, підготувати дітей до ефективної взаємодії зі світом сучасних медіа.

За результатами першого всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в педагогічну практику підтверджено нагальну потребу в інтенсифікації медіаосвіти як освітньої системи. Міжнародний досвід також демонструє значущість медіаінформаційної грамотності як чинника розвитку громадянського суспільства, її вагому роль у процесах демократизації і розв'язанні глобальних проблем людства.

Наразі у зв'язку з анексією Криму та окупацією частини Донецької і Луганської областей, новою, гарячою фазою військової агресії Російської Федерації проти України і захопленням нових її територій, а також розширенням масштабів інформаційно-психологічних операцій з боку агресора гостро відчувається необхідність внесення змін у чинну Концепцію впровадження медіаосвіти.

Тому головні психолого-педагогічні засади, викладені в ключовому для розвитку української медіаосвіти документі – Концепції впровадження медіаосвіти в Україні – було оновлено відповідно до нових викликів (див. Додаток 1.). З огляду на недосконалий захист дитини від медіаконтенту, що може шкодити її здоров'ю та розвитку, ненапрацьованість механізмів ефективної саморегуляції інформаційного ринку, які не допускали б недоброякісної медіапродукції, низькоморальних ідеологем та цінностей, інших соціально шкідливих інформаційних впливів, у Концепції насамперед посилено безпековий складник. Загострення потреби в інтенсифікації розвитку медіаосвіти зумовлено необхідністю протистояти зовнішній інформаційній агресії та руйнівній пропаганді. У цих умовах медіаосвіта як фундаментальний складник інформаційної безпеки країни відіграє стратегічну роль у вихованні патріотизму молоді, формуванні української ідентичності. Ефективну систему медіаосвіти сьогодні варто розглядати як фундамент інформаційної безпеки держави в протистоянні агресивним зовнішнім інформаційним впливам і пропаганді.

Запропоновано поняття медіаінформаційної безпеки та деструктивних інформаційних впливів. Медіаінформаційна безпека особистості – це забезпечення комфортних і розвивальних емоційно-когнітивних переживань особистості у її взаємодії з медіапростором. Вона залежить від здійснення запобіжних заходів у медіаінформаційному полі з боку держави, а також від здатності кожної окремої особистості чинити опір деструктивним медіа-інформаційним впливам – психологічним технологіям впливу. Деструктивний медіаінформаційний вплив – інформація і медіа (технології і канали надання інформації), специфічною ознакою яких є психологічно руйнівний, травматичний, небезпечний зміст повідомлення та/або форми передавання, які мають високий рівень медіаризиків, тобто можуть завдати шкоди здоров'ю, розвитку та психологічному благополуччю людини, зокрема дитини певного віку.

Серед завдань організації медіаторчості – завдання, пов'язані з розвитком патріотизму, української ідентичності, згуртованості, солідарності, зокрема для подолання соціальних наслідків воєнних дій на сході та окупації Криму. Медіаосвіта принципово є відкритою громадянською освітою, яка не може не реагувати на найгостріші

виклики, які постають перед суспільством. Саме тому попри наявну дискусію і протистояння до концепції медіаосвіти внесено принцип патріотичного виховання. Медіаосвіта передбачає забезпечення процесу національно-патріотичного виховання молоді за допомогою застосування різноформатних медіаконтентів патріотичного змісту та формування інструментальних умінь критичного сприймання, аналітичного опрацювання медійних повідомлень, оцінювання їхньої достовірності та об'єктивності, а також набуття нових смислів, зміцнення патріотичних почуттів. Розвинена медіаінформаційна грамотність стає невід'ємним складником патріота інформаційної доби.

А проте не втрачають свого значення сьогодні і традиційні завдання медіаосвіти, які полягають у запобіганні вразливості людини до різних медіаманіпуляцій, захисті від медіанасильства, убезпеченні від поширення медіазалежностей, недопущенні втечі від реальності. Водночас, щоб безпековий складник відображав найбільш нагальні виклики, оновлення концепції медіаосвіти базувалося на акцентуванні наявних переваг взаємодії із сучасним медіапростором. Медіаосвіта має стати одним із головних чинників забезпечення відкритості освіти до сучасних швидко змінюваних знань і наближення змісту освіти до потреб повсякденного життя людини.

В оновленій редакції Концепції уточнено завдання розвитку медіаосвіти на найближчий період, зокрема стандартизація вітчизняної соціально-психологічної моделі медіаосвіти, що базується на повноті інформаційної поведінки і створенні дружнього середовища спілкування щодо медіапрактик. Акцент зроблено на розвитку інтегрованої медіаосвіти, оскільки головним трендом реформування освіти стало зменшення кількості предметів (інтеграція дисциплін у галузі), розвантаження навчальних програм. Попри доцільність обов'язкового уведення рекомендованого курсу «Медіакультура» в старших класах практичної реалізації цього зачинної (і загалом виправданої) освітньої політики реалізувати не було жодної можливості. Упровадження курсу за вибором залишалося на розгляд закладу освіти. Тому інтеграція елементів медіаграмотності в усі галузі освіти – провідний тренд розвитку медіаосвіти на найближчий час. Він має підтримуватися шляхом

упровадження медіаосвіти в закладах вищої освіти, насамперед педагогічного профілю, а також у закладах післядипомної освіти, освіти дорослих – шляхом курсів, тренінгів, проєктів у взаємодії з медійною громадськістю та іншими партнерами. Формування потужного громадського руху – головний орієнтир в організації медіаосвіти на найближчий період. Медіаосвіта має стати частиною державної інформаційної політики.

В умовах інформаційної агресії соціально-психологічні механізми підтримки сталого розвитку медіаосвіти за умови послідовного переходу на наступний рівень освіти, беручи до уваги профілізацію і професійне навчання, полягають у розвитку:

- *медіаосвітнянської спільноти* як мережі агентів змін, яка має стати основним ресурсом сталого розвитку медіаосвітнього руху в суспільстві;

- *системи медіаосвітньої комунікації* як форми інформаційної підтримки медіаосвіти і налагоджених каналів двостороннього ефективного спілкування всіх стейкхолдерів (зацікавлених осіб), яка здатна підсилити інноваційний потенціал підтримки реформ в освіті й може стати майданчиком для апробації нових, незабюрократизованих форм гнучкої взаємодії суб'єктів освітнього процесу, зростання рівня їхньої комунікативної та інформаційної компетентності, відповідальності і поваги до гідності кожного учасника процесу комунікації;

- *освітніх медіахолдингів та громадських акцій та рухів*, що активізують психологічні механізми розвитку компетентностей у практиках свідомого споживання медіапродукції на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її повноцінного й критичного тлумачення в умовах постійного нарощування комерціалізації дитинства, особливостей сприймання мови різних медіа, безпеки і культури спілкування у віртуальних спільнотах та соціальних мережах;

- *медіаторчність у конкурсах і фестивалях* різного рівня, які сприятимуть компетентному і здоровому особистісному самовираженню та зціленню від зростаючої травматизації, забезпечать профілактику негативних наслідків деструктивних впливів, а також заохочуватимуть до включення в соціально важливу

тематику патріотичного виховання, способів реалізації життєвих завдань, покращення якості міжособової комунікації і приязності соціального середовища, відновлення довіри в суспільстві, розбудови в значущих для особистості реальних спільнотах мережі дієвих стосунків та дозвілєвих медіапрактик: візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), культури комунікативної поведінки в інтернеті, музичної медіакультури, розвитку естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих масмедіа, та сучасних напрямів медіаарту, кіберспорту тощо;

- *професійно спеціалізовані аспекти медіакультури* для забезпечення професійного самовизначення учнівської молоді, ефективного використання медіа для саморегуляції і саморозвитку особистості відповідно до стадій побудови кар'єри в різних професійних середовищах, що динамічно змінюються, зокрема у сфері ІКТ, професій системи «людина-людина» тощо.

У наступних розділах детально розглянуто підходи до стандартизації медіаосвіти, концептуальні рамки медіаосвітніх компетентностей відповідно до рівнів кваліфікації та способи впровадження елементів медіаграмотності в Державні стандарти освіти. Також представлено огляд психолого-педагогічних форматів практичної організації медіаосвіти.

Розділ 8

Медіаграмотність як складник комунікативних компетентностей у Державних стандартах освіти

Система освіти в процесі свого реформування рухається в напрямі все більшого усвідомлення себе як частини суспільного процесу створення людського капіталу на основі осягнення як минулих здобутків людства, так і тих вимог до людини, які будуть поставати в майбутньому. Перехід до регулювання освітнього процесу стандартами, а також спільними для освітньої та економічної ринкової системи поняттями і рамками передбачає, безумовно, зростання усвідомленої і відрефлексованої взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Одне із завдань розділу – огляд результатів діяльності медіаосвітнянської спільноти, члени якої входили до складу робочих груп, робили пропозиції щодо вдосконалення Державних стандартів початкової і базової освіти. Проаналізувати рівні медіаосвітніх компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій, як вона відображена в Законі України про освіту; розібратися, яким чином медіаосвітні компоненти представлено в дескрипторах Державних стандартів через опис учнівських компетентностей як результатів освіти – важливі завдання цього розділу.

Спочатку – короткий огляд моделей медіаосвіти з акцентом на тих компетентностях, що розглядаються як результати медіаосвіти.

Медіаосвітні компетентності в різних моделях

Оскільки вітчизняну соціально-психологічну модель, покладену в основу Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2010) і нової її редакції (див. Додаток 1), ми вже неодноразово представляли, нагадаємо тут лише ключові візуалізації цієї моделі, а

саме повний цикл інформаційної поведінки (рис. 8.1), який описує чотири головні блоки взаємодії з інформаційним медіаопосередкованим простором: виклик, актуалізація, генерація і експлуатація. Ці блоки описують структуру обміну знаннями в ситуації паритетної взаємодії в процесі спільної творчості, яку покладено в основу медіаосвіти. Попри те, що в освітній системі зазвичай говорять про використання знань, а не їх експлуатацію, але чим жорсткішою стає конкуренція, тим очевидніше, що підготовка до «змагань» потребує зсуву до більш категоричного дискурсу: знання мають експлуатуватися.

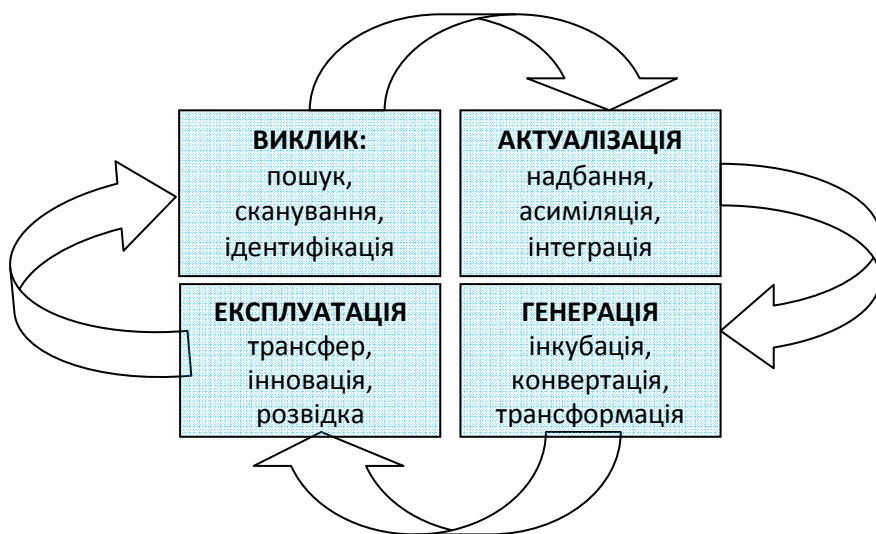


Рис. 8.1. Блок-схема повного циклу інформаційної поведінки в контексті обміну знаннями в спільній творчості

Ще одна відома схема медіаосвіти як майданчика для обміну досвідом, на якій базується соціально-психологічна модель медіаосвіти, – це ціннісні характеристики середовища спілкування, яке створюється на медіаосвітніх заняттях (рис. 8.2). Кожен майданчик медіаосвіти передбачає спільність як фундамент для культивування провідних цінностей. На схемі цей компонент спільного поля позначено ромбом. На ньому надбудовано чотири

засадничі компоненти медіаосвітнього майданчика обміну знаннями, емоціями, стосунками і досвідом у рефлексивному середовищі.



Рис. 8.2. Ціннісні характеристики середовища спілкування, яке створюється на медіаосвітніх заняттях

Перший компонент – «дружність спілкування» – свідчить про безпечність, прийняття, можливість відкритися іншим і поділити з ними частину свого життєвого світу, здійснити групову рефлексію, прийняти від іншого зворотний зв'язок щодо себе. У ціннісному вимірі цей компонент реалізує загальнолюдську цінність любові в широкому, духовному сенсі цього слова. Другий складник, позначений блоком «критичне мислення», відображає мисленнєвий, аналітичний складник і відповідає цінності пошуку істини. Блок «естетичні смаки», пов'язаний з цінностями краси, є одним із традиційних складників медіаосвіти, до якого вихолощувалися зачатки медіаосвіти в тоталітарному суспільстві. Попри більшою мірою громадянське звучання медіаосвіти сьогодні, її патріотичний

компонент, її роль у конкурентоспроможності, розвитку естетичних смаків залишається одним із ключових завдань медіаосвіти, змістів комунікації. Саме прийняття розмаїття естетичних смаків, можливості мати відмінні від своїх естетичні уподобання дає досвід прийняття «інакшості» як такої, що є важливим компонентом демократичного розвитку суспільства. Цей компонент нерозривно пов'язаний із четвертим блоком – «медіаторність». Тут наголошується на цінності продуктивної активності, власне позитивного творення, екстеріоризації внутрішнього світу зовні, утіленні власного задуму. Медіаторність спільна, адже навіть створений в індивідуальному процесі медіатекст – це розмова з майбутнім глядачем/слухачем. Медіаторність «розмикається» в комунікації, часто теж опосередкованій медіа. Отже, медіаосвіта спирається на загальнолюдський ціннісний зміст спільності: красу, істину, любов, творення. Це критеріальні засади для організації будь-яких медіаосвітніх форматів і заходів.

Зосередьмося тепер на тих візуальних схемах компетентностей та індикаторах медіаграмотності, які почали використовувати дещо пізніше в європейському контексті. Серед восьми ключових груп компетентностей, окреслених у «Рекомендаціях Європейського парламенту та Ради Європи», які взаємопов'язані і пронизують усі освітні галузі та навчальні предмети, медіаосвітні компоненти найбільшою мірою представлені в таких:

4 – інформаційно-цифрова компетентність;

6 – соціальна та громадянська компетентності;

7 – обізнаність і самовираження у сфері культури (*джерело:*

Нова українська школа: Основи стандарту освіти. Версія 1.0. – Львів, 2016. – с. 11).

ЮНЕСКО 2017 року сформульовано п'ять принципів медіаінформаційної грамотності (МІГ) (рис. 8.3): (1) МІГ має вирішальне значення для залучення громадянського суспільства до сталого розвитку в усіх формах; (2) кожен громадянин є творцем інформації і знань; (3) медіа не завжди дотримуються нейтральності, істину потрібно шукати; (4) кожен громадянин має право на доступ до знань інформації; (5) МІГ – це не тільки набуті знання, уміння і ставлення, а й процес набуття.

FIVE LAWS OF MEDIA AND INFORMATION LITERACY (MIL)

LAW 3

Information, knowledge, and messages are not always value neutral, or always independent of biases. Any conceptualization, use and application of MIL should make this truth transparent and understandable to all citizens.

LAW 2

Every citizen is a creator of information/knowledge and has a message. They must be empowered to access new information/knowledge and to express themselves. MIL is for all - women and men equally - and a nexus of human rights.



LAW 4

Every citizen wants to know and understand new information, knowledge and messages as well as to communicate, even if she/he is not aware, admits or expresses that he/she does. Her/his rights must however never be compromised.

LAW 1

Information, communication, libraries, media, technology, the Internet as well as other forms of information providers are for use in critical civic engagement and sustainable development. They are equal in stature and none is more relevant than the other or should be ever treated as such.

LAW 5

Media and information literacy is not acquired at once. It is a lived and dynamic experience and process. It is complete when it includes knowledge, skills and attitudes, when it covers access, evaluation/assessment, use, production and communication of information, media and technology content.

Alton Grizzle and Jagtar Singh

Рис. 8.3. П'ять принципів медіаінформаційної грамотності, сформульовані ЮНЕСКО

Наведені формулювання з усією очевидністю підтверджують думку, що медіаосвітні компоненти мають бути включеними до складу соціальних і громадянських компетентностей (рис. 8.4). Жовтий сектор розуміння роботи медіаіндустрії загалом та особливостей медіареальності, її впливу на людину і суспільство загалом названо «пасивним» розумінням. Тому що для справжнього розуміння недостатньо лише певного рівня обізнаності, володіння поняттями, тобто недостатньо лише когнітивних складників.



Рис. 8.4. Інфографіка: десять компетентностей з медіаграмотності

Насправді зрозуміти роботу медіа найкраще можна *створюючи* медіа, як це відбувається в медіаосвітній моделі медіахолдингу. Коли створюється медіапродукт, виникає й оприявнюється зворотний зв'язок від споживача, стає по-справжньому зрозумілою первинна основа функціонування медіасистеми.

Перевага полягає в тому, що такий, а саме медіаторчий, формат доступний і молодшим школярам, а от знанневий рівень щодо впливу на суспільство – це те, що має надбудовуватися на розуміння суспільства, яке (розуміння) формується остаточно у вищій школі. Проте, як бачимо на інфографіці, створення

медіапродукту включено лише в блок комунікації (синій), хоча блок користування та орієнтування в медіа (зелений), на нашу думку, також мав би бути включений у комунікацію.

Попри те, що будь-які класифікації компетентностей, зрозуміло, вельми умовні, оскільки описують взаємопов'язаний комплекс умінь, знань, ставлення і мотивації, у більшості концептуалізацій медіаграмотності акцент робиться саме на корисності, на використанні медіа для досягнення своїх цілей чи цілей суспільства. У нашій вітчизняній моделі медіаосвіти ми наголошуємо не так на суспільній корисності, як на здоровій, розвивальній взаємодії з медіапростором. Це не віднімає корисності, а навпаки, розширює її розуміння, зміщуючи акцент з предметних цілей на особистісні, на психологічне благополуччя дитини, максимальне розкриття її потенціалу, що, власне, зрештою сприятиме зростанню людського капіталу країни загалом. Тому так важливо, що в цій класифікації окремо розглядається рефлексивна компетентність – яка визначає ефективність власного використання медіа разом із досягненням цілей за допомогою медіа.

Короткий огляд компонентів медіаосвітніх компетентностей був необхідним перед тим, як приступити до аналізу регуляторних документів, де представлено окремі медіаосвітні елементи і показники.

Стратегічні документи Української держави останнім часом доповнено елементами медіаосвітнього дискурсу, що підтверджує значний поступ на шляху до інтегрування медіаосвіти в державну інформаційну політику. Так, зокрема, *Доктрина інформаційної безпеки*, яка набрала чинності 2017 року (Указ Президента України № 47/2017 від 25.02.2017), до національних інтересів України в інформаційній сфері відносить «розвиток медіакультури суспільства та соціально відповідального медіасередовища», а до пріоритетів державної політики в інформаційній сфері – «підвищення медіаграмотності суспільства, сприяння підготовці професійних кадрів для медіасфери з високим рівнем компетентності». Підвищення медіаграмотності суспільства має починатися із системи освіти, а надалі підтримуватися діяльністю інших інституцій. А розвиток медіакультури суспільства має починатися також у системі освіти, оскільки учні закладів загальної середньої освіти вже

генерують аудіовізуальну продукцію в соціальних мережах і тому вже є в певному сенсі медіавиробниками й учасниками спільного творення сучасної медіакультури.

Медіаосвітні елементи в реформі «Нова українська школа» (НУШ)

Психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти синхронізуються із загальним концептуальним підґрунтям реформування освіти, що ми продемонструємо на прикладі НУШ.

Серед орієнтирів учня/учениці в концептуальних документах реформи «Нова українська школа» виокремлюється насамперед компонент критичного мислення з певними віковими градаціями:

• *Критично мислю і відповідально використовую інформацію*

Початкова школа: розумію, що інформація може допомогти або нашкодити, знаходжу потрібну мені інформацію для навчання і спілкування.

Базова школа: відповідально користуюся інформаційними ресурсами. Добираю і використовую інформацію з різних джерел, критично оцінюю її, виокремлюючи надійну і достовірну.

Старша школа: оцінюю відомості і дані, використовуючи їх для розв'язання конкретних індивідуальних і суспільно значущих проблем. Розпізнаю маніпуляції і протистою їм.

Варто погодитись із тим, що протидія маніпулюванню пропонується як орієнтир для учнів старшої школи, оскільки вважається, що в цьому віці дитина вже створила певну картину світу і меншою мірою піддається віктимізації.

Зрозуміло, що з огляду на досить широке тлумачення критичного мислення різними авторами, одні з яких до критичного мислення відносять практично всі мисленнєві функції, а інші – лише побудову автономної аргументації власної точки зору в діалогах, у межах медіаосвіти термін «критичне мислення» не може позбавитися певної варіативності, хоча й набув великої популярності. На нашу думку, зважаючи на наведену операціоналізацію поняття «критичне мислення», має йтися про сформовані мисленнєві функції стосовно до такого предмета мислення, як медіатизована інформація. Чим ширше ми розглядаємо

поняття медіа (наприклад, включаємо до медіа таку друковану продукцію, як книги), тим більше обсяг поняття «критичне мислення» починає дорівнювати мисленню загалом. Проте у вузькому значенні критичного мислення (як верифікації джерела інформації; уміння оцінити за критеріями достовірність інформації, визначити власну позицію щодо певного медіатексту; знайти аргументи, які вплинуть на позицію співрозмовника) ці мисленнєві функції не можуть бути здійснені без рефлексивної саморегуляції.

Аналізуючи роль НУШ для визначення психолого-педагогічних засад медіаосвіти, звернімося далі до результатів освіти, а це – *учень як особистість, патріот, інноватор*. Головні ціннісні орієнтири, як інструменти реалізації моделі учня НУШ, можуть бути критеріями оцінювання напряму реформування освітнього середовища: не від системи до людини, а від людини – до системи; не від освіти до дитини, а від дитини – до освіти.

Це цілком відповідає психолого-педагогічним засадам медіаосвіти, тому вважаємо за доцільне навести більш розгорнутий опис ціннісних орієнтирів розвивального освітнього середовища.

Щоб учень почувався *особистістю* в системі медіаосвіти, потрібно, щоб освітнє середовище плекало його *почуття гідності* і поваги, вивищувало учня у власних очах, підкреслювало його значущість, допомагало самому йому долати приниження будь-якого виду і підтримувати гідність іншого, давало можливість справжнього вибору бажаного (допомагало зрозуміти свої справжні бажання, прагнення, покликання), орієнтувалося на збільшення комфорту: формула – я ходжу в школу тому, що хочу (а не повинен), мені там добре, я там відчуваю натхнення. Це зовсім не означає, що дитина не повинна докладати зусиль, напружуватися і втомлюватися, бо увесь час буде відпочивати і розважатися. Це означає, що вона має бути щиро захоплена тим, що робить, і почуватися водночас вільно і значуще.

Щоб учень розвивався як *інноватор*, потрібно, щоб медіаосвітнє середовище було чутливо налаштоване на виявлення і підтримку його власної внутрішньої мотивації, бажання і *прагнення діяти*; підкріплювало його ініціативу; давало змогу вільно робити спроби і помилятися, мобілізувати всю свою віру й енергію на досягнення, долати страх помилитися (бо все одно отримає

підтримку від учителя за головне – за своє прагнення), цінувати зворотний зв'язок від інших та оцінювання – як джерело для власного розвитку і підказку, на чому зосередити свої зусилля. Формула – цінне те, що діти справді самі хочуть зробити, хай сміливо пробують, ми підстрахуємо (не гальмувати, а підтримувати і поступово спрямовувати прагнення); школа – не для майбутнього життя, школа – це життя, діти краще знають, що саме їм потрібно зараз для життя, ми допоможемо реалізувати прагнення. Це абсолютно не означає, що діти поведуться хаотично і неорганізовано, будуть прагнути лише забороненого і шкідливого, – навпаки, вони зможуть у діалогах з дорослими розібратися, чого вони насправді прагнуть, бо це не таке вже легке завдання в сьогоденнішому складному світі.

Система медіаосвіти має бути спрямована на те, щоб учень розвивався як *патріот і громадянин*. Організація всього освітнього середовища має бути такою, щоб створити умови для набуття *позитивного досвіду спільності*, для отримання можливості насолоджуватися процесом породження та узгодження задуму, процесом здійснення спільної справи: разом радіти результату, усвідомлювати цінність спільного вчинку та цінність історії спільності, відчувати наснаження від масштабу спільності (громада, нація, українство, людство як спільність, що наснажує); підтримувати набуття досвіду конструктивного поєднання бажань різних учнів і взаємопідсилення мотивації в процесі спільності. Формула – азарт спільності збільшує мої власні сили, дає відчуття, заради чого варто діяти, внесок кожного є цінним. Однак це не означає, що досвід спільності завжди має бути лише позитивним; конфлікти трапляються – це природно. Головне – навчитися управляти ними конструктивно, із взаємною повагою до особистості кожного.

Медіаосвітні елементи в Державному стандарті базової середньої освіти

Розглядаючи рівень представлення медіаосвітніх компонентів у Державному стандарті базової середньої освіти, варто зазначити, що термін «медіатекст» використано в документі понад півтисячі разів. Це підкреслює розуміння того, що всі когнітивні

новоутворення, мисленнєві функції, які формуються в учнів щодо вміння працювати з друкованими текстами, з таким же успіхом мають застосовуватися до медіатекстів, зокрема аудіовізуальних форм. Це значний виклик, який постав перед педагогічною спільнотою і який, утім, цілком відповідає реальності життя сучасної дитини, значна частина якого відбувається в контакті з традиційними і новітніми медіа.

Ось кілька прикладів формулювань із Державного стандарту, які ілюструють включення медіаосвітніх елементів, або критичного мислення в широкому розумінні, у різні освітні галузі.

Найбільше представлено таких елементів у *мовно-літературній* освітній галузі, де описано, як учень:

- взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;

- сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду;

- висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами письмово і в режимі реального часу, дотримується норм літературної мови;

- досліджує індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх.

- У межах *інформатичної* освітньої галузі учень:

- знаходить, подає, перетворює, аналізує, узагальнює та систематизує дані, критично оцінює інформацію для розв'язання життєвих проблем;

- створює інформаційні продукти та програми для ефективного розв'язання задач/проблем, творчого самовираження індивідуально та у співпраці, за допомогою цифрових пристроїв і без них;

- усвідомлено використовує інформаційні і комунікаційні технології та цифрові пристрої для доступу до інформації, спілкування та співпраці як творець і (або) споживач, а також самостійно опановує нові технології;

- усвідомлює наслідки використання інформаційних технологій для себе, суспільства, навколишнього світу і сталого

розвитку, дотримується етичних, міжкультурних та правових норм інформаційної взаємодії.

У *математичній* освітній галузі учень:

- моделює процеси і ситуації, створює стратегії, плани дій для розв'язання проблемних ситуацій;
- критично оцінює процес та результат розв'язання проблемних ситуацій.
- У межах природничої освітньої галузі:
 - опрацьовує та систематизує інформацію природничого змісту, представляє її в різних формах;
 - критично оцінює проблеми природничого змісту, використовує набутий досвід для їх розв'язання.

У *здоров'язбережувальній* освітній галузі розглядається й інформаційна безпека, тому низку вмінь можна віднести до медіаосвітніх. Наприклад, учень:

- дбає про особисте здоров'я і безпеку, реагує на діяльність, яка становить загрозу для життя, здоров'я, добробуту власного і тих, хто його оточує, прогнозує наслідки, визначає альтернативи, ухвалює рішення з користю для здоров'я, добробуту, власної безпеки та безпеки інших осіб;
- визначає альтернативи, прогнозує наслідки ухвалення рішень з користю для здоров'я, добробуту, власної безпеки та безпеки інших осіб;

У межах *громадянської* освітньої галузі:

- мислить критично, працюючи з різнотипними джерелами соціальної та історичної інформації;
- мислить системно, аналізує і досліджує соціально-економічні, суспільно-політичні, історичні події і явища, використовуючи відповідні поняття, розуміє множинність трактувань минулого і сучасного та зіставляє їхні інтерпретації.

І в технологічній галузі, у процесі творчого застосування традиційних та сучасних технологій декоративно-ужиткового мистецтва, учень:

- аналізує традиції і сучасні тенденції в декоративно-ужитковому мистецтві;
- розпізнає маніпуляції масмедіа щодо декоративно-ужиткового мистецтва;

- використовує кілька джерел інформації і визначає достовірність інформації, яка в них міститься.

Також у Державному стандарті конкретизовано загальні результати навчання в обов'язкових результатах навчання здобувачів 5-6 і 7-9 класів. Так, наприклад, в інформатичній галузі учні 5-6 класів «критично оцінюють інформацію, отриману з різних джерел», а 7-9 класів – «пояснюють вплив джерел інформації на формування різних поглядів; будують власні судження про медіатексти, визначаючи достовірність інформації та надійність джерел»

У здоров'язбережувальній освітній галузі конкретизовано результат «знаходить і перевіряє інформацію»: учні 5-6 класів «знаходять, аналізують та перевіряють інформацію щодо здоров'я, безпеки та добробуту, отриману з різних джерел», 7-9 класів – «критично оцінюють інформацію щодо здоров'я, безпеки та добробуту, отриману з різних джерел (Інтернет, медіа)».

Отже, можна зробити висновок, що Державний стандарт базової середньої освіти визначив передумови інтенсивного розвитку інтегрованої медіа освіти, передбачивши необхідність розвитку вмінь, які входять до складу медіаграмотності як у вітчизняних, так і в міжнародних моделях.

Наскрізна інтегрована медіаосвіта, утім, не завершується в базовій середній школі, тому для подальшого розгортання психолого-педагогічних засад спиратимемося на вже згадану раніше Національну рамку кваліфікацій як опору для визначення різних рівнів медіаграмотності відповідно до рівня кваліфікації. Така медіаосвітня рамка може надалі бути використана для подальшої спільної творчості під час розроблення різних програм і засобів інтегрованої медіаосвіти, зокрема у професійній і вищій школі.

Світ професій глобалізується і зазнає швидких та суттєвих трансформацій: одні професії зникають, нові – народжуються. Інтенсивні зміни відбуваються і у сфері підготовки до професійної діяльності, і у способах легітимізації видів трудової зайнятості людини в соціумі. Аналізуючи основні документи, які пропонують класифікацію професій і класифікацію рівнів компетентності, ми спробуємо далі виокремити і концептуалізувати відповідні їм різні рівні відбиття реальності.

Проблема невідповідності Класифікатора професій і Національної рамки кваліфікацій як фон вбудовування медіакомпетентності

Поняття професіоналізму представлено в досить широкому наборі трактувань. Згідно з Європейською рамкою кваліфікацій [21; 28] професійними вважаються кваліфікації з четвертого по дев'ятий рівень. Водночас кваліфікації нижчих рівнів (з нульового до третього) проявляються в більш високих рівнях кваліфікації як імпліцитно наявні. Хто буде заперечувати проти того, що будь-який рівень кваліфікацій вимагає вміння виділяти головне або розрізняти багато чи кілька ознак? Цей принцип накопичення компетентності використовується не у всіх класифікаціях, які мають справу зі світом професій.

У міжнародному класифікаторі професій та видів зайнятості [27], як і в чинному сьогодні національному кодифікаторі [2] використано інший принцип. Тут виділяється окремий (другий) клас професій, який описує кваліфікацію професіоналів. Представники нижчих – третього і четвертого класів – свій рівень професійності визначають назвою «фахівець». Інші класи – п'ятий, шостий, сьомий і восьмий – відрізняються за галузевою спрямованістю предмета праці. Крайні класи – дев'ятий і перший – схожі на всі інші і водночас докорінно відрізняються від них, тому що належність до них частково або повністю не залежить від наявності освіти. Найпростіші професії дев'ятого класу не потребують професійної освіти, тому що їх можна освоїти за принципом «з рук у руки», а перший клас відносно не залежить від освіти в частині «законодавці», оскільки позначає особливий тип зайнятості. Щодо обраних громадами і суспільством «законодавців» є багато винятків у переліку кваліфікаційних вимог, тому що представницька функція не може обмежувати права громадян бути обраними в законодавчі органи, навіть якщо в них немає відповідної освіти. Логічно припустити, що шанс бути обраним електоратом на посаду муніципального, місцевого або державного рівня у претендента з освітою буде вищим, ніж у того, хто не має освіти. (Проте у вимогах на право балотуватися ця норма не може бути закріплена). Отже, і частково в першому, і в дев'ятому класах кодифікаторів професій і

видів зайнятості освіта не має значення як формальна вимога до права зайняти таку позицію на ринку праці.

Аналізуючи поняття професійної належності за рамкою кваліфікації [21; 28], ми також спостерігаємо неоднозначність дії вимог рамки кваліфікацій як інтелектуального інструменту аналізу відбиття реальності. Однозначною вимогою є «включення» – поглинання верхніми рівнями нижніх компетентностей. Однозначною є вимога демонструвати вміння певного рівня кваліфікації як у навчальних завданнях, так і на практиці. І зовсім неоднозначним є те, що особи, які здобули певний рівень кваліфікації, гарантовано можуть обіймати позиції цього рівня за власним бажанням.

Подолати цю суперечність найбільш якісно можна, залучивши поняття престижності професій Д. Треймана [29]. Уся ієрархія професій (а їх понад дев'ять тисяч!) розглядається як сходинки влади, де вміння кожної людини (незалежно від рівня її освіти) оцінювати престиж професій [7] пояснюється вмінням розшифровувати назву професії у зіставленні з іншими професіями як систему влади [16]. Опановуючи професію, ми отримуємо до нашого персонального ресурсу певну частину влади від професійної спільноти [9], яка зуміла вибороти свою значущість в очах суспільства (саме стільки, як показують вимірювання рівня престижності цієї професії) [7; 8].

Отже, якщо ми робимо спробу «вбудувати» себе у відповідний рівень влади, то наш персональний ресурс повинен бути спрямований не тільки на утримування себе на цьому рівні стратифікації суспільства, а й на обов'язок відтворювати цей рівень у межах професійної когорти.

Причини того, чому ми, маючи кваліфікаційний рівень, не затримуємося на певному професійному рівні (класі), можуть бути нормативно такими: недостатньо працюємо на попередників, щоб їхній рівень комфорту був у належному стані; персональні цілі не повністю відповідають цілям когорти; переросли цей рівень і можемо претендувати на більш високий рівень не тільки щодо належності, а й щодо збагачення іншої когорти. Ще простіше це пояснити, взявши для прикладу випадок, чому ми не можемо претендувати на певні посади без необхідної кваліфікації: наявні

правила роблять конкуренцію більш цивілізованою, а витрати на управління некваліфікованим ресурсом – непомірно, неприпустимо високі (економічно не вигідні, бо не дають переваг у конкурентній боротьбі).

Тож усі описані вище чинники, які взаємодіють, можуть бути сконцентровані у двох: 1) персональна відповідність певному рівню кваліфікації, 2) поділяння цього персонального здобутку тими, хто застосовує вимоги до нас у разі наших кар'єрних домагань. Баланс між цими чинниками досягається через урахування балансу нашої власної конкурентоспроможності. Конкурентоспроможність завжди розподілена між полюсами «вміння конкурувати на ринку» і «вміння вбудовувати себе в когорту без провокування ризику нашої конкурентності для тих, хто ухвалює рішення». Можливі винятки з цього правила не спрощують складності координаційного завдання.

Забезпечення балансування між чинниками в їхній динаміці вимагає високої рефлексивної здатності. Питома вага рефлексивності для здійснення такої складної координації висока, тому її реалізація найкраще відбувається засобами технологій [5].

Викладене пояснення взаємодії вимог і компетентностей відрізняється від попередніх концептів професійного самоздійснення, особливо на стадії здійснення вибору професії. Традиційно відповідність представляли як перетин поля вимог (професіограма) з потенцією можливостей та реальних здібностей (психограма) [25]. Наша пропозиція спрямована на подолання цієї схеми минулого, яка вже не відповідає реальності [39], шляхом підвищення вимог до посилення рефлексивності в професійному самоздійсненні. Тільки це сьогодні може забезпечити ефективну професійну самореалізацію в переважно взаємозалежному володінні компетентностями мережі.

Груп-рефлексивний підхід до рівнів складності

Груп-рефлексивний підхід розробляється в українській психології протягом останніх трьох десятиліть і має наразі досить широке практичне застосування у сфері організаційного консультування, розвитку громадянського суспільства (територіальних громад) та в освітній галузі.

Вимоги конкуренції і вбудовування в різні контексти [5; 34] потребують формування здатності опановувати зростаючі рівні складності [34]. Сама по собі ідея рівності вимог до компетентностей на ринку праці породжує вимогу до складності [5] рівнів відбиття реальності. Положення рефлексивної психології, які треба враховувати у всіх суперечностях, – це, по-перше, зростаючі рівні складності, з урахуванням вхідних-вихідних параметрів системи [34] і принципу когнітивних стереотипів [25]. Питання критеріїв рефлексивної обробки рівнів складності, їхнього авторства (чужі, свої), а також рівнів масштабу групових суб'єктів розглянуто в груп-рефлексивному підході щодо різних професійних та освітніх середовищ [14; 21; 34; 5], а також у випадку зміни позиції експерта на суб'єктивні й об'єктивні критерії [30].

Рівень відбиття реальності завдяки різному функціоналу рефлексії забезпечує додаткову ресурсність суб'єкта [19; 15; 39]. Крім інтелектуальної та особистісної рефлексії індивідуального і групового планів активності, виокремлюється сфера міжсуб'єктної рефлексії, яка охоплює компоненти взаємодії, взаєморозуміння і взаємоузгодження. Усі рефлексивні компоненти реалізуються у вигляді рефлексивних функцій трьох рівнів цілісності: екстенсивного, інтенсивного і конструктивного (нульовий забезпечує вхід до рефлексивної підсистеми).

Груп-рефлексивний підхід пропонує альтернативу принципу критики у вигляді принципу поглинання – інструменту досягнення балансу між позиційністю і безпозиційністю за умови уникнення конфронтації [4]. Нормативний аналіз можливих (явних і латентних, прихованих) аспектів ситуації як певного каркасу розуміння реальності походить від практики конструювання задач для експериментально-дослідницьких і діагностико-розвивальних цілей [6; 39], а надалі реалізується у формі стандартів мережевої здатності [31; 32], рефлексивних процедур у тренінгу-практикумі та інших рефлексивних технологічних форматах [29; 18; 18]. Груп-рефлексивний підхід розв'язує парадокс формування суб'єктності [26], запобігає індивідуалістичній редукції суб'єктності в процесі побудови підсистем рефлексивного управління [12; 29], пропонує концептуалізацію паритетності [27].

Рефлексивні рівні відбиття реальності, передбачені Національною рамкою кваліфікацій

Національна рамка кваліфікацій описує компетентності (знання, уміння, комунікацію, автономність і відповідальність) на допрофесійному і професійному рівнях самоздійснення. Серед десяти виділених рівнів кваліфікацій перші чотири (від нульового до третього) стосуються системи загальної освіти, а решта – професійних кваліфікацій, які здобуваються в системі професійної і вищої освіти. Згідно із Законом України про освіту вищі два рівні кваліфікацій об'єднано, як і в більшості європейських країн.

Сенс НРК полягає в тому, щоб у розмаїтті різних форм і закладів освіти чітко визначити той рівень кваліфікації, який мають набути випускники, що врешті враховується ринком праці. НРК сприяє руйнуванню монополії закладів вищої освіти як єдиних центрів, які мають право оцінювати якість своєї роботи. Проте реформування цього сектору ще не завершено, а спрямовано на полегшення доступу споживачів освітньої послуги до контролю її якості, передавання галузям відповідальності за вимоги до освіти, а також на можливості легітимізації в перспективі результатів самоосвіти.

Незалежний орган, який визнавав би рівень кваліфікації, набутий на основі самопідготовки, неформальної і нонформальної освіти, в Україні наразі створено, він наразі проходить етап свого інституційного становлення. Отже, сенс НРК – створити спільний кластер знань і мову для взаємодії між багатьма різними суб'єктами.

Ми провели аналіз компетентностей (знання і уміння), щоб з'ясувати, який саме вид рефлексії, а відповідно, і рівень відбиття реальності передбачають виділені в НРК рівні компетентностей. Згідно з груп-рефлексивним підходом ми виокремили структуру типів відбиття реальності за рівнем цілісності рефлексії: 1) екстенсивний (відбиття наявної реальності), 2) інтенсивний (проблематизування реальності), 3) конструктивний (конструювання реальності), яка послідовно повторюється на загальноосвітніх і (на вищому витку спіралі) професійних рівнях компетентності.

Розгляньмо відтак ієрархію знань і вмінь, передбачених на перших чотирьох рівнях компетентності (рис. 8.5). Нульовий рівень компетентності не передбачає трудового чи виконавчого контексту.

Елементарні знання і виконання елементарних завдань пов'язані з контекстом пізнання себе і власного найближчого оточення – довкілля. Це так званий *нульовий* рівень цілісності рефлексії, який визначає входження в систему. *Перший* рівень компетентності відповідає, на нашу думку, екстенсивному (відображувально-включеноувальному) рівню відбиття реальності. Наводяться *правила виконання* завдання, інструкції, за якими дитина має виконувати дії. Тобто орієнтувальна основа дії для виконання завдання має бути виокремлена і засвоєна. Також мають виокремлюватися і розумітися принципи – способи виконання завдання. На цьому рівні ще немає контексту трудової діяльності, а розвиток знань і вмінь зумовлений необхідністю засвоєння безпечної поведінки, зокрема під час використання простих інструментів.

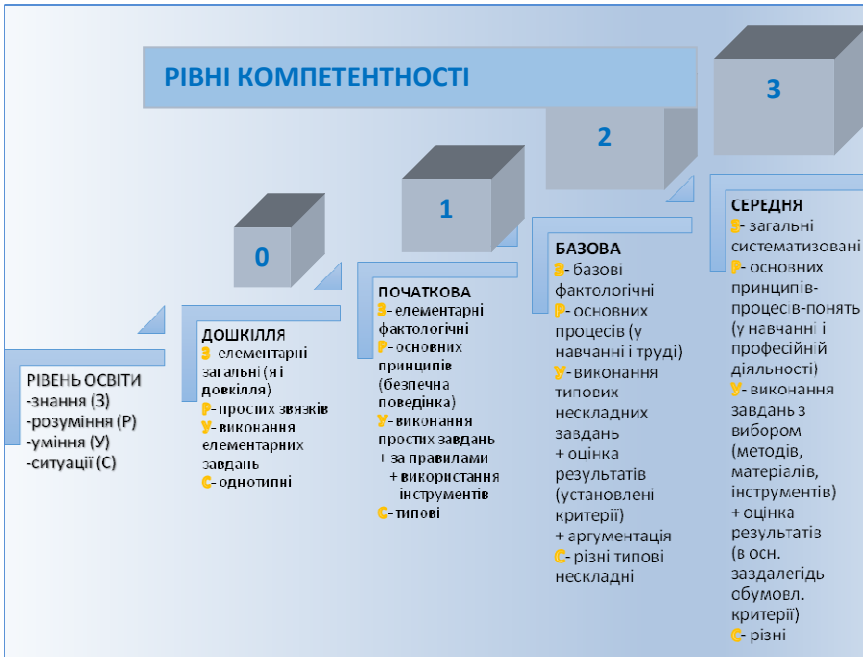


Рис. 8.5. Ієрархія знань і вмінь, передбачених НРК на рівнях загальної освіти

Другий рівень компетентності — інтенсивний (відображувально-усвідомлювальний). Інтенсифікація передбачає активний пошук, проблематизацію, продукування питань до реальності. Реальність набуває векторної природи руху – процесу. Дитина розуміє *основні процеси* в навчанні і трудовій діяльності. Мають усвідомлюватися критерії – встановлені до початку виконання дії критичні значення певних параметрів (сигнальних параметрів), які мають використовуватися для оцінювання результатів власного виконання завдань шляхом звіряння. За такої умови, оскільки вже є розуміння процесів, то оцінюватися може не тільки результат власного виконання (його відповідність еталону), а й процес: засвоюється поопераційна *схема виконання дій*. Крім того, з огляду на усвідомлення критеріїв може вибудовуватися аргументація запропонованої оцінки. Загалом, на цьому рівні забезпечується готовність до залучення в трудову діяльність, але не на професійному рівні.

Третій рівень компетентності — конструктивний (відображувально-перетворювальний) тип відбиття реальності і засобів подолання проблеми. Окремі фактологічні знання мають бути перетворені в системні шляхом прокладання необхідних зв'язків, поєднання принципів, процесів і понять у єдину систему знань. Така *систематизація* стає основою для прийняття рішення про спосіб виконання дії, а саме вибір методів, матеріалів та інструментів для виконання. Оскільки є система знань, оцінювання починає відбуватися не тільки на основі заздалегідь установлених критеріїв, а й з елементами невизначеності. Критерії оцінювання – в основному заздалегідь узгоджені, це значить – не повністю встановлені, якась частина критеріїв потребує довизначення вже в процесі виконання чи остаточного оцінювання. Тобто передбачається здатність перетворювати і співстворювати критерії оцінювання результатів власного виконання завдання. Загалом, цей рівень кваліфікації передбачає готовність до залучення до професійної діяльності.

Рівні компетентності, охоплені системою середньої освіти, передбачають формування повноцінних функцій інтелектуальної рефлексії, якою забезпечуються виконавські дії. Відповідно, медіаосвітні компоненти цілком вбудовуються в цю логіку, що,

власне, і відображено імпліцитно в Державних стандартах. Явні критерії розрізнення рівнів медіаосвітніх знань задано логікою розвитку рефлексії: від формування екстенсивних відображувальних функцій, через рефлексію процесів до систематизації знань, на основі якої обираються критерії оцінювання інформації. Водночас відбувається й розвиток базових функцій особистісної рефлексії (самооцінки, моніторингу власних станів, готовності до життєвих самовизначень), зокрема в груповій взаємодії.

Триактна модель зростання компетентності через екстенсивну фіксацію наявного, інтенсифікацію і конструктивний розвиток стосується насамперед суб'єктивних надбань, розвитку суб'єктивного, а не об'єктивного поля знань. На професійному рівні така ж структура відбиття повторюється вже на рівні перетворення об'єктивних знань.

На професійному рівні кваліфікації (це *четвертий* рівень – кваліфікованого робітника) вимагаються спеціалізовані знання – фактологічні і теоретичні, разом з розумінням принципів, процесів і методів (а це процедурні знання рівня вищого, ніж рівень інструкцій чи правил). Професійний принцип відбиття є спеціалізованим. Відповідно, медіаосвітні компоненти, що будуть нарощуватися в процесі професійної освіти, теж матимуть переважно спеціалізований характер. Інша справа, треба враховувати, що система наскрізної медіаосвіти перебуває в процесі становлення і не має всеохопного масштабу, тому на кожному з рівнів освіти будуть траплятися учні, які мають не повністю сформовані компетентності попередніх рівнів.

Компетентний, кваліфікований робітник має вміти виконувати складні спеціалізовані завдання й ухвалювати рішення в нестандартних ситуаціях, а також у тих, які в процесі виконання змінюються. Рухливість і невизначеність ситуації зростають, що потребує більше рефлексії для їх опанування. Планування власних дій, обмежена організація дій інших, контроль за діями інших, коригування та оцінювання результатів виконання іншими – це вимоги до компетентностей на найнижчому з професійних рівнів. Тобто, з усією очевидністю, до функцій інтелектуальної рефлексії додаються компоненти міжсуб'єктної сфери: взаємодія, взаєморозуміння і взаємоузгодження. Потрібне відбиття трудового

процесу іншої людини для уможливлення адекватного втручання в цей процес. Варто звернути увагу на те, що в професіях, пов'язаних з особливим предметом праці – людиною (у професіях типу «людина-людина»), передбачається, що людину також треба розглядати як процес. Очевидно, що формування компетентності такого рівня потребує особистісної рефлексії як індивідуального, так і групового плану активності (спрямованого на інших). Тому в професійній медіаосвіті потрібно не тільки акцентувати прикладний момент нарощування вмінь повної моделі інформаційної поведінки (від пошуку до експлуатації інформації), а й далі розвивати міжособистісну рефлексію.

Професійні кваліфікації *п'ятого* рівня (молодший бакалавр) передбачають перехід від виконання завдань до розв'язання задач. Тобто змінюється рефлексія на основі розвитку компонента взаємодії: від виконання вказівки щодо певної дії переходимо до постановки задачі – опису потрібного результату; за такої умови дії, необхідні для отримання результату, мають визначатися самим виконавцем, він повинен бути здатним до прийняття рішень, ідентифікації і використання інформації, потрібної для цього. Відповідно, мають активізуватися компоненти взаємоузгодження і взаєморозуміння, адже без цього неможливе ухвалення рішень з плануванням і розподілом ресурсів. Аналізуванню, контролюванню та оцінюванню підлягає як власна робота, так і робота інших. Обидва ці рівні (четвертий і п'ятий) ми відносимо до екстенсивного виду засвоєння повного спектру функцій рефлексії міжсуб'єктної сфери. Медіаосвіта насамперед має стосуватися розширення розуміння групових суб'єктів, їхньої складної взаємодії і взаємопроникнення, яке відбивається в медіапросторі. На цьому етапі глибоке розуміння закономірностей світу медіа з урахуванням фінансових та політичних аспектів цієї взаємодії може бути цілком відповідним професійним вимогам.

Наступні два рівні передбачають перехід від задач до проблем, що потребує особливих умінь діяти в нестандартних, непередбачуваних, суперечливих ситуаціях у спеціалізованих сферах. Відповідно, ці рівні стосуються інтенсифікації рефлексивного відбиття реальності. Знання від широких спеціалізованих з розумінням рівня знань (на п'ятому рівні компетентності –

молодший бакалавр) переходять до концептуальних з критичним осмисленням (шостий рівень – бакалавр). Концептуальні знання на відміну від фактологічних – це знання про зв'язки між частинами системи, а саме: знання класифікацій і категорій, принципів та узагальнень тощо. Вони не просто інтегровані в цілісну систему, а й передбачають її критичне осмислення, співіснування різних пояснень, пошук альтернативних теорій, принципів, методів і понять. Для цього залучаються знання «з фронтиру розвитку» сучасних досягнень (або й дослідження/розвитку як єдиного процесу R&D) – ще не усталене, дискусійне знання, яке потрібно самому ідентифікувати і використати для розв'язання проблеми; вибрати методи, інструменти і засоби, а якщо таких ще немає, застосувати інноваційний підхід (придумати нові, адекватні для цієї проблеми в спеціалізованій сфері). Міжсуб'єктна сфера інтенсифікується для забезпечення критичного осмислення реальності у взаємодії систем і підсистем.

На *сьомому* рівні кваліфікації (магістр) уже всі концептуальні знання мають спиратися на нові сучасні досягнення, це новий рівень концептуальних, спеціалізованих знань. Такий рівень дає змогу осмислити критично не тільки теорії (гносеологічні знання), а й проблеми практики. Відповідно, нарощується інтенсифікація міжсуб'єктної рефлексії. Цей новий рівень знань забезпечує оригінальне мислення та інноваційну діяльність, зокрема дослідницьку, здатну вийти за межі наявних відповідей. Тобто відбувається вихід за межі узвичаєних у певній професійній спеціалізованій сфері способів осмислення і відбиття реальності. Якщо на попередньому рівні проблема бачиться в межах наявних традицій спеціалізації, то на рівні магістра вона бачиться розширено, осмислюється без обмежень рамками спеціальності.

Наступні два рівні характеризуються новою якістю знань – концептуальні знання поєднуються з методологічними (з розумінням того, як саме сконструйовані ці знання) і виходять за межі спеціалізованих сфер. Новий рівень знань стосується меж галузей, нових створюваних напрямів, дослідницьких шкіл чи суспільних практик. Проблеми, які розв'язуються професіоналами цих рівнів компетентності, – соціально значущі і неспеціалізовані, вони соціальні, наукові, етичні, культурні тощо. Спосіб реалізації знань, їх

розгортання в уміннях теж відрізняється: це розроблення і реалізація проєктів, у яких переосмислюється наявне знання, породжуються нові ідеї, створюється приріст знань і способів їх отримання. Уміння критичного аналізу, оцінювання і синтезу розгортаються на рівні ідей, а не окремих концептів. Відповідно, рефлексивне відбиття на цих рівнях компетентності – конструктивне перетворення системи об'єктивних знань.

Отже, загальна схема тритактного відбиття – вичленовувальне (екстенсив), усвідомлюване (інтенсив) і перетворювальне (конструктив) – повторюється на професійному рівні компетентностей на новому витку спіралі з кроком у два рівні компетентності. Тобто професійні компетентності можна розділити за трьома рівнями відбиття реальності: 1) четвертий-п'ятий рівень – спеціалізовано-вичленовувальний тип відбиття реальності, 2) шостий-сьомий рівень – концептуально-усвідомлюваний тип відбиття (критичне осмислення), 3) восьмий-дев'ятий рівень – методологічно-перетворювальний тип відбиття (критичне переосмислення).

Рефлексія міжсуб'єктної сфери розширюється на кожному із цих рівнів. Найвищі рівні цілісності відбиття, які передбачають вибір, конструювання і прийняття способу здійснення спільності (вбудовування себе в групового суб'єкта вищого рівня), реалізуються у різних масштабах відбиття: задача (потреба, вимога), проблема (суперечність), інновація (невідоме; те, що не існує).

Предмет рефлексії теж розширюється, разом з предметом діяльності, що відбивається в рефлексивній системі: спеціалізована предметна рефлексія професійної діяльності та ухвалення рішень; критична рефлексія опанування проблемності та оновлення знань; репрезентативна рефлексія опанування конфліктності і методології переосмислення знань.

Наголосимо, що змінюється радикально і масштаб групового суб'єкта, у який інтегрується професіонал того чи іншого рівня компетентності: 1) галузь (професія) на четвертому-шостому рівнях, які виходять за національні межі – навіть на рівні міжнаціональних корпорацій; 2) науково-дослідницька спільнота (на сьомому-дев'ятому рівнях), а це груповий суб'єкт глобального рівня, тотожний людській цивілізації. Розбудова спільного відбиття в межах групових суб'єктів цих двох рівнів має суттєві відмінності і

зростаючу складність і невизначеність. Тому в освітньому середовищі мають моделюватися процеси рефлексії як корпоративні, так і глобально-цивілізаційні, і не тільки на рівні знань (предметів чи дисциплін), а на рівні масштабів відбиття реальності, способів мережевої міжнаціональної взаємодії і паритетності репрезентативної рефлексії.

Рефлексивна модернізація медіаосвіти

Пропозиція рефлексивної модернізації медіаосвіти логічно випливає з проведеного аналізу і стосується не так рівнів професійної і вищої освіти, як загальної середньої. Саме в шкільне середовище в процесі закладання системи знань потрібно вводити аналоги всіх подальших рівнів розвитку компетентностей і способів відбиття реальності. За наявності таких «закладок» вони легше реалізуватимуться на професійному рівні. Саме на це має бути спрямовано внутрішню логіку розвитку медіаосвіти.

Так, зокрема, школярам потрібно продемонструвати критичне осмислення і переосмислення як патерн діяльності, який може бути реалізований пізніше в професійній сфері на задачах більшого масштабу. Медіаконтент як у аналітично-дослідницькому, так і в медіаторчому форматі шкільних проєктів може створювати такі можливості. Це додає мотивації на етапі систематизації знань. Рефлексія достовірності вноситься в систему шкільної освіти з медіаосвітніми технологіями, які передбачають її формування на основі власного обмеженого досвіду медіапрактик (визначення достовірності інформації, множинні джерела, вибір методів пошуку тощо). Крім того, у медіаосвіті наснажується об'єктивний творчий підхід до реальності, який в інших предметних знаннях спочатку має пройти через суб'єктивну творчість – засвоєння і систематизацію наявних знань (через неможливість створення об'єктивно нового на цьому рівні компетентностей).

Ще один аспект моделювання рефлексивного відбиття, який має бути відтворений у системі загальної освіти, стосується відчуття глобальної паритетності. На жаль, саме такої паритетності не вистачає на вищих професійних рівнях унаслідок радянського тоталітарного минулого, яке обмежувало і спотворювало масштаби рефлексивного відбиття реальності. Упровадження англійської мови

саме по собі не вирішує проблеми ментально заблокованої глобальної паритетності. Медіапростір попри свою певну територіальну (національно регуляторну, мовну і т. ін.) обумовленість є принципово відкритим, глобальним, що дає змогу відчути глобальну паритетність, долучитися до створення глобальних продуктів (наприклад, Wiki) або глобальної взаємодії і розповсюдження власного медіапродукту в соціальних мережах тощо.

Одним із шляхів формування такого новоутворення є впровадження репрезентативної рефлексії професійного самовизначення на ринку праці [0]. Така рефлексія дає змогу порівняти себе за низкою параметрів із репрезентативною вибіркою, яка представляє або всю країну, або область проживання, або соціальні середовища меншого масштабу в динамічному бюлетені, сформованому за індивідуальним (або груповим) запитом. Використання репрезентативної рефлексії медіаосвітніх компетентностей є перспективою подальшого розвитку медіаосвітньої системи.

Висновки до розділу

Аналіз психолого-педагогічних аспектів упровадження медіаосвіти показав значний поступ у проникненні медіаосвітнього дискурсу в стратегічні державні регулятиви і в освітні стандарти. Медіаосвітні компоненти вмонтовуються в інформаційну політику, усвідомлюються як важливий складник інформаційної безпеки.

Аналіз Державних стандартів базової середньої освіти і концептуальних документів реформи «Нова українська школа» підтвердив наявність ефективних важелів інтенсифікації інтегрованої медіаосвіти, оскільки в провідні освітні галузі медіаосвітні елементи включено як показники результатів навчання. Насамперед це стосується критичного мислення, уміння знаходити, обирати, оцінювати, використовувати інформацію, висловлювати власні судження щодо медіатекстів.

У контексті розвитку медіаосвіти за межі шкільного рівня за основу взято аналіз рівнів кваліфікації з детальним розглядом вимог до рефлексивних новоутворень, необхідних для відповідального виконання завдань відповідного рівня кваліфікації. Груп-рефлексивний підхід застосовано як адекватну основу для аналізу рівнів відбиття, передбачених на різних рівнях компетентності

(включно із знаннями і вміннями). За результатами аналізу виокремлено триактовий патерн нарощування рівнів відбиття реальності як на допрофесійних, так і на професійних рівнях компетентності, а саме: екстенсивне відбиття реальності, інтенсифікація реальності, конструктивне переосмислення реальності. На професійних рівнях компетентності відбувається повторна реалізація триактової моделі на новому витку спіралі: від переосмислення суб'єктивно нової системи знань про реальність (на завершальному етапі допрофесійного рівня) до побудови об'єктивно нового переосмислення і створення об'єктивно нового знання.

Медіаосвіта, як взаємодія з принципово відкритим інформаційним простором, створює можливості для рефлексивної модернізації освіти загалом, закладання в систему шкільної освіти загальних передумов професійного розвитку, які забезпечуватимуть майбутню вищу конкурентоспроможність у світі професій.

Література до розділу

1. Генерація динамічного довідкового бюлетеня Електронний бюлетень «Моніторинг професійного самоздійснення в умовах упровадження Національної рамки кваліфікацій» (Генерація бюлетеня. НРК) : а. с. 64077 Україна / І. М. Найдюнов, М. І. Найдюнов, Л. А. Найдюнова, Л. В. Григоровська. – № 84532 ; заявл. 15.12.2015 ; реєстр. 12.02.2016, Бюл. № 40. — 2 с. – Режим доступу: <http://www.questionary.profprestige.org.ua/bulletin.html>
2. Класифікатор професій ДК 003 : 2005 [Електронний ресурс]. – К., 2005. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>
3. Найденев М. И. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду : дис. ... канд. психол. наук : / М. И. Найденев. – К., 1989. – 239 с.
4. Найденев М. И. Неконфронтационная модель рефлексивного управления как решение проблемы сложнокоординированности / М. И. Найденев // Рефлексивные процессы и управление : сб. материалов VII Междунар. симп. 15–16 октяб. 2009 г., Москва / под ред. В. Е. Лепского – М. : Когито-Центр, 2009. – С. 187–190.
5. Найденев М. И. Современная технология ассесмент-центров и групп-рефлексивный подход к аттестации персонала / М. И. Найденев // Наукові праці МАУП. Вип. 6: Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності. – К., 2003. – С. 184–188.

6. Найденова Л. А. Конструирование малых творческих задач на материале музыки в целях изучения рефлексии / Л. А. Найденова., Л. В. Григоровская, М. И. Найденов // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – Ч. 1. – С. 151–153.
7. Найдьонов М. І. Динаміка престижності професій в Україні протягом 2008–2011 років очима дорослих і школярів / М. І. Найдьонов // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конференції (29-30 листоп. 2012 р., м. Київ) : у 2 ч. – Ч. 1. / уклад. : Л. М. Капченко, С. Д. Тарасюк, Л. Г. Авдєєв [та ін.]. – К. : ІПК ДСЗУ, 2012. – С. 191–200.
8. Найдьонов М. І. Зв'язок поінформованості про професію, яка обирається, з оцінкою престижності класів професій як чинник вибору престижної професії / М. І. Найдьонов // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2013. – Вип. 33 (36). – С. 295–306.
9. Найдьонов М. І. Оцінка громадянами творчих спеціальностей за українським стандартом престижності професій / М. І. Найдьонов // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України у 12 т. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 12. – Вип. 11. – С. 196–204.
10. Найдьонов М. І. Парадокс формування суб'єктності: груп-рефлексивний підхід в соціальній та політичній психології / М. І. Найдьонов // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 9. – С. 13–23.
11. Найдьонов М. І. Паритетність суб'єктності як розв'язання проблеми складно-координованості. Погляд з позицій теорії групової рефлексії / М. І. Найдьонов // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. – № 4 – С. 36–58.
12. Найдьонов М. І. Повнота групового суб'єкта як складова рефлексивного управління / М. І. Найдьонов. // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / АПН України; Ін-т соціальної та політичної психології. – К., 2005. – Вип. 12 (15). – С. 87–108.
13. Найдьонов М. І. Подолання індивідуалістичної редукції в суб'єктному підході: теорія групової рефлексії : в 4 т. / М. І. Найдьонов // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26, т. 3 – С. 186–194.

14. Найдьонов М. І. Психологія престижності професій / М. І. Найдьонов ; Нац. акад. пед. наук. України, Ін-т соц. та політ. психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 160 с.
15. Найдьонов М. І. Уявлення про сходина влади в системі професій як чинник регулювання ринку праці в Україні / М. І. Найдьонов // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Фенікс, 2013. – Т. 12. Психологія творчості. – Вип. 16. – С. 305–316.
16. Найдьонов М. І. Формування рефлексивного управління в організаціях [Електронний ресурс] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / М. І. Найдьонов; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2010. – 434 с. – Режим доступу : <http://iris-psy.org.ua/publ/DDM.pdf>
17. Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М. І. Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
18. Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління як координації рефлексивних процесів / М. І. Найдьонов // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К., 2007. – Вип. 18 (21). – С. 82–105.
19. Найдьонов М. Ресурсний підхід у теорії групової рефлексії. Криза групи і ресурс індивіда, криза індивіда і ресурс групи / Михайло Найдьонов // Психологічні перспективи. – 2011. – Спец. вип.: Психологія соціальної роботи. – С. 11–19.
20. Найдьонов М. І. Конвенційні та когнітивні стереотипи як складові складно-координованості / М. І. Найдьонов // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості і обдарованості : зб. наук. праць. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2007. – С. 148–159.
21. Найдьонов М. І. Розвиток рефлексії як психологічна умова професійного самовизначення старшокласників / М. І. Найдьонов, Л. А. Найдьонова // Творческое использование педагогического наследия В. А. Сухомлинского в условиях перестройки народного образования в стране. – Луцк, 1988. – С. 53–54.
22. Основи професіографії : навч. посіб. / С. Я. Карпіловська [та ін.] ; Міжрегіональна акад. упр. персоналом. – К. : [б.в.], 1997. – 148 с.
23. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / [Електронний ресурс]. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

24. Соціально-психологічні чинники престижності професій : підготовка молоді до активного самоздійснення на сучасному ринку праці : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / М. І. Найдьонов [та ін.] ; за заг. ред. М. І. Найдьонова, Л. В. Григоровської ; Ін-т соціальної та політичної психології НАПН України. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 272 с.
25. Федоришин Б.О. Психолого- педагогічні основи професійної орієнтації : дис. .. д-ра пед. Наук : 13.00.04 / Б. О. Федоришин ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 383 с.
26. Naidenov M. About the problem of subject of group reflection / M. Naidenov // Abstracts of 3d European Congress of Psychology, 4–9 July 1993: abstracts. – Tampere, 1993. – P. 324.
27. International Standard Classification of Occupations: ISCO-08 [Electronic resource] / International Labour Office. – Geneva, ILO, 2012. – Retrieved from: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf
28. European Qualifications Framework (EQF) [Electronic resource]. – Retrieved from: <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>
29. Treiman D. J. Occupational Prestige in Comparative Perspective / D. J. Treiman. – New York : Academic Press, 1977.
30. Naydonov M. Position-finding system to make decision about collaboration with group reflective approach to develop reflective skills and qualification [Electronic resource] / M. Naydonov. – Retrieved from: <http://My.elvisti.com/naid/uk/1str/public.htm>, Kyiv, 2003
31. Naydonov M. Reflexive Management System of Merger / M. I. Naydonov // Abstracts of XIII European Congress on Work and Organizational Psychology, 9–12 May 2007 : abstracts. – Stockholm, 2007. – P. 26.
32. Naydonov M. System of the Complex Measures for Activation of the Company's Business by Reflective Development Group Intervention / M. Naydonov // Abstracts of XI European congress of Work and Organizational Psychology, 2003 : abstracts. – Lisbon, 2003. – P. 80.

Розділ 9

Психолого-педагогічні формати організації медіаосвіти

Психолого-педагогічні умови впровадження медіаосвіти

Психолого-педагогічні формати – це певні цілісні форми, які враховують психолого-педагогічні умови і які можна вважати складниками системи медіаосвіти, або медіаосвітніми підсистемами.

Метасистемою впровадження медіаосвітніх інновацій у соціально-психологічному вимірі є становлення медіаосвітньої спільноти як групового суб'єкта. В організаційному вимірі метасистемою медіаосвіти є цілісна система освіти країни, яка розвивається завдяки становленню спільноти освітян-інноваторів, що ініціюють, визначають і здійснюють модернізацію освіти на всіх рівнях через випереджальний розвиток і впливовість лідерів думок. Процеси функціонування і розвитку систем досить складні як у внутрішньому, так і в зовнішньому плані, оскільки система освіти, основна функція якої полягає у відтворенні людського потенціалу країни в наступних поколіннях, не є незалежною від інших підсистем суспільства: політичної, економічної, соціокультурної тощо.

Визначені формати найкраще пристосувати до наявних умов, варіюючи організацію відповідних заходів. Психолого-педагогічні умови впровадження медіаосвіти доцільно розділити на дві великі групи: умови у вузькому і умови в широкому сенсі.

У вузькому розумінні – це специфічні умови, пов'язані з особливим предметом медіаосвіти, конкретні фактологічні, теоретичні і методологічні знання зі сфери функціонування медіа та взаємодії з ними.

У широкому сенсі – це умови впровадження інновацій, відповідні ідеям сучасної перебудови освітньої системи, її модернізації на демократичних засадах, зокрема подолання наслідків

посттоталітарного минулого в системі освіти, яка виконувала раніше функції обслуговування тодішнього тоталітарного режиму і була частиною системи пропаганди, а за змістом зливалася з медіавпливами. Головним наслідком тоталітаризму є стагнування рефлексії в системі освіти як захисний механізм вивченої безпомічності, коли завдання освіти завжди ставилися іззовні політичною системою (партією), а міркувати щодо власного місця в системі, місії, цінностей, стосунків дозволялося лише в межах чинних нормативів дій і приписів. Вихід за межі цих інструктивів був реально небезпечний для життя (у певні періоди історії) або уявно небезпечний – в інші періоди, коли регулювався вже страхом втрати певних благ (статусу, роботи, волі). Уже не було реальної загрози втратити життя від дій репресивної машини, але залишався укорінений у поколіннях страх.

Наприкінці панування радянської тоталітарної системи внаслідок жорстокої інформаційної блокади історії, викреслення з неї великої кількості суттєвих фактів і нав'язування лише певних дозволених інтерпретацій репресії в суспільстві були вже й не дуже потрібні – страх «вжився» в структуру соціокультурної ментальності і людської психіки, мімікрував у незвичайно високу конформність та оцінковість середовища міжособистісного спілкування. У такому середовищі інакшість підлягала серйозним негативним санкціям, а винагороджувалася, навпаки, здатність до компромісів і подвійної моралі, функціонували соціально-психологічні механізми відтворення «стада» і «свори»: «стадо» – коли всім байдуже, а «свора» – коли потрібно об'єднатися, щоб зацькувати і знищити інакшість.

Таке вирівнювання всіх під певні стандарти створювало величезні мотиваційні викривлення. З одного боку, це були нав'язані пропагандою героїчні образи і відповідні форми ентузіазму в масштабних справах, які під силу тільки масам (великі будівництва, гігантські проекти), що створювало уявного групового суб'єкта великої потужності, належність до якого енергетизувала максималістську юнацьку свідомість. З другого боку, у реальному житті, у повсякденних справах людина постійно натикалася на знецінювання себе реальної, жорстке підпорядкування чинним неписаним правилам, які неможливо було вдосконалювати, а яким

треба було тільки підкорятися. Правила самі по собі не є злом, але правила, які не враховують потреби людини, не залишають їй для вибору жодного часопростору, а лише експлуатують психіку, викривлюють психологічну реальність, – такі правила – як велика брила асфальту, крізь яку, в принципі, може пробитися рослинка, але вже дуже покручена і слабка, а більшість – гине, втрачаючи потяг до розвитку. Правила, встановлені репресивною системою, діяли вже і після послаблення репресій у вигляді такої собі величезної брили тиску ментальних залишків системи, її «вільних радикалів».

У цьому, ширшому, контексті умови розвитку медіаосвіти, покликаної відновити здорову взаємодію людини з інформаційним простором, прокладають їй шлях у співзвучності з усіма реформами демократизації системи освіти. Упровадження медіаосвіти і модернізація системи української освіти загалом мають бути спрямовані на отримання синергетичного ефекту розвитку.

У кожному медіаосвітньому форматі має бути закладено такі процедури взаємодії суб'єктів, які давали б рефлексивну практику і сприяли рефлексії відчуття значущості власної суб'єктної позиції, власної волі (вибору, волевиявлення) і солідарності з іншими (з визнанням і прийняттям їхньої суб'єктності). Надзвичайно важливим аспектом тут є створення умов і правил для цивілізованого виявлення власної незгоди і побудови взаєморозуміння для конструктивного розвитку ситуацій опанування уявних суперечностей чи об'єктивних конфліктів інтересів з опорою на опрацьовані міжнародною спільнотою принципи толерантності [1]. Ментально закарбований унаслідок тоталітаризму дефіцит рефлексії потребує груп-рефлексивного підходу в медіаосвіті як формі ментальної реабілітації для майбутніх поколінь.

Світоглядний формат: медіаосвіта як інтегрована інформаційна аналітика

Сьогодні розгортається справжня битва за реальність – за картину світу, яку формує людина, за розуміння людиною того, що є базовою, справжньою реальністю і що в ній є значущим для життєвого світу особистості, а що – лише інформаційним шумом.

Попри те, що діти і молодь – «цифрові аборигени», які не знають іншої реальності, – тільки ту, в якій уже вкорінилася цифрова сфера життя, теза про їхнє технологічне випередження є лише частково правильною. Діти випереджають у швидкості засвоєння новинок, але потребують супроводу і поглиблення розуміння ними технологій у контексті життя загалом. Глибоке розуміння не може автоматично скластися лише з досвіду ситуативних практик використання доступних цифрових можливостей, без розуміння історії технологічного прогресу, ролі технологій у людській культурі, стосунках і цінностях. Дорослі мають забезпечувати власне лідерство, застосовуючи модель обміну компетентностями, виховуючи у дітей і молоді позицію свідомого, вибіркового використання цифрових можливостей, щоб мислити і діяти в цифровому просторі мудро, спираючись у своїй картині світу на досвід попередніх поколінь і людства загалом.

Оскільки розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, платформ і застосунків відбувається переважно за економічною моделлю реклами, коли сервіс пропонується безкоштовно, а інформація в ньому використовується для модифікації поведінки споживача, виховання має підготувати дитину до входження в технологічний світ. Законодавче регулювання щодо захисту від технологічних втручань завжди дещо відстає від бізнес-інновацій, тому діти в цифрову епоху відкритого доступу потрапляють у середовище сильних і тонких психологічних впливів, спрямованих на те, щоб викликати певну поведінку і її передумови – симпатію, прихильність. Цифровий простір дає інформацію про те, що нам має подобатися, що ми маємо любити, ким маємо бути. За всіма інформаційними повідомленнями стоять чийсь інтереси, які можуть відповідати, а можуть і суперечити власним інтересам слухача/глядача/користувача. Важливо виховати в дитини впевнене розуміння власних інтересів, яке ґрунтується на розумінні того, хто ми є – наша сім'я, родина, рід, громада, країна, людство – у глобальному, різноманітному світі. Вихована ідентичність і сформована картина світу забезпечують найбільш ефективні сталі інформаційні фільтри проти зваб і маркетингових втручань у цифровому медіаінформаційному середовищі.

До таких базових цінностей, які потребують особливої уваги і захисних програм сімейної протидії цифровому вихолощуванню реальності, можна віднести: цінність тіла (тілесності, реального фізичного руху); цінність тиші й усамітнення (пауз у медійному шумі, щоб прислухатися до важливого, для розмови із собою); цінність близькості і повноформатної присутності в спілкуванні (без запобіжника кнопки «перервати зв'язок», «вимкнути»); цінність стосунків з іншим й іншості як такої (цінність іншої людини і встановлених нею меж); цінність живого середовища (складності і саморегульованості природного оточення). У медійному і медійно-цифровому світі простежується тенденція знецінення цих базисних моментів людського життя, їх надмірного спрощення і підпорядкування прохідним, миттєвим бажанням і звабам. Медіаосвіта має бути спрямована на протидію звабам та укріплення центрованості реальності в життєвому світі суб'єкта, забезпечувати свідоме відновлення і відтворення цінностей.

Особливість виховання в епоху загроз технологічного постгуманізму полягає в тому, щоб забезпечити для дитини позитивну перспективу майбутнього. Так, медіаосвіта дотична до найбільш гострих проблем сучасної системи освіти, зокрема формування екологічного світогляду. Діти не мають прокидатися вночі від екологічних кошмарів або втрачати внаслідок екзистенційних криз усяку мотивацію («навіщо вчитися, якщо гряде екологічний колапс і кінець світу»). Масу негативних прогнозів, описів загроз і викликів діти отримують з відкритого цифрового медіаінформаційного простору. Ми маємо пояснювати дітям сутність і поступ технологічного прогресу – підвищення якості життя людства. Кожне наступне покоління живе в кращих умовах, ніж попередні; ми виробляємо більше їжі, долаємо бідність, маємо більше можливостей для самоздійснення. Технологічний прогрес створює і нові небезпеки, наприклад: руйнування озонового шару, глобальне потепління, знищення біологічного розмаїття чи інші, з якими людство бореться, шукаючи шляхи подолання. Екологічне виховання плекає небайдужість до природного оточення і здатність своїми вчинковими діями, скоординованими глобально, вплинути на збереження і відновлення природи.

Не менш важливим складником світоглядної місії медіаосвіти є формування глобальної ідентичності та скоординованих, підпорядкованих територіальних ідентичностей меншого масштабу, які є основою співіснування і співдружності людства в його гуманістичних виявах. Гуманізм як базова концепція людської ідентичності найбільшого масштабу протистоїть розв'язанню війн і запобігає самознищенню людства. Підліткові самовизначення мають спиратися на позитивні цінності, що протистоятимуть постгуманістичному баченню людства, приреченого на зникнення під натиском роботів і штучного інтелекту.

Штучний інтелект навчається тільки того, що ми йому про себе повідомляємо своїми діями в інформаційному просторі, оскільки саме людина є генератором даних, обробляючи які навчається штучний інтелект. Ми можемо навчити його правдиво відображати складне людство, щоб навчання відбувалося не на основі викривленого розуміння. Штучний інтелект видобуває нині алгоритми з нашої сукупної поведінки, тому від вчинків кожного, зокрема від наших дій у мережі, залежить те, якими будуть майбутні правила взаємодії людини з новоствореним штучним простором. Людина не стане непотрібною, бо насправді лише вона створює дані, завдяки яким навчається штучний інтелект, ми всі нині маємо стати турботливими вихователями штучного інтелекту, демонструючи своїми діями, що насправді для нас є цінним.

Зазначені світоглядні рамки мають бути ціннісними орієнтирами психолого-педагогічних засад організації медіаосвіти молоді. Оскільки освітнє середовище створюється за лідерства педагогів, постають насамперед завдання пошуку інноваційних засобів розвитку медіаосвіти не лише в педагогічній практиці загальної середньої освіти, як це було визначено завданнями першого всеукраїнського експерименту, а й перебудови професійної педагогічної підготовки.

Ідеться про оновлення програм професійної підготовки вчителя з урахуванням потреб виховання в цифрову добу, які мають включати розширене філософсько-психологічне пропрацювання проблем інформаційного простору, цифрової трансформації реальності, ґрунтовну психолого-педагогічну інструменталізацію педагогічної практики щодо новітніх викликів. Потрібна офлайн-

першість випереджальної соціалізації в базовій реальності; збереження людяності від загроз постгуманізму; забезпечення в освітньому середовищі формування психологічних новоутворень молоді для протидії звабам технологічно-маркетингового руйнування базових цінностей; створення позитивної перспективи технологічного розвитку, роз'яснення та демонстрування ролі вчинкової дії у формуванні картини світу і спільному конструюванні майбутнього базової реальності.

За життя одного покоління відбуваються вже не одна, а кілька світоглядних революцій, що потребує гнучкості в переосмисленні стереотипів, але також і стійкості у відстоюванні основ власного життєвого світу з його картиною світу загалом. Однією з таких революцій у соціокультурній сфері можна вважати так званий медіальний поворот [2]. Сама онтологія «буття» людини в сучасних умовах репрезентується через медіа. У дискурсі соціальної комунікації медіальність розуміють як універсальну властивість різних культурних форм бути посередниками між людьми, одного з одним, минулим і майбутнім, реальним й ідеальним і т. ін. [3]. Так, український філософ і медіаосвітянин С. Іванов вважає, що весь культурний досвід людства загалом виникає і нарощується на основі медіальності систем, здатності до самопосередкування через канали комунікації, а отже, цей досвід є джерелом створення медіареальності [3]. На його думку, саме поняття реальності, яку раніше сприймали як об'єктивну, що не залежить від нашої свідомості, яку можна лише відображати, сьогодні переосмислюється в термінах віртуальної реальності. Головна відмінність останньої від справжньої (об'єктивної) реальності полягає в можливості управляти інформаційними потоками, комбінуючи і (навіть!) генеруючи їх, – інакше кажучи, у можливості управляти подіями. Медіареальність, за Івановим, є віртуальною реальністю, яка може створюватися або внаслідок прагнення людини до природної творчості з метою створення власного, комфортного для себе життєвого світу, або будь-якими інституціями свідомо з метою управління поведінкою людей.

Розвиток пізнавального складника світогляду

Один із форматів медіаосвіти спрямований на розвиток пізнавального складника формування світогляду. У вузькому сенсі – на розвиток критичного мислення, у ширшому – когнітивних і метакогнітивних механізмів психіки молодого покоління загалом. Оскільки розвиток цих механізмів є функцією надсистеми освіти, медіаосвіта має виокремити свою специфіку здійснення. Одним з варіантів форматів медіаосвіти є виявлення параметрів когнітивного впливу, що характеризують сучасні медіакомунікації, на підставі яких створюється медіареальність. Безумовно, однією з перших і найбільш значущих наукових праць, де було зроблено спробу розкрити ці параметри, є соціально-когнітивна теорія А. Бандури. Вона пояснює, зокрема, основні принципи медіавпливу через взаємодію когнітивних факторів, факторів поведінки і факторів зовнішнього середовища [4]. Ще з часів Маклюєна вважається, що вплив медіа відбувається на власне фундаментальному рівні, змінюючи мислення і поведінку людини, а кожна нова технологія розширює можливості певного органа чи певної здатності медіа-користувача. Томський медіапсихолог Л. В. Нургалєєва справедливо зазначає, що сучасні мультимедійні формати (у яких репрезентується медіареальність) створюють «відкритий простір кодування змін у сфері мислення, сприймання та емоційних зсувів» [5].

Зрозуміло, що в межах цього формату найбільш природною є спрямованість на аналітичний складник медіаосвіти – перевірку фактів (фактчекінг), розуміння механізмів медіавпливу, зокрема маніпуляцій і пропаганди як форм викривлення реальності (концепти альтернативних фактів, постправди і т. ін., евфемізмів обману і брехні). В аналітичному ж форматі, зосередженому на розслідуваннях і викриттях, дуже важливо враховувати необхідність дотримання балансу між інструментальним і віктимізувальним впливом такої аналітики. Власне, мисленнєві операції, що забезпечують перевірку правдивості, повноти і якості інформації, – необхідні вміння для здорової взаємодії із сучасним інформаційним простором, де й справді застосовуються різноманітні інформаційно-психологічні технології і впливи. Цей інструментальний бік розвитку вмінь – від уваги до деталей, порівняння, зіставлення, оцінювання – є природним продовженням розвитку мисленнєвих

операцій, засвоєних завдяки взаємодії з предметним світом, світом соціально-інформаційним. У соціально-інформаційному «продовженні» життєвого світу особистості функціонують не лише предметні просторово-темпоральні й особистісно-поведінкові складники, а й суб'єктні – похідні від співіснування з іншими суб'єктами, а саме соціокогнітивні і метакогнітивні механізми: уявлення про наміри свої та інших, інтереси і мотиви, оцінки і ставлення, різноманітні регулятиви взаємодії. У життєвому світі на основі емоційного поділяння спільного досвіду відбувається взаємопроникнення і взаємодія суб'єктів та їхніх життєвих світів, створюючи конгломерат спільноти.

І саме тому, що інструментальність ніколи не може бути ціннісно нейтральною, виникає ризик викривлення світогляду – зрозуміло, якщо в аналітичному форматі відбувається перекид у бік репрезентації лише інформаційних викривлень, обманів і підрбок (фейків). Тим самим нав'язується картина медіареальності як фальшивої надбудови над «справжньою» реальністю, у яку, звісно, справжня, повноформатна реальність не може поміститися (як і в будь-яку іншу свою культурну репрезентацію). Дитина, яка не має сформованих світоглядних орієнтирів, віктимізується, закріплюючись у позиції жертви-споживача, якою всі маніпулюють в інформаційному посторі. Теза про медіа «всі брешуть», спрямована нібито на розвиток критичного мислення і стимулювання сумнівів, доречна для дорослої людини, з погляду формування світогляду містить токсичний складник дискредитації довіри як такої. Організація медіаосвіти має враховувати баланс аналітичних і критичних практик із творчими, естетичними, рекреаційними та іншими й обов'язково – вікові особливості психологічного розвитку дитини. Так, чим молодша дитина, тим більш значущим має бути пізнавальний складник з акцентом на самовираженні, доборі засобів для найкращого донесення власної думки, а не на прихованому маніпулюванні, оскільки це веде до викривлення морального розвитку та віктимізації (переживання протистояння ворожому світу, формування образу ворога, пригнічення процесу формування здорових стосунків у спільноті тощо). Лише за умови належного формування рефлексивних функцій у підлітків і достатнього розуміння ними складності стосунків, багатозначності і

невизначеності соціального світу варто детально розбирати маніпуляції саме в аспекті протидії інформаційно-психологічним операціям. Водночас дослідження маніпулятивних способів і прийомів має бути збалансовано ціннісним базисом та організацією середовища безпечної довіри і дружнього спілкування.

До речі, медіапсихологічну конкретизацію конітивних механізмів, на формування яких має бути спрямована медіаосвітня практика, теж варто розглянути більш детально. У англomовній традиції цей параметр збігається з концептом потреб у когніціях Чачіоппо і Петті [6], потреби в когнітивному навантаженні. На думку регіонального координатора медіаосвітнього експерименту в Запорізькій області С.Іванова, який досліджував когнітивний компонент медіаграмотності в педагогічній спільноті, інтелектуальна ініціатива істотно залежить від соціально-психологічного досвіду і часом – від неусвідомлення важливості виховання почуття власної гідності (або я створюю «образ світу» самостійно, або я користуюся вже «готовим», який, можливо, є нав'язаним з метою маніпулювання).

Загалом образ світу формується на основі підтвердження отриманих у процесі спілкування ідей на власному досвіді в малому соціальному світі – найближчому родинному і товариському оточенні. Доступність до відкритого світу медіа підмінює механізм верифікації реальності картини світу власними вчинками і персональним досвідом, натомість пропонує користатися аудіовізуальними уроками репрезентації соціуму в наративах сконструйованих життєвих історій (представлених у різноманітних медіатекстах).

Останнім часом до інтелектуальних компетентностей все частіше відносять метакогнітивні рефлексивні складники поінформованості про власне мислення, моніторингу відстежування та оцінювання власних когнітивних процесів, переосмислення, редагування, коригування і саморегуляції загалом, що виходить за межі суто предметно-інтелектуальних складників. Власне, саме рефлексивні функції саморегуляції (свідомої чи системної) можуть забезпечити формування унікального індивідуально-специфічного інтелектуального ресурсу особистості. Певною альтернативою введення в контур інтелекту рефлексивних механізмів є концепції множинних інтелектів – емоційного, соціального, практичного, які

визначаються не лише особливими предметами осмислення та оперування-перетворення (емоції, стосунки, практичний досвід), а й відмінним набором інтелектуальних функцій і похідних від особливостей предмета мислення механізмів.

На завершення опису аналітичного формату медіаосвіти зазначимо основні орієнтири і принципи адекватності та міри застосування цього формату: баланс довіри/недовіри до світу, вікова відповідність, спрямованість на формування інтелектуальної зрілості (інтелектуальних компетентностей, ініціативи, рефлексивної саморегуляції та індивідуалізації). Аналітичний формат медіаосвіти найкраще використовувати у формі інтегрованої медіаосвіти (рис. 9.1).



Рис. 9.1. Схема інтеграції медіаосвіти (МО) в зміст освітніх галузей

Інтегрована медіаосвіта – це стратегічний напрям розвитку на сучасному етапі реформування змісту освіти загалом. У кожному з освітніх галузей загальної середньої освіти інтеграція вноситиме певну специфічну частину змісту медіаосвітнього процесу залежно

від обраного педагогом формату. Аналітичний формат, спрямований насамперед на розвиток інтелекту і знаннєвого компонента, матиме свої особливості, коли йдеться про інтегрування в курс історії. І це не лише використання аудіовізуальних медіатекстів як ілюстративного матеріалу, щоб зробити розповіді про історичні події більш мальовничими і наглядними. Історія як зміст, що сприяє громадянському становленню особистості молодшої людини, забезпечує формування громадянської ідентичності з країною і суспільством, а тому має розглядатися під кутом зору використання пропагандистською машиною в тоталітарних суспільствах. Розгляд історичних прецедентів інформаційної блокади – один із прикладів демонстрації необхідності аналізу медіапростору та його впливу на становлення світогляду представників певного історичного покоління.

У мовній галузі медіаосвітній компонент інтегрується насамперед через аналітичну роботу з текстом і медіатекстами, які втілюють літературні твори. Медіатекст об'єднує в собі візуальні, аудіальні і аудіовізуальні форми різних жанрів. Найбільш поширеними медіатекстами, які доцільно використовувати в галузях мовного циклу, є театральні постановки, фільми, анімація, комп'ютерні ігри, створені за сюжетами літературних творів. Створення власних медіатекстів у межах аналітичного формату виконує пізнавальну функцію, дає змогу краще зрозуміти способи, використані для передавання думки і впливу на читача/глядача/ористувача. Мова, як основний носій здійснюваної суб'єктами взаємодії, розширюється аудіовізуальними засобами самовираження. Перехід від предметно-орієнтованого навчання до особистісно-орієнтованого завдяки рефлексивному підходу перетворює вивчення мови на розширення власного досвіду учнів через експериментування і засвоєння культурних зразків життєвих наративів як репрезентацій соціального досвіду різних спільнот. Інтеграція медіаосвіти у формі оберненого навчання полягає в тому, що література і мова розглядаються як способи створення доповненої реальності сьогодення з поглибленням багатопланових смислів з опорою на згорнуті культурні символізи. Рефлексивний підхід перетворює літературу на інструмент поглибленого розуміння сучасних медіа в сьгоднішньому житті дитини. Тобто не тільки медіатекст для полегшення сприймання тексту, а й текст для

поглиблення сприймання контекстів медіаповідомлень. Це стосується не лише рідної мови, а й вивчення іноземних мов, зарубіжної літератури, культури і мистецтва.

Інтеграція медіаосвіти в інформатичну, природничу і математичну галузі дає синергетичний ефект розвитку наукового мислення, уміння визначати доказовість інформації, наукову обґрунтованість суджень, застосовувати різні способи підтвердження достовірності даних і логічності висновків. На перших порах початкові спроби інтеграції медіаграмотності в дисципліни цих освітніх галузей є подальшою реалізацією дидактичного принципу наглядності, коли медіатекст використовується для підкріплення мотивації, яскравої ілюстрації, ігровізації навчального процесу. Проте зв'язок аналітичного формату медіаосвіти з математичною освітою особливо глибокий, адже насамперед математична галузь забезпечує формування абстрактного мислення і становлення когнітивних механізмів та операцій. Логічне мислення з його структурами і закономірностями є основою, без якої критичне мислення неможливе. Водночас чим більше цифровізується наша реальність, тим більше медіаосвіта змикається із завданнями розвитку цифрової грамотності, розуміння, що за всіма феноменами віртуальної реальності стоїть створення коду.

Загалом варто наголосити, що аналітичний формат медіаосвіти попри провідний тренд інтеграції в різні освітні галузі доцільно поєднувати зі створенням для дітей окремого предметного медіаосвітнього майданчика, наприклад у вигляді окремого навчального курсу, де відбувається збирання розрізненого набору сформованих умінь і прийомів взаємодії з інформаційним полем у цілісне, системне когнітивно-особистісне і соціокогнітивне утворення медіаграмотності. Це відбувається завдяки активізації в такому курсі групової рефлексії у створеному рефлексивному середовищі спілкування. Рефлексія власного досвіду взаємодії з інформаційним полем, аналіз власних медіапрактик і медіауподобань, виборів та їхніх критеріїв, мимовільних чи довільних дій у медіапросторі та їхніх мотивів, емоційних вражень, станів і ставлень – це завдання, що потребують концентрації в часі і просторі для свідомого оволодіння. У формі інтегрованої медіаосвіти таке завдання (збирання, систематизації, закріплення) забезпечити

дещо важче, оскільки інтеграція медіаосвіти виконує насамперед завдання розвитку передбачених галузю компетентностей у межах певного предмета. Медіаграмотність має свій окремий предмет, хоча він стосується формування наскрізних ключових компетентностей. Загалом створення рефлексивно ємного середовища спілкування, де дитина може обговорювати те, що її наразі хвилює, яке має звичні ритуали таких розмов, – це, із соціально-психологічного погляду, завдання окремих медіаосвітніх курсів. Утім, це завдання може бути забезпечене і в межах поєднання форматів, коли рефлексивне середовище організовується не в аналітичному форматі, а, наприклад, у роботі медіаторчої студії, медіахолдингу чи в інший організаційний спосіб.

Медіаторчість як медіаосвітній формат

Другим психолого-педагогічним форматом організації медіаосвіти є медіаторчий. У цьому форматі аналітичний компонент зміщується на другорядне, інструментальне місце в медіаосвітньому середовищі. Перше місце як системотвірному належить творчому самовираженню у взаємодії медіавиробника і медіаспоживача. Цінність творчості і спільного переживання, поділяння станів і досвіду за допомогою опосередкування комунікації медіатором – головний зміст медіаторчого формату медіаосвіти. Медіаторчість, створення медіатекстів – це форма комунікації, яка просувається від невмілої, наївної до вишуканої, естетизованої в різних культурних жанрах і стилях, пов'язаних з різними інструментальними вміннями. Перелік розмаїття форм медіаторчості принципово є невичерпним, оскільки сутність творчості полягає у винаході не тільки нових змістів, а й постійному пошуку і створенні нових форм і способів самовираження.

У психолого-педагогічному вимірі варто говорити про певні найбільш поширені, найбільш ефективні способи реалізації формату медіаторчості, які особливо мотивують і захоплюють дітей. До таких заходів організації медіаторчості належить, зокрема, формат конкурсів і фестивалів. Як один із прикладів таких конкурсів, започаткованих у межах медіаосвітнього експерименту, можна навести конкурс «Діти і медіа», результати якого використовувалися як аргумент у відстоюванні більшої безпеки дитини в регуляції

медіапростору. У спеціальному Положенні досить детально розроблено організаційні засади проведення такого конкурсу (див. Додаток 2).

Головний смисл конурсів і фестивалів – організація середовища демонстрування, сприймання та обговорення результатів медітворчості. Організуючи конкурси, варто пам'ятати, що сутність медітворчості є комунікативною, а не змагальною. Створення медіатекстів – це спосіб поділяння станів медітворця і медіареципієнта, який завдяки медіаперцептивній комунікації стає співтворцем мистецької реальності. Без сприймання іншим самовираження (у процесі створення медіатексту) втрачає свою смислову повноту, оскільки уявний слухач чи глядач залишається у сфері парасоціальних стосунків, коли неможливо отримати повноцінний зворотний зв'язок співтворчості, а потенціальні можливості залишаються нереалізованими.

Така медітворчість має велике значення і для автора, проте залишається лише етапом – в очікуванні наступного етапу – контакту з тим іншим суб'єктом, хто зрозуміє медіатвір і поділить завдяки медіасприйманню зміст вираженого в медіатексті внутрішнього світу автора. Звісно, не завжди цей етап завершення циклу творчості через поєднання життєвих світів суб'єктів відбувається за життя автора, але в тому й сенс мистецтва загалом, що твори переживають своїх авторів, стаючи таким чином екзистенційним посланням у майбутнє, яке долає фізичні, темпоральні обмеження тривалості життя. Отже, розмикання комунікації в часі через культуру як середовище спілкування суб'єктів, що долає часові обмеження життєвих світів окремих людей, є тим винаходом культурного наслідування людства, яке, власне, зрештою і перетворило людину на людину.

Медітворчість як складник освітнього процесу попри те, що є створенням суб'єктивно нового, із психологічного погляду моделює сутнісно ці соціокультурні механізми. Тут, як і у випадку гри, яка, за словами Л. Виготського, є умовністю, але емоції в ній переживаються цілком реальні, так і в освітньому процесі медіапродукт створюється як лише суб'єктивно новий, як внесок тільки в культуру локальної спільноти (малої групи, сім'ї, класу, школи, місцевої громади тощо). А проте механізми самовираження

через медіаторність й отримання ефекту поділяння емоцій, колективних дій, спільного досвіду співіснування і співтворчості виявляються повноцінно в такому локальному соціокультурному процесі. У цьому – головний психологічний розвивальний момент медіаторності, який і робить цей формат медіаосвіти незамінним і взаємодоповнюваним з аналітичним форматом.

Організація конкурсів дає змогу розширити масштаб поділяння, оскільки мотивує до обміну творами через бажання порівняти свої творчі здобутки з результатами творчості інших команд переможців. Особливо це важливо для конкурсів аудіовізуальної медіаторності. Тому, організовуючи конкурси, потрібно звернути увагу на забезпечення можливості участі конкурсантів у переглядах презентацій, роботі журі (наприклад, запровадженні номінацій глядацьких симпатій тощо). У такому випадку конкурс доповнюється фестивалним складником.

Конкурси передбачають змагання за наперед визначеними номінаціями і тематичним фокусуванням з винагородою різної матеріальної чи символічної вагомості. Фестивалі організаційно можуть не передбачати змагального складника і винагороди, проте змагальний елемент непрямо все ж таки має місце у вигляді відбору учасників, порядку демонстрації тощо. Фестивальні заходи дають змогу обмінятися не лише результатами творчості, а й досвідом, отриманим у процесі творення, в організованих заходах програми і в неформальному спілкуванні учасників. Багаторівневі конкурси (школа, місто, область, країна) дають іще більше можливостей для порівняння себе з іншими в конструктивній манері і для розвитку як творчої мотивації, так і інструментальних умінь. Закриті конкурси, які не передбачають фестивальної частини й організації переглядів, є психологічно неповноформатними, тому надмірна участь у таких конкурсах втомлює. Якщо ж немає балансу між переглядами і паузами для відпочинку і переомислення, то конкурси можуть не тільки втомлювати, а й виснажувати внаслідок тиску на творчий процес часом, багатозавданністю. Зниження мотивації, характерне для такого своєрідного вигорання в медіаторності, не компенсується навіть дуже цінними призами, які отримують переможці, тому що бракує часопростору радості. Під час проведення конкурсів часом виникає ризик зсуву мотиву на мету,

коли приз чи виграш стають важливішими, ніж сам процес творчості. Тому, організовуючи такі заходи, потрібно намагатися забезпечити баланс мотивації учасників.

Цифровий освітній простір дає змогу за результатами таких заходів створювати віртуальні галереї, виставки і навіть музеї, у яких зберігаються візуальні й аудіовізуальні твори переможців у різних номінаціях. Приклад – Положення про конкурс дитячої медіаторчості (див. Додаток 2).

Важливим результатом конкурсів є також науковий аналіз продуктів дитячої медіаторчості, оскільки він дає «доступ» до змісту дитячого життєвого світу, зокрема переживання дитиною більш масштабних соціальних ситуацій, характеру взаємодії з інформаційним культурним простором, психологічного стану дітей в умовах травматичних подій і переживання суспільством колективних травм тощо.

Більш постійним форматом медіаторчості можна вважати студійну, гурткову, секційну позакласну і позашкільну роботу, яка дає змогу розвивати соціальні вміння, ставати членом команди, пізнавати себе як частину спільного творчого процесу і як автора індивідуального внеску в командний проєкт. Творчі студії і гуртки (журналістські, анімаційні, фото- і кіногуртки тощо) у позакласній роботі, а також різноманітні клуби за інтересами, пов'язані з медіа, можна вважати передісторією медіаосвіти. Основною психологічною мотивацією для цієї роботи було зазвичай хобі керівника, тобто уподобання ним того чи іншого виду медіаторчості. Найчастіше такі студії потрапляли в розділ профорієнтаційної роботи, оскільки справді давали дитині змогу ближче ознайомитися з особливостями предмета і процесів праці. Водночас студійна робота дає дитині змогу апробувати свою схильність, з'ясувати, чи справді процес праці подобається, чи мотивує її можливість створювати все кращі і кращі медіатори, заглиблюючись у секрети творчості, які передає наставник. Студії тримаються саме на таких уподобаннях, коли дітям подобається сам процес творчості, навіть якщо він потребує значних затрат часу і зусиль. Створення медіапродукту в таких студіях пов'язане з організацією демонстрації, показів, можливістю розповсюдити медіатвір і поділитися враженнями, знайти цінителів та однодумців. Тому студійний і конкурсно-фестивальний складники

медіаторчості взаємодоповнюють і посилюють ефект. Важливо, щоб створений медіапродукт міг брати участь у багатьох конкурсах, а тому вчасне інформаційне забезпечення тут відіграє ключову роль. Також важливо, щоб супутні організаційні процедури не ставали бар'єром, перешкодою, були максимально спрощеними і невитратними, зокрема щодо часу оформлення, адже основне завдання конкурсів – підтримка дитячої медіаторчості.

Якщо медіаторчність була як така і до медіаосвітнього руху, то в чому ж тоді сутність медіаторчності як організаційного формату медіаосвіти? Як у випадку профорієнтаційної рамки, коли зрозуміло, що не всі учасники всеукраїнського конкурсу дитячої журналістської творчості чи конкурсу шкільних газет будуть професіоналізуватися у сфері медіаіндустрії, так, здавалось би, і не будь-яку медіаторчність можна автоматично вважати медіаосвітою у вузькому сенсі. У широкому ж сенсі до медіаграмотності відносять уміння створювати медіатексти, зокрема аудіовізуальну продукцію, тому медіаторчність сприяє зростанню окремих складників медіаграмотності. Якщо ж процес медіаторчності не передбачає розвиток й інших складників медіаграмотності – моніторингу інформаційного простору, аналітичних і саморегуляційних компонентів, то наявність лише медіаторчного формату не гарантує розвитку медіакомпетентності. Саме тому студійну і клубну роботу як неформальну медіаосвіту потрібно поєднувати з формальною курсовою та інтегрованою медіаосвітою.

Окремо варто окреслити можливості медіаторчності в інформатичній галузі, пов'язаній зі створенням коду. Так, за функціонуванням соціальних медіа, зокрема, стоїть створений людьми код, який утілює і реалізує певні алгоритми перетворення інформації. Тому створення коду теж можна вважати окремою формою медіаторчності, хоча математику найчастіше розглядають як інструмент забезпечення медіаторчності – у формі автоматизації певних комунікативних процесів. Якщо розглянути повну модель інформаційної поведінки, то завдяки створенню програм і машинному навчанню всі блоки інформаційної поведінки (моніторинг і пошук інформації, сортування і впорядкування, утілення і розповсюдження) можуть зазнавати змін та автоматизації інтелектуальних процесів. Єдиний блок, який не може бути повністю

автоматизованим, це інноваційний – процес творчості, винаходу нового. Цим визначається міра інтеграції медіаосвіти в освітні галузі.

Медіаторчість – це також один із найвідповідніших форматів інтеграції медіаосвіти в здоров'язбережувальну галузь, оскільки дає змогу на практиці апробувати різні способи і набути досвід балансування між витратами на медіаторчість і арттерапевтичним зцілювальним, відновлювальним, рекреаційним ефектом. У разі порушення балансу, перевитрат часу на медіаторчість і медіаперцептивну комунікацію розвивальний і здоров'язбережувальний потенціал медіаосвіти не реалізовується. Медіаторчість здатна, як і будь-яка натхненна творчість, вводити людину в «потоківий» стан, коли втрачається відлік часу і відчувається повне злиття суб'єкта з процесом творення. Проте саме в медіаосвітньому форматі медіаторчості дитина може набувати досвід саморегуляції і в «потоківому стані» – через системну саморегуляцію бюджету часу і зіставлення з пріоритетами інших справ і суб'єктів.

Одним із системних форматів організації медіаторчості в межах шкільного середовища є створення медіахолдингу, який передбачає спільні організаційні рамки для співіснування і взаємодії різних творчих колективів та жанрів на постійній основі. Медіахолдинг реалізовано в НВК №19 м. Запоріжжя як проєкт «Вісник мрії – новий формат». У цьому форматі моделюється внутрішня цивілізована конкуренція між командами, використовується універсальна бальна система оцінювання як еквівалент грошової системи винагороди за створення якісного і важливого для шкільної спільноти й місцевої громади медіапродукту. Це і філософські світоглядні теми, й екологічна проблематика, і репортажі про події шкільного життя, і, безперечно, розважальні жанри тощо.

Медіаосвітнянська професійна спільнота

Найширшою психолого-педагогічною і соціально-психологічною організаційною рамкою розвитку медіаосвіти молоді є розбудова медіаосвітнянської професійної спільноти всеукраїнського рівня. Без усвідомленої зацікавленої потужної спільноти

системні зміни неможливі. Оскільки завданням упровадження медіаосвіти в Україні було створення медіаосвітньої системи, це потребувало первинного структурування і розвитку спільноти.

Ініціатива започаткування медіаосвітнього руху всеукраїнського рівня зародилася в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України, який від початку свого створення 1994 року досліджував стан медіапростору, відстежував зміни медіаіндустрії і медіаландшафту, аналізував медіавпливи. З огляду на те, що медіаспоживання за своїми темпами «звільнення» від наслідків тоталітарного минулого відстає від медіаіндустрії, а також у зв'язку з реформуванням системи освіти 2006 року створено першу в Україні лабораторію для розвитку медіаосвіти (лабораторію психології масової комунікації та медіаосвіти). Її співробітники розробили Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, схвалену Президією Національної академії педагогічних наук 2010 року. Цей ключовий, стратегічний документ дав змогу розгорнути організаційні зусилля для пошуку та об'єднання людей, які розуміли необхідність підняття медіаосвіти на новий рівень. Адже вимогливість споживачів до якості послуг з інформаційного забезпечення є невід'ємним складником системи демократичних медіа. Зрозуміло, що передумови для розвитку медіаосвіти визрівали і в педагогічному, і в журналістському середовищах, зокрема в університетах з професійної підготовки медійників і спеціалістів із соціальної комунікації. Усе це досить розлого описано в попередніх публікаціях і творчому доробку співробітників лабораторії (О. Баришполец, О. Вознесенська, О. Голубєва, Г. Мироненко, Л. Найдьонова, Н. Череповська).

За результатами першого всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти на базі закладів загальної середньої і післядипломної освіти у восьми областях України та взаємодії з провідними університетами і громадськими організаціями за підтримки благодійних міжнародних фондів сформовано лідерську групу медіаосвітян як системотвірний людський капітал для подальшого розвитку широкого громадського медіаосвітнього руху.

Структура розбудови медіаосвітнянської спільноти спиралася на досвід функціонування мережі післядипломних закладів освіти, співробітники яких були зацікавленими ініціаторами розвитку

медіаосвіти у своєму регіоні. Досвід попередньої роботи фахівців у дотичних до медіаосвіти сферах журналістики, кіномистецтва, медіаторчості, здійсненні виховних завдань освіти щодо формування світогляду з опорою на медіакультуру – це початковий людський потенціал розвитку медіаосвіти. Відповідно, було сформовано початкову мережу лідерів медіаосвіти в провідних інноваційних закладах освіти, що стали базами всеукраїнського експерименту. Мотивація залучення до дослідно-експериментальної роботи була переважно сутнісна, рівня самореалізації, творчо-пошукова, хоча траплявся й зовнішній, інструментальний мотиваційний складник (підвищити престиж закладу, підтримати групи однодумців, отримати конкурентні переваги тощо). Оскільки медіаосвіта за своїм змістом викликала високу зацікавленість підлітків, перегукувалася з їхнім досвідом медіаторчості в позакласній і позашкільній роботі, упровадження медіаосвіти не мало мотиваційного бар'єра, сприймалося як досить привабливі та цікаві заняття, які були близькі до життя підлітків, давали їм змогу розібратися з їхніми власними практиками, потребували їхньої ініціативи і вибору змісту, що досі є дефіцитарним у нашій системі освіти.

Оскільки цільового фінансування медіаосвіти не було, її впровадження відбувалося завдяки самодетермінованому ентузіазму і розумінню важливості й корисності навчання медіаграмотності і медіакультури в медіатизовану епоху. Для оплати праці медіаосвітян та витратних матеріалів й апаратури вишукувалися різні можливості в межах наявних бюджетів закладів, залучалися також кошти меценатів і міжнародних фондів.

Значну роль у розвитку медіаосвітянської спільноти відіграли регіональні семінари та літні й зимові медіаосвітні школи, усеукраїнські медіаосвітні щорічні конференції, які організовував і проводив Міжнародний благодійний фонд «Академія української преси», спочатку – у співпраці з лабораторією психології масової комунікації та медіаосвіти, а потім і самостійно за підтримки МОН України та інших співорганізаторів. Загалом приєднання української медійної громадськості до розвитку медіаосвіти стало важливим чинником розвитку всеукраїнського медіаосвітянського руху. Співпраця з ГО «Телекритика», «Детектор Медіа»,

«МедіаСапієнс» та з іншими партнерами дала інформаційну підтримку і поштовх розвитку медіаосвітнього кластера знань, сприяла розширенню медіаосвітнянської спільноти.

Велике значення для розвитку української медіаосвітнянської спільноти і розширення її ядра мало формування Українського медіаосвітнього консорціуму, який об'єднував громадські ініціативи. Усе це сприяло створенню ядра спільноти і переходу до етапу її інтенсивного розширення.

На етапі розширення спільноти в неї виникає внутрішня структура: є люди, які вважають себе компетентнішими, бо працюють у цій сфері вже понад п'ять років, а є новачки, які щойно долучаються до спільної роботи зі своїми ініціативами і власним баченням. Виникає новий феномен, якого не було раніше, – медіаосвітня нерівність, що базується на різній тривалості досвіду, але має глибшу соціально-психологічну природу. Зазвичай цей період життя спільноти є досить критичним, сповненим суперечностей, протистояння, проявлення конфліктів різних розумінь, які накопичувалися в попередньому, початковому періоді. Цей виклик боротьби за владу в розмаїтті думок і бачень потребує концептуального та організаційного опрацювання. Владу тут треба розуміти не в політичному, а в соціально-психологічному, функціональному, переважно інтерактивному сенсі – як основу певної впорядкованості процесів розвитку спільноти як інтегрованої цілісності або системи. Виявляється це у феноменах функціонування неписаних правил взаємодії, уявлень про те, що є прийнятним у стосунках членів спільноти, а що – неприйнятним, формування меж і критеріїв належності до спільноти, ідентифікації з нею тощо.

Ризик самознищення спільноти як «єдиного цілого в розмаїтті» в цьому періоді зростає у зв'язку з особливостями нинішнього зовнішнього соціального контексту, а саме: загострення кризи довіри в суспільстві, брак досвіду цивілізованої конкуренції за дефіцитні ресурси, посттоталітарні рудименти масової свідомості, професійні деформації і вигорання, характерні для педагогічної діяльності, високий рівень загальної психотравматизації і т. ін. Крім того, концептуально медіаосвіта – це «парасолькове», або «голографічне», поняття, яке описує досить розмаїту практику підготовки людини до ефективної і безпечної взаємодії із сучасним медіапростором, що має

дуже різні, навіть конкурентні, моделі здійснення. Експеримент з апробації соціально-психологічної моделі медіаосвіти якраз і полягав у тому, щоб випробувати мотиваційно забезпечене розмаїття медіаосвітніх практик і взаємодії між ними, проаналізувати розвиток місцевих ініціатив, які виникають як відповідь на приєднання до Концепції впровадження медіаосвіти, схваленої НАПН України в 2010 році як загальної рамки, що визначила напрям руху.

Пройти період розширення медіаосвітньої спільноти й опанувати ризики неконструктивної «внутрішньої боротьби за владу» або репутаційні капітали можливо лише впроваджуючи ціннісне регулювання практик спільноти, коли різні центри активності працюють синергетично, посилюючи один одного. Отож наразі важливе завдання – разом працювати на інтегративні, розвивальні тенденції, що укріплюють спільноту і не призводять до зменшення її розмаїтості, яку потрібно всіляко підтримувати для забезпечення мотиваційної привабливості медіаосвіти (без цього розширення буде неможливе через надмірну формалізацію і бюрократизацію, а без подальшого розширення спільноти неможливе зростання практики медіаосвіти).

До найактуальніших інтегративних напрямів можна віднести а) оновлення Концепції впровадження медіаосвіти, під час обговорення якої інтенсифікується діалог щодо стратегічного бачення майбутнього медіаосвіти і створюється майданчик для взаємодії найбільш активних суб'єктів, що узгоджують свої бачення; б) офіційну легітимізацію медіаосвітньої спільноти у формі всеукраїнського громадського об'єднання «Асоціація медіапедагогів і медіапсихологів України», діяльність якого створюватиме цивілізовані процедури і правила взаємодії серед медіаосвітян, запускати представницькі механізми управління нематеріальним загальним благом спільноти, визначати оперативно умови взаємодії із суміжними спільнотами під час ухвалення тактичних рішень і т. ін. Розширення спільноти і нарощування її потужності виявлятиметься і в збільшенні фондрайзингових ініціатив, отриманні фінансової допомоги завдяки власній активності і веденню пошуку різноманітних фондів, готових підтримувати демократичні процеси в Україні, одним із показників яких є демократизація системи медіа, неможлива без зростання медіаграмотності і медіакультури населення.

У цей період розмаїття практик впорядковується. Закладений регіональний принцип розвитку спільноти з урахуванням місцевих соціокультурних особливостей доповнюється тематичним нішуванням за кількома основами. Попри те що першопочаткова пропозиція стосувалася медіаосвітніх програм для старшокласників, оскільки вони вже «на межі виходу» із системи освіти і не можуть чекати, поки медіаосвіта розгорнеться на більш ранніх рівнях навчання, ініціатива педагогів експериментаторів була спрямована на розроблення медіаосвітніх програм для молодших школярів і базової школи. Це було природним рухом, оскільки медіаосвіта має починатися в системі освіти з моменту входження дитини в неї, а до того ще в більш ранньому віці – у сімейному колі відповідно до вікових можливостей дитини та її індивідуальних схильностей. Тому вчителі-медіаосвітяни, які працювали на певних рівнях початкової і базової освіти, почали створювати програми і відповідне методичне забезпечення за власною ініціативою в межах експерименту, що розширювався. Організаційні заходи (конкурси програм, окремих медіаосвітніх уроків, посібників тощо з фінансовою винагородою переможцям, спільними проектами підготовки, видання і безкоштовного розповсюдження матеріалів) забезпечувалися Академією української преси (АУП) та іншими партнерами. Грантова підтримка, яку своїми зусиллями отримували АУП та інші партнери, відіграла важливу роль у розвитку української медіаосвіти. Це були насамперед кошти платників податків інших розвинених країн Америки і Європи, фонди відомих меценатів (фонд «Відродження»), спрямовані спочатку на підтримку розвитку системи медіа в Україні, а потім на розвиток власне медіаосвіти, яка вже була визнана як чинна практика і спільнота, що набирає власної потужності.

Усеукраїнські медіаосвітні експерименти виконували функцію наукоємної змістової та адміністративної підтримки розвитку медіаосвітянської спільноти в системі освіти, голос якої ставав усе більш чутним в інформаційному просторі України. Розвиток медіаграмотності було усвідомлено не лише як складник освітньої послуги, а і як частину інформаційної безпеки держави. Відповідно, медіаосвітня практика виходить за межі освітньої галузі, стає частиною культурного розвитку та інформаційної політики, впливає на процеси цифровізації життя країни. Синхронізується з усіма

основними реформами, працює на їхню підтримку та інформаційне забезпечення. Медіаосвітній формат дискурсу сформувався, став помітним і впливовим, привабливим для приєднання і розташування в ньому власних інтересів, оскільки відповідає прогресивним ідеям і позитивним перспективам подальшого розвитку людської цивілізації. Саме тому найближчий період буде характеризуватися розширенням медіаосвітнянської спільноти та усвідомленням її практик. Паралельно з цим розширенням будуть відбуватися подальші диференціація і структурування спільноти, перетворення її на вагомую частину громадянського суспільства.

Основним принципом взаємодії в медіаосвітнянській спільноті на цьому етапі розширення має бути принцип толерантності в тому її визначенні, що пропонує ЮНЕСКО в Декларації принципів толерантності від 16.11.1995 р.: «Толерантність означає поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань. Толерантність – це єдність у різноманітті» [1, ст. 1]. Серед двох смислових потоків розуміння толерантності, які побутують у соціумі: 1) толерантність – терпимість – байдужість – пасивна позиція і 2) толерантність – повага – турбота – активна позиція, – потрібно щоразу у своїх діях обирати активну позицію. Загальним теоретичним підґрунтям подальшої організації медіаосвіти молоді мають стати сформульовані в цій монографії соціально-психологічні і психолого-педагогічні засади: рефлексивний і стильовий підходи до розвитку медіакультури, які пропонуються медіаосвітнянській спільноті.

На наступних етапах розвитку спільноти невідворотними процесами є диференціація, розбудова нішевих спеціалізацій, формування регіональних специфік, які мають базуватися на індивідуальних і групових уподобаннях, місцевих традиціях, досвіді найкращих практик. Період цей буде відзначатися боротьбою за визнання авторитетів і прагненням передати здобутки власного досвіду. У період диференціації зростатиме вимогливість до медіаосвітніх моделей і концептів, розгортатимуться дискусії, проте це є природним й очікуваним явищем у розвитку спільноти. Важливо пройти цей період, зберігаючи єдність спільноти, місія якої

– підготовка дитини до здорової, розвивальної взаємодії із сучасним інформаційним медійним світом.

Ще однією загрозою для розвитку спільноти, яка зростатиме найближчим часом, є загроза поглинання її сильнішими дискурсами. Одним з таких є дискурс цифрової грамотності, за яким стоїть інша потужна спільнота, яка останні кілька десятиліть формувалася в межах розвитку комп'ютеризації освіти. Переваги цієї спільноти – у її більшій технічній грамотності, у її оновленні новими, популярними «парасольковими» концептами цифрової грамотності. Наразі цифровізація різних аспектів суспільного життя надає політичну перевагу дискурсу діджиталізації. На жаль, навіть на рівні держави цифровізація здійснюється сильною командою, яка досить ізольована в комунікації і недостатньо майстерна в міжгалузевих узгодженнях. Створюючи чудові нові цифрові продукти і послуги, вона діє досить ізольовано від інших складників суспільного процесу. Ця предметна, а не комунікативна зорієнтованість є природною для технократичного підходу. Накопичений медіаосвітньою спільнотою досвід розбудови на інших засадах може бути дуже корисним оновлюваній спільноті цифрової грамотності. Тому виходом із безперспективної простої конкурентної позиції може бути конструювання метадискурсу, у якому компетентності будуть взаємоспіввіднесені і диференційовані. Відповідно має будуватися і взаємодія спільнот. Медіа переходять у цифру, але при цьому не втрачають своєї специфіки. Якими б технічно грамотними не були діти, комунікативний складник цифровізації з розумінням джерел і каналів медіакомунікації, віртуальних груп і парасоціальних стосунків, індивідуальних стилів і рефлексивної природи сучасних знань цифровізація не охоплює повною мірою.

Висновки до розділу

Проаналізовано психолого-педагогічні умови впровадження медіаосвіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Розглянуто потенціал медіаосвіти в контексті долання негативних ментальних наслідків посттоталітаризму з інформаційними мораторіями, заблокованими рефлексивними процесами і пригнобленням суб'єктності.

Визначено також основні психолого-педагогічні формати здійснення медіаосвіти, які є взаємодоповнювальними. За головний формат узято світоглядний, спрямований на формування власної суб'єктності, картини світу, ідентичності з багаторівневими груповими суб'єктами, життєвих самовизначень з опорою на відрефлексовані ціннісні орієнтири.

Окреслено два провідних психолого-педагогічних медіаосвітніх формати: 1) розвиток пізнавального світоглядного складника і відповідних психологічних когнітивних утворень (аналітичних здібностей, інтелектуальної рефлексії, критичного мислення); 2) формат медіатворчості в повній моделі медіакомунікації виробників і користувачів медіатекстів, з відповідним розвитком особистісної і міжсуб'єктної рефлексії власних внесків у медіакультуру.

Описано перспективи розвитку медіаосвітнянської спільноти на найближчому етапі становлення й розширення і в середньостроковій перспективі – диференціації та спеціалізації, взаємодії із суміжними груповими суб'єктами суспільних та освітніх перетворень.

Література до розділу

1. Декларація принципів толерантності: ЮНЕСКО; Декларація, Міжнародний документ від 16.11.1995. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/go/995_503
2. Іванов В. Ф. Основні теорії масової комунікації і журналістики / В. Ф. Іванов. – К. : Центр Вільної Преси, 2010.
3. Нургалеєва Л. В. Рефлексивний контекст медіального: проблеми інтердисциплінарного дослідження / Л. В. Нургалеєва // Scientific researches and their practical application. Modern state and ways of development. – 2012. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2012>
4. Петренко Д. В. Медіальний поворот у філософії / Д. В. Петренко // Філософія. – 2015. – 5(121). – С. 98–102.
5. Bandura A. Social Learning Theory / A. Bandura. – 1976.
6. Cacioppo J. T. The need for cognition / J. T. Cacioppo, R. E. Petty // Journal of Personality and Social Psychology. – 1982. – 42(1). – P. 116–131. – doi:10.1037/0022-3514.42.1.116

Висновки до другої частини

За результатами проведеного аналізу запропоновано психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти дітей та молоді в Україні в найближчій і середньостроковій перспективі.

Медіаосвітній формат дискурсу можна вважати таким, що інтенсивно набирає потужності, проникає у сферу інформаційної політики й акцентує в нинішніх умовах насамперед безпековий складник.

Відбувається поступальна стандартизація інтегрованої медіаосвіти через включення критеріїв медіаграмотності в зміст освіти практично всіх освітніх галузей загальної середньої освіти. Реформування початкової освіти згідно з концепцією «Нова українська школа» також спрямоване на розвиток такої медіакомпетентності, як критичне мислення, уміння працювати із джерелами інформації та медіатекстами. За головний формат медіаосвіти взято світоглядний, спрямований на когнітивний розвиток і медіаторчість, що дає орієнтири для власної усвідомленої творчості медіаосвітянській спільноті разом з учнями на локальних медіаосвітніх майданчиках.

Найбільш актуальним сектором розвитку наскрізної медіаосвіти є вища і професійна освіта. Створено концептуальне підґрунтя для розвитку медіаосвіти на професійних рівнях компетентності з оперттям на розуміння відповідних способів відбиття реальності та їх рефлексивного забезпечення на основі теорії групової рефлексії і за допомогою дескрипторів Національної рамки кваліфікацій. Медіаосвіта таким чином створює можливості для рефлексивної модернізації освіти загалом у відкритому інформаційному просторі, що необхідно для забезпечення конкурентоспроможності людського капіталу в національному масштабі.

Перспективи розвитку медіаосвіти нерозривно пов'язані з подальшими медіапсихологічними науковими пошуками відповідей на найбільш актуальні питання сьогодення щодо розвитку дитини в сучасному кіберпросторі.

ПІСЛЯМОВА

Психологічний супровід освіти в умовах відкритого інформаційного простору

Окреслені в монографії соціально-психологічні і психолого-педагогічні засади організації медіаосвіти розкривають нові перспективи подальших наукових досліджень, необхідних для пошуку найбільш ефективних способів оптимізації системи освіти загалом, знаходження шляхів підвищення її ефективності як системи відтворення людського капіталу, створення розвивальних і психологічно безпечних умов для наступних поколінь.

Медіаосвіта, яка базуватиметься на запропонованих засадах, має стати однією із форм психологічного супроводу модернізації освіти в умовах відкритого інформаційного простору. Спрямована на розвиток рефлексії власних медіапрактик, набуття досвіду спільної творчості та інформаційного патріотизму медіаосвіта сприятиме людиноцентристському оновленню освітньої галузі.

Найактуальнішим напрямом подальших наукових медіапсихологічних досліджень є вивчення ризиків сучасного медіапростору, зокрема створюваних гібридною війною, та пошук способів найбільш ефективної їх профілактики, запобігання негативним наслідкам медіавпливів у все більш цифровізованому кіберпросторі соціалізації сучасної дитини.

Проблема агресивних інформаційних впливів на психологічне здоров'я і розвиток дитини активізувалася внаслідок інтернет-буму, який охопив планету ще в 1990-х і в Україні сягнув піку в 2007 – 2011 роках. Саме в цей період кардинальних змін зазнала структура вільного часу дитини: усе більшою стає тривалість її взаємодії з різноманітними медіа на противагу безпосередньому спілкуванню з родиною і друзями, взаємодії з природою чи матеріальним світом (у

розмаїтих формах творчого рукоділля)¹. Так, щоденне користування інтернетом серед старшокласників протягом цього періоду зросло більше ніж утричі – з 18 до 68 %. Разом із переглядом телевізійних програм (70% школярів зазначають цей спосіб проведення вільного часу) та слуханням музики (відповідно 81%) інтернет-практики займають лідерську позицію серед усіх способів проведення дозвілля.

Згідно з даними 2015 року, постійно перебувають в інтернеті за допомогою мобільних пристроїв (смартфонів, планшетів) 60 % старшокласників, а 65 % щоденно користуються акаунтом у соціальній мережі. Середньостатистичний підліток в Україні проводить протягом тижня 22 години перед екраном телевізора і не менше часу витрачає на взаємодію з комп'ютером та іншими екранними пристроями. Близько 11 % дітей уже можна назвати «важкими» споживачами екранних медіа (за аналогією з важкими наркотиками), оскільки понад чотири годин щодня вони перебувають у віртуальному світі, поступово втрачаючи зв'язок з реальністю². Особливо шкідлива така практика для дітей раннього і дошкільного віку, що змушує вчених світу говорити про нове явище цифрової деменції, коли внаслідок зловживання медіа у дітей виникають нейрокогнітивні розлади, утруднюється формування когнітивної системи. Разом із віртуалізацією дитячих дозвіллевих практик зростає кількість порушень психічного розвитку, пов'язаних із формуванням пам'яті, мислення, емоційного і соціального інтелекту. Утричі частіше порівняно з періодом до інтернет-буму сьогодні виявляються в дітей розлади аутичного спектру, гіперактивності та дефіциту уваги³.

Зазначені цивілізаційні виклики потребують пошуку адекватної відповіді з боку освітньої системи та її психологічного супроводу. Одним із таких способів протистояння стихійній віртуалізації життя дитини є соціально-психологічна модель

¹ Дані моніторингу медіакультури молоді (за даними Інституту соціальної та політичної психології НАПН України)

² Звіт Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення за 2012 р.

³ Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу. – К., 2013.

медіаосвіти, покладена в основу розробленої в НАПН України 2010 року Концепції впровадження медіаосвіти. Суть вітчизняної моделі полягає в підготовці дітей та молоді до безпечної, свідомої і збалансованої взаємодії із сучасним медіапростором на основі ефективної організації майданчиків безпосереднього спілкування дорослих із дітьми з приводу їхніх повсякденних медіапрактик, формування медіаграмотності та індивідуального стилю саморегуляції дитини у взаємодії з медіа. Вітчизняна модель шкільної медіаосвіти пройшла експериментально-дослідну перевірку ефективності протягом 2011 – 2016 років згідно з наказом МОН України на базі понад 250 загальноосвітніх навчальних закладів у восьми областях України, міських і сільських школах, у яких навчається понад 40 тисяч учнів⁴. За підсумками всеукраїнського експерименту підготовлено нову редакцію Концепції впровадження медіаосвіти, схваленоу Президією НАПН України 21 квітня 2016 року.

Психологічний супровід системи освіти в умовах відкритого інформаційного простору має допомогти дитині захиститися від численних медіаризиків, а вчителю – підготувати школярів до життя в епоху розгортання інформаційно-психологічних операцій, долання наслідків гібридної війни. Навіть обговорення новин у шкільному класі стає сьогодні чутливим питанням, оскільки може збурити протистояння дітей, що часто зумовлено соціально-економічною нерівністю чи різницею соціально-політичних позицій батьків, воєнною поляризацією суспільства, яка дається взнаки з 2014 року. Педагоги потребують спеціальної психологічної підтримки і медіаосвітньої підготовки, цілеспрямованого підвищення компетентності у сфері критичного протистояння медіавпливам та ефективної медіації конфліктів між учнями, зокрема спровокованих агресивними впливами масмедіа.

Наукова медіапсихологічна перспектива полягає в розгортанні досліджень сучасних деструктивних впливів інформаційного простору з метою захисту дитини, осмислення процесів, які відбуваються в традиційних інститутах суспільства під впливом гібридної війни, подальшої цифрової трансформації життя.

⁴ Звіт Міжнародної оцінки медіаосвіти в Україні.

ДОДАТКИ

Додаток 1

КОНЦЕПЦІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В УКРАЇНІ: НОВА РЕДАКЦІЯ (ПОРІВНЯЛЬНА ТАБЛИЦЯ)

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
Вихідні положення	
<p>Стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій та системи масмедіа нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмiлого і безпечного користування ними. На взаємодію з різноманітними медіа (преса, радіо, кіно, телебачення, інтернет) припадає вагомa частка в бюджеті вільного часу громадян України, чим зумовлюється їх значний вплив на всі верстви населення, передусім на дітей і молодь. Медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання. До цього додаються вседозволеність інформаційного ринку, засилля низькопробної медіапродукції, низькоморальних ідеологем та цінностей, що спричинює зниження в суспільстві імунітету до соціально шкідливих інформаційних впливів. Відтак постає гостра потреба в розвитку медіаосвіти, одне</p>	<p>Стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій та системи масмедіа нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмiлого і безпечного користування ними. Майбутнє суспільство все більше спиратиметься на інформаційно-комунікаційні технології: web-технології, хмарні обчислення і big data, смартфони та інтернет «розумних речей», штучні інтелекти та інші гаджети. На взаємодію з різноманітними медіа (книги, преса, радіо, кіно, телебачення, інтернет) припадає все вагомiша частка в бюджеті вільного часу громадян України, чим зумовлюється значний вплив медіа на всі верстви населення, передусім на дітей і молодь. Медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання, стають засобом дистанційної і джерелом неформальної освіти. До цього додаються недосконалий захист дитини від медіаконтенту, що може шкодити її здоров'ю та розвитку, відсутність механізмів ефективної</p>

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
<p>з головних завдань якої полягає в запобіганні вразливості людини до медіанасильства і медіаманіпуляцій, втечі від реальності в лабіринти віртуального світу, поширенню медіазалежностей.</p>	<p>саморегуляції інформаційного ринку, які не допускали б недоброякісної медіапродукції, низькоморальної ідеологем та цінностей, інших соціально шкідливих інформаційних впливів. Загострення потреби в інтенсифікації розвитку медіаосвіти зумовлено необхідністю протистояти зовнішній інформаційній агресії та руйнівній пропаганді. У цих умовах медіаосвіта стає фундаментальною складовою інформаційної безпеки країни, відіграє стратегічну роль у вихованні патріотизму молоді, формуванні української ідентичності. Медіаосвіта має стати одним з головних чинників забезпечення відкритості освіти щодо сучасних швидко змінюваних знань і наближення змісту освіти до потреб повсякденного життя людини. Не втрачають значення і традиційні завдання медіаосвіти, які полягають у запобіганні вразливості людини до медіаманіпуляцій і медіанасильства, втечі від реальності, у профілактиці поширення медіазалежностей.</p>
<p>Вона є атрибутом глобалізаційних перетворень, чинником конкурентоспроможності економіки, нерозривно пов'язана з розвитком демократії в умовах інформаційного суспільства. На жаль, в Україні медіаосвіта досі залишається фрагментарною і здійснюється переважно стихійно з ініціативи ентузіастів, педагогів-новаторів за явного браку інтеграції цих зусиль в ефективну медіаосвітню систему.</p>	<p>Вона включена до глобалізаційних перетворень і є складовою гарантування конкурентоспроможності економіки, нерозривно пов'язана з розвитком демократії в умовах інформаційного суспільства. Перші досягнення в експериментальному впровадженні медіаосвіти в Україні підтверджують необхідність інтеграції ініціатив суб'єктів освітнього процесу і широкої громадськості в ефективну національну медіаосвітню систему.</p>
<p>Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.) та резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від</p>	<p>Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.), резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16 грудня 2008 р.), Фезькій</p>

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
16 грудня 2008 р.).	декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності (від 17 червня 2011 р.) та Паризькій декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (від 28 травня 2014 р.).
<p>Головною метою Концепції є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей.</p>	<p><i>Головною метою Концепції</i> є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіаінформаційної грамотності і медіакультури відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, що забезпечує фундамент інформаційної безпеки держави у протистоянні агресивним зовнішнім інформаційним впливам і пропаганді.</p>
<p>Концепція спрямована на підготовку і проведення широкомасштабного поетапного всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти на всіх рівнях; пріоритетне започаткування практики шкільної медіаосвіти, яка стане головною інтеграційною ланкою формування цілісної системи медіаосвіти;</p>	<p>Концепція спрямована на підготовку і проведення широкомасштабного поетапного експериментального і подальшого інтенсивного масового впровадження медіаосвіти в педагогічну практику на всіх рівнях; пріоритетне започаткування шкільної та позашкільної медіаосвіти, яка стане головною інтеграційною ланкою формування цілісної системи медіаосвіти...</p>
Основні терміни	
<p>Медіакультура – сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передавання інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та соціумом у цілому. На особистісному рівні медіакультура означає здатність людини ефективно взаємодіяти з масмедіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі.</p>	<p>Медіакультура – культура сприймання і виробництва соціальними групами та соціумом у цілому сукупності інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, технологій комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передавання інформації. На особистісному рівні медіакультура означає здатність людини ефективно взаємодіяти з масмедіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі, здійснювати ціннісно-вольову рефлексивну регуляцію інформаційної поведінки.</p>

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
<p>Медіаобізнаність – рівень медіакультури, який передбачає засвоєння особистістю системи знань про засоби масової комунікації, їх історію та особливості функціонування, користь і шкоду для людини, вміння забезпечити себе від негативних інформаційних впливів і вільно орієнтуватись у світі інформації.</p> <p>Медіаграмотність – рівень медіакультури, який стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують.</p> <p>Медіакомпетентність – рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства.</p>	<p>Медіаобізнаність – складова медіакультури, яка передбачає засвоєння особистістю системи знань про засоби масової комунікації, їх історію та особливості функціонування, користь і шкоду для людини, вміння забезпечити себе від деструктивних медіаінформаційних впливів і вільно орієнтуватись у світі інформації.</p> <p>Медіаграмотність – складова медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують.</p> <p>Медіакомпетентність – рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію.</p>
	<p>Медіаінформаційна грамотність – МІГ (media and informational literacy – MIL) – сучасна стратегія ЮНЕСКО, яка полягає в поєднанні традиційних концептів «медіаграмотності» та «інформаційної грамотності» в спільний концепт МІГ, що позначає комбінований набір компетентностей (знань, умінь і відносин), необхідних на сьогоднішній день для життя і роботи. МІГ розглядає всі види засобів масової інформації та інших</p>

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
	<p>постачальників інформації, таких як бібліотеки, архіви, музеї та інтернет, незалежно від використовуваних технологій. МІГ спрямована на розширення прав і свободи самовираження людей, забезпечення рівноправного доступу до інформації та знань і сприяння формуванню вільної, незалежної і плюралістичної медіаінформаційної системи.</p> <p>Концепт МІГ передбачає визнання провідної ролі інформації і медіа в повсякденному житті. МІГ лежить в основі свободи слова та інформації, оскільки дає змогу громадянам зрозуміти функції засобів масової інформації та інших постачальників інформації, критично оцінювати їхній зміст, а також ухвалювати обґрунтовані рішення, будучи як користувачами, так і виробниками інформації та медіаконтенту.</p>
	<p>Деструктивний медіаінформаційний вплив – інформація і медіа (технології і канали надання інформації), специфічною ознакою яких є психологічно руйнівний, травматичний, небезпечний зміст повідомлення та/або форми передавання, які мають високий рівень медіаризиків, тобто можуть завдати шкоди здоров'ю, розвитку та психологічному благополуччю людини, зокрема дитини певного віку.</p> <p>Медіаінформаційна безпека особистості – забезпечення комфортних і розвивальних емоційно-когнітивних переживань особистості у її взаємодії з медіапростором для реалізації своїх життєвих завдань і цінностей. Медіаінформаційна безпека людини залежить від здійснення запобіжних заходів у медіаінформаційному полі з боку держави, а також від здатності кожної окремої особистості чинити опір деструктивним медіаінформаційним впливам – психологічним технологіям впливу.</p>

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
Мета і завдання медіаосвіти	
<p>Головні завдання медіаосвіти полягають у <i>сприянні формуванню</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>медіаімунітету</i> особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу, забезпечує психологічне благополуччя при споживанні медіапродукції, що передбачає медіаобізнаність, уміння обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне «сміття», захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів; • <i>рефлексії і критичного мислення</i> як психологічних механізмів медіаграмотності, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа; 	<p>Головними завданнями медіаосвіти є <i>сприяння формуванню</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>медіаінформаційної грамотності</i> як комплексу вмінь, знань, розуміння і відносин, які дають споживачам можливість: ефективно і безпечно користуватися медіа, усвідомлено обирати, розуміти характер контенту і послуг, приймати рішення та користуватися повним спектром можливостей, які пропонують нові комунікаційні технології та медіаінформаційні системи, а також можливість захистити себе і свою сім'ю від шкідливого або вразливого інформаційного матеріалу; • <i>медіаімунітету</i> особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу і <i>деструктивним медіаінформаційним впливам</i>, забезпечує психологічне благополуччя при споживанні медіапродукції, що передбачає медіаобізнаність, уміння обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне «сміття», захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів; • <i>рефлексії і критичного мислення</i> як психологічних механізмів, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції і саморегуляцію взаємодії з медіа на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту, джерела, форми і якості надання інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа, <i>розвивають здатність протистояти зовнішній інформаційній агресії і пропаганді, деструктивним медіаінформаційним впливам</i>;

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
<ul style="list-style-type: none"> • <i>здатності до медіатворчості</i> для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, покращення якості міжособової комунікації і приязності соціального середовища, мережі стосунків і якості життя в значущих для особистості спільнотах; • <i>спеціалізованих аспектів медіакультури</i>: візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), музичної медіакультури, розвинених естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих масмедіа, та сучасних напрямів медіаарту тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>здатності до медіатворчості</i> для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, розвитку патріотизму, української ідентичності, згуртованості, солідарності, зокрема для подолання соціальних наслідків воєнних дій на Донбасі та окупації Криму, покращення якості міжособової комунікації і приязності соціального середовища, доброзичливості в мережі стосунків, а також якості життя в значущих для особистості спільнотах; • <i>спеціалізованих аспектів медіакультури</i>: візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), аудіальної і музичної медіакультури, розвинених естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа, сучасних напрямів медіаарту тощо.
Основні принципи медіаосвіти	
	<p style="text-align: center;">Патріотичне виховання.</p> <p>Медіаосвіта передбачає забезпечення процесу національно-патріотичного виховання молоді за допомогою застосування різноформатного медіаконтенту патріотичного змісту та формування інструментальних умінь критичного сприймання, аналітичного опрацювання медійних повідомлень, оцінювання їх достовірності та об'єктивності, а також набуття нових смислів, зміцнення патріотичних почуттів. Розвинена медіаінформаційна грамотність стає невід'ємною складовою патріотичного світогляду особистості в умовах інформаційної доби.</p>
Пріоритетні напрями розвитку медіаосвіти	
<ul style="list-style-type: none"> • створення системи шкільної медіаосвіти, що передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтегрованої 	<ul style="list-style-type: none"> • створення системи шкільної та позашкільної медіаосвіти, що передбачає розроблення психологічно обґрунтованих навчальних програм інтег-

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
<p>освіти для молодших класів загально-освітніх шкіл, сприяння поширенню практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів, напрацювання низки факультативних медіаосвітніх програм для підлітків, упровадження курсу медіакультури з урахуванням профільного навчання, активізація гурткової роботи, фото-, відео-, анімаційних студій, інших позакласних форм учнівської творчості медіаосвітнього спрямування;</p>	<p>рованої освіти для всіх класів загально-освітніх шкіл, сприяння поширенню практики інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми з різних предметів з урахуванням профілізації навчання, розвиток різноманітних факультативних, у т.ч. бібліотечних, медіаосвітніх програм для підлітків, упровадження курсу медіакультури для старшокласників, активізацію гурткової роботи, фото-, відео-, анімаційних студій, зокрема медіапсихологічних секцій МАН на всеукраїнському рівні, інших позакласних форм учнівської творчості медіаосвітнього спрямування;</p>
<ul style="list-style-type: none"> розроблення стандартів фахової підготовки медіапедагогів і медіапсихологів для системи освіти, спеціалізованих навчальних курсів для підготовки і перепідготовки фахівців медіаосвітнього профілю на базі вищої педагогічної і психологічної освіти; 	<ul style="list-style-type: none"> розроблення стандартів медіаінформаційної грамотності педагогів усіх рівнів освіти, освітніх програм фахової підготовки медіапедагогів і медіапсихологів для системи освіти, спеціалізованих навчальних курсів для підготовки і перепідготовки фахівців медіаосвітнього профілю на базі вищої педагогічної і психологічної освіти;
<ul style="list-style-type: none"> організація за участю Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення, громадських об'єднань і медіавиробників ефективних механізмів захисту дитини від медіапродукції, що може зашкодити її здоров'ю, розвитку і психологічному благополуччю; підтримка різних форм позашкільної освіти, включаючи телевізійні та інші форми для дітей дошкільного віку, батьківської педагогіки, творчих студій для дітей і молоді, дитячих та молодіжних фестивалів, конкурсів, проєктів місцевого і всеукраїнського рівня для сприяння розвитку медіакультури і підтримки системи медіаосвіти; 	<ul style="list-style-type: none"> організація за участю Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення, Незалежної медійної ради, інших громадських об'єднань і медіавиробників ефективних механізмів захисту дитини від медіапродукції, що може зашкодити її здоров'ю, розвитку і психологічному благополуччю, підтримка різних форм позашкільної освіти, включаючи телевізійні, бібліотечні та інші форми для дітей дошкільного віку, батьківської педагогіки, творчих студій для дітей і молоді, дитячих та молодіжних фестивалів, конкурсів, проєктів місцевого і всеукраїнського рівня для сприяння розвитку медіакультури і підтримки системи медіаосвіти.

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
Форми медіаосвіти	
<p data-bbox="148 240 553 571">Медіаосвіта позашкільна спрямована на розвиток способів творчого самовираження особистості, має супроводжувати шкільну медіаосвіту, підсилювати її ефект. Базується переважно на діяльності громадських організацій, волонтерських і комерційних засадах, охоплює медіаосвіту батьків, сімейну медіаосвіту, використовується в межах психотерапевтичної і психолого-консультаційної допомоги.</p> <p data-bbox="148 632 553 874">Медіаосвіта у вищій школі передбачає підготовку як фахівців для масмедіа, так і медіапедагогів та медіапсихологів. Крім того, медіаосвітні елементи мають увійти до навчальних програм циклу професійно орієнтованої гуманітарної підготовки з інших спеціальностей у відповідних їм обсягах.</p> <p data-bbox="148 879 553 1182">Батьківська медіаосвіта забезпечує ефективність медіаосвіти сім'ї як провідного чинника і соціального середовища ранньої соціалізації дитини. Має стати частиною цілісної системи медіаосвіти, зокрема складником психологічного блоку підготовки фахівців у вищій школі, діяльності громадських шкіл свідомого батьківства, центрів по роботі із сім'ями тощо.</p> <p data-bbox="148 1267 553 1402">Медіаосвіта дорослих – форма безперервної освіти, заснована на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і новітніх медіа; забезпечує вирівнювання до-</p>	<p data-bbox="580 240 1029 600">Медіаосвіта позашкільна спрямована на розвиток способів творчого самовираження особистості, має супроводжувати шкільну медіаосвіту, підсилювати її ефект. Базується переважно на діяльності позашкільних навчальних закладів, публічних (зокрема спеціалізованих дитячих) бібліотек, громадських організацій, на волонтерських і комерційних засадах; охоплює медіаосвіту батьків, сімейну медіаосвіту; використовується в межах психотерапевтичної і психолого-консультаційної допомоги.</p> <p data-bbox="580 632 1029 874">Медіаосвіта у вищій школі передбачає підготовку як фахівців для масмедіа, так і медіапедагогів та медіапсихологів. Крім того, медіаосвітні елементи мають увійти до навчальних програм циклу професійно орієнтованої гуманітарної підготовки з інших спеціальностей у відповідних їм обсягах (предметна професійна медіаосвіта).</p> <p data-bbox="580 879 1029 1238">Батьківська медіаосвіта забезпечує ефективність медіаосвіти сім'ї як провідного чинника і соціального середовища ранньої соціалізації дитини; здатність убезпечувати дитину раннього віку від негативного впливу екрану на її розвиток. Має стати частиною цілісної системи медіаосвіти, зокрема включатися до психологічного блоку підготовки фахівців різних профілів у вищій школі, громадських шкіл свідомого батьківства, діяльності бібліотек, соціальних служб і центрів по роботі із сім'ями тощо.</p> <p data-bbox="580 1267 1029 1402">Медіаосвіта дорослих – форма безперервної освіти, заснована на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і новітніх медіа; забезпечує вирівнювання досвіду</p>

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
<p>свіду поколінь (зокрема старшого покоління, соціалізація якого відбувалася в умовах іншої системи масмедіа), постійний особистісний розвиток і підвищення кваліфікації.</p> <p><i>Медіаосвіта засобами медіа</i> – провідна форма стихійної медіаосвіти дітей і дорослих, яка, однак, за відповідних зусиль може набувати ознак цілеспрямованості та конструктивності. Цілеспрямована медіаосвіта засобами медіа забезпечується навчальними, інформаційно-аналітичними, інформаційно-розважальними програмами та медіапроектами, потребує значного підвищення якості освітньої медіапродукції, залучення до виробництва та експертизи якості медіапродукту фахових медіапедагогів і медіа-психологів.</p>	<p>поколінь (зокрема старшого покоління, соціалізація якого відбувалася в умовах іншої системи масмедіа), постійний особистісний розвиток і підвищення кваліфікації. Медіаосвіта дорослих є необхідною складовою інформаційної безпеки держави в умовах зовнішньої інформаційної агресії і пропаганди, сприяє стійкості населення до деструктивних медіаінформаційних впливів.</p> <p><i>Медіаосвіта засобами медіа (неформальна медіаосвіта)</i> – провідна форма стихійної медіаосвіти дітей і дорослих, яка, однак, за відповідних зусиль може набувати ознак цілеспрямованості та конструктивності. Цілеспрямована медіаосвіта засобами медіа забезпечується навчальними, інформаційно-аналітичними, інформаційно-розважальними програмами та медіапроектами, потребує значного підвищення якості освітньої медіапродукції, залучення до виробництва та експертизи якості медіапродукту фахових медіапедагогів і медіапсихологів.</p>
Основні етапи реалізації Концепції	
<p>I. Експериментальний етап (2010–2013 роки):</p> <ul style="list-style-type: none"> • організація всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в загальноосвітніх закладах (курсу медіакультури для старшокласників); 	<p>I. Експериментальний етап (2010–2016 роки):</p> <ul style="list-style-type: none"> • проведення всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в загальноосвітніх закладах для перевірки ефективності вітчизняної соціально-психологічної моделі шкільної медіаосвіти;
<p>II. Етап поступового укорінення медіаосвіти та стандартизації вимог (2014–2016 роки):</p> <ul style="list-style-type: none"> • організація широкого громадського обговорення результатів експериментального впровадження медіаосвіти в педагогічну практику, врахування виявлених ризиків і ресурсів, подальше 	<p>II. Етап поступового укорінення медіаосвіти та стандартизації її змісту (2017–2020 роки):</p> <ul style="list-style-type: none"> • організація широкого громадського обговорення результатів експериментального впровадження медіаосвіти в педагогічну практику, врахування виявлених ризиків і ресурсів, продовження формування позитивної

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
<p>формування позитивної громадської думки;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● розроблення та затвердження державних стандартів фахової підготовки медіапедагогів, що встановлюють вимоги до її змісту, обсягу та якості; ● започаткування масової підготовки медіапедагогів у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної педагогічної освіти; ● підготовка інформаційно-методичних матеріалів, програмного інформаційно-комунікаційного забезпечення, відеотек, фонотек, інформаційних баз шкільних бібліотек; ● запровадження інтегрованої медіаосвіти в початковій та основній школі, факультативних медіа-освітніх курсів, активізація роботи шкільних медіаосвітніх студій різного профілю, гурткової роботи; ● розроблення та апробація 	<p>громадської думки;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● проведення широкої апробації і стандартизації варіативної моделі шкільної медіаосвіти в національному освітньому проєкті, включення медіаінформаційної грамотності до стандартів освіти; ● розроблення та затвердження державних стандартів і освітніх програм фахової підготовки педагогів, психологів, працівників позашкільних закладів та інших професій за медіаосвітніми спеціалізаціями, що встановлюють вимоги до змісту, обсягу та якості ціложиттєвої освіти; ● започаткування масової підготовки медіапедагогів у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної педагогічної освіти; ● підготовка інформаційно-методичних матеріалів, програмного інформаційно-комунікаційного забезпечення, відеотек, фонотек, інформаційних баз із широким залученням бібліотек; ● запровадження інтегрованої медіаосвіти на всіх рівнях освіти, розроблення та оновлення навчальних програм з різних предметів, з включенням медіаосвітніх елементів, що наближають предметні знання до повсякденного життя учнів, активізація роботи медіаосвітніх студій різного профілю, факультативів, гурткової роботи у ЗНЗ і ПТНЗ; ● розроблення та апробація спеціальних бібліотечних програм з медіакультури та медіаінформаційної грамотності для дошкільників, учнів початкової, середньої та старшої школи, студентів, їхніх батьків та дорослого населення; ● розроблення та апробація курсів за

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
<p>варіантів курсу медіакультури для старшокласників з урахуванням переходу до профільного навчання;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● поширення позашкільної медіаосвітньої практики; ● організація систематичного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з питань викладання курсів медіакультури. 	<p>вибором з медіакультури та медіаінформаційної грамотності для старшої школи з урахуванням переходу до профільного навчання, учнів ПТНЗ, студентів ВНЗ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● поширення позашкільної медіаосвітньої практики, організація, підтримка і розвиток медіаосвітніх функцій фестивалів, конкурсів дитячої і молодіжної медіаторчості; ● організація систематичного підвищення медіаінформаційної грамотності педагогічних кадрів, створення методичних комісій з питань викладання курсів медіакультури, проведення фахових конкурсів медіаосвітян тощо. ● розроблення разом з педіатрами спільних медіаосвітніх проєктів, спрямованих на просвіту батьків дітей раннього віку щодо зловживання медійною продукцією та його негативних наслідків; ● організація системи заходів щодо підвищення медіаграмотності дорослого населення для протистояння інформаційній агресії і запобігання медіатравматизації, у тому числі в системі надання послуг із психологічної реабілітації постраждалим від воєнних дій, на базі територіальних центрів соціального обслуговування та в університетах третього віку тощо; ● активізація співпраці освітян з медіавиробниками для подальшого розширення практики медіаосвіти, підготовки низки медіаосвітніх передач на телебаченні та радіо для різних аудиторій: дорослих, батьків, дітей різного віку; ● активізація міжнародної співпраці у сфері розбудови медіа-інформаційної грамотності, приєднання до міжнародної практики МІГ-ініціатив: проведення тижня медіаінформаційної грамотності.

ПОПЕРЕДНЯ РЕДАКЦІЯ	НОВА РЕДАКЦІЯ
	<p>поширення участі в міжнародних дослідницьких проєктах, форумах і фестивалях дитячої творчості, розбудова міжнародної співпраці освітніх закладів та установ.</p>
<p>III. Етап дальшого розвитку медіаосвіти та завершення її масового впровадження (2017–2020 роки):</p> <ul style="list-style-type: none"> • науково-методичне та організаційне забезпечення процесу масового впровадження медіаосвіти в дошкільних закладах та ЗНЗ на основі аналізу практичних проблем, обміну досвідом, здійснення відповідного психолого-педагогічного супроводу; • уведення медіаосвітньої складової у навчальні програми вищої школи з гуманітарної підготовки фахівців усіх профілів; • активізація співпраці освітян з медіавиробниками для подальшого розширення практики медіаосвіти; 	<p>III. Етап дальшого розвитку медіаосвіти та забезпечення її масового впровадження (2021–2025 роки):</p> <ul style="list-style-type: none"> • науково-методичне та організаційне забезпечення процесу масового впровадження медіаосвіти в дошкільних закладах, ЗНЗ, ПТНЗ і ВНЗ, закладах позашкільної освіти на основі аналізу практичних проблем, обміну досвідом, здійснення відповідного психолого-педагогічного супроводу; • уведення медіаосвітньої складової у навчальні програми вищої школи і післядипломної освіти з гуманітарної підготовки фахівців усіх профілів; • поширення систематичної співпраці освітян з медіавиробниками для подальшого розширення практики медіаосвіти, підготовки низки медіаосвітніх передач на телебаченні та радіо для різних аудиторій: дорослих, батьків, дітей різного віку.
Основні умови реалізації Концепції	
<p>Важливими умовами впровадження медіаосвіти в Україні також є:</p> <ul style="list-style-type: none"> • удосконалення нормативно-правової бази взаємодії мас-медіа та освітніх інституцій на всіх рівнях, включення заходів з формування системи медіаосвіти до переліку державних пріоритетів інноваційного розвитку суспільства. 	<p>Важливими умовами впровадження медіаосвіти в Україні також є:</p> <ul style="list-style-type: none"> • удосконалення нормативно-правової бази взаємодії масмедіа і освітніх інституцій на всіх рівнях, включення формування системи медіаосвіти до переліку державних пріоритетів інноваційного розвитку суспільства та стратегії державної інформаційної політики.

**ПОЛОЖЕННЯ
ПРО ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ КОНКУРС УЧНІВСЬКОЇ
ТВОРЧОСТІ «ДІТИ І МЕДІА»**

1. Загальні положення

1.1. Всеукраїнський конкурс учнівської творчості проводиться згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні, схваленою Президією Національної академії педагогічних наук України та Програмою всеукраїнського експерименту з впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженою МОН України (наказ № 886 від 27.07.2011), та присвячується актуальним проблемам взаємодії дитини із сучасним медіапростором.

2. Мета конкурсу

2.1. Метою Конкурсу «Діти і медіа» є розвиток масової медіаосвіти в Україні, а саме:

2.1.1. підготовка дитини до ефективної взаємодії із сучасним медіапростором, формування у школярів медіакультури і медіаграмотності;

2.1.2. створення майданчика для реалізації творчих задумів дітей, які вивчають медіаосвітні курси (Медіакультура, Основи медіаграмотності та ін.),

2.1.3. профілактика зловживань медіа та протистояння потенційним негативним впливам, яких може завдавати неякісна медіапродукція;

2.1.4. підвищення спротиву молоді агресивній пропаганді, активізація виховної та патріотичної роботи серед учнів, збереження і розвиток інтелектуального потенціалу України, державна підтримка талановитої молоді і творчої праці вчителів, викладачів, керівників студій тощо.

2.2. Щорічний науковий аналіз дитячої творчості створює широкі можливості для зворотного зв'язку з медіавиробниками та удосконалення державного регулювання і саморегуляції медіапростору з метою захисту дитини.

3. Організація і проведення конкурсу

3.1. Організаторами Всеукраїнського конкурсу учнівської творчості «Діти і медіа» (далі Конкурсу) є Міністерство освіти і науки України, Міністерство культури і мистецтв України, Державний комітет України у

справах сім'ї та молоді, Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення, Національна академія педагогічних наук України. Основною організаційною базою і оператором проведення конкурсу є Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. До участі в організації та проведенні Конкурсу залучаються представники творчих спілок, громадських та освітянських організацій.

3.2. Для проведення 1, 2, 3-го етапів Конкурсу на місяць утворюються організаційні комітети та журі Конкурсу.

3.3. Склад оргкомітету і журі загальноосвітнього, професійно-технічного і позашкільного навчального закладу затверджується їхніми керівниками; районного (міського) оргкомітету Конкурсу і журі – спільним рішенням відповідних районних (міських) відділів (управлінь) освіти та культури.

3.4. Організаційний комітет і журі Конкурсу Автономної Республіки Крим, областей, міст Києва і Севастополя затверджуються спільним рішенням Міністерства освіти Автономної Республіки Крим, Міністерства культури Автономної Республіки Крим, Республіканського комітету у справах сім'ї та молоді Ради міністрів Автономної Республіки Крим, органів управлінь освіти і науки обласних, Київської і Севастопольської міських державних адміністрацій, управлінь культури обласних, Київської і Севастопольської міських державних адміністрацій, управлінь у справах сім'ї та молоді обласних, Київської і Севастопольської міських державних адміністрацій.

3.5. Склад усеукраїнського журі Конкурсу затверджується спільним наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства культури і мистецтв України, Державного комітету України у справах сім'ї та молоді, Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення, Національної академії педагогічних наук України.

3.6. Протягом перехідного періоду експериментального впровадження медіаосвіти Конкурс може проводитися в один етап, організаційний комітет та журі Конкурсу формуються на базі кадрового складу всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти та фахівців лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України із залученням високо кваліфікованих фахівців. Склад усеукраїнського журі конкурсу затверджується наказом Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

3.7. У Конкурсі можуть брати участь учні 5-11(12)-х класів загальноосвітніх та учні професійно-технічних і позашкільних навчальних закладів.

3.8. Тема Конкурсу «Діти і медіа» щорічно отримує часткове оновлення, що відображає актуальні потреби країни і враховує міжнародний контекст. Відповідно до теми визначаються особливості номінацій. Щорічне тематичне оновлення доводиться Інформаційним листом Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

3.9. Конкурс проводиться у двох типах номінацій: «Фотоконкурс» і «Конкурс творів-звітів про дослідження» протягом навчального року, подача робіт на Всеукраїнський етап Конкурсу триває з 10 травня до 30 червня.

3.10. На Конкурс можуть подаватися різноманітні за жанром твори в електронному форматі, детальні рекомендації додаються в Інформаційному листі Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Роботи учасників конкурсу не рецензуються і не повертаються.

3.11. Роботи переможців 3-го етапу Конкурсу приймаються на розгляд усеукраїнського журі щорічно до 30 червня.

3.12. Роботи з поміткою «Всеукраїнський конкурс учнівської творчості «Діти і медіа» надсилаються на адресу:

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, вул. Андріївська, 15, м. Київ, 04070 (якщо з поважних причин неможливо надіслати матеріали в електронному вигляді).

3.13. У супровідних документах потрібно чітко зазначити назву роботи, прізвище, ім'я та по батькові учасника, дату народження, повну домашню адресу, назву навчального закладу, клас (курс), а також прізвище, ім'я, по батькові вчителя, керівника студії, який його підготував до участі в Конкурсі.

3.14. Протягом п'яти років роботи учасників Конкурсу зберігаються в лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

4. Нагородження переможців Конкурсу

4.1. Переможці 1, 2 та 3-го етапів Конкурсу нагороджуються дипломами і подарунками відповідних організаційних комітетів.

4.2. Переможці 4-го етапу Конкурсу нагороджуються дипломами «Переможець Всеукраїнського конкурсу учнівської творчості «Діти і медіа» та цінними подарунками. Усі учасники 4-го етапу Конкурсу отримують «Сертифікат участі у спільному дослідженні українських медіа».

4.3. Учні старших класів, які стали переможцями Всеукраїнського конкурсу в номінаціях «Конкурс творів-звітів про дослідження», отримують запрошення на участь у наукових конференціях і публікацію результатів дослідження, у номінаціях «Фотоконкурс» – отримують можливість публікації творчих робіт у виданнях Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, а також характеристики-

рекомендації для вступу до державних, комунальних та інших форм власності вищих навчальних закладів, зокрема за спеціальностями «психологія», «соціальні комунікації».

4.4. Учителі (викладачі, керівники студій тощо), які підготували переможців 4-го етапу Конкурсу, нагороджуються дипломами і можуть відзначатися галузевими нагородами у встановленому порядку.

4.5. Урочиста церемонія нагородження переможців Конкурсу та вчителів (викладачів, керівників студій тощо), які їх підготували, відбувається за участю представників регіонів на всеукраїнських та міжнародних освітянських виставках.

4.6. Нагороди і подарунки переможцям 4-го етапу Конкурсу та вчителям (викладачам, керівникам студій тощо), які їх підготували, вручаються головою Організаційного комітету та головою всеукраїнського журі Конкурсу.

4.7. Міністерство освіти і науки України, Міністерство культури і мистецтв України, Державний комітет України у справах сім'ї та молоді, Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення, Національна академія педагогічних наук України сприяють організації виставок та публікації творчих робіт переможців 4-го етапу Конкурсу.

Наукове видання

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ
ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ОРГАНІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ МОЛОДІ**

Монографія

За науковою редакцією Л. А. Найдьонової

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

Підписано до друку 01.02.2022 р. Формат 60x84 1/16.
Гарнітура Times New Roman. Авт. друк. арк. 13,3.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ “Імекс-ЛТД”
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000 р.
25006, м. Кропивницький, вул. Декабристів, 29.
Тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: marketing@imex.net
